

Mit Bildung in die ‚Flat World‘?^{*}

Bildung in Indien zwischen Reproduktion sozialer Strukturen und Transformation kultureller Tradierung

IRIS CLEMENS / SIMONE HOLZWARTH

Einleitung

Der Zusammenhang von Bildung und sozialer Strukturierung ist bereits vielfach und ausführlich analysiert worden. So prägte Pierre Bourdieu (1987) in diesem Zusammenhang etwa den Begriff des kulturellen Kapitals. Er betont einerseits die besondere Funktion von Bildung in modernen, entstratifizierten Gesellschaften und andererseits ihr Potenzial zur Erzeugung von Ungleichheit. Dabei beziehen sich seine Beschreibungen der legitimen Kultur und ihrer Inklusionsmechanismen allerdings auf die Analyse des europäischen – oder noch genauer – des französischen Kontextes. Bourdieu verweist auf einen Wechsel der Ideologien, wonach der ‚angeborene‘ Status des Adels zunehmend verdrängt wird durch den u. a. durch Bildung ‚erworbenen‘ Status des Bildungsbürgertums. Gleichzeitig zeigt sich in den Beschreibungen Bourdieus jedoch auch die Besonderheit des von ihm untersuchten französischen Kontextes, und viele der Aspekte dieser legitimen Kultur sind keinesfalls bedingungslos auf andere Kontexte übertragbar. Elias (1997) hat z. B. gezeigt, dass sich in Deutschland die Intelligenz in Opposition zum Hof und dessen höfisch-mondäner Gestalt formte, indem sie sich explizit von der Oberflächlichkeit, die dem Hof zugeschrieben wurde, lossagte und stattdessen Ernsthaftigkeit und Wahrhaftigkeit propagierte.

Beide Beschreibungen verdeutlichen, dass Bildung eine kulturelle Konzeption ist, die aus weit mehr als formalen Inhalten besteht und nur in ihrem sozio-historischen Kontext angemessen verstanden werden kann. Dies ist umso dringlicher, je größer die Erwartungen weltweit an ‚Bildung‘ werden. Diese gestiegene Erwartungshaltung zeigt sich unter anderem an einem wahren Boom von Aktivitäten der Organisationen der Entwicklungszusam-

* Wir beziehen uns hier auf das Buch von Thomas Friedman, *The World is Flat* (2006).

menarbeit im Bildungsbereich. Gleichgültig ob Weltbank, Vereinte Nationen oder die unzähligen auf diesem Gebiet tätigen Nichtregierungsorganisationen: Bildung ist auf der programmatischen wie auf der Projektebene zur Projektionsfläche vielfältigster Hoffnungen geworden. Während die Erwartungen hinsichtlich des ökonomischen Wachstums durch Bildung sicherlich im Vordergrund stehen, wird gleichsam automatisch auch die Lösung anderer dringlicher Probleme wie etwa Überbevölkerung, Umweltverschmutzung und soziale Ungleichheit mit der Bildungsformel verbunden. Die kausale Verknüpfung der ‚Education-Economic Growth Black Box‘ (Resnik 2006) ist, wenn auch offensichtlich nicht recht durchschaubar, ebenso wenig hinterfragbar. Dabei werden in den häufig von außen aufoktroierten Bildungsmaßnahmen sozio-kulturelle und historische Konzeptionen von Bildung in verschiedenen Kontexten selten berücksichtigt. Solche kulturellen Konzeptionen von Bildung sind jedoch maßgeblich mitentscheidend für Erfolge oder Misserfolge von Programmen wie umgekehrt auch Potenzial für nationale, spezifische Entwicklungswege (vgl. Schriewer et. al 1999). In dem Maße, wie Bildung in der Wissensgesellschaft zum Königsweg ökonomischer wie individueller und gesellschaftlicher Entwicklung erklärt wird, geraten kulturelle Sonderwege aus dem Blick. Das Bildungskonzept ist meist universell konzipiert, Bildungsabsolventen als Endprodukte von Bildungsinstitutionen werden als global einsetzbar gesehen und damit der globale Wettbewerb zwischen den Individuen eröffnet, wie Friedman (2006) in bester Manier à la Education-Economic Growth Black Box verkündet.

Im Gegensatz zu solchen Homogenisierungstendenzen qua Diffusion kann jedoch eine Eigen-Logik spezifischer Entwicklungen aufgezeigt werden, selbst wenn sie im Bezug auf Bildung durch die ‚Lokalität der Anomie der Weltgesellschaft‘ (Stichweh 2006) vermittelt ist. Diese Anomie in Form des Konflikts zwischen den alle einbeziehenden Inklusionserwartungen des globalen Erziehungssystems und der faktischen Unmöglichkeit der Realisierung fällt, so Stichweh, „je unterschiedlich aus, wobei ‚lokal‘ die extreme Verschiedenheit der Kontexte in den Funktionssystemen der modernen Gesellschaft meint“ (a. a. O., S. 6). Wie er an anderer Stelle diskutiert, führt die Weltgesellschaft durch ihre spezifischen Eigenstrukturen gerade nicht zur Homogenisierung kultureller Diversität (Stichweh 2006a).

In unserem Beitrag möchten wir für eine kulturtheoretische Perspektive in der Bildungsforschung argumentieren. Anhand zweier empirischer Beispiele aus Indien können einige Aspekte des spezifischen sozio-kulturellen Zusammenhangs von Bildung und sozialer Strukturierung in diesem Kontext aufgezeigt werden. So kann exemplarisch sowohl der sozial reproduktive (vgl. 2.) wie auch der transformative (3.) Charakter von kulturspezifischen Bildungskonzeptionen verdeutlicht werden. Dabei werden zwei unterschied-

liche Analyseebenen in den Blick genommen: Zunächst kann anhand der Elementarbildung im ländlichen Raum aufgezeigt werden, dass formale Bildung und ihre Organisation zur Reproduktion bestehender Ungleichheit beiträgt, statt deren Abbau bzw. Überwindung zu dienen, wie in der globalen Entwicklungsprogrammatik angenommen wird. Traditionelle, sozio-kulturelle und historischen Muster spielen dabei eine entscheidende Rolle. Anschließend verdeutlicht das Beispiel eines urbanen Mittelschichtsamples, wie die Konzeptionen von Bildung in diesem Kontext kulturelle Tradierungen einerseits transformieren, andererseits jedoch auf deren kognitive Strukturierungsleistungen für eine Neuausrichtung zurückgreifen können.

Zuvor ist es aber unerlässlich, einige ausgewählte Aspekte der Beziehung von Bildung und sozialer Strukturierung in Indien darzustellen.

1. Sozio-kulturelle und historische Aspekte von Bildung in Indien

Im Gegensatz zu den oben erwähnten Beschreibungen der europäischen Entwicklung kann in Indien nicht von einer strikten Trennung der Aspekte des angeborenen versus erworbenen Status ausgegangen werden, und bestimmte historische Entwicklungen haben zu spezifischen Konzeptionen von Bildung geführt. Wie wir im Folgenden zeigen werden, sind in Indien mit seinem Kastensystem sowie der Bildungskaste der Brahmanen als oberster Hierarchieinstanz beide Aspekte des Erworbenen wie des Angeborenen vielmehr in einer Symbiose verschmolzen.

Hierarchie und Ungleichheit sind grundlegende Merkmale des indischen Kontextes. Zum Kastensystem gehört ganz wesentlich die klare Akzeptanz der Ungleichheit hinsichtlich Status, Reinheit, Funktion und materiellem Besitz (Dumont 1976)¹. Obwohl man nicht von einem, ganz Indien umspannenden Kastensystem sprechen kann, ist Kaste nach Dumont eine pan-indische Institution, da allen Kastensystemen ein gemeinsames Prinzip zugrunde liegt. Es ist ein System von Ideen und Werten, ein formelles, rationales System mit hoher Relevanz für das Handeln. Kaste ist demnach eine Geisteshaltung. Ihre Merkmale sind (1) Separation hinsichtlich Ehe und allgemeinem sozialen Kontakt in jeder Form, (2) Arbeitsteilung, wobei historisch gesehen jede Gruppe im Kastensystem einen bestimmten Beruf ausübte und (3) eine Hierarchie der gesellschaftlichen Gruppen oder Kasten. Der fundamentale Gegensatz im Kastensystem, sein basales Prinzip, das seinen Aufbau regelt, ist nach Dumont die Unterscheidung von rein und unrein. So ist

¹ Dabei ist zu beachten, dass auch Moslems und Christen in Indien in das Kastenwesen integriert sind.

etwa eine Gruppe weniger rein als eine andere oder eine bestimmte Tätigkeit verunreinigt mehr als eine andere. Diese Gegenüberstellung impliziert Hierarchie, weil das Reine grundsätzlich immer höher bewertet wird als das Unreine; und sie verweist auch auf Separation, weil das Reine konsequenterweise vom Unreinen getrennt werden muss, soll es nicht der Gefahr der Verunreinigung ausgesetzt werden. Aus diesem Grund impliziert sie auch Arbeitsteilung, weil reine und unreine Beschäftigungen voneinander getrennt werden müssen (vgl. Dumont 1976).

Trotz des Verbots einer gesellschaftlichen Trennung nach Kasten in der Verfassung wird die Stratifizierung der Gesellschaft dem Kastensystem entsprechend weiterhin reproduziert. Dies lässt sich beispielhaft an der Situation der Gruppe der Dalits zeigen. Dabei darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass gerade das Prinzip der Arbeitsteilung und der sozialen Separation auch zu einer materiellen Fundierung von Ungleichheit geführt hat und die Beschreibung unter rituellen Gesichtspunkten diese ‚hard facts‘ oft verdeckt. Die Beseitigung von Abfällen und Exkrementen etwa ist eine schlecht bezahlte und schmutzige Arbeit, und das nicht nur in Indien.

Dalits – die „Zertretenen“

Die Gruppe der Dalits umfasst ca. 16,5% der indischen Bevölkerung, also ungefähr 180 Millionen Menschen, eine Bevölkerungszahl vergleichbar mit der Russlands oder Brasiliens. Bezieht man alle Dalits in ganz Südasien ein, sind es 280 Millionen Menschen. Ihre Definition als Gruppe hängt mit ihrem gesellschaftlichen Status am untersten Ende der Kastenhierarchie zusammen. Die auch als „Unberührbare“ titulierte Gruppe bezeichnet sich selbst als „die Zertretenen“: „Dalits are those who have been broken, ground down by those above them in a deliberate and active way“ (Zelliot 1978, zitiert in Shah, Mander et al. 2006).

Dadurch wird ihr Protest gegen ihre Subordination auf der Basis von Kastenkategorien ausgedrückt und der Blick auf die Prozesse ihrer Unterdrückung gelenkt. Diese Prozesse müssen im Kontext der sozialen Praktiken von Kaste gesehen werden. In der hierarchischen Ordnung von Gesellschaftsgruppen sind Rechte und Pflichten fest mit der Gruppenzugehörigkeit verbunden und erblich. Die Zuschreibung von Rechten ist dabei ungleich. Die Gruppen an der Spitze der Hierarchie haben die meisten Rechte und die wenigsten Verpflichtungen, während die Gruppen am unteren Ende vollkommen von den höheren Kasten abhängen. In der Dichotomie von rein und unrein sind die Praktiken der „Unberührbarkeit“ verankert, die als traditionelle Kastenregeln physischen Kontakt mit Unreinem verbieten. So üben Dalits bis heute als unrein stigmatisierte Tätigkeiten aus, wie zum Beispiel die Le-

derverarbeitung und die Beseitigung von Exkrementen, was zur Reproduktion ihrer rituellen Unreinheit und faktischen Armut beiträgt und zu einer Exklusion aus der Gemeinschaft der höheren Kasten führt. Auf dieser Grundlage der Exklusion waren Dalits auch lange Zeit vom Zugang zu öffentlicher Bildung ausgeschlossen.

Infolge von Industrialisierungsprozessen in Indien kam es auch im ländlichen Raum vielerorts zu einer Diversifikation von Beschäftigung und zu neuen Berufsmöglichkeiten wie beispielsweise der Textilproduktion (Subrahmanian 2005). In Verbindung mit Bürgerrechtsbewegungen von Dalits haben diese neuen Beschäftigungsmöglichkeiten in manchen Gebieten zur Schwächung der traditionellen Exklusion beigetragen. Allerdings beeinflusst das traditionelle Kastenwesen auch heute noch vielerorts die Lebenssituation der Dalits, und die Stigmatisierung aufgrund von Kastenzugehörigkeit ist noch immer ein weit verbreitetes Phänomen: “Caste dynamics still continue to underlie social and economic relations, especially in rural India where Dalits still occupy the lowest position in the village hierarchy in terms of social and ritual status” (Nambissan and Sedwal 2003, S. 74).

Trotz dieser gemeinsamen Grundlage einer Definition als Gruppe muss sich eine Situationsanalyse von Dalits um eine differenzierte Betrachtung bemühen. Kategorien wie Geschlecht, Lokalität und Einkommen oder Besitz müssen dabei in Betracht gezogen werden. Beispielsweise sind Dalitfrauen vielerorts mit vielfältigen Formen von Exklusion und Benachteiligung aufgrund von Armut, Geschlecht und Kaste konfrontiert.

Die Brahmanen als Intellektuellenkaste – Bildung als Wettbewerbsvorteil

Am anderen Ende der hierarchischen Skala stehen die Brahmanen. Im Gegensatz zu den Intellektuellen der althellenischen Polis-Kultur, mit denen sie nach Max Weber (1988) zu vergleichen wären, waren die Brahmanen durch ihre besondere Stellung in der Gesellschaft und ihre historische Herkunft als Priester auch an Magie und Ritual gebunden. Dadurch sahen sie sich in Konkurrenz zu anderen ‚Seelenheilungen‘ oder Heilsanbietern. Um die eigene Überlegenheit zu beweisen, mussten die konkurrierenden Seelenheiler diffamiert und unterdrückt werden, insbesondere asketische Anachoreten und Wunderheiler niedrigerer Schichten. Gerade die Askese stellte für die Vormachtstellung der Brahmanen eine Gefahr dar, weil sie im Prinzip keine Vorbedingungen kannte und sie jeder praktizieren konnte. Eine Abgrenzung gegenüber den konkurrierenden Seelenheilern aus niederen Kasten war also notwendig: Neben den asketischen Zügen des geregelten Alltagslebens des Brahmanen stand deshalb die rationale Methodik, die nötig ist, um außeralltägliche, heilige Zustände zu erlangen, und es entwickelte sich „eine Ratio-

nalisierung und Sublimierung der magischen Heilzuständlichkeiten“ (Weber 1988, S. 154). Dieser Rationalisierungsprozess des religiös-magischen Materials zeigte sich beispielsweise in der rationalen Ausdeutung der Welt anhand ihrer naturgesetzmäßigen, sozialen und rituellen Ordnung, was eine rationale Begründung der Heilziele und Heilwege beinhaltete. Neo-liberal könnte man argumentieren, dass die Brahmanen Bildung als einen Wettbewerbsvorteil für sich entdeckten.

Weber beschreibt sie als einen vornehmen Literatenstand, dessen magisches Charisma auf Wissen beruhte und dem enormer Respekt entgegen gebracht wurde. Wie hoch das Ansehen eines Gelehrten ist, verdeutlicht Srinivas (1989, S. 39) in seinen Erläuterungen zu den Unterschieden im Status zwischen Brahmanen: „The scholar Brahmin who does not work as a priest to others occupies the highest position among Brahmins“. Obwohl durchaus heterogen in bezug auf Rang und Glaubensinhalte, konnten die Brahmanen die ständische Stratifizierung als solche über die indischen Einzelstaaten hinweg aufrecht erhalten. Die Lösung lag nicht in den Inhalten, sondern in der Organisation von Bildung einschließlich Sprache (Sanskrit): „Wie die hellenische gymnastisch-musische Bildung – und nur sie – den Hellenen, im Gegensatz zum Barbaren, so machte die vedisch-brahmanische Bildung den ‚Kulturmenschen‘ im Sinn der Voraussetzungen der klassischen indischen Literatur“ (Weber 1988, S. 156).

Die Brahmanen konnten also ihre Stellung festigen, indem einerseits die Erbllichkeit ihrer privilegierten gesellschaftlichen Position festgelegt wurde und andererseits die qualitative Überlegenheit ihrer Beschäftigung mit dem Seelenheil über Bildung legitimiert wurde. Interessant für unsere Betrachtungen ist diese besondere Stellung, die Bildung im historischen indischen Kontext einnimmt und ihre ausgesprochen enge Verknüpfung mit Hierarchie. Im Gegensatz zu der von Bourdieu beschriebenen europäischen Entwicklung gründete die exponierte Position der Intellektuellenschicht der Brahmanen daher in der Symbiose von Bildung und Geburtsrecht. Diese historische Entwicklung muss bei Konzeptionen von Bildung in diesem Kontext berücksichtigt werden.

Bildung in der Gegenwart

Die Hierarchisierung durch Bildung wurde durch die Kolonialisierung weiter gefestigt: Die Engländer hatten einen gewissen Bedarf an gut ausgebildeten, indischen Verwaltungskräften. Entsprechend war das Bildungssystem elitär ausgerichtet. An einer Allgemeinbildung hatten die Kolonialherren zunächst wenig Interesse, diese Bestrebungen kamen erst spät auf und waren wesentlich durch missionarische und allgemein christliche Motive ge-

prägt. Ihren Bedarf an Bildungsabsolventen rekrutierten die Kolonialherren aus der elitären Brahmanenschicht und ermöglichten ihr deshalb eingeschränkten Zugang zu von ihnen eingeführten modernen Bildungseinrichtungen. Paradigmatisch für die über die reine Ausbildung hinausreichenden Erwartungen an die handverlesenen Absolventen ist sicher der Ausspruch von Macaulay: “We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect” (zitiert nach Young 1979, S. 359). Es sollte also eine indigene Bildungselite aus der Kastanelite geschaffen werden, die gleichzeitig die Kultur der Kolonialmacht annehmen sollte.

An dieser elitären Ausrichtung des Bildungssystems hat sich, so indische Kritiker, bis heute grundsätzlich nichts geändert (z. B. Varma 1999). Trotz großer Anstrengungen der indischen Regierung seit der Unabhängigkeit belegen unzählige Studien, dass die Problematik der elitären Ausrichtung von Bildung in die Gegenwart hineinreicht. Auch 60 Jahre nach der Unabhängigkeit steht der Zugang aller zu Bildung weiter aus (Brosch / von Hauff 2008). Unzählige Programme wie Education for All² und politische Bemühungen zeugen davon, dass man noch immer von einer Lösung des Problems entfernt ist. Nach Angaben des United Nations Development Programme (UNDP) hat sich zwischen 1990 und 2003 die Erwachsenen-Alphabetisierungsrate von 49,3 auf immerhin 61 Prozent erhöht (UNDP 2005, S. 260). Ein Kennzeichen des indischen Bildungssystems ist jedoch weiterhin die Vernachlässigung der Grundbildung für alle zugunsten der Höherbildung weniger: Indien schickt ungefähr sechsmal so viele Studenten auf Universitäten und andere weiterführende Bildungsinstitutionen wie China, das jedoch eine Alphabetisierungsrate von über 80 Prozent hat (Varma 1999). Somit ist Bildung in Indien nach wie vor elitär.

Im Folgenden sollen anhand der Ergebnisse zweier empirischer Studien die soziokulturellen Spezifika von Bildung und Bildungskonzeptionen im heutigen Indien exemplarisch analysiert werden. Dabei kann natürlich nicht der Anspruch erhoben werden, für ganz Indien repräsentative Aussagen treffen zu können. Solche Aussagen sind angesichts der Vielfaltigkeit des Landes nicht möglich. Anhand dieser Beispiele sollen vielmehr das kulturbedingte Reproduktions- und Transformationspotenzial von Bildung untersucht und auf alternative Entwicklungswege hingewiesen und dann für eine Untersuchung kulturtheoretischer Aspekte von Bildung nutzbar gemacht werden.

² Unter diesem von Weltbank, Unicef und Unesco initiierten Programm werden weltweit diverse Programme und Projekte durchgeführt, um mehr Menschen in das Bildungssystem einzugliedern.

2. Schule als Ort der Reproduktion von Kastenhierarchie: Dalitkinder in Grundschulen in Gujarat

Grundlage der folgenden Betrachtung der Lebens- und Schulsituation von Dalit-Kindern sind Daten, die 2006 für die Studie „Untouchable in School“ (Holzwarth, Kanthy et al. 2006) im ländlichen Gujarat anhand teilnehmender Beobachtung und qualitativer Interviews mit Kindern unterschiedlicher Grundschulen sowie deren Eltern und Lehrer erhoben wurden³.

Das Konzept sozialer Exklusion

Die folgende Betrachtung der Dynamik kastenbedingter Diskriminierung und die damit verbundene Benachteiligung von Dalitkindern beruht auf dem Konzept der sozialen Exklusion. Die Situation in Indien zeigt, dass eine rein ökonomisch verstandene Benachteiligung als Analysegrundlage nicht ausreicht. Es existiert eine grundsätzliche Verteilungsproblematik, die bisher nicht zu einer gleichmäßigen Verbesserung der Lebenssituation aller Gesellschaftsgruppen geführt hat. Soziale Exklusion setzt daher bei der Analyse sozialer Beziehungen an: „...the concept focuses on the multi-dimensional character of deprivation. Poor people suffer from multiple disadvantages, related to, for example, precariousness of work, income, gender, ethnicity, and also ‘participation’...“ (de Haan 1998, S.10, zitiert in de Haan 2001).

Diese Multidimensionalität des Konzepts bezieht die sozialen, politischen und ökonomischen Dimensionen von Lebenserfahrungen mit ein. Eine Erweiterung der Perspektive erfolgt auch durch das Aufzeigen von Mechanismen und Prozessen, die zur Ausgrenzung einer sozialen Gruppe führen. So werden auch die daran beteiligten Akteure und Institutionen in den Blick genommen: “First, it [the concept of social exclusion, S. H.] captures an important dimension of the experience of certain groups of being somehow ‘set apart’ or ‘locked out’ of participation in social life. Secondly, a focus on processes of exclusion is a useful way to think about social policy because it draws attention to the production of disadvantage through the active dynamics of social interaction, rather than through anonymous processes of impoverishment and marginalization” (Kabeer 2000, S. 84).

Eine Analyse von Schulerfahrungen von Dalits kann demnach nicht von der außerschulischen Lebenswelt der Kinder getrennt erfolgen. Eine Perspektive auf das „Universum des Kindes“⁴ dient folglich dazu, die Ver-

³ Die untersuchten Dörfer sind Katarya, Bhalgavada und vor allem Gosal im Surendranagar District. Der größte Teil der 30 befragten Dalitkinder gehört zur Gruppe der Valmiki.

⁴ Nach S. K. Thorat, Leiter des Indian Institute for Dalit Studies, Delhi

knüpfungen von außer- und innerschulischen Erfahrungen herzustellen und die drei Dimensionen von Exklusionserfahrungen in der Lebenswelt der Kinder – Dorf, Familie und Schule – miteinander zu verknüpfen.

Exklusionserfahrungen im Alltagsleben

In den Dörfern, die im Rahmen der Studie untersucht wurden, ist die Lebenssituation der Dalits von tagtäglichen Erfahrungen der sozialen Exklusion geprägt. Diese zeigen sich in verschiedenen Bereichen wie der Arbeit, Partizipation an öffentlichen Entscheidungsprozessen, beispielsweise der lokalen Selbstverwaltung, Religion und Schule. Das Konzept der Unberührbarkeit ist dabei zentral. Grundsätzlich geht es um die Vermeidung physischen Kontakts mit den als unrein angesehenen Dalits und um eine damit einhergehende Positionierung dieser Gruppe am Rande der Gesellschaft. Neue Forschungsergebnisse zeigen, dass Dalits in 80% aller indischen Dörfer von verschiedenen Formen der Unberührbarkeit betroffen sind (Shah, Mander et al. 2006). Das kann bedeuten, dass sie nicht vom gleichen Brunnen Wasser holen dürfen wie die dominanten Kasten, in einem separaten Viertel (basti) leben und keinen Zugang zum Tempel haben. Diese Formen der Exklusion sind eine zentrale Alltagserfahrung von Dalitkindern: “If we get milk from them [dominant castes, S. H.] they pour it from the top and if we give them the money, we drop it in their hands as there should be no direct touch” (Bharti, Dalitmädchen, 11 Jahre).

Dies kann auch Probleme auf dem Schulweg bedeuten. Manche Dalitkinder betreten ungern die Gebiete, in denen dominante Kasten wohnen, weil sie beschimpft oder gar belästigt werden: “I felt uncomfortable to walk in the upper caste village because sometimes I got hit. On the way to school I often had problems” (Naresh, Dalitjunge, 12 Jahre).

Schon der physische Zugang zu Schulen kann also mit Barrieren verbunden sein, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind.

Exklusionserfahrungen in der Schule

Viele Dalitkinder gehören zur ersten Generation in ihren Familien, die in eine öffentliche Schule gehen. Dabei werden sie mit Formen der Exklusion konfrontiert, die sie auch außerhalb der Schule erfahren: “They let us sit in class, but they never ask us questions” (Milan, Dalitjunge, 11 Jahre).

Eine solche Erfahrung wird von vielen der befragten Kinder geteilt. Neben diese Nichtbeachtung wird die Zuweisung eines bestimmten Sitzplatzes für Dalits als weitere Exklusion genannt. Dalitkinder berichten, dass sie vom Lehrer in die hinteren Reihen gesetzt und weniger aufgerufen wer-

den. Das hat zur Folge, dass diese Kinder in den großen Klassen schlechter dem Unterricht folgen können. Eine weniger offensichtliche Form der Separierung nach Kasten wird im Dorf Gosal deutlich: Auf den ersten Blick sitzen die Kinder im Klassenraum gemischt. Doch zum einen fällt bei einem Blick in das Klassenbuch (register) auf, dass die Kinder dort nach Kasten getrennt aufgeführt sind und zum anderen sind nicht genügend Sitzbänke für alle Kinder vorhanden mit der Folge, dass überproportional viele Dalitkinder auf dem Boden sitzen müssen.

Die Vermeidung von Berührung zeigt sich auch beim Wasser und Essen in der Schule. Im Dorf haben Dalits oft keinen direkten Zugang zum Brunnen, sondern müssen warten, bis sie von Angehörigen der dominanten Kasten Wasser bekommen. In der Schule sind es in der Regel die Kinder der dominanten Kasten, die den Lehrern Wasser bringen. Dalits erzählen, dass sie das Wasser der Lehrer niemals berühren dürften, da die Lehrer Angst vor Verunreinigung haben.

Beim staatlich finanzierten Mittagessen sitzt die Mehrheit der befragten Dalits getrennt von den anderen Kindern. Dies wird auch durch eine Studie des Indian Institute for Dalit Studies belegt (Thorat and Lee 2003). Im Dorf Gosal wurde aufgrund einer Quotenregelung eine Dalitfrau als Schulköchin eingestellt. Der anschließende Boykott des Schulessens durch die Eltern und Kinder der dominanten Kasten führte dazu, dass die Köchin wieder entlassen wurde. An diesem Beispiel zeigt sich besonders deutlich, wie stark die Spaltung einer Dorfgemeinschaft entlang von Kastengrenzen sein kann.

Lehrer berichten, dass sie versuchten, die Kinder zu gemeinsamem Spielen in der Schule anzuregen. Dagegen berichten Dalitkinder, dass sie gehänselt werden und es auch die Lehrer sind, die zu getrenntem Spielen auffordern: "They [the other children, S. H.] used to get us out of the game and tease us. Even the teacher used to tell us you are of a lower caste, why don't you go there and play. Dalit children play separately" (Ramj, Dalitjunge, 13 Jahre).

In den Interviews wurde deutlich, dass es außerhalb der Schule wenig Kontakt zwischen Dalitkindern und Kindern der dominanten Kasten gibt. Ein Zeichen der Unterwerfung zeigt sich auch bei der Anrede. Dalitkinder werden von Kindern der dominanten Kasten aufgefordert, sie respektvoll anzusprechen: "The Darbars call us 'dedha, dedha.'⁵ Once in school, I called a Darbar boy by his name and he said 'Dedha, call me respectfully.' If we call them by their name they hit us and say, 'call me respectfully.'" (Naresh, Dalitjunge, 12 Jahre)

⁵ ‚Dedha‘ ist eine negativ konnotierte Anrede.

Eine Folge der sozialen Exklusion von Dalits ist eine Verfestigung ihrer marginalisierten Position und der damit verbundenen Zuschreibung von gesellschaftlich als minderwertig anerkannten Tätigkeiten. Dalits berichten, dass sie die niederen Arbeiten in der Schule erledigen müssen wie beispielsweise die Säuberung des Schulhofs. Bezeichnend ist auch, dass keines der befragten Dalitkinder je eine verantwortungsvolle und prestigeträchtige Aufgabe wie die des Klassensprechers (monitor) hatte. Praveen zum Beispiel berichtet, dass eigentlich die Besten der Klasse Klassensprecher werden sollten, doch trotz seiner Leistung sei er nicht nominiert worden. Er musste erfahren, dass seine Kastenzugehörigkeit der Grund dafür war, dass er dieses Amt nicht bekam: “The teacher says that because you are from a lower-caste you can’t be the monitor. The Darbars and Patels⁶ are monitors, we are not” (Praveen, Dalitjunge, 12 Jahre).

So wird die traditionelle Arbeitsteilung nach Kasten auch unter Einwirkung der Lehrer reproduziert. Dazu ergaben die Interviews, dass manchen Dalitkindern explizit von Lehrern gesagt wurde, sie seien weniger intelligent als Kinder höherer Kasten.

Wie sich schon am Boykott des Schulessens gezeigt hat, haben die Eltern der dominanten Kasten eine starke Machtposition in schulischen Angelegenheiten. Bildungsfernen Daliteltern dagegen fällt der Kontakt zur Schule oft schwer. Von Seiten der Schulleitung und Lehrerschaft wird dadurch das Vorurteil, Daliteltern hätten kein Interesse an der Bildung ihrer Kinder, bestätigt. Die Abwesenheit von Daliteltern stärkt wiederum die Position der Kinder dominanter Kasten. Zudem zeigen die Interviews, dass diese Kinder klar bevorzugt werden, auch durch den direkten Einfluss der Lehrer: “If they [children of Darbars, S. H.] get hit, they fight with the teacher, go home and call their fathers. The fathers come to school and fight with the teacher. The teacher doesn’t say anything. But if the same thing happens to the Harijans⁷, then the teacher will come and fight. They never say anything to the Darbars” (Vipol, Dalitjunge, 13 Jahre).

Bei Prüfungen und Tests wird der Einfluss der Eltern dominanter Kasten auf die Noten ihrer Kinder besonders deutlich: “Whether they [Darbars, S. H.] write anything or not or if they know anything or not, they are passed. If we know something, they pass us, but if we do not, they fail us. Even if the Darbar children get less than everybody else, they are passed” (Govind, Dalitjunge, 12 Jahre).

In den Interviews mit Dalitkindern offenbart sich eine Sensibilität für ihre Ungleichbehandlung und soziale Exklusion und ein damit verbundenes

⁶ Patels und Darbars gehören zu den dominanten Kastengruppen.

⁷ Harijans (= Kinder Gottes) ist der von Gandhi eingeführte Begriff für Dalits.

Gerechtigkeitsbedürfnis. Ein Kind sagt auf die Frage, wie es diese Ungleichbehandlungen empfindet: “This is wrong and it shouldn’t happen because we are all human beings and we should live like human beings” (Babu, Dalitjunge, 13 Jahre).

Der Wunsch, zusammen zu leben und zu lernen, zeigt sich in allen Gesprächen mit Dalitkindern. Leela beispielsweise hat konkrete Vorstellungen, wie ein Zusammenleben in ihrem Dorf in Zukunft aussehen sollte: “If I could change something in my village I would remove the untouchability. I would make sure that everybody can go to school and that there is no discrimination in school” (Leela, Dalitmädchen, 11 Jahre).

Der Wille zur Veränderung der Situation regt sich in den untersuchten Dörfern allerdings nur innerhalb der Dalitgemeinschaften. Von den interviewten Angehörigen dominanter Kasten wurde der Zustand sozialer Exklusion meist neigt oder als vernachlässigbar eingestuft.

Fazit

In einer Tradition der festen Zuschreibung von Beruf und gesellschaftlichem Status wird Bildung zum Hoffnungsträger zur Überwindung gesellschaftlicher Grenzen. Viele Daliteltern äußern daher den Wunsch, dass Bildung ihren Kindern einen sozialen Aufstieg ermöglicht: “My son should complete his education so that he will become a bank manager or a doctor or at the very least, get a better job than staying in Gosal and work in farming” (Dalitfrau im Dorf Gosal).

Trotz der Expansion der Grundbildung und einer steigenden Alphabetisierungsrate in Indien werden mehr als 30 Millionen Kinder nicht eingeschult oder gehen nicht in die Schule (Mehrotra, Panchamukhi et al. 2005). Kinder aus religiösen und ethnischen Minderheiten, beispielsweise Muslime, Adivasis oder Dalits, sind in dieser Gruppe überrepräsentiert (Subrahmanian and Balagopalan 2003). Die Ergebnisse der oben dargestellten Studie deuten darauf hin, warum die Bildungsindikatoren für Dalits weiterhin weit unter dem Durchschnitt der Bevölkerung liegen: Entgegen der von der Verfassung vorgeschriebenen Gleichbehandlung aller besteht die in der Gesellschaft praktizierte Exklusion von Dalits auch an öffentlichen Schulen. Zwar kommt es zu einer oberflächlichen Inklusion der Dalitkinder durch den Zugang zur Schule, doch bewirkt dieser keine Überwindung gesellschaftlicher Hierarchien und Machtverhältnisse. Dalit NGOs sehen den Grund dafür in einem grundsätzlichen Verschweigen der Diskriminierung von Dalits und sprechen in diesem Zusammenhang von einer *conspiracy of silence*⁸.

⁸ Dr. Umakant, National Campaign on Dalit Human Rights, NCDHR.

Soziale Exklusion kann somit weiterbestehen, weil sie in der Öffentlichkeit und damit auch in Schulen nicht thematisiert wird.

Bisher mangelt es an Daten, die die Ergebnisse solcher punktueller Studien im großen Rahmen belegen. Dennoch weist unsere Untersuchung auf eine Situation hin, die vor dem Hintergrund der Debatte um die Homogenisierung der Bildungsorganisation und -institutionen besonders interessant ist: Sie zeigt, dass soziokulturelle Spezifika zu verschiedenen Bildungssituationen führen, auch wenn sich die formale Bildungsorganisation immer weiter angleicht. Eine Homogenität in der Bildungsorganisation hat damit nicht zwangsläufig auch eine Homogenisierung von sozialen Strukturen oder kulturellen Kontexten zur Folge. Es lassen sich zudem kulturell unterschiedliche Konzeptionen von Bildung als kognitive Konstrukte auf der individuellen Ebene ableiten, was, so kann angenommen werden, wiederum weitreichende Implikationen für Bildungserwartung und Lebensplanung hat. ‚Bildung‘ ist somit keineswegs ein einheitliches, universelles Konstrukt, sondern variiert mit den sozialen Strukturen und der historischen, soziokulturellen Entwicklung, dessen Produkt sie ist. Wie Bildung konzipiert und was unter diesem Begriff verstanden wird, beeinflusst jedoch ganz wesentlich ihre Bedeutung und Rolle in einer Gesellschaft. Damit ist evident, dass eine Bildungsdefinition, die ausschließlich auf die Inhalte von Bildung fokussiert, eine unzulängliche Verkürzung darstellt.

3. Transformationspotential von Bildung – ist Bildung ein funktionales Äquivalent von Kaste?

Die kulturelle Verschiedenheit von Bildungskonzeptionen kann anhand des zweiten Beispiels weiter vertieft werden. Als Beispiel dient der Bildungsbegriff, wie er in einer Untersuchung eines indischen, urbanen Mittelschichtsamples herausgearbeitet wurde, und dessen Zusammenhang mit sozio-kulturellen und historischen Faktoren dieses spezifischen Kontextes. In Hyderabad wurden 2003 explorativ und selbstverständlich ohne Anspruch auf Repräsentativität semantische Formen zu Bildung im alltäglichen Verständnis untersucht. In der Hauptuntersuchung wurden halbstrukturierte, biographische Interviews durchgeführt (ausführlich Clemens 2008). Dazu wurden Bildungsabsolventen, sogenannte well-educated persons (mindestens Bachelorabschluss) befragt. Das Sample umfasste männliche und weibliche Angestellte, Hausfrauen sowie männliche Arbeitslose. Befragt wurden die Personen zunächst zu ihren allgemeinen Vorstellungen und Zuschreibungen in Bezug auf Bildung und ‚gebildete Personen‘ sowie anschließend zu ihrer persönlichen Einstellung gegenüber Bildung und ihren biographischen Erfahrungen, die mit Bildung im Zusammenhang stehen. Wenn im Folgenden

von einer ‚gebildeten‘ bzw. ‚ungebildeten‘ Person die Rede ist, bezieht sich das auf die Ergebnisse dieser Studie und die Zuschreibungen der Interviewpartner. Zur Vorbereitung der Studie dienten außerdem Assoziations- und Experteninterviews.

Es kann gezeigt werden, welche Auswirkungen kulturelle Bildungskonzeptionen auf die soziale Rolle der Individuen, ihre biographischen Entwürfe wie auch auf gesellschaftliche Inklusions- und Exklusionsmechanismen haben. Im Mittelpunkt steht hier, im Gegensatz zur Reproduktion historisch entstandener sozialer Strukturierungen durch Bildungsorganisation und Bildungsinstitutionen, das Transformationspotenzial von Bildungskonstruktionen.

Semantik zu Bildung: Perfektibilität und evolutive Konzeptionen

Die Inhaltsanalyse der Bildungskonzeptionen zeigt deutlich, wie vielschichtig und wirkungsmächtig Bildung in diesem Kontext angesehen wird. Erst Bildung, so die Argumentation, sichert adäquates Handeln und verleiht notwendige Kompetenzen, oder wie es eine Angestellte beschreibt: “If I am not educated, no, definitely I’d have been in corner and weeping only”. Die Vorstellungen, die Bildung in den Zusammenhang von Evolution im Sinne einer Weiter- oder Höherentwicklung des Menschen stellen, sollen hier evolutive Konzeptionen genannt werden. Gebildete Personen werden demnach eindeutig als höher entwickelte Wesen angesehen und Bildung wird eine positive Wirkung sowohl auf die Entwicklung der Individuen wie auch der Menschheit insgesamt zugeschrieben. Auch die uneducated persons der Voruntersuchung folgen dieser Argumentation: “... if you have education then only you will get respect and considered as sensible person. If not the society will consider you as an animal” (Gemüseverkäufer, Assoziationsinterview).

Die educated persons sehen die Sache noch drastischer: “... uneducated person ... he will be a total parasite” (Angestellter, Biographieinterview). Und mit bezug auf die positive Transformation durch Bildung findet sich die Beschreibung: “... education definitely polishes a person ... it brings out the best qualities in him” (Hausfrau, Biographieinterview).

Die in der Semantik eingelagerten Themen sind im Einzelnen (wobei die Bereiche nicht strikt trennbar sind): Intellektuelle Entwicklung (z. B. strategisches, logisches, planvolles Denken), moralische Entwicklung der Person (z. B. richtig zwischen Gut und Böse unterscheiden sowie ein von dieser Erkenntnis geleitetes Handeln; ein ‚guter‘ Mensch sein), Entwicklung einer integren Persönlichkeit (z. B. zu seinen Überzeugungen stehen, das Richtige erkennen und dafür einstehen) und Handlungskompetenzen und

-optionen in Bezug auf sozialen Umgang, Menschenkenntnis und Hilfe anderen gegenüber.

Ein Mensch wird diesen Argumentationen folgend durch Bildung überhaupt erst zu einem vollwertigen Wesen und hat auch erst dann einen Anspruch auf eine menschenwürdige Behandlung. Die in der Semantik erkennbaren evolutiven Konzeptionen zu Bildung weisen damit eine hohe Affinität zu der europäischen Idee der Perfektibilität auf, die den Menschen als unfertiges Lebewesen fasste, als, wie man im 18. Jahrhundert sagte, ‚perfektibel‘, was seinen Unterschied zum Tier betonen sollte (Luhmann / Schorr 1979). Eine gebildete Person dem Unterentwickelten oder ‚Animalischen‘ gegenüberzustellen, das sich in den Beschreibungen durch Triebhaftigkeit, mangelnde Hygiene, abergläubisches oder unlogisches Denken oder chaotischem Handeln auszeichnet, nimmt eine zentrale Stelle in der Semantik ein. Die geradezu ‚kausale‘ Verknüpfung von Bildung und Perfektibilität macht deutlich, dass bestimmte Formen der Intervention heute als unumgänglich erachtet werden, was als ein allgemeines Misstrauen gegenüber bisherigen Erziehungs- und Sozialisationsformen interpretiert werden kann. Angemessenes soziales Verhalten und allgemeine ‚Gesellschaftsfähigkeit‘ sowie alltagsweltliche Kompetenzen scheinen durch bloße Alltagserfahrung und Lebensvollzug, über Sozialisation in der Familie nicht mehr hinreichend sichergestellt zu sein. Das heißt im Umkehrschluss jedoch auch, dass den ungebildeten Personen in nahezu allen Lebensbereichen die notwendige Kompetenz fehlt bzw. abgesprochen wird: “An educated person with his wisdom and knowledge perform that task skilfully but on the contrary uneducated person will do it unknowingly and in a idiotic way” (Hausfrau, Assoziationsinterview No. 11).

Die Herstellung einer Differenz durch biographische Leistung

Dieses Zitat zeigt, dass die Unterscheidung educated – uneducated als zentrale Leitkategorie genutzt wird. Durch die Betonung der biographischen Leistung wird Zeit wichtig für die Herstellung einer Unterscheidung, die zu Inklusionen und Exklusionen führt. Es weist vieles darauf hin, dass Bildung hier maßgeblich zur Auflösung alter Identitätsmuster beiträgt. Wichtig bei der Selbstkonstruktion ist dann nicht mehr, als ‚wer‘ ich geboren wurde, sondern zu wem Bildung mich gemacht hat, oder genauer: zu wem ich mich über Bildung gemacht habe. Bildung teilt die eigene Biographie in ein Vorher und Nachher auf und liefert damit ein Abgrenzungskriterium, das vordergründig egalitärer ist als die Identifizierung über die traditionelle Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe. Die Unterscheidungslinie zwischen erstrebenswerten sozialen Positionen und den exkludierten Anderen verläuft nun eher

entlang der Unterscheidung gebildet – nicht gebildet. Ein Arbeitsloser beschreibt, was ohne Bildung aus ihm geworden wäre: "... suppose if I am being uneducated, illiterate – I'd have been a coolie or labourer without culture drinking wildly with other people" (Arbeitsloser, Biographieinterview).

Ein Angestellter nutzt die Metapher eines Kuckucks, von dem man nie wissen könne ‚was‘ oder wie er ist und ob man richtiges Verhalten von ihm erwarten könne: "... all these things [knowledge, ethics, I. C.] only because of education. Otherwise you will be like a cuckoo", und erläutert dies: "Inside something – not controlled" (Angestellter, Biographieinterview), also unberechenbar wie sein Verhalten selbst. Auch eine Angestellte unterstreicht diese Argumentation mit Bezug auf eine richtige ethische Grundhaltung, die nur durch Bildung garantiert werden kann: "We all do it – mistakes in one or the other way. But at least we [educated persons, I. C.] can realize what is wrong and what is right some time also. Because so many ethics are there" (Angestellte, Biographieinterview). Im Umkehrschluss sind diese ‚ethics‘ und ihre Befolgung ohne Bildung offensichtlich nicht oder selten zu erwarten.

Es war argumentiert worden, dass im indischen Kontext historisch von einer Symbiose der Faktoren ‚erbt‘ und ‚erworben‘ ausgegangen werden konnte. Es lassen sich heute Transformationsprozesse erkennen, und die Bildungskonzeptionen der urbanen Mittelschicht legen eine Verschiebung zugunsten der eigenen Leistung, des ‚Erworbenen‘, nahe. Während stark hierarchisierende Elemente grundsätzlich erhalten bleiben, verliert die Art der Geburt als Legitimation für solche Ungleichheiten an Bedeutung. Die Unterscheidung von vorher – nachher erlaubt es in der Selbstkonstruktion einerseits, sich von anderen abzuheben, andererseits aber durch Verweis auf die eigene Leistung eine ‚demokratische‘ oder ‚egalitäre‘ Legitimation zu reklamieren. Gleichzeitig bedient sich die Semantik zu Bildung jedoch älterer, dichotomer Beschreibungsmodi und greift so auf traditionelle Strukturen zurück, wie die evolutive Argumentation deutlich macht.

Der Einfluss von Bildung auf die Selbst- und Fremdkonzeptionen

Die Argumente zeigen deutlich, dass der Erwerb von Bildung zu einem wesentlichen Teil der Konstruktion der eigenen Identität geworden ist, oder wie ein Arbeitsloser sagt: "Hundred per cent I have been polished by my education" (Arbeitsloser, Biographieinterview). Da der Bildung Auswirkungen zugeschrieben werden, ergibt sich für die gebildete Person gleichzeitig die Notwendigkeit, sich in ihrer Selbstwahrnehmung darauf zu beziehen. Auch ökonomisch nicht erfolgreichen Arbeitslosen bleibt so ein Differenzierungsmerkmal, das sie von anderen abhebt: "[even] they won't give

respect to me directly, at least for my qualification they respect. That is there” (Arbeitsloser, Biographieinterview).

Identität wird durch die Differenz von gebildet versus ungebildet mitbestimmt. Selbst in den Fällen eines unbefriedigenden Verlaufs der beruflichen Karriere bei den arbeitslosen Interviewpartnern wird die eigene Biographie trotzdem als ein erfolgreicher Entwicklungsprozess dank Bildung dargestellt. Im sozialen Umgang führt zudem Bildung für das Individuum zu positiven Zuschreibungen und konkurriert mit dessen Identifikation durch die Kaste. Damit kann es zu einer neuen sozialen Standortbestimmung kommen, die über die tradierten Zugehörigkeiten zu Familie oder Jati hinausreicht, und eine positive soziale Identität ist ohne Bildung kaum noch zu erreichen. Dies ist auch den Leittragenden dieser Differenzierung sehr bewusst und wird von ihnen als soziale Exklusion empfunden: “If someone asks me about my education I feel ashamed to say that I am not properly educated and I do a mean job for living ... If I have education I’ll be a proud man. It will be an asset to me. It will give me an identity in the society” (Klempner, Assoziationsinterview).

Gebildet–ungebildet versus rein–unrein: Übernimmt Bildung Funktionen der Kaste?

Betrachtet man die in der Semantik über Bildung eingelagerten Themen genauer, zeigt sich eine strukturelle Parallelität zwischen der Unterscheidung von gebildet–ungebildet und der von rein–unrein. Diese kann durch (I) Separation, (II) Arbeitsteilung und (III) Hierarchie beschrieben werden.

(I) Ehen werden in der Regel innerhalb der eigenen Kaste geschlossen. In Indien werden nach wie vor ca. 95 Prozent der Ehen von den Eltern arrangiert, und bestimmte Kriterien wie Religion, Kaste, Hautfarbe und eben Bildung entscheiden darüber, ob man eine gute Partie machen kann oder nicht (Merz 2000). Bildung ist dabei zu einem besonders wichtigen Kriterium geworden (Dube 1997, Clemens 2004). Heiraten werden in der Regel nur noch innerhalb einer Gruppe mit einem bestimmten Bildungsniveau und –grad geschlossen, und der Wert eines potenziellen Partners wird heute maßgeblich durch seine Bildung mitbestimmt und bei der Mitgift in harte Valuta umgerechnet. Während die Bereitschaft zu Kompromissen bei Kaste und sogar bei Religion zu beobachten ist, gilt dies nicht für die Bildung eines zukünftigen Ehepartners des Sohnes oder der Tochter. Hier zeigt sich der hierarchisierende und trennende Charakter von Bildung sehr deutlich.

(II) Die modernen und differenzierten Formen von Bildung und eine zunehmende Professionalisierung lassen neue Formen der Arbeitsteilung entstehen. Gut bezahlte und prestigeträchtige Arbeit gibt es nur noch für

Bildungsabsolventen. Bezeichnend ist hier, dass ungebildete, körperliche arbeitende Menschen auch dann unter sozialer Abwertung leiden, wenn sie besser verdienen als gebildete Personen. Ein Interviewter beschreibt dies so: "It [education, I. C.] gives respect to you. For example I earn more than a government employee earns. But I will not get the equal respect from others. Though he earns less than me his education helps him to draw the respect from others. In my case though I earn more I will not be respected by others because I am not properly educated" (Klempner, Assoziationsinterview).

(III) Dumont beschreibt die Grundprinzipien der indischen Gesellschaft mit der Figur des homo hierarchicus. In den Untersuchungen zu den Bildungskonzeptionen fanden sich eindeutig parallele Vorstellungen einer gebildeten Person als ‚höherwertig‘ oder ‚wertvoller‘ im Vergleich zu einer ungebildeten Person – "... a total parasite", in den Worten des oben zitierten Angestellten. Bildung ist in den Argumentationsmustern die Legitimation für eine herausgehobene Position im sozialen Gefüge, und eine gebildete Person ist menschlich, intellektuell und moralisch überlegen.

Die Semantik zu Bildung führt also neue Muster der Selbstwahrnehmung wie auch der sozialen Identifizierung ein. Sie orientiert sich dabei an modernen, egalitären Themen. Auf der Ebene der Individuen wirkt Bildung identitätsstiftend, sozial erzeugt sie eine neue Differenzierung. Die Semantik deutet damit auf eine Änderung in den Kommunikations-, also in den Sozialstrukturen hin. Die Relevanz von Kaste wird zurückgedrängt zugunsten neuer Differenzierungsformen. Allerdings zeigen viele Untersuchungen, dass die soziale Differenzierung durch Kasten im Alltagsleben noch immer sehr vital ist (vgl. z. B. Patil 2000; Säävälä 2001) und solche Transformationsprozesse keinesfalls weit fortgeschritten sind, sondern wahrscheinlich erst entstehen.

4. Ausblick: Kulturtheoretische Perspektiven in der Bildungsforschung

Die dargestellten empirischen Beispiele machen deutlich, dass sich trotz der oft beschworenen Homogenisierungstendenzen der Globalisierung kulturelle Heteronomie in Bildungsprozessen und -konzeptionen auffinden lässt. Eine Bildungsforschung, die Kultur in ihre Erklärungsmuster nicht integriert, liefert daher allenfalls verkürzte Ergebnisse und verstellt den Blick auf die kulturelle Diversität. So kann im Anschluss an die beiden Studien beispielsweise zur Diskussion gestellt werden, inwiefern unhinterfragte Erwartungen an Bildung hinsichtlich der Nivellierung sozialer Ungleichheit im indischen Kontext weiterführen. Oder anders formuliert: kann man von Bildung wirklich erwarten, dass sie soziale Ungleichheit reduziert oder gar beseitigt, wenn

sie Funktionen des hierarchischen Kastensystems übernimmt? Des Weiteren stellt sich die Frage, ob nicht eine weitaus stärkere Berücksichtigung von kulturtheoretischen Überlegungen in der Erziehungswissenschaft geraten wäre und welche methodischen Implikationen diese mit sich bringt. Nimmt man kulturtheoretische Perspektiven ernst, lassen sich spezifische Entwicklungslogiken und alternative Entwicklungswege aufzeigen. Diese Potenziale von Bildungsprozessen und -konzepten für soziale Strukturierungen, ob als Reproduktion oder als Transformation bestehender Verhältnisse, wird dann der Analyse zugänglich gemacht, und eine Reflexion kultureller Differenzen kann neue Impulse für die Forschung liefern.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brosch, Elena / v. Hauff, Michael (2008): Bildung als Herausforderung für die wirtschaftliche Entwicklung Indiens. *Internationales Asienforum*, 39, 3–4, S. 249–280.
- Clemens, Iris (2004): Education and Women: About Castes, Marriage Markets and the Illusion of Deconstruction. *Man in India*, 84, 3–4, S. 247–255.
- Clemens, Iris (2008): Bildung – Semantik – Kultur : Bedeutung und Wandel von Bildung und Erziehung in Indien: Sanskritization versus Educationization. Goethe Universität Frankfurt am Main.
- Dube, Leela (1997): Women and Kinship: Comparative Perspectives on Gender in South & South-East Asia. New Delhi: Vistaar.
- Dumont, Louis M. (1976): Gesellschaft in Indien. Die Soziologie des Kastenwesens. Wien: Europaverlag.
- Elias, Norbert (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedman, Thomas L. (2006): The World is Flat. The Globalized World in the Twenty-First Century. London: Penguin Books.
- de Haan, Arjan (2001) Social Exclusion: Enriching the Understanding of Deprivation. www.sussex.ac.uk/Units/SPT/journal/archives/pdf/issue2-2.pdf [Zugriff 13.7.2006].
- Holzwarth, Simone / Kanthy, Soumya / Tucci, Rosarie (2007): Untouchable in School. Experiences of Dalit Children in Education. Case Study in Collaboration with the Indian Institute for Dalit Studies, KCCI / 2006–2009. New Delhi: UNICEF.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl-Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mehrotra, Santosh / Panchamukhi, P.R. / Srivastava, Ranjana (2005): Universalising Elementary Education in India: Uncaging the 'Tiger' Economy. New Delhi: Oxford University Press.
- Merz, Rainer (2000): 'What's Love Got to Do with It?' – Social Networking through Marriage in Andhra Pradesh, India. *Internationales Asienforum*, 30, 3–4, S. 335–357.
- Narula, Smitha & Macwan, Martin (2001): Untouchability: The Economic Exclusion of the Dalits in India. Geneva: The International Council on Human Rights Policy.

- Patil, Ravindra (2000): Search for Identity among Dalit Middle Class in Maharashtra. *Social Action*, 50, 1, S. 70–79.
- Resnik, Julia (2006): International Organizations, the “Education-Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture. *Comparative Educational Review*, 50, 2, S. 173–195.
- Säävälä, Minna (2001): Low Caste but Middle-Class: Some Religious Strategies for Middle-Class Identification in Hyderabad. *Contributions to Indian Sociology*, 35, 3, S. 293–318.
- Schriewer, Jürgen / Henze, Jürgen / Wichmann, Jürgen / Knost, Peter / Taubert, Jörn / Barucha, Susanne (1999): Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion / Russland, China). In: Kaelble, Hartmut / Schriewer, Jürgen (Hrsg.): *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*. Frankfurt: Peter Lang, S. 151–258.
- Shah, Ghanshyam / Mander, Harsh / Thorat, Sukhadeo / Deshpande, Satish / Bavis- kar, Amita (2006): *Untouchability in Rural India*. New Delhi: Sage Publications.
- Srinivas, Mysore Narasimhachar (1989): *The Cohesive Role of Sanskritization and other Essays*. Delhi: Oxford University Press.
- Stichweh, Rudolf (2006): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel Schule und des Erziehungssystems. <http://www.unilu.ch/files/stw-inklusion.exklusion.weltg-schule.pdf> [Zugriff 10.03.07].
- Stichweh, Rudolf (2006a): Strukturbildung in der Weltgesellschaft – Die Eigenstrukturen der Weltgesellschaft und die Regionalkulturen der Welt. In: Schwinn, Thomas (Hrsg.): *Die Vielfalt und Einheit der Moderne. Kultur- und strukturvergleichende Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 239–258.
- Subrahmanian, Ramya (2005): Education Exclusion and the Developmental State. In: Jeffery, Patricia / Chopra, Radhika (Hrsg.) *Educational Regimes in Contemporary India*. New Delhi: Sage Publications, S. 62–83.
- Subrahmanian, Ramya / Balagopalan, Sarada (2003): Dalit and Adivasi Children in School, *IDS Bulletin*, 34, 1, S. 43–54.
- Thorat, Sukhadeo / Lee, Joel (2003): Dalits and the Right to Food: Discrimination and Exclusion in Food Related Government Programs. IIDS Working Paper, 2. Brighton: Institute for Development Studies.
- Varma, Pavan K. (1999): *The Great Indian Middle Class*. New Delhi: Penguin Books.
- Weber, Max (1988): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie II*. 7. Aufl., Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Young, George Malcolm (1979): *Speeches by Lord Macaulay: With His Minute on Indian Education*. London: Oxford University Press.