

*(Trotz meiner Vertrautheit mit Indien und dem indischen Bildungssystem und trotz aller Empathie, sind die folgenden Ausführungen doch stets vom Blick des Ausländers - präziser eines Deutschen - geprägt.)*

# Education for All in India

## Traum auch für das nächste Jahrtausend

von Gregor Wojtasik

Indien hat sich mit der Unterzeichnung der Resolutionen und Dokumente mit dem Ziel einer 'Education for All' bis zum Jahre 2000 auf der UNESCO-Konferenz in Jomtien, Thailand 1990 ein hohes Ziel gesetzt. Verschiedene Anstrengungen seit der Unabhängigkeit - z.B. die Einsetzung einer Vielzahl von Kommissionen, die Durchführung von 'Operation Blackboard' ab 1987/88, die 'National Literacy Mission' ab 1988, die 'New Education Policy' 1986 und ihre Überarbeitung 1992 - können nicht darüber hinwegtäuschen, daß in Indien nach wie vor eine Elite von Hochgebildeten einer großen Masse von Analphabeten bzw. ungenügend gebildeten Menschen gegenübersteht. Die Analphabetenrate liegt derzeit bei fast 50 Prozent im Bundesdurchschnitt, wobei extreme regionale Diskrepanzen vorherrschen; es gibt Regionen, in denen die Rate bei mehr als 90 Prozent liegt; dies vor allem in Bihar, Madhya Pradesh, Rajasthan und Uttar

Pradesh. Generell muß in Indien von einem Stadt-Land-Gefälle ausgegangen werden.

### Keine Abkehr vom kolonialen System

Es hat nie eine wirkliche Abkehr vom kolonialen Bildungssystem gegeben. Die Ausbildung einer kleinen Schicht von Menschen, die in der Kolonialzeit zur Rekrutierung mittlerer und teilweise höherer Verwaltungsbeamter diente, hat sich nicht grundlegend geändert. Nach wie vor hat nur ein Bruchteil der Bevölkerung Zugang zu weiterführenden Schulen oder Universitäten. Während die Grundschule von etwa 37 Prozent ihrer SchülerInnen erfolgreich abgeschlossen wird, beenden etwa 75 Prozent erfolgreich die Oberschule. Die Abbrecher im Primarschulbereich - in der Regel vor Erreichen der dritten Klasse - werden als 'Drop-outs' bezeichnet. Sie verlassen die Schule aus unterschiedlichen Gründen -

z.B. Berufstätigkeit/Hausarbeit der Kinder, die Eltern können die Schulmaterialien nicht bezahlen usw. Bestrebungen der bekannten indischen Reformers Mohandas Karamchand Gandhi und Rabindranath Tagore haben nur wenig Erfolg gehabt. Gandhis Bildungskonzept 'Nai Talim' oder 'Basic Education' wurde von 1948-66 in das nationale Bildungsprogramm aufgenommen, jedoch nie ernsthaft im 'gandhianischen' Sinne umgesetzt. Tagores Santiniketan wird seit 1951 von der Zentralregierung verwaltet und hat seither viel von seinem reformerischen Potential verloren.

Die Erkenntnis, daß das indische Bildungssystem krank ist und ohne eine grundlegende strukturelle Reform Ziele wie Voll-Alphabetisierung oder eine einhundertprozentige Einschulung von Kindern im Grundschulalter nicht erreicht werden können, ist nicht neu. Eine Vielzahl von Kommissionen seit der Unabhängigkeit sind bis heute le-



Indiens hochgestecktes Ziel: Bildung für Alle (Foto: 'Südasiensbüro')

bendiger Beweis dafür. Reformen wären möglich, wenn ernsthaft eine Abkehr vom kolonialen britischen Modell angestrebt würde und eine Hinwendung zu Konzepten erfolgte, die den Bedürfnissen des Landes entsprechen.

### Realitäten der Primarbildung

Die von Asit Datta 1989 genannten Problembereiche haben auch heute nichts von ihrer Aktualität eingebüßt:

- Vergrößerung der Unterschiede zwischen Stadt und Land (wobei fast 75 Prozent der Bevölkerung auf dem Land leben),
- Verschärfung der Kluft zwischen Bildungschancen für Mädchen und Jungen,
- Vernachlässigung der Primärerziehung,
- zunehmende Entfernung der Lehrstoffe von der Alltagspraxis der Lernenden,
- ausgeprägtes Leistungsprinzip mit der Folge eines Lernens ohne Verstehen,
- unzureichende Lehrendenausbildung,
- zu geringe Zahl und schlechte Qualität der Lehrenden in ländlichen Regionen.

In amtlichen Verlautbarungen kann man zwar nachlesen, daß jedes Kind heute einen Zugang zu irgendeiner Form von Grundbildung hat, die Realität - insbesondere in ländlichen Regionen - spricht jedoch eine andere Sprache. Abgesehen davon, daß zu untersuchen wäre, ob die quantitative Aussage der indischen Regierung stimmt, sollte qualitativ bedacht werden, daß

1. die Schulen oder Bildungseinrichtungen häufig sehr weit vom Wohnort der Lernenden entfernt sind,
2. nach wie vor eine Vielzahl von Schulen auf dem Land Ein-LehrerIn-Schulen sind,
3. ihre Ausstattung selbst mit Basis-Materialien (Tafeln, Kreide, Unterrichtsmaterialien) oft nicht gewährleistet ist,
4. diese Unterrichtsmaterialien zumeist zentral publiziert werden und nicht in allen Gegenden Indiens verstanden, geschweige denn eingesetzt werden können,
5. das durchschnittliche LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis im Bundesdurchschnitt bei 1:62 liegt, wobei nicht selten einE LehrerIn mehrere Klassen(-stufen) parallel unterrichten muß.

Daraus resultiert eine nur geringe Motivation der Lehrenden, die zudem häufig schlecht ausgebildet sind und nur gering bezahlt werden. Es ist zudem kein Einzelfall, daß Lehrende ihre SchülerInnen für minderwertig halten - aufgrund von Kastenunterschieden; dies v.a. in Regionen, in denen eine Vielzahl der Kinder 'niederen Kasten' angehören oder

Dalits sind. Auch gehören viele Lehrende zur ersten Generation ihrer Familie, die den Aufstieg einer besseren Bildung geschafft haben. Sie haben deshalb keine Lust, 'Lernunwillige' auf dem Land zu unterrichten, die jenes Maß an Bildung nicht begreifen wollen, das sie sich mühsam erarbeitet haben.

So sollte anerkannt werden, daß Quantität und Qualität indischer Bildungsrealität eine Diskrepanz aufweisen, die im vorgegebenen Rahmen staatlicher Möglichkeiten nicht lösbar zu sein scheint.

Grundlagen für mögliche Reformen

Die erwähnten Kommissionen haben in ihren Berichten stets bestimmte Felder genannt, die einen Reformprozeß begünstigen können:

- direkter Bezug zum lokalen Leben und zur Umwelt der Lernenden,
- Partizipation der Lernenden und Einbindung ihres gesellschaftlichen Umfeldes in die Bildungsmaßnahmen (Zielgruppenorientierung),
- effektive Kooperation und Interaktion der Zielgruppe und ihrer Schulen bzw. Organisationen vor Ort mit staatlichen Stellen,
- Dezentralisierung der Bildungsmaßnahmen (Entflechtung der Administration),
- Vernetzung verschiedener Bildungsprogramme,
- dynamischer Zusammenhang von und Bezug zwischen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Bildungsmaßnahmen,
- Entwicklung adäquater und Bereitstellung von auf das Bildungsprogramm bezogenen Unterrichtsmaterialien,
- Vorbereitung von Nach-Alphabetisierungs-Maßnahmen,
- Bereitstellung erforderlicher finanzieller Mittel.

Es reicht nicht aus, 'leere Gefäße mit Inhalt zu füllen'. Denn Alphabetisierung ist mehr als die Fähigkeit, Lesen, Schreiben und Rechnen quantitativ erlernt zu haben. Entscheidend ist die Bedeutung sowie Verwendbarkeit, die dem vermittelten Wissen beigemessen wird und die Schaffung von Folgeperspektiven, um das Erlernte beständig zu machen (sustainability). Bildung ohne Inhalt und Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lernenden reicht nicht aus. Reines Reproduzieren und Auswendiglernen von Wissen ist nicht erfolgversprechend. Anjan Gosh (1995) bietet folgende Definition für Bildung und Erziehung an: "Bildung und Erziehung bedeuten nicht, den kindlichen Verstand mit irgendwelchen Gedanken und Meinungen irgendeiner Art zu beladen, die es nicht begreift. Ein Kind zu erziehen, bedeutet, ihm helfen, zu fühlen, zu fragen und das Beurteilen von Dingen, die es umgeben, zu ermöglichen. Es geht darum, die ko-

gnitiven Fähigkeiten des Kindes zu aktivieren und es zu sensibilisieren, die verschiedenen Widersprüche zu erkennen, die die Gesellschaft charakterisieren. Kinder, die so erzogen sind, lernen, das ungerechte System herauszufordern und befassen sich mit Möglichkeiten von Veränderung."

### Geld alleine reicht nicht aus, um die Situation zu verändern

Der Anteil der Bildungsausgaben am indischen Bruttosozialprodukt soll bis zur Jahrtausendwende von derzeit 3,7 Prozent auf sechs Prozent erhöht werden. Abgesehen davon, daß auch im 8. Fünf-Jahres-Plan (1992-97) die Ausgaben für 'Higher-und Technical-Education' etwa die Hälfte der Ausgaben von 'Elementary Education' betragen (Goel 1994) - diese Bildung steht aber nur einem Bruchteil der Bevölkerung zur Verfügung -, ist 1.) zu fragen, ob die alleinige Steigerung finanzieller Mittel ausreicht, um Bildungserfolge zu erzielen und 2.) wie solche Erfolge definiert werden.

### Alternativen - 'Non-Formal Schools'

Bereits 1944 wurde vom 'Central Advisory Board of Education on Post War Educational Development' gefordert, daß ein System universaler, freier und obligatorischer Bildung/Erziehung für alle Jungen und Mädchen zwischen sechs und 14 Jahren so schnell wie möglich eingeführt werden sollte, daß aber mit dem Blick auf die in der Praxis schwierige Rekrutierung ausreichend und umfassend ausgebildeter LehrerInnen dieses Ziel kaum in weniger als 40 Jahren erreicht werden könnte (Acharya 1994). Auch heute ist das Ziel einer universalen Primar- bzw. Elementar-Bildung für alle Kinder nicht erreicht.

In der 1986 erschienenen 'New Education Policy' ist im Vergleich zu vorangegangenen Berichten verschiedener Kommission interessant, daß 'Non-Formal Education' (NFE) für die Primarbildung (Klasse I-V) als Äquivalent zur formalen Schule angesehen wird (Ministry 1986).

Es gibt verschiedene Definitionen für NFE. Als Minimaldefinition möchte ich folgende anbieten: NFE ist organisierte Bildungs-/Erziehungsaktivität außerhalb des formalen/staatlichen Systems. Sie verfolgt das Ziel, Lernprozesse zu ermöglichen, die an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert sind und die eine Bedeutung für ihre Lebenswirklichkeit haben.

Die NFE-Aktivitäten zeichnen sich dadurch aus, daß

- sie kindzen-
- triert/schülerInnenorientiert

## (Partizipation)

- von starker Interaktion zw. SchülerInnen und LehrerIn geprägt
- umweltorientiert (ihre Curricula werden am Alltag der Kinder entwickelt)
- flexibel hinsichtlich der Bildungsbedürfnisse sozio-ökonomisch rückständiger Regionen und

- organisatorisch flexibel (i.d.R. Halbtagschulen) sowie dezentral organisiert sind

- sie eine Vielfältigkeit von Lernstoff bereithalten, die die realen Lernbedürfnisse widerspiegeln

- die Lernprogramme auf Projektbasis und

- als Teil eines größeren Dorfentwicklungsprogrammes durchgeführt werden (-> wichtige Initiativen durch die SchülerInnen für das Dorf hinsichtlich Gemeinschaft)

- die Lehrenden scheinen motivierter als in formalen Schulen zu sein

- die Lehrenden i.d.R. aus der näheren Umgebung der Kinder kommen; sie sind ihnen sozial gleichgestellt.

Während Regierungsstellen die Bedeutung von NFE (ab 1964/66) meist nur in der Ersatzfunktion für Kinder sehen (Goel 1994), die aus verschiedenen Gründen keine Schule besuchen können (Aggarwal 1995), gibt es verschiedene Ansätze von NGOs, die diese Form der Grundbildung v.a. systemverändernd begreifen.

Nach Angaben der NGOs haben die NFE-Aktivitäten sehr hohe Erfolgs- und geringe Drop-out-Quoten (ca. 1 Prozent).

In Zukunft wird NFE zur Erreichung des 'Education for All'-Zieles eine entscheidende Bedeutung beigemessen. Dabei wird zu beobachten sein, in welcher Weise die Erfolge der NGOs und Mißerfolge staatlicher Bildungsprogramme bedeutsam für zukünftige Bildungsüberlegungen sind (non-formalizing the formal schools?). Schon heute gibt es eine Vielzahl von NGOs, die mit staatlicher Unterstützung arbeiten (GONGOs = Governmental NGOs).

Es leuchtet ein, daß die indische Regierung kein Interesse am Verlust ihrer Bildungshoheit haben kann. Dies könnte aber dann eintreten, wenn die Erfolge der NGOs zunehmen und verstärkt Bildung außerhalb staatlicher Kontrolle organisiert wird.

**Perspektiven**

"Der alte Aphorismus 'Bildung ist das, was befreit', ist heute genauso wahr wie eh und je. Bildung bedeutet hier nicht bloß spirituelles Wissen, noch bedeutet Befreiung allein spirituelle Befreiung nach dem Tod" (CWMG, Bd.83). Gandhis Worte aus dem Jahre 1946 sind 50 Jahre später immer noch aktuell. Das Problem der Bildungsmisere ist in Indien v.a. systemimmanent. Erfolgt keine wirkliche Abkehr vom kolonialen Bildungssystem, wird jede neu aufgelegte Alphabetisierungskampagne zur Farce. Gefahr jeden Bildungsprogrammes ist der Rückfall in bzw. die Nicht-Abkehr von objektpädagogischen Ansätzen. Grundlage für erfolgreiche Bildungsmaßnahmen ist eine umfassende Lehrenden-Aus- sowie Fortbildung, in der deutlich wird, daß Lernende und Lehrende als in einen kooperativen Lernprozeß eingebundene Subjekte zu begreifen sind. Beide bleiben kontinuierlich 'Lifelong-learners'.

Selbst wenn Geburten- und Einschulungsraten in Indien konstant bleiben, wäre das Ziel einer Voll-Alphabetisierung frühestens im Jahre 2027, das einer 85 Prozentigen Alphabetisierung erst im Jahre 2018 möglich (Mehta 1995). Derzeit sind etwa 36 Prozent der indischen Bevölkerung jünger als 14 Jahre alt. Was könnte das für ein innovatives Potential sein, durch Bildung heute, die Gesellschaft von morgen zu gestalten?

Verabschieden wir uns vom irrealen Traum, der mit der Unterzeichnung von Jomtien-Resolutionen und -Dokumenten geträumt wurde und konzentrieren wir unseren Blick auf eine grundlegende Reform des indischen Bildungssystems.

'Reform and non-formalize the Indian education system till 2050?'

(Der Autor ist Mitarbeiter der Universität Hannover, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik)

**Literatur**

Acharya, Poromesh: Universal Elementary Education. Receeding Goal, In: Economic and Political Weekly (EPW), 1.-8.1.1994, S.27-30.

Aggarwal, J.C.: Education Policy in India 1992. Retrospect & Prospect. Delhi 1992.

Datta, Asit: Der Weg zu Swaraj. Zu Gandhis Vorstellung einer 'Basic Education', In: Meine Welt 1/89, S.16-22.

- Ders.: Santiniketan: Hort des Friedens. Reformpädagogik in Indien, In: be- triff:erziehung 12/84, S.68-73.

- Ders. u. Doris Malkanekar: Das koloniale Bildungssystem. Am Beispiel Indiens, In: ZEP, 4/89, S.12-12

"Education for All since the Delhi Summit in the 9 High Population Countries. Bangladesh, Brazil, China, Egypt, India, Indonesia, Mexico, Nigeria, Pakistan. Copenhagen 10th March 1995.

Gandhi, Mohandas K.: The Collected Works of Mahatma Gandhi. Bd.83. Ahmedabad 1972 (CWMG).

Goel, S.L. & Aruna: Education Policy & Administration. Delhi 1994.

Ghosh, Anjan: Practice of Pedagogy in Non-Formal Education, In: EPW, 16.9.1995, S.2303.

Mehta, Arun C.: Education for all in India. Myth and reality. Delhi 1995.

Ministry of Human Resource Development. Government of India (Hg.): National Policy on Education 1986. Delhi 1986.

- Dass.: National Policy on Education 1986 (with modifications undertaken in 1992). Delhi 1992.

Rothermund, Dietmar (Hg.): Indien. Ein Handbuch. München 1995.

Statistisches Bundesamt (Hg.): Länderbericht Indien. Wiesbaden 1995.

**Schülerselbstmorde steigen an**

Die Selbstmordstatistik Indiens weist einen alarmierenden Trend auf: Jährlich nehmen sich zwischen 1.500 und 2.000 Schüler das Leben, weil sie dem vielfach existierenden Klausur- und Prüfungsstreß nicht mehr gewachsen sind. Im März/April eines jeden Jahres - das ist die Zeit, wo in Indien Prüfungen abgehalten werden -, berichten Krankenhäuser über eine dramatisch ansteigende Zahl von eingelieferten Kindern, die unter Panik und Depressionen leiden. Auch das Ende des Prüfungsstreß führt bei vielen Schülern nicht zu einer Besserung. Im Gegenteil: Jetzt fiebern sie der Verkündung der Prüfungsergebnisse entgegen. Die Anspannung ist bei vielen so extrem, daß sie dem Druck der Ungewißheit nicht mehr standhalten können. Gerade in den staatlichen Schulen nimmt die Zahl der Schüler zu, die ihre Prüfungen nicht bestehen können. 1996 bestanden nur 34,8 Prozent der in der 10. Klasse geprüften Schüler in Delhi den durchgeführten Test. Die Tests am Ende der Sekundarstufe in Bundesstaat Bihar bestanden sogar nur 12,6 Prozent. Als Grund für die niedrige Erfolgsquote sehen Experten den rapiden Rückgang in der Qualität des Unterrichts in den staatlichen Schulen, vor allem im ländlichen Bereich.

Der tragischste Fall in diesem Zusammenhang hat sich kürzlich zugetragen, als der neunjährige Schüler G. Harish Babu in Bangalore den Tod fand, nachdem er sich mit Kerosin übergießt und selbst verbrannte. Seine Mutter war zuvor zum Schulleiter einbestellt worden, der ihr persönlich das gute Abschneiden ihres Sohnes unterbreiten wollte. Harish hatte jedoch befürchtet, die Bestellung seiner Mutter in die Schule stehe in Zusammenhang mit einem schlechten Prüfungsergebnis. Als die Mutter nach Hause zurückkehrte, kam für Harish jede Hilfe zu spät.

(Walter Keller)