

Dalits zwischen Bildungschancen und Diskriminierung

Essay von Jürgen Weber (Teil I)

Der nachfolgende Beitrag verfolgt das Ziel, Bildungsvoraussetzungen und -alternativen für Dalit-Frauen im ruralen Indien in einer gesellschaftlichen Situation zu markieren, in der Mechanisierung und Technisierung der Landwirtschaft, beim Straßenbau usw. in großem Umfang Arbeitskraft von Frauen und Männern freisetzt, ohne daß es zu staatlichen Kompensationsleistungen kommt. Damit einhergehend verändern sich die Geschlechterzuschreibungen der „Ernährerrolle“. Während Dalit-Frauen im neoliberal gefärbten Diskurs um den Aufbau einer modernen Nation zumindest noch den Kredit von Teilen der indischen Frauenbewegung und internationaler Entwicklungsagenturen als Armutslinderinnen genießen, werden Dalit-Männer schon gelegentlich als überflüssige Bevölkerungsgruppe definiert.

Die Politik der Globalisierung und Flexibilisierung führte auch im staatlichen Bildungssektor zu weitreichenden Veränderungen. Unter dem Deckmantel der Dezentralisierung wurden zunehmend Verantwortung und Kosten für schulische Bildung vom Zentrum auf Gemeindeverwaltungen, auf den privaten Sektor, auf Nichtregierungsorganisationen und nicht zuletzt in die private Verantwortung verlagert. Der Rückzug des Staates verstärkte den unter den Dalits vorherrschenden Glaubensverlust in staatliche Bildungseinrichtungen als ein Instrument für ihre sozioökonomische Veränderung. Offensichtlich aber ist in dieser dramatischen Situation das Bedürfnis nach schulischer Ausbildung, nach Partizipation auf allen Ebenen, nach Verteidigung gegenüber gewaltbereiten Kastengruppen, nach Ernährungssicherheit und Gesundheitsversorgung ungebrochen. Bildungsprogramme und Bewußtseinsbildung sind immer noch Kern der Arbeit von Dalit-Organisationen und Basisinitiativen.

Im folgenden soll eine Skizze des bildungspolitischen Kontextes der Dalits in Indien entworfen werden, mit Fokus auf die Situation von Dalit-Mädchen und -Frauen. Dabei wird eine Argumentation zurückgewiesen, die die Gründe für die

schulische Benachteiligung der Dalits ausschließlich außerhalb des Schulsystems in der sozialen Deprivation der Dalit-Communities und ihrer fehlenden sozialen Mobilität sieht. Eine solche Argumentation führt dazu, die besonderen historischen Erfahrungen der Dalits im Kontext von Bildung und Erziehung zu umgehen. In einem späteren Teil wird dann der Frage nachzugehen sein, ob informelle Bildung und Programme zur Bewußtseinsbildung, die von Dalit-Frauenorganisationen angeboten werden, heute ausreichen, um für Mädchen und Frauen neue Handlungsorientierungen zu eröffnen.

Mit der Annahme der unter Leitung von B. R. Ambedkar ausgearbeiteten Verfassung wurde dem postkolonialen Modernisierungsprojekt der Aufbau eines Schulsystems auferlegt, das eine allgemeine Schulpflicht bis 14 Jahren einführen und allen Kindern einen freien Zugang zur schulischen Bildung eröffnen sollte, unabhängig von ihrer Herkunft und ihres Kastenstatus. Dabei sollten nach dem Willen der Verfassungskommission die historisch von schulischer Ausbildung ausgeschlossenen Gruppen der „unberührbaren“ Kasten und der „Stämme“ in besonderer Weise gefördert werden. Ziel war ihre Integration in das zu errichtende

moderne säkulare indische Staatsgebilde.

Vernachlässigter Bildungshintergrund

Auch wenn sich der Bildungsstatus auch unter den Dalits in den letzten Dekaden verbessert hat, wird von bildungspolitischer Seite resümiert: Die Regierungen sind unfähig oder unwillig, sich mit der Bildung der Bevölkerung ernsthaft zu befassen. Das gilt besonders für den „kriminell vernachlässigten“¹ Bereich der Grundschulziehung.

Schon ein flüchtiger Blick auf statistische Angaben läßt die Benachteiligung und Mißachtung von Dalits erkennen. Der Analphabetismus peinigt immer noch Zweidrittel von ihnen - Frauen wie Männer -, sowie etwa die Hälfte der indischen Bevölkerung. Nach Angaben aus dem Jahr 1998² verlassen gut die Hälfte aller Dalit-Kinder die Schule während der Primarstufe und Dreiviertel während der Sekundarstufe. Nur etwa 15 Prozent der Mädchen aus den „Registrierten Kasten“ (*Scheduled Castes*) erreichen den Standard der 10. Klasse. Die hohe Quote impliziert, daß die heutigen Schülerinnen und Schüler die erste Generation sind, die einen Schulunterricht besuchen. Es ist daher

nicht falsch, wenn davon gesprochen wird, daß die Dalit-Kinder aus einem vernachlässigten Bildungshintergrund kommen.

Es wird oft angenommen, daß der Fortschritt im Bildungssektor - sichtbar an den statistischen Angaben des *Census of India* und anderer Untersuchungen über die Einschreibequote von Frauen und Männer aus *Dalit Communities* - es den Angehörigen dieser *Communities* erleichtert, Jobs im öffentlichen Sektor zu finden. Verglichen mit anderen Kastengruppen haben Dalits aber nur etwa zehn Prozent dieser Jobs. Zumeist sind es die Stellen im öffentlichen Sektor, die ein gesellschaftlich geringes Prestige besitzen. Selbst diese Arbeitsplätze setzen eine minimale Unterrichtsteilnahme an einer höheren Schule voraus. Eine hohe Abbruchquote unter Dalit-Kindern und ihre relativ schlechten Bildungsvoraussetzungen bedeuten aber, daß nur etwa fünf von 100 Absolventen der 12. Klasse aus *Dalit Communities* kommen.³ Besonders ökonomische Faktoren werden hervorgehoben, um die Bildungsmisere der Dalits zu erklären. Beispielsweise veröffentlichte die Regierung von Andhra Pradesh 1997 die Ergebnisse einer Befragung im Rahmen ihres *Back to School Programme*, welches rund 40.000 Kindern die Wiedereingliederung in die Schule sichern sollte, nach der 90 Prozent der Familien ein zu geringes monatliches Familieneinkommen als Grund für den Schulabbruch angaben.⁴ Ohne Zweifel ist Einkommen und Besitz ein entscheidender Faktor.

Curricula im Zeichen der Kastenexklusion

Wo Nichtregierungs- und Basisorganisationen sich an der Alltagspraxis der Dalit-Familien ausrichten, hat sich in den letzten Jahren ein Wandel vollzogen: Die Familien haben damit begonnen, auch die schulische Ausbildung von Mädchen mitzudenken. Das ist besonders dort der Fall, wo Non-formale Bildungsprogramme und begleitende Unterstützung

(Substitutionsprogramme) am eigenen Wohnort erreichbar wurden.⁵ Wird also der großen Anzahl derjenigen, die bis zum Erreichen der 5. Klasse die Schule wieder verlassen - und die Mehrheit von ihnen verläßt die Schule noch vor dem Ende der

wie der pädagogischen Hilfsmittel führen dazu, daß der Unterricht für den größten Teil der Kinder nur geringe Lernwirkung besitzt.⁸ Untersuchungen über die Lernqualität von Kindern in Indien zeigen, daß Dalit-Kinder beim Lesen und Schreiben



Unter der „kriminell vernachlässigten“ Primarstufe leiden besonders die Kinder der Dalit-Communities. Foto: Gerhard Thiel

2. Klasse, zumeist nach einem nicht bestandenen Examen - gesprochen wird, dann müssen auch die Versäumnisse der staatlichen Schulen diskutiert werden. Diese zeichnen sich in der Regel durch fehlende Infrastruktur, fehlende Klassenräume, Lehrkräfte und Lernhilfen aus - und 99 Prozent der Dalit-Kinder gehen in staatliche Schulen.⁶ So liest sich ein Bericht des *Homi Bhaba Centre for Science Education* über die Schulbedingungen für Dalit-Mädchen wie ein Plädoyer dafür, die Kinder nicht zur Schule zu schicken: „Für 400 Schülerinnen gibt es nur etwa 25 Stühle und Tische. Die meisten Schülerinnen sind gezwungen, auf dem kalten Zementboden zu sitzen. Es gibt keine Toilette, Latrine (...). Die Ausgabe von Schulbüchern und Heften ist völlig inadäquat. Von zwölf vorgesehenen sind zum Zeitpunkt der Untersuchung lediglich fünf besetzt, zwei Lehrkräfte sind in den Ferien (...), usw.“⁷

Ein geringer schulischer *Input* und die Qualität des angebotenen Lehrstoffes so-

selbst weniger Worte außerordentliche Schwierigkeiten haben.

Zur schulischen Realität gehört es, daß Lehrerinnen und Lehrer auf Dalit-Kinder mit gleichen Mustern der hegemonialen sozialen Diskriminierung reagieren, wie sie in der Gesellschaft vorherrschen. Dalit-Kinder werden so schnell als bildungsunfähig herabgestuft.⁹ Zu dieser Wirklichkeit gehört auch, daß historische Erfahrungen von Angehörigen der *Scheduled Castes* nur als „geringwertig“ vorkommen. Die Textbücher repräsentieren die Daten und Wissensbereiche die durch die dominierenden sozialen Gruppen als Werte anerkannt sind.¹⁰ Die Praxis von „Unberührbarkeit“ wird darin nicht behandelt, abgesehen von wenigen Ausnahmen und zumeist im Kontext der Diskussion um Mohandes Gandhi. In den Klassen erscheinen Dalits demzufolge als Menschen mit einem sklavischen Bewußtsein oder als „Opfer“, folglich als Nutznießer staatlicher Wohlfahrtsleistungen. So werden Dalit-Kinder gezwungen, symbolisch

ein passives Verhalten als historische Erbschaft zu internalisieren. Dalit-Götter, -Rituale und -Berufe werden als „gering“, „geringwertig“ und „unrein“ betrachtet. Mit anderen Worten: Die *Curricula* dienen den Interessen der dominanten Kastengruppen und ihren kulturellen Ausprägungen. Das Bewußtsein der Kastenexklusionen und der Verunreinigungen verteidigen hier ihren Platz.¹¹

Das dem Schulbesuch von Mädchen gesellschaftlich eine geringere Bedeutung beigemessen wird, überrascht nicht. Und umgekehrt finden das Interesse und die schulischen Leistungen der Mädchen bei Lehrerinnen und Lehrern weniger Beachtung. Unter Dalits ist die Abbruchquote der Mädchen wesentlich höher als die der Jungen. Sie liegt bei rund 80 bis 90 Prozent, obwohl schon die Einschreibung bei Mädchen außerordentlich gering ist.¹²

Werden Dalit-Familien zur Schulausbildung von Mädchen gefragt geben sie folgende Antworten:

- Nach aller Erfahrung trägt Bildung nicht zu einer Verbesserung des Lebens der Mädchen bis zu ihrer Heirat bei;
- die Entfernung zur Schule ist zu groß und gemeinsamer Unterricht mit Jungen wird abgelehnt;
- die Mädchen müssen zu Hause Verantwortung übernehmen;¹³
- sie müssen Einkommen erwerben, um die Familie zu unterstützen;
- Heiratsverbindungen werden sehr früh zwischen den Familien geknüpft. Die Eltern legen deshalb auf die schulische Ausbildung der Mädchen nur geringen Wert.¹⁴

Durch historische Erfahrungen und die kulturelle Disziplinierung scheinen sich die *Gender-Bias* besonders in den Ex-Unberührbarengruppen eingebrannt zu haben. Das Problem der Grundschulziehung ist - besonders in den ländlichen Gebieten - konsequenterweise hauptsächlich ein Problem des Ausschlußes von Mädchen.

Fatales Erbe der Kolonialzeit

Der dem Modernisierungskonzept funktional zugeordnete Bildungssektor ist

auch heute noch von Erziehungsvorstellungen und den *Curricula* der kolonialistischen Periode geprägt, zu denen eine universalisierte geschlechtsspezifische Rollen- und Aufgabenzuweisung gehört (die häufig der Geschlechterdifferenz von Traditionen widersprach und widersprechen mußte). Im Sinne westlich-liberaler und christlicher Konzepte sollte die indische Bevölkerung „zivilisiert“ werden. Für das kolonialistische Projekt generell trifft zu: Es waren primär Männer, die als Träger so verstandener Entwicklung betrachtet wurden, gleich ob ein „konservativer Katholizismus oder Protestantismus, viktorianische Moral oder iberischer Machismo die Form war, in der das patriarchalische Weltbild der Kolonialherren verlief.“¹⁵ In den indischen Verwaltungsgebieten und Fürstentümern trafen die Erziehungsvorstellungen der Kolonialbeamten auf eine vom Brahmanismus geprägte Bildungspraxis, die Mädchen und Frauen weitgehend ausschloß. So wurde zunächst nur den Jungen ein Bildungsangebot gemacht, um sie als Missionare oder Verwaltungsangestellte funktional in das Kolonialsystem integrieren zu können. Im Hinblick auf veränderte Anforderungsprofile im ökonomischen Sektor machte sich dies nachteilig für Mädchen und Frauen bemerkbar. Mehr noch: Mit der Übernahme des europäisch geprägten Schulsystems und seinen Besonderheiten auf dem indischen Subkontinent wurden sowohl die Diskriminierungsformen als auch die geschlechtsspezifischen Stereotypisierungen des Sozialsystems perpetuiert.¹⁶ Dies gilt besonders für die Frauen der unterdrückten Gruppen - unterdrückt durch Kastenordnung und Patriarchat.

Auch nachdem unter der Herrschaft der britischen Krone seit Mitte des 19. Jahrhunderts allen *Communities* formale Bildung zugänglich sein sollte, änderte sich an der faktischen Kastendiskriminierung nur unwesentlich etwas. Angenommen wird, daß es Dalits bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts verboten war, die neu entstehenden Dorfschulen (*pathsalas*) zu besuchen, die ansonsten allen anderen Kastengruppen offen standen - unabhängig von der Herkunft beziehungsweise Kastenzugehörigkeit der Lehrkräfte. Es wurde gar als gotteslästerlich empfunden,

wenn „Unberührbare“ lesen und schreiben wollten, und es wurde unter schwere Strafe gestellt, wenn *Adi-Dravidia* und Nicht-Brahmanen die Rezitation heiliger Hymnen (auch nur zufällig) hörten. Das Studium der *Veden* konnte also als ein Verbrechen ausgelegt werden.¹⁷

Der sogenannte *Caste Disabilities Removal Act* von 1850 und die Gründung von Schulen unter der Aufsicht der Kolonialverwaltung eröffneten „Unberührbaren“ und „niederer Kastengruppen“ erstmals den Zugang zu Bildungsinstitutionen. Die ersten Schulen für Mädchen wurden schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts von englischen und nordamerikanischen Missionsgesellschaften eröffnet. Im Jahr 1819 erschien der erste in einer indischen Sprache (Bengali) verfaßte Text, der die Bedeutung von Frauenbildung hervorhob.¹⁸ Acht Jahre später unterhielten Missionsgesellschaften allein im Distrikt Hooghly (Bengalen) zwölf Mädchenschulen. Besonders Muslima waren in den abgelegenen Gegenden dieses Distrikts von der Einrichtung von Mädchenschulen angetan.¹⁹ Mit dem Anstieg von Schulgründungen und den dadurch für Männer eröffneten neuen Arbeitsmöglichkeiten in der Kolonialverwaltung stellte sich alsbald ein intensiveres Interesse von „höheren“ Kastengruppen an den Bildungsinstitutionen ein. Die Propagierung von Frauenbildung seitens unorthodoxer Hindugruppen und Studenten besonders in Kalkutta sowie die Eröffnung von Schulen für Mädchen der „höheren“ Kastengruppen muß als eine direkte Antwort darauf verstanden werden.

Die Doppelstrategie der Kolonialmacht, einerseits eine liberale Öffnung der Schulen voranzutreiben, und andererseits einen Kompromiß mit den opponierenden dominanten Kastengruppen zu suchen, hatte für die früheren Erfahrungen der „Unberührbaren“ durchaus positive Effekte: Spezielle Schulen offerierten einen separaten Unterricht und verhinderten damit einen direkten Kontakt mit dominanten Kastengruppen. Für Missionsgesellschaften wurde ein Bezuschussungssystem eingeführt, das sie motivieren sollte, spezielle Schulen für „niedere“ Kasten zu unterhalten. Für Kastengruppen, die es ablehnten, ihre Kinder zusammen mit Kindern von „Unberührbaren“ und aus

„niederer“ Kastengruppen unterrichten zu lassen, wurde ein separates Bezuschussungssystem (*grand-in-aid-system*) eingeführt. Und es wurde ihnen erlaubt, auch eigene Schulen zu gründen.

An der Opposition der dominanten Kastengruppen änderten die bildungspolitischen Direktiven nur wenig. Ihre Repräsentanten verurteilten die Bemühungen um eine Ausweitung des Bildungswesens als Agitation sentimentaler englischer Verwaltungsbeamter und einheimischer Reformer.²⁰ Zahlreiche Berichte dokumentieren die Diskriminierung von Kindern und deren Eltern aus „niederer“ Kastengruppen: So wird berichtet, daß den Jungen aus der *Cheruma*-Kaste die Bücher und Hefte aus der Hand gerissen wurden, wenn sie zur Schule gehen wollten; Schulen wurden geschlossen, wenn „Unberührbare“ am Unterricht teilnehmen wollten; die Kinder waren gezwungen, separat und außerhalb des Schulgebäudes dem Unterricht zu verfolgen, usw. So wurde den Kinder der „Unberührbaren“, denen es erlaubt war, gewöhnliche Schulen zu besuchen, ein Platz auf den Schulveranden zugewiesen.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts erlangten sogenannte Nachtschulen unter den *Depressed Classes* große Popularität, die vorerst aber nur von Männern besucht werden konnten. In Maharashtra erschien ein Magazin unter dem Namen *Vital Vidvansak* (*Destroyer of Untouchability*), in dem die Kastengruppe der *Mahars* (Maharashtra) dazu aufgefordert wurde, einen politischen Kampf um Bildung zu führen.²¹ Auch Reformer und Humanisten wie Jotirao Phule und Bhaurao Phule nahmen die Forderungen und Bedürfnisse der „Unberührbaren“ auf und begannen Schulen zu gründen, so schon 1848 eine Schule für Mädchen aus den *Depressed Castes*.²²

Die Bildungsbewegung unter den „Unberührbaren“ war besonders in Maharashtra populär und wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer unübersehbaren politischen Kraft. Dies lag besonders auch an Persönlichkeiten

wie Pandita Ramabai, B. R. Ambedkar oder Tarabai Shinde, die in Allgemeinbildung die Basis für eine Überwindung des Kastensystems sahen. Im Kontext des nationalen Freiheitskampfes erklärte B. R. Ambedkar die Selbstbestimmung der Nation (*Swaraj*) als „Geburtsrecht“ für die Unberührbaren-Gruppen wie für die Kasten-Hindus (*sa Varna*). Die allererste Pflicht der fortschrittlichen Klassen sollte es demzufolge sein, die *Depressed Classes* und *Depressed Castes* zu auszubilden, sie zu unterrichten und zu fördern.²³ Die Bedeutung, die er in der politischen Bildung für die Dalits sah, ist in dem populären Slogan „*Educate, Agitate and Organize*“ zusammengefaßt.

Die überwiegende Mehrheit der Kinder

sächlich von nur einem Lehrer erteilt wurde. Auch in den oben genannten Nachtschulen wurden nur elementare Kenntnisse im Lesen und Schreiben vermittelt. Hatten „Unberührbare“ überhaupt Zugang zu Grundschulen, wurden sie bis zur 4. Klasse getrennt von den Kindern der anderen Kastengruppen unterrichtet. Der Bericht erwähnt ferner, daß es orthodoxe Lehrer ablehnten, die Kinder zu berühren. Ihre Schulaufgaben wurden nur aus der Distanz korrigiert.²⁶

Während die offizielle Verwaltung dem Ausbau von Schulen und der Verbreitung von elementaren Schulkenntnissen einen großen Stellenwert in den Direktiven einräumte, wurden die *Depressed Castes Communities* in der Praxis wenig unter-



Dalit-Mädchen arbeiten als Erntehelferinnen, für Schule bleibt keine Zeit. Foto: Gerhard Thiel

der „Unberührbaren“, die von formalen Bildungsmöglichkeiten erreicht wurden, besuchten unter der Herrschaft der britischen Krone Missionsschulen oder ausschließlich für sie etablierte offizielle Schulen. Diese waren zumeist auf die elementarste Ebene beschränkt, und es darf angenommen werden, daß sie in Bezug auf Ausstattung und Möglichkeiten von den Bezirksverwaltungen übergangen wurden.²⁴

Ein Bericht über die Schulsituation in Bombay²⁵ betont die Ineffizienz dieser Schulen, in denen der Unterricht haupt-

stützt. Folgt man der Argumentation von G. B. Nambissan, wurde durch die Politik der Trennung von Schulen für „Unberührbare“ und Kastenhindus und den getrennten Unterrichtszeiten in den offiziellen Schulen die Praxis der Unberührbarkeit auf die Ebene des Schulwesens ausgeweitet.²⁷

Bei all dem bisher Vorgebrachten verwundern die Angaben über die Teilnahme von Unberührbaren-*Communities* am Schulunterricht und der Anteil von Frauen und Männern dieser Kastengruppen an der Gesamtzahl der Alphabetisierten

nach dem *Census of India* von 1931 nicht: Demzufolge beendeten 1917 ganze 1,04 Prozent aller Angehörigen der *Depressed Castes* die erste Klasse einer gewöhnlichen Schule. Dieser Wert variiert bezüglich der Provinzen: So erreichte die Provinz Madras mit 2,13 Prozent den höchsten Wert, hingegen die *United Provinces* mit 0,13 Prozent einen gegen Null gehenden Anteil.²⁸ Die Werte erhöhten sich bis zum *Census of India* 1931 nur marginal. Die Daten zeigen auch, daß weniger als zwei Prozent der Angehörigen, die dort als *Depressed Castes* kategorisiert wurden, zu diesem Zeitpunkt alphabetisiert waren.²⁹ So trifft es wahrscheinlich genau den Punkt, wenn die Erfahrungen in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts von Kindern aus „Unberührbaren“-Gruppen, „oftmals die erste Generation, die zur Schule gegangen ist und durchschnittlich die ersten aus ihrer *Community*, nur als traumatisch zu bezeichnen ist.“³⁰

Die Kenntnis davon, welche Faktoren - wie oben qualifiziert - für das Scheitern vieler Vorgaben des Bildungssystems verantwortlich zu machen sind, ist ein erster Schritt für die Ausarbeitung neuer Konzeptionen. Nach allem aber scheint es gerechtfertigt zu sein, die Aufmerksamkeit auf kleinere regionale Einheiten zu richten und auf Ergebnisse laufender oder bereits beendeter Projekte zurückzugreifen. In diesem Kontext muß sich pädagogische Einsicht sowohl an der Unterstützung der Dalit-Kinder innerhalb ihrer familiären Verhältnisse als auch an spezielle Programmen innerhalb der Schulen selbst orientieren. Dies beschreibt eine Sphäre, in der die Schule als institutioneller Rahmen positiv für die sozial benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen intervenieren könnte - auch wenn dies heute utopisch erscheint. **D**

(Anm. d. Red.: Der zweite und letzte Teil dieses Beitrags erscheint in der kommenden Ausgabe von SÜDASIEN).

Zum Autor: Jürgen Weber hat in Frankfurt/Main „Erziehung und internationale Entwicklung“ studiert. Er ist Mitglied der sogenannten. Steuerungsgruppe der Plattform „Dalit Solidarität in Deutschland“ und ist als freier Autor tätig.

Anmerkungen:

- 1 siehe Jandhyala B.G.Tilak in: Zeitschrift epd-Entwicklungspolitik, 17/18/2000, Frankfurt (M):38
- 2 Angaben von 1996-1998, Staatliche Kommission für Registrierte Kasten und Registrierte Stämme.
- 3 Im ruralen Raum ist dieses Verhältnis sogar 2 : 100. Eine Untersuchung aus dem Jahre 1986 gibt an, daß kein einziges Dalit-Mädchen eines Jahrgangs die 12. Klasse erreichte.
- 4 Diese Angaben sind einer Projektvorstellung entnommen: CARDS.Vision 2020.
- 5 Ausgaben für Schuluniformen und Texthefte bilden für Dalit-Familien direkte Kosten und neben den häuslichen und/oder öffentlichen ökonomischen Aktivitäten sind dies Faktoren, die normalerweise schwerer wiegen als eine positive Einstellung zur regulären Teilnahme am Unterricht für Mädchen. Obwohl der indische Staat eine Reihe von Programmen zur finanziellen Unterstützung von Familien bereitstellte, erhielten nur etwa zwei bis drei Prozent aller Schülerinnen und Schüler von Grundschulen finanzielle Hilfen - davon kommen wiederum etwa 40 bis 45 Prozent aus Dalit Communities. Oder umgekehrt, trotz Programmen wie z. B. den „Free Uniform Schemes“, erhalten nur etwa 25 Prozent der Dalit-Familien Unterstützung aus diesen Töpfen, Vgl. Geetha B. Nambissan: „Equity in Education? Schooling of Dalit Children in India“, in: Economic and Political Weekly, April 20 - 27, 1999: 1011 - 1024.
- 6 Vgl. Smita Narula/Martin Macwan: Untouchability - The Economic Exclusion of the Dalits in India, 2001.
- 7 Geetha B. Nambissan 1996:1017
- 8 Vgl. John Kurrien: Elementary Education in India: Myth, reality, Alternative; Vikas Publishing House, Delhi 1983: 179.
- 9 Vgl. Sachidananda: Education among the Scheduled Castes and Scheduled Tribes in Bihar, A.N. Institute of Social Studies, Patna, 1974: 199.
- 10 Prabhakar, M.E.: „Dalit Education and Youth“, in: Bhagwan Das/ James Massey 1995: 109.
- 11 Aktuelle Anschauungsunterricht bietet der sogenannte Schulbuchstreit in Indien. In den Entwürfen zu den Schulbüchern im neuen Fach Sozialwissenschaften mußten alle kritischen Passagen über das Kastensystem fallen, siehe auch. Brigitte Voykowitsch: „Safranbrigaden talibanisieren das Bildungswesen“, in: Zeitschrift: der Überblick, 38. Jahrgang, 4/2002, Dezember 2002: 62 ff.
- 12 Bijay Ketan Patnaik: „Participation of Women in Social Forestry and Social Development“, in: Leelamma Devasia/ V.V. Devasia 1990: 134.
- 13 Rund 29 Prozent der Zeit verbringt ein Mädchen in ruralen Gegenden mit der Sammlung von Feuerholz und 20 Prozent mit dem Holen von Wasser; die Versorgung der Geschwister und der Haushalts kostet sie ebenfalls einen signifikanten Anteil ihrer Zeit; der Zusammenhang zwischen diesen Faktoren und dem Schulbesuch ist außerordentlich stark. Vgl. Dias, Patrick V. „Democratization of Education as a Political Challenge to social Authoritarianism in India“, Paper presented to the International Seminar UIE/UNESCO and IEA/USP in Sao Paulo, Brasil, Februar 15-17, 1993, Social Authoritarianism versus State Democratization: Challenges Facing Education, revised version in NORD-SÜD aktuell, 2. Quartal 1993: 230-245.
- 14 Die Antworten sind in einer Studie zusammengefaßt, die 1990 im ländlichen Orissa durchgeführt wurde.
- 15 Weiss, Marianne/ Schachler, Frauke: Die Situation der Frau in Afrika, in: Zanzig, Heike/ Weiss, Marianne: Die Rolle der Frau in Afrika, Auswahlbibliographie, Hamburg 1984:15.
- 16 Vgl. dazu auch: Wichterich, Christa: Frauen in der Dritten Welt. Zum Stand der Diskussion und die „Integration von Frauen in die Entwicklung“ - Analyse und Dokumentation, herausgegeben von der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung, Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation, Bonn, 1984, hier S. 39.
- 17 Thorat, Sukhadeo: „Hindu Social System And Human Rights. Violation and Enforcement with respect to Former Untouchables in India“, Paper prepared for DEMO's Workshop on „Anthropological understanding of Human Right Concept“ 7-9 May 1999, Dept. of Anthropology Stockholm University, Stockholm, 1999: 17.
- 18 Vgl. History of Bengal 1757-1905, Calcutta 1967: 452.
- 19 Vgl. ebd.
- 20 Vgl. Bhagat M.G., The Untouchables Classes of Maharashtra:31-32.
- 21 Vgl. Geetha B. Nambissan 1996: 1012.
- 22 Vgl. ebd.
- 23 B.R. Ambedkar, hier zit. nach M.E.Prabhakar 1995: 99f.
- 24 Vgl. Geetha B. Nambissan 1996: 1013.
- 25 The Report on Education in Bombay State (1855-1955).
- 26 Ebd.
- 27 Vgl. ebd.
- 28 Sharp H.: Progress of Education in India, 1912-1917, Superintendent of Government, Printing Calcutta.
- 29 Census of India 1931.
- 30 Geetha B. Nambissan 1996: 1013.