

Caruso, Marcelo

Chance und Bürde: Die koloniale Universität, 'pedagogy' und Lehrerbildung in Indien (1882-1922)

Glaser, Edith [Hrsg.]; Groppe, Carola [Hrsg.]; Overhoff, Jürgen [Hrsg.]: *Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 65-78. - (Historische Bildungsforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Caruso, Marcelo: Chance und Bürde: Die koloniale Universität, 'pedagogy' und Lehrerbildung in Indien (1882-1922) - In: Glaser, Edith [Hrsg.]; Groppe, Carola [Hrsg.]; Overhoff, Jürgen [Hrsg.]: *Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 65-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290085 - DOI: 10.25656/01:29008; 10.35468/6075-04*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290085>

<https://doi.org/10.25656/01:29008>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Marcelo Caruso

Chance und Bürde: Die koloniale Universität, ‚pedagogy‘ und Lehrerbildung in Indien (1882-1922)

1 Einleitung: Das unerwartete Studium von *teaching* im kolonialen Indien

In den Jahren 1881/82 sollte eine von der Kolonialregierung eingesetzte Kommission in Britisch-Indien eine Bilanz der fast 30 Jahre alten *Education Despatch*, eines der Gründungsdokumente klassischer kolonialer Bildungspolitik, ziehen und Empfehlungen für die weitere Entwicklung des indischen Schulwesens formulieren. In jeder indischen Provinz wurden Untersuchungen von lokalen Kommissionen angestellt, die indische und britische Zeugen befragten und Petitionen von Vereinen, Gruppen und Individuen bearbeiteten. Die zentrale Kommission befragte selbst fast 200 Personen und wertete die Provinzberichte aus. In dem Endbericht dieser *Education Commission*, als das Thema der Ausbildung von Sekundarschullehrern behandelt wurde, positionierte sich die Kommission eindeutig gegen eine spezifisch pädagogische Ausbildung dieser Gruppe und zitierte dafür eine der befragten Personen:

„The best way to teach a man to teach arithmetic, is to teach him arithmetic; and if he knows arithmetic, and you want to additionally qualify him to teach arithmetic, the most efficient way of expenditure of your extra tuition upon him will be to teach him algebra, rather than to talk to him about teaching arithmetic.“ (Education Commission 1883, 235)

Bereits vor Jahrzehnten hat der britische Bildungshistoriker Brian Simon festgestellt, dass *pedagogy* in England während des 19. Jahrhunderts keineswegs als legitime Wissensform akzeptiert wurde (vgl. Simon 1981). Mit den Empfehlungen der *Education Commission* erlangte diese in England verbreitete Meinung nun einen quasi-amtlichen Status auch im kolonialen Indien: So etwas wie *pedagogy* – hier, wie im englischen Sprachraum üblich, stärker begrenzt auf Fragen des Lehrens und Lernens und nicht als Pädagogik im Sinne eines ausdifferenzierten Theorie- und Handlungsfelds zu übersetzen – existiere demnach entweder nicht oder es lohne sich nicht, Sekundarschullehrerinnen und -lehrer darin zu unterweisen. Somit sei eine eigenständige Lehrerbildung für Sekundarschulen überflüssig.

Im gleichen Jahr, 1882, führte jedoch die Universität im südindischen Madras einen neuen Abschluss ein: *licenciate in teaching*. Dort sollten Universitätsabsolventinnen und -absolventen durch ein Bachelorstudium einen vertieften Einblick in Grundlagen von Schule und Unterricht bekommen. Zudem wurde dieser Abschluss nach der Jahrhundertwende ebenfalls an der wichtigsten Universität des Landes in Kalkutta sowie an anderen, später gegründeten indischen Universitäten angeboten. Der Kontrast zwischen dem nicht akzeptierten Status eines Studiums der *education* bzw. *pedagogy* und der Einrichtung dieses Abschlusses in *teaching* wirft einige Fragen auf. Wie konnten sich diese Lehrerbildungsmöglichkeiten an den indischen Universitäten institutionalisieren, wenn gleichzeitig in England und in Indien sehr große Zweifel an der Existenz und dem Wert systematischen pädagogischen Wissens bestanden? Was sagt diese Entwicklung über den Status der kolonialen Universität aus, die mitunter aufgrund ihrer Funktion der Ausbildung von Personal für den Kolonialstaat auch als „Skavenuniversität“ (Fischer-Tiné 2004) in der frühen nationalistischen Rhetorik charakterisiert wurde? Im Folgenden sollen diese Fragen in Bezug auf die Einrichtung des Abschlusses in ‚teaching‘ für die Zeit zwischen 1882, der ersten Einrichtung eines solchen Studiengangs, bis hin zur Einführung der Dyarchie im Bildungsbereich im Jahr 1922 behandelt werden. Die Dyarchie bezeichnete eine Struktur der Doppelherrschaft in Indien infolge der Montague-Chelmsford Reformen im Jahr 1919, wonach die Bildungspolitik des Landes größtenteils in die Hände der Provinzen gelegt wurde und somit in die Einflussphäre von gewählten *natives* (vgl. Mann 2005, 86). Nach einem Überblick zur Entwicklung der modernen Universitätslandschaft in Indien sollen die Koordinaten des Institutionalierungsprozesses der universitären Lehramtsstudiengänge präsentiert werden. Dabei wird die eher unterschiedliche Positionierung in dieser Frage von Mitgliedern der Kolonialverwaltung und konservativen Indern einerseits und von indischen Akademikern andererseits aufgezeigt, um einen differenzierteren Blick auf die bereits damals von den Indern viel gescholtene koloniale Universität zu werfen (vgl. Mukerjee 1902; Ghosh 2014).

2 Zur Entstehung der Universitätslandschaft in Indien

Bereits die Entscheidung, welche Institutionen des höheren Lernens den Namen Universität verdienen, ist bis heute eine hochpolitische Angelegenheit. Die hindu-nationalistische Propaganda hantiert aktuell mit einer Zählung von rund zehn antiken Universitäten in Indien, die meisten von ihnen waren und sind jedoch buddhistische Klöster mit angeschlossenen Lernräumen und Bibliotheken, wie es z. B. beim Tempel von Nalanda in heutigem Bihar der Fall ist. Diese buddhistischen Klöster hatten ihre goldene Zeit bereits hinter sich, als die muslimischen Eroberungszüge aus Afghanistan und Persien in den Jahren nach 1200 ihr endgültiges Ende herbeiführten. Institutionen des höheren Lernens für Hindus und

Jains, eine seit dem 5. Jahrhundert vor Christus aus den vielen hinduistischen Strömungen ausgegliederte Religionsgemeinschaft, existierten jedoch weiter und wurden auch gelegentlich von muslimischen Herrschern finanziell unterstützt, aber diese Institutionen besaßen nicht die Funktion der Verwaltungskaderaus- bildung für die Staaten unter muslimischer Herrschaft. Diese Funktion wurde nun häufig von an die Moscheen angeschlossenen Madrassas, muslimische Schu- len des höheren Lernens, übernommen. Aus der Sicht des Hindu-Nationalismus wird diese Entwicklung des höheren Lernens als weiterer Beweis benutzt, um zu zeigen, dass die einst so florierende Kultur des Subkontinents von den mus- limischen Eroberern erheblich geschädigt wurde. Entgegen dieser Sicht wird im folgenden Beitrag Universität als ein Typ institutionalisierten höheren Lernens mit eminent europäischer Prägung bestimmt. Aus dieser Perspektive existieren Universitäten in Indien erst seit 1857/58, als die Gründungsdekrete der Univer- sitäten Bombay, Kalkutta und Madras erlassen wurden.

Der Kontext dieser Universitätsgründungen war eminent mit politisch-militäri- schen Zielsetzungen verbunden (vgl. Metcalf & Metcalf 2001, 100ff.). Der indi- sche Aufstand im Norden des Landes im Jahr 1857 wurde von den Briten blutig niedergeschlagen. Die fast dreihundert Jahre Herrschaft der muslimischen, seit 1526 regierenden Mughals fand somit ein Ende. Großbritannien änderte die Herrschaftsform und deklarierte den Subkontinent zur Kronkolonie, nachdem der Aufbau von kolonialen Verhältnissen bis dahin in der Form der Verwal- tung der *East India Company*, einer Aktiengesellschaft im Auftrag des britischen Parlaments, erfolgt war (vgl. Singh 1998; Tschurenev 2019). Nun herrschten explizit koloniale Verhältnisse auf dem gesamten Subkontinent, die sich nicht zuletzt in neuen Programmen der Bildungsexpansion auf der Grundlage kolo- nial etablierter Institutionen auf allen Ebenen zeigten. Es war dieser Kontext, in dem die Universitäten europäischer Prägung in den drei Hauptstädten der *Presidencies*, den großen Kolonialverwaltungseinheiten des Landes, entstanden. Bis 1922 wurden weitere elf Universitäten gegründet, wobei es noch zusätz- lich einzelne privat-weltanschauliche bzw. konfessionell geprägte Initiativen gab und ebenfalls zwei Universitäten in den sogenannten *princely states*, nominell noch unabhängige indische Staaten, die jedoch unter erheblichem englischem Einfluss standen (vgl. Bhagavan 2003).

Nicht nur der koloniale Kontext, sondern auch der Institutionstyp, der für die Gründung dieser Universitäten adaptiert wurde, war universitätsgeschichtlich alles andere als gewöhnlich. Indische Universitäten wurden nämlich nicht als *teaching universities* konzipiert. D. h. es ging nicht um Institutionen, in denen in erster Linie gelehrt, gelernt und geforscht wurde. Insbesondere Lehren und Lernen fanden vielmehr in Colleges statt, die aber über ein Verhältnis der *affilia- tion* bzw. Angliederung mit den Universitäten verknüpft waren. Universitäten in Indien waren somit *examining universities*, also Orte der Prüfung und der Zerti-

fizierung. Die Idee einer *examining university* entstand mit der Einrichtung der University of London im Jahr 1836. Diese war eine reformorientierte Gründung, die gegen die konfessionell gebundenen Universitäten Oxford und Cambridge gerichtet war. An dieser Universität säkularer Ausrichtung wurden die Studierenden des *University College London* und des *King's College London* geprüft. Dieses institutionelle Konstrukt, das von keiner anderen Universität adaptiert wurde, wurde in London bis 1958 beibehalten. Es stand jedoch Pate bei der Einrichtung der indischen Universitäten, weil die Briten sich in Indien sehr für säkulare Institutionen einsetzten, um die Probleme des dortigen Religionspluralismus zu umgehen. Mit der Einrichtung der Universitäten wurde eine Neuordnung der schon vielfältigen *College*-Landschaft auf dem Subkontinent sichtbar. Nur die besten Colleges erreichten den Status eines „affiliated college“.

Tab. 1: Liste der Universitäten in Indien, nach Gründungsjahr
(Eigene Zusammenstellung nach Datta 2017)

| Universität | Gründungsjahr | Ort |
|---------------------------------|---------------|-------------------|
| University of Calcutta | 1857 | Calcutta/Kolkatta |
| University of Bombay | 1857 | Bombay/Mumbai |
| University of Madras | 1857 | Madras/Chennai |
| Aligarh Muslim University | 1875 | Aligarh |
| Panjab University | 1882 | Chandigarh |
| Allahabad University | 1887 | Allahabad |
| Banaras Hindu University | 1916 | Benares/Varanasi |
| University of Mysore | 1916 | Mysore/Mysuru |
| Patna University | 1917 | Patna |
| Osmania University | 1918 | Hyderabad |
| Mahatma Gandhi Kashi Vidyapeeth | 1921 | Benares/Varanasi |
| University of Lucknow | 1921 | Lucknow |
| Visva-Bharati University | 1921 | Santiniketan |
| University of Delhi | 1922 | New Delhi |

Diese Affiliation bedeutete nicht, dass die Universitäten ein Inspektions-, geschweige denn ein Aufsichtsrecht erhalten hätten. Entscheidungen über Lehrkörper, Gebäude, Ausstattung etc. standen bis zu den Reformen 1904 außerhalb ihrer Befugnisse. Die Spezifika des Londoner Modells waren auch in England sehr umstritten. Der Mathematiker Karl Pearson urteilte über diese Konstruktion: „To term the body which examines at Burlington House a university is a perversion of

language, to which no charter or Act of Parliament can give a real sanction“ (zit. n. Datta 2017, 42).

Ungeachtet der Spezifika ihrer Institutionalisierung expandierten die Universitäten in Indien. Zwischen 1857 und dem Studienjahr 1921/22 wuchs die Zahl von *Arts and Science Colleges* von 21 auf 172, und die Zahl der Studierenden, Frauen wurden beispielsweise in Calcutta 1877 und in Bombay 1883 zum Studium zugelassen, schnellte von 4.355 auf 58.837. Die Expansion von Colleges und des Studiums insgesamt war am Ende des 19. Jahrhunderts in Indien derart beachtlich, unter anderem dank der Angebotsausweitung privat getragener Colleges, dass die koloniale Regierung nicht zuletzt aus Sorge der Entstehung eines akademischen Proletariats äußerst zurückhaltend bei der Genehmigung neuer Colleges blieb (vgl. Basu 1974, 13ff.). Georg Nathaniel Curzon, Vizekönig von Indien seit 1899, sah sich veranlasst, die aufgrund der Popularität eines Universitätsabschlusses unter den indischen Eliten heikle politische Frage der Universitätsexpansion selbst in die Hand zu nehmen. Konsultationen unter seiner Leitung fanden unter dem weitestgehenden Ausschluss indischer Stimmen statt, was die Animositäten zwischen Curzon und den gebildeten Mittelschichten aus Bengalen verschärfte (vgl. Ghosh 2014). Mit dem *University Act* von 1904 wurden Universitätssenat und Universitätsexekutive (*Syndicate*) stärker abgegrenzt; auch Elemente einer Lehruniversität (*teaching university*) wurden angemahnt, um den rein prüfenden Charakter der Universitäten abzuschwächen. Insbesondere sollte aber die Expansion über die *affiliated colleges* gebremst werden. Nicht nur das Gespenst der arbeitslosen Akademikerinnen und Akademiker spielte hierbei eine Rolle (vgl. Qadir 2014); vielmehr zeigten sich die Studierenden sehr aktiv bei den ersten antikolonialen Bestrebungen (vgl. Sen 2012, 13ff.). Interessant in diesem Zusammenhang bleibt die Tatsache, dass die ersten berufenen Universitätsprofessoren mit einem Lehrensium nur für das Graduiertenstudium versehen wurden, während die überaus große Mehrheit der Studierenden – *undergraduates* – weiterhin in den Colleges lernten.

3 Das universitäre Studium von *teaching*: Grundzüge seiner Institutionalisierung

Bezüglich der Ausgestaltung der Lehrkräftebildung an den Colleges ist es bemerkenswert, dass bis auf die Universität of Bombay alle öffentlichen Universitäten in Indien Variationen eines Lehramtsstudiums adaptierten. Eine wichtige Neuerung wurde in der University of Calcutta 1906 eingeführt, damals mit ca. 20.000 Studierenden vermutlich die größte Universität der Welt (vgl. Datta 2017, 46). Dort wurden die im Vergleich zum *bachelor* kürzeren Studiengänge des *licenciante* durch einen eigenen vollwertigen Abschluss des *Bachelor of Teaching* ergänzt. Die etwas

längere Studiendauer, aber auch die Möglichkeit, nach einer Zwischenprüfung (*licenciate*), nicht erst nach dem ersten Studienabschluss, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, stellten die wesentlichen Neuerungen dar; dies wurde beispielsweise auch von der University of Punjab in Lahore ab 1905 übernommen (vgl. Bruce 1933, 114).

Eine ganze Reihe von Problemen begleitete die Entwicklung und Konsolidierung dieser Studiengänge. Allen voran war es im kolonialen Indien eine Selbstverständlichkeit, dass alle Abschlüsse englischsprachig und nach englischem Vorbild zu erfolgen hatten. Die Durchsetzung der englischen Sprache für *higher education* war so ausgeprägt, dass sogar Fächer wie Sanskrit und Arabisch mitunter auf Englisch geprüft wurden. Ein weiteres Problem bestand darin, dass viele dieser englischsprachigen Colleges wesentlich auf die Mitwirkung von europäischem Personal angewiesen waren. Die erste Inspektion, die die Universität of Calcutta im Jahr 1906 durchführte, listete penibel das Personal der jeweiligen Colleges auf und hielt dabei fest, dass circa die Hälfte aller Lehrenden Europäer waren (vgl. University of Calcutta 1906). Ein letztes, für das Lehramtsstudium relevantes Problem bestand darin, wie man praktische Fähigkeiten prüfen sollte. Besonders bei der Überprüfung des unterrichtlichen Geschicks waren entsandte Prüfer an der Universität nicht besonders versiert. Wie die *Calcutta University Commission* 1917 feststellte:

„It is not possible to devise any external examination which would in itself be a fair test in practices of teaching. The examination lesson at its best is given under artificial conditions; it has been well described as being to the actual work of the class-room what the dress parade is to warfare.“ (Calcutta University Commission 1919b, 13)

Die ausschließliche Prüfungsorientierung der Universitäten, während die Ausbildung an den Colleges stattfand, zeigte sich insgesamt als problematisch für die *professions*, und zwar nicht nur für zukünftige Lehrende, sondern auch für Mediziner.

Inhaltlich bewies das neue Lehramtsstudium eine erstaunliche Gleichförmigkeit und Kontinuität quer durch die Universitäten. Die im ersten Studiengang aufgestellte Liste von Prüfungsthemen seitens der Universität Madras sah neben der Unterrichtspraxis drei thematische Blöcke vor: *Principles of Education*, *History of Education*, *Methods of Teaching* und *School Management*. Bereits die Liste der Themen, beispielsweise Punkt 18 im Block *Methods of Teaching*, über die Handhabung der Tafel, zeigt, dass der fachliche Status des dort kommunizierten Wissens sehr prekär war (vgl. Croft 1888, 136ff.). Auch Fragen nach den Grundlagen dieser Tätigkeit wurden in der englischen Tradition der starken Individualisierung und Psychologisierung des pädagogischen Wissens gestellt. Obwohl eine erschöpfende Bestandsaufnahme der Regularien für alle Universitäten noch aussteht, zeigen die vorliegenden Dokumente keine strukturelle Abweichung gegenüber dieser ersten

Liste von Prüfungsthemen (vgl. Calcutta University Commission 1919b, 4f.). Aus Sicht der Historischen Bildungsforschung dürfte aber nicht uninteressant sein, dass die Wissenssparte, die stärker im Fokus der Kritik und der Reform stand, die Bildungsgeschichte war. Andrew Mackenzie, der britische Leiter des *Teachers College* der Universität in Allahabad, erklärte im Jahr 1918 diesen kontroversen Status teilweise aus pädagogischen Überlegungen.

„The value of the history of education and psychology in a training college curriculum is sometimes questioned, and it is therefore perhaps desirable to state what we regard as the main aims of these courses. The history of education is open to the objection that it lends itself to cram; it is an examinable subject.“ (Duncan & Mackenzie 1918, 71)

Aber er sah gleichzeitig durchaus positive Auswirkungen der Bildungsgeschichte auf das Lehramtsstudium:

„But our experience is that a study of the lives of the great educational reformers has a stimulating effect on students. The history of education is more than a record of the gradual development of educational ideals; it is a record also of personal service in the cause of education. A study of the lives of the great reformers gives a new point of view to men who frankly say on their admission to the college that it is their ‘hard fate’ to enter the teaching profession.“ (Ebd.)

Trotz dieses Vorbehalts bezüglich einer unterstellten Affinität von Bildungsgeschichte und Auswendiglernen wurde an den Universitäten Allahabad und Kalkutta eine vertiefte Kenntnis eines pädagogischen Klassikers zum vierten Prüfungsblock gemacht, was die Legitimität von Bildungsgeschichte als orientierendem Fach jenseits von anderen praktischen Fächern eindrücklich zeigt. Aber Probleme mit der Bildungsgeschichte konnten viel politischer sein. Als die *Calcutta University Commission* zwischen 1917 und 1919 ihren Bericht vorlegte, war es klar, dass die ausschließlich westliche Orientierung im Themenschwerpunkt „History of Education“ bereits unter Beschuss geraten war:

„The syllabus most criticised is that prescribed for the degree course in the history of education. This syllabus requires a knowledge of Hindu education in all times and that of the medieval Musalmans [...].“ (Calcutta University Commission 1919b, 6)

Aspekte des aufkommenden indischen Nationalismus und des parallelen Kulturimperialismus der Briten, die sich unter einer Bildungsgeschichte nur eine westliche Erzählung vorstellen konnten, spielen hier eine zentrale Rolle. Eine Grundsatzkritik an dem Gewicht der Bildungsgeschichte bei der Lehrkräftebildung ist in der Zeit jedoch nirgends zu finden. Obwohl die Zahl der Studierenden und Absolventen der Lehramtsstudiengänge eher niedrig blieb, stabilisierte sich dieses Studium in den Absolventenzahlen und im Curriculum im Laufe der Zeit (vgl. Calcutta University Commission 1919b, 7ff.).

4 Kontrastierende Positionierungen in der Frage eines universitären Lehramtsstudiums

Ein universitäres Angebot für die Ausbildung von Sekundarschullehrerinnen und -lehrern entstand somit in einem nicht unbedingt konfliktfreien Kontext. Wie eingangs skizziert, waren die Stimmen, die so ein Vorhaben für nutzlos und sogar schädlich hielten, zunächst in der Mehrzahl. Die Meinung, dass das akademische Leben und das pädagogische Wissen zwei verschiedene Welten darstellten, also das pädagogische Wissen keinen akademischen Rang beanspruchen könnte, war in England weit verbreitet. Nur für den Primarschulbereich waren Elemente von ‚pedagogy‘ vorgesehen (vgl. Caruso 2022). Als ein englischer Schulinspektor den damaligen Leiter des britischen *Education Office*, den konservativen Robert Lowe, wegen einer fachlichen Angelegenheit aufsuchte, erwiderte Lowe: „I know what you’ve come about, the science of education. There is none. Good morning“ (zit. n. Hirsch & McBeth 2004, XXII).

Es ist nicht weiter verwunderlich, wenn sich die ablehnenden Stellungnahmen seitens derjenigen Briten, die in der Bildungsverwaltung gehört wurden, in der Überzahl gegen das Lehramtsstudium waren. Britische Pädagogen waren insgesamt äußerst skeptisch bezüglich der Notwendigkeit eines Universitätsstudiums im Bereich der Pädagogik, auch als sie in Indien über die Sekundarschulen in England berichteten. Für den Schuldirektor Edge in Bombay irrten die britischen Sekundarschulen, wenn sie sich für eine pädagogische Ausbildung stark machten:

„They have begun at the wrong end in demanding that a person should have a training in pedagogics before entering school. They should rather go a step back, and before asking if the teacher is able to teach, should put the preliminary question whether he has been already sufficiently taught.“ (1898, 84)

Als in den späten 1880er Jahren in Indien ein mit College-Direktoren, Inspektoren und Bildungsbeamten organisierter Konsultationsprozess über Probleme der Schuldisziplin und Moralerziehung in den Sekundarschulen organisiert wurde, gab es zahlreiche Meinungen, die sich gegen das bereits existierende und vor allem ein erweitertes Angebot einer universitären Lehrerbildung richteten (vgl. 1890). Auch britische Finanzbeamte in Bengalen kritisierten die mögliche Verlegung der Lehrerbildung in die Universitäten, als im Jahr 1904 diesbezügliche Beratungen in Bengalen stattfanden. Die Lehrerbildung sollte unter der Kontrolle des britischen Education Department und nicht der eher autonomen Universitäten stehen:

„Consequently, when there are some advantages in the connection of the post graduate training of teachers with the University, we think that the two normal colleges will best be kept distinct from the University.“ (Bericht der *Finance and Commerce Department of the Government of India* an den *Secretary of State for India*, 15. September 1904, 3).

Nicht nur die pädagogischen Studiengänge standen in der Kritik, sondern einzelne Gruppen wollten dieses inzwischen konsolidierte Studienangebot aus der Universität wieder ausgliedern. Noch Jahre später lebte diese negative Positionierung fort: Alban Gregory Widgery, später Professor for Philosophy an der US-amerikanischen Duke University und zunächst Lehrer in Bombay, äußerte sich unmissverständlich und nannte „the granting of a University *degree* in Teaching“ „a piece of lamentable childishness as I cannot help but regard it“ (zit. n. Widgery 1920, 393, Hervorhebung i. O.).

Auch höherkastige Hindus aus der Elite positionierten sich gegen eine Verbindung von Lehrerbildung und Universität. Rai Rájendralála Mitra, einflussreicher Philologe und Historiker, antwortete auf die Frage der Education Commission knapp: „The University curriculum does not, and should not, include the art of pedagogy“ (Commission 1884, 346). Auch Babu Dváraká Náth Gánguli von der *Hindu Mahila Vidyalaya*, einer der ersten Sekundarschulen für Mädchen, bevorzugte ein Lehrlingssystem als Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb des Schulbetriebs und nicht ein Lehrkräfte-seminar innerhalb der Universität (vgl. Commission 1884, 267).

Demgegenüber stand auf Seiten der Stellungnahmen gebildeter, liberaler Inder eine viel positivere Sicht der Frage einer verbesserten Lehrerbildung an Universitäten. Asutosh Mukherjee, Vizekanzler der Calcutta Universität und möglicherweise der einflussreichste native Hochschulpolitiker der Zeit, sprach sich eindeutig für die Beibehaltung der pädagogischen Wissensform an seiner Universität aus (vgl. Mookerjee 1915, 73f.). Aber diese Positionierungen zugunsten einer Lehramtsausbildung an Universitäten waren ebenfalls eindeutig politisch. Auf der siebten Konferenz des *Indian National Congress* der Provinz Bombay im Jahr 1894 begründete der Delegierte M. R. Bhatt aus dem Fürstenstaat Baroda seinen Antrag für eine Verstärkung der systematischen Lehrerbildung an Universitäten folgendermaßen:

„And not I think I may draw your attention to a most absurd practice that has been religiously followed for the last 20 years. What is it you will ask. It is the practices of sending all the new youths as they enter the training college immediately to the practicing school to experiment on the tender children sent there. They are sent there, and – note this, gentlemen – before these are instructed even in the rudiments of pedagogy, they are sent to work on the finest faculties of their children. What would you think, gentlemen, if the Principal of the Medical College took it into his head to send all freshmen to the hospital with full powers to experiment on the poor patients. Why the dissecting house will have all its wants supplied. Is education then less responsible than medicine?“ (1895, 97)

Licenciate und *Bachelor of Teaching* seien in der gegenwärtigen Form noch nicht ideal, meinte Sir Guru Dass Banerjee, ein ehemaliger Vize-Kanzler der University of Calcutta und Mathematiker sowie liberaler Aktivist innerhalb der aufstrebenden

den indischen Unabhängigkeitsbewegung, aber es sei ein wichtiges Studienangebot der Universität, das man weiterentwickeln könne:

„If the Regulations for the degree of Bachelor of Teaching provide that no student shall be admitted to a Training College for Teachers unless his physical fitness is certified to by special testimonials, and that no one shall be sent up for the examination for the degree unless he has shown steady, diligent, careful, and intelligent work during this period of training, the B. T. degree will be a test of intellectual, physical and moral fitness. And I would suggest that the B. T. Regulations should be modified in the manner indicated.“ (Banerjee 1914, 124)

Diese aufgeschlossene Einstellung gegenüber der *pedagogy* zeigte sich schließlich sehr prominent an dem 1899 bei den Behörden eingereichten Projekt von Jams-hedji Tata, erfolgreicher Unternehmer, auch als Vater der indischen Industrialisierung bekannt, für die Einrichtung eines *Research Institute* in Indien:

„It is proposed to found an Institution which shall be, or correspond to, a Teaching University for India, its primary aim being to teach and not to examine. The Diplomas, therefore, will be conferred on those who have completed a certain course of higher education. This work of higher instruction will be conducted on the principles followed now in Europe, e. g., in the German *Seminaria*, the French *Conferences*, and the English and American Research Classes.“ (National Archives of India, Home Department, Education, 1899, Proceedings, June, N 81 to 85, 47)

An diesem *Research Institute* wollte Tata Master- und Fortbildungskurse, allerdings nicht im Bereich der *liberal education*, sondern eher im Bereich professionsbezogener Studiengänge, anbieten. Sein Vorschlag war, drei Departments zu gründen, und in dem dritten war eine *School of Pedagogics* vorgesehen, „for those intending to be higher secondary teachers (inspectors, headmaster, etc.)“ (ebd.). Als die Kolonialbeamten über diese Eingabe berieten, formulierten sie klare Ablehnungsgründe gegen diesen Teil des Projekts:

„Those opposed to the third Department are certainly opposed to its retention, but that is because they don't believe in Pedagogic; because they fear that the other subjects may be well left to the existing Colleges, and that Government would be better pleased without the Department.“ (National Archive of India, Home Department, Education, 1899, Proceedings, December, N 33-36, N36, 3)

Als das *Indian Institute of Science*, auch *Tata Institute* genannt, endlich im Jahr 1911 in Bangalore gegründet werden konnte, war das dritte Department, in dem unter anderen die Bildungs- und pädagogische Forschung betrieben werden sollte, nicht mehr dabei. Diese Versuche der Institutionalisierung von *pedagogy* und letztlich auch von Bildungsforschung im weitesten Sinne stehen im Gegensatz zur Ablehnung gegen eine Lehrkräftebildung an Universitäten, wie sie bei vielen Vertretern der britischen Verwaltung sichtbar wird.

5 Fazit: Die nicht so koloniale Universität?

Den Befund, dass lehrerbildende Studiengänge sich trotz solch ungünstiger diskursiver und politischer Bedingungen etablieren konnten, kann man sowohl auf strukturelle als auch auf politisch-kulturelle Elemente zurückführen. Strukturell ist das indische Schulwesen als Arbeitsmarkt für Akademiker nicht zu vernachlässigen. Der Zustrom an die Universitäten war in Indien nachhaltig, und der koloniale Staat konnte nicht alle Graduierten im Kolonialapparat absorbieren, sodass viele Absolventen, und dann zunehmend auch Absolventinnen, ohnehin eine Lehrerstelle annahmen, wie diese Auswertung der Beschäftigung der Absolventinnen und Absolventen der Universität von Kalkutta zwischen 1857 und 1882 zeigt.

Tab. 2: Beschäftigung der Absolventen der Universität Kalkutta (1857-1882)
(Eigene Zusammenstellung auf der Grundlage von Calcutta University Commission 1919a, 49)

| | N |
|-------------------------------------|-----|
| Rechtsanwälte | 581 |
| Öffentlicher Dienst | 526 |
| Lehrer an Colleges und High Schools | 470 |
| Mediziner | 12 |

Nicht eigennütziges Interesse einer spezifischen Gruppe allein kann man für diese Disparität zwischen der Ablehnung eines wissenschaftlichen Status von *pedagogy* und der Institutionalisierung von pädagogischen Studiengängen und Abschlüssen erklären. Aus der Perspektive dieser Vorgänge erscheint die koloniale Universität alles andere als rein kolonial im Sinne der Durchsetzung der Präferenzen der Kolonisorinnen und Kolonisatoren. Obwohl die Universitäten in Indien als Beispiel einer übermäßigen Kontrolle seitens der Regierung gelten, erstreckte sich dieser regulatorische Impetus, besonders nach der Gründung des *Indian National Congress* im Jahr 1885, eher auf die Frage der politischen Betätigung von Lehrenden und Studierenden.

Politisch-kulturell könnte man die vielen Entscheidungen über die Einrichtung und Ausgestaltung von Studiengängen charakterisieren, die als Ergebnis einer gewissen Universitätsautonomie gelten dürfen. Die Entwicklung von Abschlüssen im Feld der Lehrerbildung an indischen Universitäten widerspricht zum Teil dem gängigen Bild einer kolonialen Universität mit absoluter Lenkung durch die Kolonialmacht und mit relativ wenigen Möglichkeiten, selbstständig gesellschaftliche Forderungen aufzunehmen. Aus der Perspektive des pädagogischen

Studiums scheint die koloniale Universität sich vielmehr den gebildeten und sogar politisch aktiven indischen Mittelklassen zuzuwenden. Vertreter dieser Gruppen – besonders in Bengalen, aber auch in Punjab und Madras, weniger in Bombay – waren sehr aktiv, wenn es darum ging, Projekte einer indischen Moderne und – perspektivisch – der politischen Autonomie voranzutreiben.

Dabei zeigte sich die indische Universität unbeachtet ihres strukturellen Konservatismus im Sinne fehlender sozialer Durchlässigkeit als eine für höherkastige, zunehmend antikolonial gesinnte Schichten offene Institution, unabhängig von der Unterstützung einzelner europäischer Beamten und Akademiker. Gewiss bleiben *pedagogy* und die Institutionalisierung pädagogischer Studiengänge und -abschlüsse in epistemischer Hinsicht auch eine koloniale Erscheinung, denn solche Studiengänge waren sowohl in der Hindu- als auch in der muslimischen Tradition unbekannt und somit ‚westlich‘ bzw. ‚fremd‘. Insgesamt erwies sich die frühe Institutionalisierung dieser Studiengänge gleichzeitig sowohl als Chance als auch als Bürde. Die Chance bestand darin, den indischen Mittelschichten eine weitere Möglichkeit der Beschäftigung, das Lehramt, anzubieten, die zwar nicht gut bezahlt war, aber ihnen einen gewissen sozialen Status als (potenziell) Dauerbeschäftigte in von der Kolonialregierung anerkannten Institutionen garantierte. Diese erste Institutionalisierung der Lehrerbildung an Colleges wurde jedoch längerfristig insofern zur Bürde, weil der enge und technizistische Wissenskanon der Lehrerbildung eine Bedeutung erlangte, die bis heute zu den größten Problemen bei Bildungsreformen auf dem Subkontinent gezählt wird.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Bericht des Finance and Commerce Department of the Government of India an den Secretary of State for India 15. September 1904. National Archives of India, Dehli. Home Department. Education, Proceedings, nos. 91-104, 103.

National Archives of India, Dehli. Home Department, Education, 1899, Proceedings, June, N 81 to 85. National Archive of India, Dehli. Home Department, Education, 1899, Proceedings, December, N 33-36.

Gedruckte Quellen

1890. Papers related to discipline and moral training in schools and colleges in India. Calcutta: Printed by the Superintendent of Government Printing, India.

1895. Report of Seventh Provincial Conference, held at Bombay on 2nd, 3rd, and 4th November 1894. Bombay: Printed at the Times of India Steam Press.

1898. Educational Notes. In: The Bombay Educational Record XXXI (2):81-84.

Banerjee, Gooroo Dass (1914): The Education Problem in India. Calcutta: S. K. Lahiri and Co.

- Calcutta University Commission (1919a): Report. Analysis of Present Conditions. Chapters I-XIII. Calcutta: Superintendent Government Printing, India.
- Calcutta University Commission (1919b): Report. Analysis of Present Conditions. Chapters XXI-XXIX. Vol. III. Calcutta: Superintendent Government Printing, India.
- Commission, Education (1884): Report of the Bengal Provincial Committee: with evidence taken before the Committee, and memorials addressed to the Education Commission. Calcutta: Superintendent Government Printing, India.
- Croft, Alfred (1888): Review of Education in India. Calcutta: Printed by Government Printing.
- Duncan, Herbert Spencer & Mackenzie, Arthur Henderson (1918): The Training of Teachers. Calcutta: Superintendent Government Printing, India.
- Education Commission (1883): Education Commission Report. Vol. 1, part I. Calcutta: Manager of Publications.
- Mookerjee, Asutosh (1915): Addresses. Literary and Academic. Calcutta: R. Cambay & Co.
- Mukerjee, Satischandra (1902): An examination into the present system of university education in India and a scheme of reform. Calcutta: Printed at the Weekly Notes Printing Works.
- University of Calcutta (1906): Inspection of Calcutta Colleges. Report of the commission appointed by the Senate. 2 vols. Calcutta: Hare Press.
- Widgery, Alban G. (1920): School Practice in the Training of Teachers. In: Indian Education XVIII (4), 393-396.

Literatur

- Basu, Aparna (1974): The Growth of Education and Political Development in India, 1898-1920. Bombay/Calcutta/Madras: Oxford University Press.
- Bhagavan, Manu (2003): Sovereign Spheres. Princes, Education and Empire in Colonial India. New Delhi: Oxford University Press.
- Bruce, J. F. (1933): A History of the University of the Panjab. Lahore: Ishwar Das.
- Caruso, Marcelo (2022): „The De-Subalternization of the Knowledge of Education? Lecturing Pedagogic Knowledge in Colonial India (approx. 1840-1882).“ In: Nordic Journal of Educational History 9 (2), 13-37.
- Datta, Surja (2017): A History of the Indian University System. Emerging from the Shadows of the Past. Oxford: Palgrave.
- Fischer-Tiné, Harald (2004): Von ‚Sklavener Universitäten‘ und ‚Nationalen Bildungsanstalten‘ – Elitenbildung, Sprachpolitik und nationale Identitätskonstruktionen im kolonialen Indien (ca. 1880-1925). In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 7, 27-51.
- Ghosh, Suresh Chandra (2014): The Genesis of Curzon's University Reform. In: Parimala V. Rao (Hrsg.): New Perspectives in the History of Indian Education. Hyderabad: Orient BlackSwan, 224-268.
- Hirsch, Map & McBeth, Mark (2004): Teacher Training at Cambridge. The Initiatives of Oscar Browning and Elizabeth Hughes. London, Portland: Woburn Press.
- Mann, Michael (2005): Geschichte Indiens. Vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Paderborn: Schöningh.
- Metcalf, Barbara D. & Metcalf Thomas R. (2001): A Concise History of India. Cambridge: Cambridge University Press.
- Qadir, Ali (2014): The Ideal of Utility in British Indian Policy: Tropes of the Colonial Chrestomathic University, 1835-1904. In: South Asia 37 (2), 197-211.
- Sen, Satadru (2012): Disciplined Natives. Race, Freedom and Confinement in Colonial India. Delhi: Primus Books.
- Simon, Brian (1981): „Why no pedagogy in England?“ In: Brian Simon & William Taylor (Hrsg.): Education in the Eighties: the central issues. London: Batsford, 124-145.
- Singh, R. P. (1998): British Educational Policy in 19th Century India: A Nationalist Critique. In: Sabyaachi Bhattacharya (Hrsg.): The Contested Terrain. Perspectives on Education in India. Hyderabad: Orient Longman, 99-121

Autor

Caruso, Marcelo, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Transnationale Geschichte der Schule;

Geschichte der Technologien der Schularbeit;

Geschichte der Schulmedien

Anschrift:

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Erziehungswissenschaften

Unter den Linden 6 (GS7)

10099 Berlin

E-Mail-Adresse: marcelo.caruso@hu-berlin.de