

Clemens, Iris; Vollmer, Theresa

Nationalisierungstendenzen im Bildungssystem am Beispiel Indiens und der Hindutva

Tertium comparationis 25 (2019) 1, S. 28-44



Quellenangabe/ Reference:

Clemens, Iris; Vollmer, Theresa: Nationalisierungstendenzen im Bildungssystem am Beispiel Indiens und der Hindutva - In: *Tertium comparationis* 25 (2019) 1, S. 28-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248314 - DOI: 10.25656/01:24831

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248314>

<https://doi.org/10.25656/01:24831>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Nationalisierungstendenzen im Bildungssystem am Beispiel Indiens und der Hindutva

Iris Clemens & Theresa Vollmer

Universität Bayreuth

Abstract

Taking the example of recent educational reform movements in India, we identify in an exemplary way nationalization tendencies in the education sector. Thereby, we stress the sociocultural embedding in the present as context of the emergence of these nationalist future visions. In the education sector, likewise as in other sectors, the past is a point of reference to legitimate and enforce specific futures. Following Appadurai, we define future as well as the past as cultural fact. Focusing upon India and the development of a new National Education Policy (NEP) as the field of study, we show exemplarily how an imagined past is used to promote the implementation of Hindu-fundamentalist educational reforms or a sanskritization of education in the present time. Finally, we discuss some possible consequences.

Aktuell insbesondere in der Corona-Krise zeigen sich global deutliche Tendenzen, das Nationale wieder in den Mittelpunkt zu stellen. Aber schon zuvor waren solche Nationalisierungstendenzen bereits klar erkennbar. Am Beispiel derzeitiger Reformbestrebungen im indischen Bildungssystem sollen Dynamiken im Bildungssektor, die allgemein u.a. unter dem Begriff der Re-Nationalisierung¹ diskutiert werden, analysiert werden. Dazu werden zunächst skizzenartig mögliche Zusammenhänge zwischen Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen im Bildungssektor einerseits und sogenannten Re-Nationalisierungstendenzen andererseits diskutiert (Abschnitt 1). Anschließend problematisieren wir den Begriff der Re-Nationalisierung und seine Implikationen und schlagen stattdessen den der Neu-Nationalisierung vor. Wir argumentieren, dass mit dem Rekurs auf eine imaginierte, die spezifischen Aspirationen scheinbar legitimierende (Bildungs-)Vergangenheit, eine bestimmte

Bildungszukunft durchgesetzt werden soll (Abschnitt 2). Dabei sehen wir Zukunft mit Arjun Appadurai (2013) als kulturelles Faktum. Entsprechend lassen sich kulturspezifische Bildungszukünfte in verschiedenen Gesellschaften herausarbeiten. Anhand des Beispiels Indiens und der Entwicklung einer neuen *National Education Policy (NEP)* (MHRD, 2016a, 2016b; MHRD, 2019) zeigen wir exemplarisch einige ausgewählte kulturspezifische Aspekte der entsprechenden Bildungszukunft im Kontext Indiens auf, wobei wir auch mögliche globale Gemeinsamkeiten, beruhend auf neo-liberalen, ökonomisierenden Semantiken, andeuten wollen (Abschnitt 3). Zum Abschluss fragen wir schlaglichtartig nach möglichen Konsequenzen dieser Entwicklungen (Abschnitt 4).

Die Analyse kombiniert systemtheoretische Überlegungen zur strukturellen Kopplung von Konzepten und Ideen mit der sozialen Evolution einerseits und Überlegungen von Arjun Appadurai zur Zukunft als ihrerseits kulturellem Konstrukt und Faktum andererseits. Ideen und Konzeptionen strukturell gekoppelt mit dem Entstehungskontext zu sehen heißt, Dynamiken und Veränderungen der kontinuierlich ablaufenden Emergenzprozesse von Ideen und Sinn in den Blick zu nehmen und Kontingenzen zu betonen. Dabei geraten auch insbesondere kulturelle Kontingenzen in den Blick. Die Evolution sozialer Strukturen und die Ideenevolution stellen sich demnach in der strukturellen Kopplung gegenseitig Notwendigkeiten zur Verfügung (Luhmann, 1995), und Konzepte, die in einem Kontext emergieren, müssen nicht zwangsweise in anderen in gleicher Weise überzeugen. Wir untersuchen derzeitige Vorstellungen zur Zukunft von Bildung am konkreten Beispiel Indien. Dabei wird die sehr starke Fokussierung auf hindufundamentalistische Perspektiven deutlich. Zur Einbettung dieser nationalen Entwicklungen wird die Analyse zu Beginn wenigstens skizzenhaft in den größeren globalen Zusammenhang von Veränderungen im Bildungssektor gestellt.

1. Erste allgemeine Überlegungen: (Re-)Nationalisierung als eine der Konsequenzen der Internationalisierung von Bildung

Das Internationale hat in den letzten Jahrzehnten in allen Bereichen der Erziehungswissenschaft unter dem Stichwort der Globalisierung enorm an Bedeutung gewonnen. Bildungskonzepte und Bildungssysteme orientieren sich heute immer auch an Bewegungen und Ideen, die global zirkulieren. ‚Orientieren‘ kann dabei ganz unterschiedlich ausfallen, z.B. kann es zu Bezugnahmen auf Konzepte im Sinne einer Externalisierung (Schriewer, 1987) kommen, um lokal Reformen durchzusetzen (oder sie sich zu ersparen, wie schon Steiner-Khamsi 2003 gezeigt hat), oder aber es werden ganze Ideologien und Methoden übernommen, die von potenten globalen SpielerInnen² angeboten werden (wie beispielsweise PISA). In jedem Fall geht mit der

Internationalisierung für Bildungssysteme ein *Vergleichsschub* einher. Dank der vorgeblich universellen, zum globalen Gebrauch zur Verfügung gestellten Messinstrumente ist es erstmals in der Geschichte möglich, Bildungssysteme weltweit scheinbar objektiv in eine globale Reihenfolge zu bringen. Diese Macht oder diese Regime der Zahlen (Foucault, 2006; Hamilton, Maddox & Addey, 2015; Bloem, 2016) entwickeln eine ganz neue Dynamik des Vergleichens. Entstand nach Luhmann (1995) in seinen Analysen der Emergenz von Konzepten und Ideen durch die Konjunktur des Begriffs der *Kultur* im 18. Jahrhundert ein vergleichendes Interesse aufgrund der Realisierung, dass Gesellschaften (damals: Völker) offensichtlich sehr *unterschiedlich* sind, so basiert die neue Vergleichskonjunktur gerade auf der Annahme größtmöglicher Homogenität: Vergleichbarkeit der Bildungssysteme, der Bildungsinhalte, der Leistungen der SchülerInnen, selbst der Anforderungen an BürgerInnen für eine soziale Teilhabe (das will PISA ja vorgeblich messen) über Nationalstaatsgrenzen hinweg.

Im Internationalen begegnen Bildungskonzepte und das nationale Bildungssystem also den anderen, mit denen sie qua dieser Logik der Zahlen und ihrer Macht nun im Wettbewerb stehen. Hier liegt eine der etablierten Messdoktrin inhärente Logik, die wiederum ihre ganz eigene Dynamik entfaltet: Wird ein Messinstrument eingeführt, das alle Teilnehmenden über die Zurechnung zu einem bestimmten, singulären Wert positioniert, ist eine Reihung – vom ersten bis zum letzten Platz – eine geradezu zwingende Konsequenz. Und ist eine solche normativ aufgeladene Reihung erst einmal erfolgt, erzeugt sie fast automatisch ein Wettbewerbsverhältnis zwischen den Teilnehmenden. Zum einen möchte niemand auf den hinteren Plätzen sein. Zum anderen würde die Skala ihre eigene Bedeutungslosigkeit offenbaren, würden alle Teilnehmer auf den vorderen Plätzen positioniert. Dies wäre vielmehr der Moment, die Kategorien zu ändern, um eine neue Reihung und damit eine neue Differenzierung zu erzeugen. Dieses Wettbewerbsverhältnis wird selbst dann erzeugt, wenn man wie etwa im Falle des Bildungssystems von Singapur und des Bildungssystems von Österreichs außerhalb dieser artifiziell hergestellten Skala nur schwer ein begründetes Wettbewerbsverhältnis konstruieren kann. Aber man stehe nun in der sogenannten Wissensgesellschaft weltweit im Wettbewerb um Wissen und Wissensträger, so die gepflegte Semantik (Luhmann, 1995). Ein Argument der OECD und anderer globaler Akteure ist der Wettstreit um Humanressourcen als Ressource in der Wissensgesellschaft, auch wenn die Frage, inwiefern der Bildungsabsolvent aus Österreich wirklich um eine Stelle mit dem Absolventen aus Singapur konkurriert, noch zu klären wäre. Wenigstens en gros dürfte dies eher nicht der Fall sein, auch wenn sich immer wieder Rechenspiele finden wie das der Boston Consulting Group, die die überschüssigen Arbeitskräfte in Indien im Jahr 2020 mit den weltweit fehlenden verrechnet und damit eine globale Problemlösung suggeriert (Khare, 2016; kritisch dazu

Clemens, 2017). Noch unwahrscheinlicher wird der Wettbewerbsfantasmus wenn es um eine erdachte Konkurrenz zwischen den Bildungssystemen hinsichtlich der Klienten geht: übersiedelt das fiktive österreichische Elternpaar wirklich nach Singapur, um ihren Kindern die bestmögliche Bildung zukommen zu lassen? Wer steht also de facto in einem Konkurrenzverhältnis, außer vielleicht (Bildungs-)PolitikerInnen, die ihren WählerInnen gegebenenfalls die unvorteilhafte Position auf der Skala erklären müssen?

Wir können an dieser Stelle jedoch festhalten, dass Internationalisierung im Bildungssektor somit zu Wettbewerbsdenken selbst da beigetragen hat, wo es zuvor eher unwahrscheinlich war und sinnfrei ist. Beschleunigte Globalisierung und Neoliberalismus mit dem Wettbewerbsdenken als wichtiger Baustein der Ideologie sind auch im Bildungssektor strukturell miteinander gekoppelt. Heute kann hier von einer *Global Education Industry* (vgl. gleichnamiger Buchtitel Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016) gesprochen werden. Ohne die Unterstützung neoliberaler Ideologien sind die beschleunigten Globalisierungsprozesse auch im Bildungssektor nicht zu erklären, was etwa an den beschriebenen Symptomen des (globalen) Leistungsvergleichs, des Wettbewerbsdenkens oder auch dem Glauben an ‚Wahl‘ (*choice*, vgl. Forsey, Davies & Walford, 2008) als ökonomisierendes Allheilmittel und Verbesserungsstrategie deutlich wird: Sorgt der Staat nur für eine große Angebotspalette, wird der Konsument das beste Angebot wählen, womit sich dann auch im Bildungsmarkt die bestmögliche Qualität durchsetzen würde.

Tendenzen der Re-Nationalisierung, wie sie seit längerem beobachtbar sind, sind in Zeiten verstärkter Globalisierungsprozesse nur auf den ersten Blick ein paradoxes Phänomen, stehen doch auch sie in Interrelation zu der angesprochenen Idee des Wettbewerbs und des Vergleichs. Dies gilt eben auch für den Bildungssektor. Denn um zu vergleichen ist eine Vergewisserung dessen, was und wer man überhaupt ‚ist‘, zwingend erforderlich: benötigt werden *Vergleichseinheiten*. Wer oder was soll also miteinander verglichen werden? Hier kommt das Konzept der Nation wieder ins Spiel. Beschreibungen der Weltgesellschaft (Stichweh, 2000) zum Trotz steht derzeit schlicht nur *eine* Kategorie als Vergleichseinheit zur Verfügung, wenn Bildung und ihre Systeme sowie ihr Output verglichen werden sollen, nämlich die Nation. Folglich kann die Betonung der Nation als Vergleichseinheit als eine der vielen Konsequenzen der Globalisierungstendenzen im Bildungssektor angesehen werden.

2. Neu-Nationalisierung statt Re-Nationalisierung: Warum der angebliche Blick zurück ein Blick nach vorn ist

In dem Problem der Definition der Vergleichseinheiten treffen zwei Ebenen aufeinander: zum einen die organisatorische Ebene der Institution. In der postmodernen,

ausdifferenzierten Gesellschaft ist Bildung über den Staat als Bildungssystem innerhalb der nationalstaatlichen Grenzen organisiert (Luhmann, 1995), auch wenn in der Semantik wie oben dargestellt auf Internationalität und globale Sinnangebote rekurriert wird. Diese Organisationseinheit ist wie die Grenzen des Nationalstaates selbst kontingent und im historischen Verlauf emergiert. Geografische Koordinaten und historische (Kriegs-)Verläufe entscheiden, ob Kinder in eine saarländische oder französische Schule gehen. Eine andere Ebene verläuft auf der erklärenden, absichernden Semantik: Kontingenzen müssen verschleiert werden (Luhmann, 1992), damit sie sozusagen nicht auffallen. Es bedarf also einer plausibilisierenden Semantik, die die kontingente Verwaltungsdifferenz sinnmäßig absichert. Es muss also einen Sinn haben, warum man zu dieser oder jener Nation gehört und nicht zu einer anderen, sonst kann sich eine emotionale Bindung als Zugehörigkeitsgefühl nicht ausbilden. Man könnte auch sagen, die organisatorische Differenz muss emotional unterfüttert werden, bis hin zum fragwürdigen, aber Kontingenz wunderbar verschleiernenden (darin liegt einer seiner Funktionen) sogenannten Nationalstolz. Auf etwas, dessen Kontingenz zu offensichtlich ist, kann man kaum stolz sein. Dazu muss ein Gemeinschaftsfantasma – hier wir, dort die Anderen – konstruiert und regelmäßig aktualisiert werden. Semantik oder Ideenevolution ist mit der Gesellschaft bzw. sozialen Evolution strukturell gekoppelt, und Ideen müssen ihre Plausibilität in der Kommunikation kontinuierlich unter Beweis stellen (Clemens, 2007). Ansonsten sind sie nicht länger anschlussfähig und werden ausselektiert: Sie fallen dem Vergessen anheim, weil niemand sie mehr zu kommunikativen Zwecken nutzt. Auch die Idee und Vergleichseinheit Nation steht also unter dem permanenten Druck, die eigene Plausibilität beweisen zu müssen.

Nun ist es in Zeiten der Hyperindividualisierung und Globalisierung schwierig, Beschreibungsmodi zu finden, die wenigstens annähernd den Befindlichkeiten und dem Selbstverständnis derjenigen, die da subsumiert werden sollen, gerecht werden. Jenseits der Identitätsfalle (Sen, 2007), in der Menschen auf wenige oder gar eine einzige Identität festgelegt werden, haben Individuen heute viele Identitäten, und diese konkurrieren miteinander um Bedeutung oder gar Dominanz. Versuche, etwas Allgemeines, etwas für wenigstens möglichst viele Allgemeingültiges zu formulieren müssen fast notwendig im besten Falle trivial ausfallen (Beispiel Auto- oder Autobahnstation Deutschland). Im weniger vorteilhaften Fall tendieren sie zu abgrenzenden Überhöhungen: „Wir sind Kulturnation. Kaum ein Land ist so geprägt von Kultur und Philosophie wie Deutschland“ so der ehemalige deutsche Innenminister de Maizière (Das ist De Maizières Zehn-Punkte-Plan, 2019) in seinen Auslassungen zur ‚deutschen Leitkultur‘ und seinen entsprechenden zehn Thesen. Da erscheint es beinahe leichter, sich auch als Nation über das ‚Anti‘, dem Wogegen zu identifizieren. Semantiken der Abgrenzung, die den Fremden (Simmel, 1992) benutzen, um

das eigene indirekt zu nennen, erscheinen unproblematischer. Um noch einmal den ehemaligen deutschen Innenminister zu zitieren: „Wir sind nicht Burka“ (Das ist De Maizières Zehn-Punkte-Plan, 2019).

Eben solche Semantiken der Selbstvergewisserung werden auch als Re-Nationalisierung beschrieben. Prozesse der Re-Nationalisierung sind daher sicher *auch* als eine Abwehrhaltung zu verstärkten Globalisierungsprozessen zu sehen. Zu schnell wird dabei aber übersehen, dass sie immer auch darauf verweisen, *wofür man für die Zukunft* ist, und diesen Aspekt möchten wir im Folgenden aufgreifen und anhand des Beispiels der Nationalisierungstendenzen von Bildungsprogrammatiken in Indien exemplarisch umreißen. Re-Nationalisierung kann dann gelesen werden als ein Hinweis auf eine Zukunft, die man herbeiführen möchte, im Gegensatz zu alternativen Zukünften, die man gerade nicht realisiert sehen möchte und einer Gegenwart, die mit Abwärtstendenz wahrgenommen wird oder schlimmstenfalls als Zumutung. Dies gilt auch und gerade für das Entwerfen von Bildungszukünften. Re-Nationalisierung durch programmatisch entworfene Bildungszukünfte meint, dass man sich auf eine *vorgestellte* und *erträumte*, in jedem Fall idealisierte Vergangenheit beruft, um reale Reformen im Bildungssektor für die Zukunft durchzusetzen. Die Semantik der Re-Nationalisierung zeigt, dass man solchen Ideen von eingebildeten Vergangenheiten sozusagen auf den Leim geht, suggeriert sie doch ein Zurück zu etwas, das einst dagewesen ist. Im Falle der Bildung wird das Bild einer Vergangenheit entworfen, in der das Bildungssystem aus unterschiedlichen Gründen besser gewesen sei als heute. Tatsächlich emergieren diese Imaginationen von Bildungsvorgängen aber im Hier und Jetzt. Sie beanspruchen jedoch, einen vermeintlichen früheren Zustand zu beschreiben. Deshalb lehnen wir den Begriff der Re-Nationalisierung ab und plädieren stattdessen für die Beschreibung der Neu-Nationalisierung. Dies möchten wir anhand des Beispiels von zeitgenössischen Bildungssemantiken in Indien exemplarisch aufzeigen. Mit dem Begriff der Re-Nationalisierung gesteht man den de facto stattfindenden Neu-Nationalisierungen zu, eine mutmaßliche Vergangenheit abzubilden, was sie legitimieren soll. Der Begriff des Rückgriffs, des ‚Re‘, stützt diese hoch problematische Sichtweise. In dieser Perspektive war es früher vorgeblich besser, und dieser Zustand soll wiedereingesetzt werden. Der vermeintliche Blick zurück ist jedoch immer einer nach vorne, in eine imaginierte Zukunft, auch im Bildungskontext.

Interessant ist, dass mit dem semantischen Trick der vermeintlichen Re-Nationalisierung von unterschiedlichen Akteuren durchaus unterschiedliche Bildungsreformen legitimiert und durchgesetzt werden sollen. Gemein ist den Argumentationen die Überbetonung eines Idealzustands in einer oft nicht genau bezifferten Vergangenheit. Ein kurzer, cursorischer Seitenblick in bildungspolitische Semantiken

verdeutlicht dies. So argumentiert etwa die FDP in ihrem letzten Bundestagswahlprogramm:

Werden wir wieder das Land, das in uns steckt! Deutschland war einmal die weltweit führende Bildungsnation. Das können wir wieder sein So wie John F. Kennedy sein Land mit einer gewaltigen Kraftanstrengung auf den Mond führte, wollen wir Deutschland an die Spitze der Bildungsnationen dieser Welt zurückführen. (Denken wir neu, 2017, S. 21)

In diesem Land, dass noch ‚in uns steckt‘, war auf Bildung bezogen scheinbar alles besser bzw. ‚weltspitze‘. Auf derselben Linie argumentiert auch die AfD, wobei sie sehr viel konkreter benennt, was hervorragend war: „Bologna [und damit Internationalisierung, Anmerkung der Verfasserinnen] ist gescheitert: Diplom und Magister wiedereinführen Die AfD will die bewährten Diplom- und Magisterstudiengänge wieder einführen“ (Programm für Deutschland, 2017, S. 44). Der Begriff der Re-Nationalisierung verdeckt also das konstruierte jeder Vergangenheitsvorstellung, suggeriert er doch ein *Zurück* zu etwas, dem man damit erst eine tatsächliche, vergangene Existenz zuspricht. Diese Vergangenheiten, die global allerorts aktuell geradezu penetrant beschworen werden, sind natürlich ebenfalls kontingent und verändern sich, strukturell gekoppelt mit der jeweiligen Gesellschaft, beständig. Amerika möchte wieder ‚groß‘, Großbritannien auch ohne Ausbeutung von Kolonien wieder Weltmacht werden, und Präsident Putin wird gar als Zar bezeichnet.³ Auf diesen Fiktionen (Vaihinger, 1927) glorreicher Vergangenheiten aufbauend werden aus der jeweiligen Gegenwart heraus sehr aktiv Imaginationen und Vision möglicher *Zukünfte* für die eigene Nation und damit korrelierende Bildungsszenarien entworfen. Spätestens seit der Diskussion um das Humankapital als Ressource eines Landes (Bloem, 2016) sind Zukunft von Nation und Bildung ja untrennbar miteinander verwoben. Lediglich für die *Legitimation* dieser Zukünfte wird dann in der Semantik auf eine imaginierte Vergangenheit zurückgegriffen.

Zukunft selbst ist nun ein *kultureller Fakt*, wie Arjun Appadurai (2013) in seinem gleichnamigen Buch gezeigt hat, denn wie „die Vergangenheit so wird auch die Zukunft immer auf der Grundlage eines spezifischen Weltblicks entworfen, eingebettet in einen gegebenen sozialen Kontext“ (Clemens, 2019, S. 2). Entsprechend finden sich kulturell divergente Zukünfte.

Während dies für die Vergangenheit insbesondere auch durch den postkolonialen Diskurs zunehmend in das Bewusstsein rückt und sich z.B. im Bemühen um ein *rewriting history* niederschlägt, ist diese Kulturrelationalität für die Zukunft selten im Blick und ihre Implikationen werden kaum berücksichtigt. Horizonte sind kollektiv geformt durch geteilte Lebensumstände, Bezüglichkeiten, Mythen usw., und diese Horizonte konstituieren die Basis für kollektive Aspirationen und sind daher kulturell imprägniert. (ebd.)

An den jeweiligen Neu-Nationalisierungen lassen sich daher mögliche kulturelle Spezifika der Imagination von Zukunft wie auch unter Umständen globale Trends

herausarbeiten. Im Folgenden soll ein solches, imaginiertes Bildungsszenario und seine neu-nationalisierenden Implikationen konkret anhand des Beispiels Indien und der Bewegung der *Hindutva* (engl. ‚hinduness‘) sowie von Sanskritisierungsprozessen (Srinivas, 1989; Clemens, 2007) im Bildungssystem beschrieben werden. Als wichtige Quelle dient neben anderen Publikationen insbesondere der Bericht ‚National Policy on Education 2016‘, herausgegeben durch das *Ministry of Human Resource Development* (MHRD, 2016a) der indischen Regierung. Dabei handelt es sich um einen Bericht, der als Vorlage für eine neue bildungspolitische Richtlinie, *National Education Policy (NEP)*,⁴ durch das Subramanian Komitee verfasst wurde. In diesem werden sehr deutlich solche Zukunftsvisionen einer Neuausrichtung der Nation und der Rolle der Bildung dafür formuliert, weshalb er sich hervorragend eignet, um diese Neu-Nationalisierung im Bildungssektor zu analysieren.

3. Die Entwicklung der neuen National Education Policy (NEP)

Seit der Unabhängigkeit Indiens 1947 wurden zwei wichtige bildungspolitische Richtliniendokumente verabschiedet, zum einen die ‚*National Policy on Education*‘ von 1968 und zum anderen die ‚*National Policy on Education*‘ von 1986 mit einer Revision im Jahr 1992 (vgl. MHRD, 1998). Unter Premierminister Narendra Modi wird seit 2014 an einer neuen *National Education Policy* gearbeitet. Eine Neuausrichtung der Bildungspolitik wird als notwendig erachtet, um der gegenwärtigen Krise im Bildungswesen Indiens und den Auswirkungen von Globalisierungsprozessen zu begegnen. Dabei ist die Verbesserung der Qualität von Bildung zentrales Anliegen (vgl. Srivastava, 2017; Sikka, 2017; Gudavarthy, 2019). Die Gestaltung und Verabschiedung einer neuen bildungspolitischen Richtlinie ist ein aufwendiger, bis heute nicht abgeschlossener Prozess. Dazu wurden mehrere Berichte und Entwürfe von unterschiedlichen Kommissionen vorgelegt und diskutiert (vgl. Andersen & Damle, 2018).⁵

Wir beziehen uns in unserer Analyse wie bereits eingeführt auf den Bericht des ersten Komitees von 2016 (MHRD, 2016a). Dieser nimmt eine Bestandsaufnahme aktueller Themen im Bildungssektor vor und gibt Empfehlungen für eine neue Bildungspolitik. Der Bericht stellt ein wichtiges Dokument dar, da in ihn Zukunftsvorstellungen einflussreicher Akteure eingeflossen sind und sich viele Bildungsakteure generell auf dieses Dokument beziehen.⁶

NEP⁷ und die Durchsetzung einer Leitkultur – *Sanskritisierung*

Im NEP-Bericht wird das historische Bildungssystem in Indien bezeichnenderweise in dieser singulären Form eingeführt (*The Education System in India*), obwohl es in der Geschichte Indiens nie ein einheitliches Bildungssystem gegeben hat (wie es ja

auch Indien vor der Kolonisation als Staat nicht gegeben hat, sondern lediglich viele rivalisierende Fürsten- bzw. Königtümer). Die Parallelen zur deutschen Geschichte sind überdeutlich, wobei der indische Kontext natürlich ungleich größer und diverser ist. Sodann wird im Bericht das *vedische* System als erste bekannte Denktradition vorgestellt, und mit dem Gurukul-Schulsystem wird auf eine antike brahmanische Lerninstitution verwiesen. Diese Schulen waren jedoch nur Brahmanen und Jungen vorbehalten und keineswegs ein übergreifendes generelles Bildungssystem. Es folgt die Nennung der ersten zwei Universitäten – Takshila 700 v.Ch. und Nalanda 400 v.Ch. – sowie einiger berühmter Wissenschaftler. Resümiert wird:

The Indian education system helped in preserving ancient culture and promoting cultural unity and infused a sense of responsibility and social values. The ancient Indian education system has been a source of inspiration to all educational systems of the world, particularly in Asia and Europe. (MHRD, 2016a, S. 2)

Insbesondere der erste Satz steckt voller nicht belegbarer Fantasmen. Weder hat es je ein singuläres Bildungssystem in Indien gegeben, genauso wenig wie *eine* antike Kultur, von einer kulturellen Einheit ganz zu schweige. Bis heute gibt es unzählige sogenannte indigene Völker mit eigenständigen Lebensvorstellungen und -weisen sowie eine große Anzahl anderer Gemeinschaften (zum Beispiel Religionsgemeinschaften wie Bahai, Sikhs, Jaina, Muslime, Juden, Thomas-Christen, Parsi usw., die Liste ließe sich noch lange fortsetzen). Die Vorstellung eines einheitlichen Bildungssystems, dass die antike Kultur (wiederum: singular) erhalten habe und die kulturelle Einheit gefördert habe, ist ein eigenwilliger, mit nichts zu belegender Mythos. Der Bericht selbst nennt an anderer Stelle (z.B. ebd., S. 4, 11) die große Diversität des Landes hinsichtlich Sprache, Kultur und Religion und sozioökonomischer Positionen. Schon hier wird deutlich, dass eine imaginierte Einheit und Homogenität in der Vergangenheit eine erwünschte und erhoffte Einheit in der Zukunft herstellen soll. Inwiefern und welches Bildungssystem prägend für Asien und Europa gewesen sein soll, wird weder belegt noch ausgeführt. Die nächste bildungshistorische Nennung im Bericht gilt der Unabhängigkeitsbewegung im 20. Jahrhundert (!). Die Auslassungen zwischen Antike und dem 20. Jahrhunderts sind einigermaßen bestürzend, aber bezeichnend. Neben den 300 Jahren Mogulherrschaft und den vielen wissenschaftlichen und philosophischen Errungenschaften dieser Zeit fehlt jede Nennung des Buddhismus (immerhin die viertgrößte Religionsgemeinschaft weltweit) und dessen bildungsbezogener Beitrag, um ausdrücklich nur diese zu nennen. Die einseitige Hervorhebung und klare Bevorteilung des imaginierten hinduistischen Erbes – eben das, was in der Literatur *Sanskritisierung* (Srinivas, 1989; Clemens, 2007) genannt wird – in diesem offiziellen Bericht hinsichtlich der nationalen Entwicklung von Bildung und dem Bildungssystem verdeutlicht, dass eine nichtexistente Vergangenheit (die aber gleichwohl als glorreich entworfen wird, „glorious past“, ebd.,

S. 12) bemüht wird, um eine sehr spezifische, politisch von der hindufundamentalistischen Regierung gewollte Zukunft herbeizuführen. Indem allen anderen Gemeinschaften abgesprochen wird, einen nennenswerten Beitrag zu dieser goldenen Vergangenheit geleistet zu haben, sollen sie auch für die Zukunft in Konsequenz keine Rolle spielen, so die klare Botschaft und Strategie. Sie haben sich diese Rolle sozusagen nicht verdient. Nur was in der imaginierten Vergangenheit für Meriten im Bildungssektor gesorgt hat, darf die Bildungszukunft mitgestalten.

Ganz im Sinne Appadurais (2013) sehen wir hier *eine* spezifische Zukunft – neben vielen möglichen Alternativen – als kulturelles Faktum einer spezifischen Akteursgruppe. Diesen Zukunftsentwurf kann man nur verstehen, wenn man die soziale Figuration und die Rolle dieser Gruppe darin betrachtet. Vorstellungen über die Zukunft sind ebenso wie die Ideen über die Vergangenheit eingebettet in und genährt durch den kulturellen Kontext, in dem sie jeweils entstehen, so Appadurai. Sie sind wie wir oben zeigten aus einer spezifischen Weltsicht und konkreten sozialen Einbettung heraus entstanden. Sie können deshalb auch nur aus den gegenwärtigen sozialen Konstellationen heraus erklärt werden, in denen sie emergieren, und deshalb sowohl innerhalb von Gesellschaften als auch darüber hinaus erheblich divergieren. Deshalb weist Appadurai zurecht auf kulturelle Unterschiede von Zukünften hin, die wiederum unterschiedliche Handlungspotenziale für Akteure eröffnen. Dies bedeutet auch, dass um Zukunft immer gestritten wird, wie anhand des Beispiels aus Indien deutlich wird. Die Zukunftsversion der Hindufundamentalisten ist keinesfalls un widersprochen und unumstritten, wie Ramamurthy und Pandiyan (2017) in ihrer Kritik am NEP-Bericht zeigen:

Again just as the new education and employment policies, under British rule, generated an intense competition among the native communities for a proper share, the explosion of the knowledge era has triggered a much more intensive competition among the different nationalities for power. They demand a legitimate status for their mother tongues, their historic past, glorious literature and cultural fete, recognition of their right to knowledge through the mother tongue, the non-imposition of Hindi as the third language and non-conduct of competitive assessment for entry into professional courses which would whip up elite dominance in polity. (Ramamurthy & Pandiyan, 2017, S. 51)

Im Gegensatz zu der gepflegten Semantik der Hindutva Regierung und des NEPs versuchen verschiedene andere Gemeinschaften und Akteure sehr wohl, sich sowohl in die Narrative der (ob nun glorreichen oder nicht) Vergangenheit als auch in die verhandelten Zukünfte hineinzuschreiben. Ein weiterer Aspekt dieser spezifischen Zukunft, die von der Hindutva favorisiert wird, ist es, Indien als Vorreiter in der Entwicklung und Nutzung der neuen Medien zu sehen (auch und gerade im Bildungssektor), auch dies wieder in weiten Teilen kontrafaktisch.⁸ Von solchen Widerständen des Alltags unbeeindruckt heißt es im Bericht:

Even more significantly, Digital India is being rolled out, and could be soon a reality – every Village Panchayat will be digitally connected and the phenomenon of ‘remote’ schools will diminish rapidly. (MHRD, 2016a, S. 4)⁹

Auch diese Zukunftsbeschreibung hat wenig mit den Lebensrealitäten der meisten Menschen im Land zu tun. Die Kritik von Ramamurthy und Pandiyan (2017) am NEP-Bericht tangiert eine inhaltliche wie auch eine organisatorische Ebene. Wenden wir uns nach dieser kurzen Reflexion inhaltlicher Aspekte der Neu-Nationalisierung als nächstes also der Organisationsebene von Bildung und dem Zusammenhang mit der Neu-Nationalisierung zu.

Die strukturelle Kopplung von Neu-Nationalisierung, Globalisierung und Neoliberalismus

Statt die demokratischen und ökonomischen Aspirationen der jungen BürgerInnen anzusprechen und konkrete Schritte zu erläutern, wie diese erreicht werden könnten, würde die neue Bildungspolitik die fundamentalen Probleme des Bildungssystems nicht adressieren, so Ramamurthy und Pandiyan (2017). Es würde stattdessen ein neoliberales, neo-kulturelles, sanskritisiertes, globales und marktorientiertes Bildungssystem propagiert, das von einer völlig losgelösten und zentralisierten Bürokratie regiert wird, über die die Regierung minimale Macht und Einsicht hätte, so die Autoren. Sie machen eine klare dreidimensionale Strategie aus die a) Privatisierung, b) Marktorientierung im Zusammenhang mit Zentralisierung und c) Neo-Kulturalisierung beinhaltet. Hier wird die Symbiose von Neo-Liberalisierung und Neu-Nationalisierung besonders deutlich. Der NEP-Bericht sei nach Rao

in fact a convergence of two beliefs of the current political and ruling establishment – conservatism and neoliberalism. This is a deadly combination that has generated in the past, and will continue to do so in future too, passionate discourses among various sections around concerns of social discord and inequalities. (Rao, 2017, S. 2)

Grundsätzlich bleibt die Sprache des Berichts selbst vage, konkrete Maßnahmen oder Strategien finden sich eher nicht. Auch Themen wie der zunehmenden Privatisierung gegenüber bleibt er indifferent, mit vagen Formulierungen und Forderungen:

4.10 There is no clearly laid out policy in respect of private participation in the education system, both at the school and higher education levels. While there is scope for differential treatment of this issue in different states, the respective roles to be played by private-public players is not currently defined. Issues of regulation, autonomy and fee structure have all been dealt with in an ad-hoc manner, now requiring some baselines to be established. (MHRD, 2016a, S. 35)

Nach Madan (2017) wird auch in der dem NEP-Bericht nachfolgenden Publikation (MHRD, 2016b) Privatisierung zwar nicht als Strategie genannt, aber es ist auch weiterhin keine kritische Haltung ihr gegenüber zu erkennen. Der Autor führt eine

Metapher an, in der ein Mann einem Kamel erlaubt, die Nase in sein Zelt zu stecken. Am Ende befindet sich das Kamel im Zelt und der Mann draußen. Übertragen auf den Bildungskontext lässt sich folgern, dass Privatisierung vielleicht nicht unbedingt explizit gewünscht wird, aber indem man die wirtschaftliche Durchdringung sämtlicher Bereiche – eben auch des Bildungssektors – akzeptiert wie in Indien der Fall, kommt es auch aufgrund des Versagens des Staates im Bildungsbereich zur Privatisierung von Bildung und es werden Tatsachen geschaffen. Tatsächlich ist die Privatisierung der Bildung auch unmittelbar mit den Wirtschaftsreformen der 1990er-Jahre verknüpft: Indem in neoliberaler Manier der Staat zurückgenommen werden sollte (auch als Bedingung für weitere internationale Kredite und Hilfgelder), entstand notwendig eine Lücke. Der wachsende Bildungssektor hätte mit erheblichen Mehrausgaben ausgestattet werden müssen und somit einen starken Staat gebraucht und gerade keinen sogenannten ‚schlanken‘ Staat, den der Neoliberalismus jedoch stets propagiert. Gleichzeitig sorgte eine wachsende Mittelschicht, die in Indien sogenannte ‚New Indian Middle Class‘ (Varma, 1999), für entsprechende Nachfrage, Konjunktur und Kaufkraft. Der Boom der privaten Bildungsinstitute wiederum sorgte für eine direkte Konkurrenz für die ohnehin vernachlässigten staatlichen Bildungsinstitutionen. Und so wurde der Abwärtstrend weiter bestärkt, indem gerade die sozioökonomisch stärkere Schülerschaft dem staatlichen System entzogen wurde. Die grundsätzlichen Auswirkungen von Neoliberalismus und Globalisierung sind nach Kumar komplex und zeigen sich pointiert beispielsweise in der Betrachtung von Bildung als Ware: „there are evident changes at the policy level – ... opening up the economy to commodifying education as any other to be bought in the marketplace“ (Kumar, 2014, S. 11). Gemäß des neuen dominierenden neoliberalen Narrativ wird alles käuflich, verhandelbar und zur Ware, und dies trägt zu einer Verfestigung von Privatisierungen im Bildungsbereich bei. Die neue Mittelschicht wiederum setzt auf Bildung als Distinktionsmoment, um die eigene Position abzustützen und auszubauen, und sie kann es sich leisten (Clemens, 2007). Der Blick in die Literatur zeigt deutlich, dass Privatisierung ein drängendes Thema in Indien ist, das kontrovers diskutiert wird und das Potenzial birgt, eine ohnehin stark hierarchisch geprägte Gesellschaft weiter zu spalten und Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten in der Zukunft auszubauen, fortzuschreiben und zu zementieren. *Eben darum geht es in der Kritik an der mangelnden Reflexion der gravierenden Auswirkungen der Marktausrichtung und Privatisierung von Bildung in Indien, und der stillschweigenden Duldung bzw. Unterstützung durch die hindufundamentalistische Regierung.* Es liegt nahe, dass eine am brahmanischen Hinduismus ausgerichtete Bewegung keinerlei Interesse an einer egalitären Gesellschaft hat, für deren Errichtung ein inkludierendes, einheitliches, freies Bildungssystem basal wäre. Privatisierung hingegen unterstützt die gewünschte Segregation innerhalb der Gesellschaft weiter. Dass sich

die Diskussion um die hoch problematische Privatisierung gerade nicht in einem so wichtigen Dokument wie dem NEP-Bericht widerspiegelt ist daher äußerst bezeichnend. Folgen wie Benachteiligung und die Aushöhlung des Wohlfahrtsstaates werden nicht einfach nur in Kauf genommen, sondern forciert. Madan (2017) wie auch Ramamurthy und Pandian (2017) machen in ihren Diskussionen des NEP auf die Ambivalenz der propagierten Ideen aufmerksam: Einerseits sollen alle Kinder (bzw. Menschen) Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung haben und andererseits wird Privatisierung unreflektiert akzeptiert. Der Zusammenhang von Neoliberalisierung und Privatisierung wird auch durch gezielte Medienauftritte der hindufundamentalistischen Partei BJP (Bharatiya Janata Party) deutlich. Stolz wird von ihr die Zunahme von Bildungsinstitutionen als Erfolg über Social-Media-Kanäle vermeldet.¹⁰ Die hier proklamierte Bildungsexpansion ist jedoch nur ein scheinbarer Erfolg, da ein Großteil der neuen Institutionen privat geführt wird und eben nicht Zugang zu qualitativer Bildung für alle gewährleistet und zudem nicht das Ergebnis der Anstrengungen der Regierung ist. Zusätzlich gibt der NEP-Bericht selbst zu, dass es obendrein auch im privaten Bildungssektor ein Qualitätsproblem gibt: „The quality of higher education needs to be urgently upgraded, particularly at the lower end of the spectrum dominated by the private sector“ (MHRD, 2016a, S. 125). Mit Hashtags wie z.B. #TransformingEducation und #NewIndia sollen die propagierten Zukunftsversionen verfestigt werden und zugleich wird überdeckt, dass das Wahlversprechen der hindufundamentalistischen Partei BJP von 2014, eine neue bildungspolitische Richtlinie zu erstellen, in der Legislaturperiode 2014–2019 nicht eingehalten wurde (vgl. BJP, 2014). Gleichzeitig wird die Idee weiter verfestigt, dass der Weg in dieses ‚New India‘ quasi selbstverständlich über den (Um-)Weg des alten, traditionellen, brahmanischen Indiens führt.

4. Quo vadis – wohin sollen die Neu-Nationalisierungen im indischen Bildungssystem führen?

Die Imagination einer spezifischen Vergangenheit wird in Neu-Nationalisierungen für die Legitimierung von bestimmten, kulturellen Bildungszukünften genutzt, die durchgesetzt werden sollen. Der NEP-Bericht zeigt exemplarisch für Indien eindrücklich, wie sehr Bildungskonzepte in Prozesse der Neu-Nationalisierung einbezogen sind. Die Rolle von Bildung wird dabei klar und sehr explizit formuliert: „Education should aim to develop pride in India and in being an Indian“ (MHRD, 2016a, S. 4).

Bleibt zu fragen, wie das Produkt dieser imaginierten Bildungszukunft idealerweise aussehen soll. Wie wird der oder die AbsolventIn entworfen? Mit Blick auf normative Vorstellungen und Hoffnungen, die gemeinhin heute mit Bildung

verbunden werden und die sowohl in die Sonntagsreden der Politik wie auch in die Communiqués der globalen Bildungsorganisationen Eingang gefunden haben wie etwa das Konzept des offenen WeltbürgerInnentums, deutet sich hier eine eher desillusionierende Perspektive an. Auch dies scheint jedoch wiederum ein globales Phänomen zu sein. Exemplarisch sei nur auf die oben erläuterte gepflegte Semantik etwa rund um die vermeintliche vormalige Weltspitze der deutschen Bildung verwiesen. Die Endform oder das Ziel der Bildungsglobalisierung ist nicht etwa ein vielstimmiger Chor, in dem jede Einheit (Nation, Land, Individuum oder welche Einheit auch immer) dazu beiträgt, das Wissen der Menschheit zum Wohle aller voran zu bringen, sondern ein globaler Wettbewerb im Rennen um die Vorherrschaft in der Wissensgesellschaft und letztlich um eine ökonomische, durch Wissen abgesicherte *Weltmacht*. Man muss hier nur auf die Bestrebungen von Präsident Trump verweisen, Unternehmen aufzukaufen, die unter Umständen einen Impfstoff gegen das Coronavirus entwickeln, ausdrücklich mit dem Ziel, Amerika den Zugriff auf dieses Mittel zu sichern und es anderen zu verweigern (Ludwig & Dostert, 2020). Eleganter wäre es natürlich, solches Wissen von vorneherein im eigenen Bildungs- und Wissenssystem zu erzeugen. In diesem Zukunftsszenario gibt es auch auf der individuellen Ebene keine ‚klassischen‘ WeltbürgerInnen, sondern individualisierte, globale GewinnerInnen im globalen Wettbewerb, die sich gleichwohl in den Transitbereichen der ‚Weltspitze‘ in einer Art postnationalen Sphäre treffen und unter sich bleiben. Bildung fungiert hier als eine Art Eintrittskarte neben anderen mächtigen Faktoren. Eine Nation wiederum kann dann als Einheit davon profitieren, wenn sie möglichst viele dieser individualisierten BildungsgewinnerInnen produzieren und auf sich vereinen kann. Gemeinsame Ziele, globale Gemeinschaftskonzepte oder ähnliches hingegen scheinen wie zu erwarten keine Priorität von solchen neu-nationalisierenden Bildungszukünften zu sein, im Gegenteil. Der NEP-Bericht lässt es hier nicht an Deutlichkeit fehlen: „The country has tremendous potential to become a world leader in several fields if there is a resolve to provide high quality education and health care to its children“ (MHRD, 2016a, S. 3). Es geht also darum, die Welt (vorgeblich wieder) zu dominieren, und das Mittel der Wahl ist Bildung. Anhand des oben erwähnten Wahlprogramms der FDP (Denken wir neu, 2017) oder der gepflegten Semantik der sogenannten Leitkultur sowie der frappierenden Ähnlichkeit der Argumentationen im deutschen Kontext könnte man von einem globalen Trend sprechen. Programmatiken wie *make America great again* sprechen hier für sich. Neu-Nationalisierungen von Bildung sollen in eine goldene Zukunft der Welt dominanz führen. Für Indien etwa wird proklamiert:

For two-thirds of mankind’s history, India as one of the oldest and most glorious living civilizations in the world dominated the world scene in every respect – in philosophy, economics, trade, culture as well as in education. If India does the things now required to be

done, in 15 to 20 years Indian Education can be transformed. The rest of the 21st century could then belong to India. (MHRD, 2016a, S. 5)

Jedoch soll das 21. Jahrhundert einem spezifischen Indien gehören. Es sollen über imaginierte Vergangenheiten kulturelle Zukünfte qua Neu-Nationalisierungen durchgesetzt werden. Der Kampf um die Bildungszukünfte ist längst eröffnet, innerhalb nationalstaatlicher Grenzen wie auch zwischenstaatlich.

Anmerkungen

1. Vgl. beispielsweise die Diskussion im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit der Bergischen Universität Wuppertal zum Thema: ‚Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven‘ am 21. und 22. Februar 2019 an der Bergischen Universität Wuppertal.
2. Aus Gründen der Lesbarkeit wird zur Personenkennzeichnung die Binnen-I-Schreibweise verwendet. Gemeint ist stets die Vielfalt der Geschlechter.
3. Siehe beispielsweise aktuelle Presseberichte. Verfügbar unter: <https://www.svz.de/deutschland-welt/politik/US-Praesidentschaftswahl-2020-Trump-aendert-seinen-Wahlkampflogan-id24335577.html>; unter: <https://www.n-tv.de/politik/Williamson-skizziert-GlobalBritain-Strategie-article20854181.html>; und unter: <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/putin-sieht-sich-nicht-als-zar-16686816.html> (zuletzt abgerufen: 05.05.2020).
4. Im Jahr 2016 erfolgte ein Wechsel in der Terminologie von ‚National Policy on Education‘ (MHRD, 1998; MHRD, 2016a) hin zu ‚National Education Policy‘ (MHRD, 2016b; MHRD, 2019).
5. Zusätzlich erhielt die Öffentlichkeit die Möglichkeit, sich in den Prozess einzubringen. Siehe Webseite NEP WIKI, <http://nep.ccs.in/Home> und Webseite des MHRDs, <https://mhrd.gov.in/relevant-documents> (zuletzt abgerufen: 19.12.2019).
6. Die hier dargelegten Zukunftsvorstellungen werden auch im neueren Bericht von 2019 artikuliert und scheinen nicht an Aktualität verloren zu haben (vgl. MHRD, 2019).
7. Wenn im Folgenden von ‚NEP‘ bzw. ‚NEP-Bericht‘ die Rede ist, ist stets die Publikation des MHRD (2016a) gemeint.
8. In diesem Zusammenhang kann auch auf den wenig erfolgreichen Versuch, das Bargeld abzuschaffen und nur noch digitale Geldtransaktionen durchzuführen, verwiesen werden.
9. Village Panchayat = engl. ‚village council‘, eine Art Dorfrat.
10. Siehe die Facebook-Seite des ehemaligen Union Minister of Human Resource Development Prakash Javadekar (Juli 2016 bis Mai 2019), <https://de-de.facebook.com/PrakashJavadekarOfficial/posts/unprecedented-expansion-in-higher-education-institutions-in-the-last-5-years-and/1824378054373889/> (zuletzt abgerufen: 02.10.2019). Gegenwärtig ist Prakash Javadekar (BJP) u.a. Union Minister of Information and Broadcasting der indischen Regierung.

Literatur

Andersen, W.K. & Damle, S.D. (2018). *The RSS. A view to the inside*. Gurgaon: Penguin Viking.
Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact. Essays on the global condition*. London: Verso.
BJP (Bharatiya Janata Party). (2014). *BJP Election Manifesto 2014*. Verfügbar unter: https://issuu.com/sukanyaray5/docs/bjp_2014_manifesto [20.12.2019].

- Bloem, S. (2016). *Die PISA-Strategie der OECD. Zur Bildungspolitik eines globalen Akteurs*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Clemens, I. (2007). *Bildung – Semantik – Kultur: Zum Wandel der Bedeutung von Bildung und Erziehung in Indien* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft). Frankfurt a.M.: Goethe-Universität Frankfurt.
- Clemens, I. (2017). Besprechung des Buches *India: Preparation for the world of work: education system and school to work transition*, von M. Pilz (Hrsg.) 2016. *Tertium Comparationis*, 23 (1), 135–141.
- Clemens, I. (2019). Dance and Struggle – Voraussetzungen und Limitationen der Emergenz von Navigationskompetenzen in sozialen Netzwerken. *Forum Gemeindepsychologie*, 24 (2), 1–2.
- Das ist De Maizières Zehn-Punkte-Plan (2019, 20. Februar). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/thomas-de-maizieres-zehn-punkte-plan-14994262.html> [20.12.2019].
- Denken wir neu. Das Programm der Freien Demokraten zur Bundestagswahl 2017: ‚schauen wir nicht länger zu‘*. (2017). Verfügbar unter: <https://www.fdp.de/sites/default/files/uploads/2017/08/07/20170807-wahlprogramm-wp-2017-v16.pdf> [20.12.2019].
- Forsey, M., Davies, S. & Walford, G. (2008). *The globalisation of school choice?* Oxford: Symposium Books.
- Foucault, M. (2006). *Geschichte der Gouvernementalität, Bd. 1 und 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gudavarthy, A. (2019). *India after Modi. Populism and the right*. New Delhi: Bloomsbury India.
- Hamilton, M., Maddox, B. & Addey, C. (Eds.). (2015). *Literacy as numbers: Researching the politics and practices of international literacy assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khare, M. (2016). Higher education / university: Taking the skills arch forward in India-transitioning to the world of work. In M. Pilz (Ed.), *India, preparation for the world of work. Education system and school to work transition* (pp. 103–140) Wiesbaden: Springer.
- Kumar, R. (Ed.). (2014). *Education, state and market. Anatomy of neoliberal impact*. New Delhi: Aakar Books.
- Ludwig, K. & Dostert, E. (2020, 15. März). Deutliche Absage an Trumps Angebot. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/corona-trump-impfstoff-curevac-1.4845350> [06.05.2020].
- Luhmann, N. (1992). *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1995). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 4*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Madan, A. (2017). Checking areas of concern: What the inputs document has to say about saffronisation inequality and privatisation. *Learning curve. A Newsletter from Azim Premji Foundation*, (27), 10–15.
- MHRD (Ministry of Human Resource Development). (1998). *National policy on education 1986 (as modified in 1992) with national policy on education 1968*. New Delhi: Government of India. Verfügbar unter: https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/NPE_86-mod92.pdf [05.05.2020].
- MHRD (Ministry of Human Resource Development). (2016a). *National policy on education 2016. Report of the Committee for Evolution of the New Education Policy*. New Delhi: Government of India. Verfügbar unter: <http://www.cbgaindia.org/wp-content/uploads/2016/06/New-Education-Policy-2016.pdf> [20.12.2019].

- MHRD (Ministry of Human Resource Development). (2016b). *Some inputs for draft national education policy 2016*. New Delhi: Government of India. Verfügbar unter: https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/nep/Inputs_Draft_NEP_2016.pdf [05.05.2020].
- MHRD (Ministry of Human Resource Development). (2019). *Draft national education policy 2019*. New Delhi: Government of India. Verfügbar unter: https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/Draft_NEP_2019_EN_Revised.pdf [20.12.2019].
- Programm für Deutschland. Wahlprogramm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017*. (2017). Verfügbar unter: https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf [20.02.2019].
- Ramamurthy, S. & Pandiyan, K. (2017). National policy on education 2016. A comparative critique with NPE 1986. *Economic and Political Weekly*, 52 (16), 46–53.
- Rao, S.S. (2017). Editorial. *Contemporary Education Dialogue*, 14 (1), 1–4.
- Schriewer, J. (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In D. Baecker, J. Markowitz, R. Stichweh, H. Tyrell & H. Willke (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (S. 629–668). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sen, A. (2007). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. München: Beck.
- Sikka, S. (Ed.). (2017). *National policy of India on education and human resource development. Public policy and governance in India*. New Delhi: Synergy Books India.
- Simmel, G. (1992). Exkurs über den Fremden. In G. Simmel & O. Rammstedt (Hrsg.), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe, Bd. 11* (S. 764–771). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Srinivas, M.N. (1989). *The cohesive role of sanskritization and other essays*. Delhi: Oxford University Press.
- Srivastava, H.S. (2017). *Curriculum and instructional designing*. New Delhi: Shipra Publications.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Vergleich und Subtraktion. Das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 369–398). Frankfurt a.M.: Campus.
- Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vaihinger, H. (1927). *Die Philosophie des Als Ob* (10. Aufl.). Leipzig: Meiner.
- Varma, P.K. (1999). *The great Indian middle class*. New Delhi: Penguin Books.
- Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (2016). *World yearbook of education 2016. The global education industry*. Abingdon: Routledge.