

Sumeet Mhaskar/Jana Tschurenev

Bildung und politische Mobilisierung im kolonialen Indien

*Die Anti-Kasten-Bewegung in Maharashtra 1848–1882*¹

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht Prozesse politischer Mobilisierung durch Bildung in einem kolonialen Kontext. In Indien entwickelte sich Bildung im 19. Jahrhundert zu einem wichtigen Kristallisationspunkt sozialpolitischer Auseinandersetzungen: Einerseits richtete sich die Forderung nach einer Ausweitung von Bildungschancen unmittelbar gegen bestehende Ausschlüsse im Rahmen der Kasten- und Geschlechterhierarchien. Andererseits sollte über Bildungsangebote eine Solidargemeinschaft der unteren und untersten Kasten gestiftet werden, die sich unter dem Begriff *Dalit Bahujan* zu einer wichtigen politischen Kategorie im modernen Indien entwickelt hat. Insgesamt beleuchtet der Beitrag das spannungsreiche Verhältnis von kolonialer Herrschaft, Nationenformierung und subalternen politischer Mobilisierung.

Schlagwörter: Indien, Kolonialismus, Kaste, Savitribai Phule, Jotirao Phule

1. Einleitung

*Erhebt Euch, Unberührbare, Brüder, erwacht und steht auf
Erhebt Euch, um die Ketten der Sklaverei zu brechen
Erhebt Euch, Brüder, zur Bildung.*

„Wacht auf für Bildung“, Savitribai Phule, 1854 (Mali, 2011, S. 76)²

Diese Zeilen sind aus einem Gedicht, in welchem die Dichterin, Bildungspionierin und Sozialreformerin Savitribai Phule (1831–1897) die Unberührbaren³ dazu aufruft, sich durch Bildung aus ihrer verachteten gesellschaftlichen Stellung zu befreien. Sie verweisen auf die zentrale Frage unseres Beitrags: wie Kastenhierarchien und die damit ver-

1 Herzlichen Dank an Eva-Maria Tschurenev für die Übersetzung des englischsprachigen Originalmanuskripts.

2 Orig. in Marathi. Wenn nicht anders angegeben, stammt die Übersetzung von Marathi-Quellen von Sumeet Mhaskar und Eva-Maria Tschurenev.

3 Während wir für das 20. Jahrhundert und aktuelle Debatten den Terminus *Dalits* als Selbstbeschreibung der vormaligen „Unberührbaren“ verwenden, orientieren wir uns in diesem Artikel an der Begrifflichkeit der Quellen des 19. Jh., in der die untersten Bevölkerungsschichten als Unberührbare, *Atishudras* und *Mahar-Mangs* bezeichnet werden. Unberührbarkeit bezeichnet verschiedenste Formen von Exklusion, Deprivation und sozialer Herabsetzung, die durch Vorstellungen einer „Verunreinigung“ durch Kontakt informiert und legitimiert sind (zum Überblick vgl. Shah, Mander, Thorat, Deshpande & Baviskar, 2006; ein lesenswerter Klassiker ist Ambedkar, 1948).

bundenen Praktiken von Unberührbarkeit im kolonialen Indien zum Gegenstand sozialer Emanzipationsbestrebungen und politischer Mobilisierung wurden.

Die soziale Institution der Kaste hat seit dem Beginn der Kolonialzeit vielfältige Wandlungsprozesse durchlaufen. Kolonialhistorische und postkoloniale Forschungen der letzten Jahrzehnte haben herausgearbeitet, wie es durch die Kategorisierungen des britischen Zensus im Zusammenspiel mit der Wissensproduktion der Kolonialethnologie zu Vereinheitlichungsprozessen kam. Dabei fand eine Aufwertung des Wissens der klassischen Bildungs- und Ritualspezialisten, der Brahmanen, statt. Deren sozio-religiöse Normen wurden zunehmend mit indischer Tradition gleichgesetzt. Dadurch wurden während der Kolonialzeit die bestehenden Kastenhierarchien einerseits verfestigt (Aloysius, 1998; Dirks, 2001; Waligora, 2004). Die koloniale Intervention und die Propagandaarbeit der protestantischen Missionare lösten jedoch gleichzeitig eine Legitimitätskrise der bestehenden gesellschaftlichen und Wissensordnungen aus (vgl. O’Hanlon, 2002). Diese Krise mündete nicht nur in der Herausbildung einer Vielzahl religiöser Erneuerungsbewegungen, sie schuf auch einen Raum für sozialpolitische Revolten (Rao, 2010, S. 9). Die Politisierung von Kaste, die durch soziale Bewegungen vorgenommen wurde, verstärkte dabei einen Prozess, in dem Kastenunterscheidungen nicht etwa verschwanden, sondern – z.B. durch Forderungen nach *affirmative action* – zu einer zentralen politischen Kategorie des modernen Indien wurden. Die moderne politische Landschaft Indiens ist entscheidend durch die Repräsentationsforderungen der *Dalits* (wörtlich: die Unterdrückten, als Selbstbezeichnung der ehemals Unberührbaren) geprägt (vgl. Rao, 2009; Waghmore, 2013).

Es ist diese Bewegung, deren Anfänge wir hier untersuchen. Die Region Maharashtra, mit den alten und neuen Hauptstädten Poona und Bombay, wurde zu einem frühen Zentrum der Auseinandersetzungen um Kaste, Patriarchat und Sozialreform (vgl. O’Hanlon, 2002; Omvedt, 1976). Gleichzeitig – und nicht zufällig, wie u. a. Rao (2010) gezeigt hat – war sie auch ein Schauplatz der Geburt des modernen Hindunationalismus. Savitribai und ihr Ehemann Jotirao Phule (1927–1890) sind bis heute in der Öffentlichkeit Maharashtras präsent. Ihre gesammelten Werke (vgl. Phadke, 1991; Mali, 2011) und etliche populäre Biografien in Marathi (Mali, 2012) und Englisch (Keer, 1974) sind weit verbreitet. Nicht nur B. R. Ambedkar (1891–1956), der wohl prominenteste Vertreter der Anti-Kasten-Bewegung des 20. Jahrhunderts – und selber ein *Dalit* aus Maharashtra – bezeichnete Jotirao Phule als seinen *Guru*. Auch im Zeitalter des Internet stellen sich diverse feministische, egalitäre und religiöse Gruppierungen in diese Tradition.

Der Blick auf die frühe Anti-Kasten-Bewegung in Maharashtra kann in verschiedener Hinsicht zur Frage der Mobilisierung durch Bildung beitragen. Die Phules und ihre Kolleginnen und Mitstreiter sahen Bildung als ein Hauptinstrument, um in den niederen und unberührbaren Kasten, den *Shudra-Atishudra*, ein Bewusstsein ihrer Unterdrückung zu schaffen. Schulischer Unterricht, Theaterstücke, Volks-Balladen und öffentliche Veranstaltungen wurden dazu eingesetzt, Wissen darüber zu verbreiten, wie brahmanische Priester die Bevölkerung ausbeuteten und beherrschten. Indem er einen Gegensatz konstruierte zwischen den *Bhatji-Shetji* (den Brahmanen und Händlern bzw. Geldverleihern) als Unterdrückern und der unterdrückten Bevölkerung, suchte Jotirao

Phule eine neue Solidargemeinschaft der Nicht-Brahmanen zu stiften. Damit schuf er eine wichtige politische Kategorie des modernen Indien, die nicht auf nationaler oder religiöser Zugehörigkeit, sondern auf der Gegnerschaft zu Kastenprivilegien basierte. Daraus ergab sich eine komplizierte Positionierung sowohl gegenüber der britischen Kolonialmacht, als auch gegenüber dem antikolonialen Nationalismus.

Ein methodologischer Ausgangspunkt des Artikels sind die Interventionen der *Subaltern* und *Postcolonial Studies* (vgl. zur Einführung Chatterjee, 2006; Franzki & Aikins, 2010), auch wenn Kaste in diesen Debatten kaum thematisiert wurde (vgl. Paik, 2014). Unsere Auseinandersetzung versteht sich in doppelter Hinsicht als Ergänzung bzw. Korrektiv. Zum einen behandeln wir die Mobilisierung von Kaste in sozialpolitischen Auseinandersetzungen und zwar nicht durch sozial-disziplinierende Ansätze ‚von oben‘ (vgl. Guha, 1997), sondern aus dem Blickwinkel von niedrigkastigen und unberührbaren Frauen und Männern. Zum anderen möchten wir die differenzierten Wirkungen des Kolonialismus auf die Machtkonstellationen der indischen Gesellschaft herausarbeiten (vgl. Aloysius, 1998). Diese wurden oft durch die aufkommende Konfrontation von Kolonialismus und Nationalismus überschattet (vgl. Chakravarti, 1998; Rao, 2010).

Wie wir im ersten Teil des Artikels zeigen, haben im frühen 19. Jahrhundert grundlegende Wandlungsprozesse eingesetzt, durch die neue Spielräume für bildungspolitisches Engagement entstanden. Im zweiten Teil fragen wir, wie die Anti-Kasten-Bewegung die veränderten Bedingungen für die Demokratisierung von Bildungschancen und sozialpolitische Mobilisierung genutzt hat. Mit ihrem Engagement konnte sie in einer Periode, in der das koloniale Bildungssystem institutionelle Gestalt annahm (1854–1882), tatsächlich zu einer Erweiterung des Bildungszugangs beitragen. Der dritte Teil untersucht, wie jene „Subalternen“ die durch die koloniale Begegnung ausgelösten Veränderungen deuteten, als sie ihre eigene „Stimme“ entdeckten. Gleichzeitig fragen wir danach, wie vormals privilegierte Gruppen auf diese Herausforderungen reagierten und wie sie ihre Machtposition unter der kolonialen Ordnung neu etablieren konnten. Diese letzte Frage ist deshalb von größter Bedeutung, weil Praktiken der Unberührbarkeit und vielfache Ungleichheiten in Bezug auf Kaste und Geschlecht nicht nur die koloniale Bildung bestimmt haben – sie prägen bis heute das indische Bildungssystem.

2. Voraussetzungen: Kaste, Bildung und sozialer Wandel im frühen 19. Jahrhundert

Im Maharashtra des 18. Jahrhunderts waren die Kasten- und Geschlechterverhältnisse des „brahmanischen Patriarchats“ (Chakravarti, 1993) aufs engste mit Fragen des Bildungszugangs verknüpft. Daher wurden Bildung und Wissen zu einem zentralen Schauplatz der Auseinandersetzung um Hinduismus und soziale Reform.

Gemäß den brahmanischen sozio-religiösen Normen, die unter dem Ausdruck *Var-nashrama Dharma* zusammengefasst werden – d. h. differenzierte Verhaltensvorschriften für verschiedene Kasten, Geschlechter und Lebensphasen – war es nur Männern aus den oberen Kasten, den sogenannten „zweimal Geborenen“, erlaubt, bestimmte re-

ligiöse Sanskrit-Texte zu lesen oder zu hören. Frauen aller Kasten sowie Männer, die den „dienenden“ Kasten, den *Shudras*, gehörten, waren vom Studium des *Veda* ausgeschlossen. Für Hindus gab es im Wesentlichen zwei getrennte, auf bestimmte Kasten zugeschnittene Bildungsgänge. Einrichtungen für höhere Bildung in Sanskrit, die Grammatik, Logik, Philosophie und Recht beinhaltete, waren den Brahmanen vorbehalten. Landessprachliche Schulen brachten dagegen Jungen aus den Händler- und Landeigner-Kasten praktische Fertigkeiten wie Schreiben, Rechnen und Buchhaltung bei (Chaudhary, 2013; Keer, 1974). Während es im Rahmen der brahmanischen Kultur keinen Spielraum für die Bildung von Unberührbaren gab, bestanden einige, bisher wenig erforschte Alternativen außerhalb dessen. Eine bemerkenswerte Ausnahme sind z. B. die mit der *Vaishnava-Bhakti*-Bewegung verbundenen Dichter-Heiligen, zu denen auch Frauen und Männer aus der unberühbaren *Mahar*-Kaste gehörten. Auch einige der ersten *Mahar*-Konvertiten der amerikanischen Mission in Ahmednagar waren ehemalige *Gosavis* (Religionslehrer) (American Marathi Mission, 1882, S. 18).

Solche Bildungsprivilegien und Ausschlüsse waren überall in Indien zu finden. In Maharashtra war die kulturelle und intellektuelle Hegemonie der Brahmanen jedoch besonders stark ausgeprägt (Chavan, 2013, S. 191). Das hatte mit ihrer besonderen Stellung in der Verwaltung der vorkolonialen Peshwa-Herrschaft zu tun, die erst mit dem britischen Sieg über die Armee des Maratha-Reiches 1818 ihr Ende fand. Die brahmanischen sozio-religiösen Normen, die in der *Dharmashastra*-Literatur ausgelegt werden, wurden staatlich abgestützt (Chakravarti, 1998; Rao, 2010). Im Bereich der Bildung äußerte sich die Unterstützung der Brahmanen durch die Peshwa-Regierung in der Institution des *Dakshina*-Gebens, das Gewähren von lebenslangen Pfründen an brahmanische Sanskrit-Gelehrte (Chavan, 2013, S. 191, 198; Keer, 1974, S. 33–34).

Die Bildungslandschaft Indiens erfuhr seit der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts entscheidende Änderungen, in Bezug auf die Finanzierung, Kontrolle und pädagogische Kultur als auch im Hinblick auf die soziale Zugänglichkeit. Vor allem wurde ein Prozess ausgelöst, in dem der traditionellen Gelehrsamkeit und den landessprachlichen Dorf- und Elementarschulen die finanzielle Basis entzogen und diese durch moderne Institutionen ersetzt wurden (vgl. zum Überblick Kumar, 2007; Bhattacharya, 1998). In Hinsicht auf die soziale Zugänglichkeit vollzog sich die Entwicklung des kolonialen Bildungssystems im Maharashtra als ein gegenläufiger Prozess: einerseits schuf sie die Bedingungen dafür, dass sich die brahmanische Hegemonie in Kultur und Bildung unter modernen Bedingungen neu herstellen konnte. Andererseits unterlief sie die etablierten Bildungsmonopole und erweiterte nach und nach die soziale Zugänglichkeit der Schulbildung. Zugespitzt lässt sich erstere Tendenz der kolonialstaatlichen Bildungspolitik, letztere den Bestrebungen protestantischer Missionarinnen und Missionare zuordnen.

Im Rahmen der orientalistischen Bildungspolitik, die in Bengalen, dem Sitz des Generalgouverneurs in Indien, verfolgt wurde, setzte die Regierung in Bombay die Förderung brahmanischer Gelehrsamkeit zunächst fort, auch in Form von *Dakshina* (Chavan, 2013, S. 189). Da sie bei der Schaffung einer kolonialen Regierung stark von indischen Vermittlern abhängig waren, suchten die Briten die traditionellen Eli-

ten durch diese Politik für sich zu gewinnen. Ab 1835 begann sich ein bildungspolitischer Ansatz des „Durchsickerns nach unten“ (*downward filtration*) durchzusetzen. Seine Vertreter hofften, dass eine moderne englische Eliten-Bildung eine Klasse von „Übersetzern“ hervorbringen würde, die neues Wissen unter landessprachigen Massen verbreiteten. Auch das 1840 in Bombay gegründete *Board of Education* folgte dieser Linie. Zudem verstärkte die Regierung in Bombay bis in die 1850er Jahre hinein bewusst die existierenden Strukturen von Kastenprivilegien und Ausschließung (vgl. Chavan, 2013). Mountstuart Elphinstone (1779–1859), der Gouverneur von Bombay, warnte davor, dass öffentliche Bildung mit Unberührbaren in Verbindung gebracht werden könnte, weil das ein Hindernis für ihre Akzeptanz bei der Mehrheit der Bevölkerung sein könnte: „es ist zu befürchten, dass unser Bildungssystem, wenn es erst einmal in [den untersten Kasten] Wurzeln schlägt, sich nicht weiter ausbreiten wird“ (Board of Education, 1851, S. 14–15).

1854 wendete sich die Bildungspolitik vom *downward filtration* Ansatz ab. Jedoch blieben die neugegründeten staatlichen und staatlich subventionierten Elementarschulen für Unberührbare häufig unzugänglich (vgl. Constable, 2000; Nambissan, 1996). Ein Hauptfaktor dafür war der Widerstand von Schülern oberer Kasten, brahmanischen Lehrern und örtlichen Gemeinden gegen deren Präsenz. Die Regierung nahm in diesem Konflikt keine feste Haltung ein. Auch wenn grundsätzlich galt, „dass alle Schulen, die vollständig vom Staat unterhalten werden, künftig allen Kasten offen stehen sollen“ (Director of Public Instruction, 1859, S. 449), war ein Lehrer nicht dazu verpflichtet, Schüler „niedriger Kasten“ aufzunehmen, wenn er annehmen konnte, dass die anderen Schüler sich dadurch genötigt sehen würden, der Schule fernzubleiben (*Dnyanodaya*, 16. 11. 1859).⁴ Praktiken des gesellschaftlichen Boykotts gegen Unberührbare wurden noch in vielen von der *Indian Education Commission* aufgenommenen Expertenaussagen bestätigt, als diese sich 1882 einen Überblick über den Aufbau des öffentlichen Bildungssystems verschaffte (Indian Education Commission, 1884).

Während die Kolonialregierung in Indien ihre knappen finanziellen Mittel bis in die 1850er Jahre auf die Elitenbildung konzentrierte, blieb der Bereich der allgemeinen Volksbildung zivilgesellschaftlichen Akteuren überlassen. Im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts begann ein Netzwerk von Missions- und Bildungsgesellschaften die Verbreitung von kostenlosen bzw. öffentlich bezuschussten Elementarschulen im British Empire mit Hilfe neuer Unterrichtstechniken zu fördern (Ressler, 2013; Tschurenev, 2013). Die Bedeutung dieser Bildungsbewegung lag nicht nur darin, dass sie die Öffentlichkeit von der Notwendigkeit einer allgemeinen Schulversorgung (*universal education*) zu überzeugen suchte – eine Idee, die brahmanischen Vorstellungen religiösen Geheimwissens entgegend. Sie machte auch den zivilgesellschaftlichen

4 Die zweisprachige (Englisch/Marathi) Zeitschrift *Dnyanodaya* wurde ab 1841 von amerikanischen Missionaren herausgegeben. Wir danken Prabodhan Pol, dass er uns auf die Ergiebigkeit dieser Quelle hingewiesen und uns seine Notizen über die Bildungsberichterstattung im *Dnyanodaya* in den 1850er Jahren zur Verfügung gestellt hat. Insgesamt wurden die Jahrgänge 1846–1870 in der Nehru Memorial Library, New Delhi ausgewertet.

Verein als Mittel bildungspolitischer Intervention in Indien bekannt, sowohl für die Beschaffung von Finanzmitteln als auch für die Einmischung in öffentliche Auseinandersetzungen. Auch die Anti-Kasten-Bewegung nutzte zivilgesellschaftliche Selbstorganisation als machtvolleres Mittel, um ihr Sozial- und Bildungsprogramm voranzutreiben. Schließlich, und das ist das Wichtigste, boten die Missionseinrichtungen jenen, die vorher von formaler Bildung ausgeschlossen waren, Zugang zum neuen öffentlichen Raum der Schule.

Zum einen waren die Missionarinnen und Missionare Vorreiter der Schulbildung für Mädchen. Obwohl gelegentlich von einzelnen Mädchen berichtet wurde, die Jungenschulen besuchten, waren das im frühen 19. Jahrhundert seltene Ausnahmen. Im Allgemeinen wurde „die Erziehung unter der Zunge und Hand der *sasu* (Schwiegermutter) als wichtiger angesehen als der Schulunterricht“ (American Marathi Mission, 1882, S. 62–63). Mehr noch wurde eine Frau mit Schulbildung in moralischer und sozialer Hinsicht als eine Gefahr angesehen: „Eine Frau zu bilden ist wie eine Brandfackel in die Hand eines Affen zu geben“, heißt es in einem Sprichwort, zitiert in Mali (2012, S. 10). Aus Sicht der protestantischen Mission war jedoch eine Christianisierung und ‚Zivilisierung‘ kolonialer Gesellschaften ohne eine reformierte Häuslichkeit undenkbar (vgl. Midgley, 2000). Zum anderen boten Missionsschulen unberührbare Schülerinnen und Schülern Zugang. Wie der Bericht der *Indian Education Commission* für die Bombay Presidency (1884) deutlich macht, lag die Bildung der untersten Kasten in den frühen 1880er Jahren immer noch hauptsächlich in den Händen der Missionsgesellschaften.

Die Bildungsprogrammatische protestantischer Missionen in Indien ist ambivalent zu werten. Obschon sie ihre eigenen Reformziele verfolgten, häufig im Konflikt mit den Kolonialregierungen, können Missionarinnen und Missionare kaum als demokratische Kraft gerühmt werden. Missionarische Bildungsaktivisten vertraten nicht etwa soziale Gleichheitsvorstellungen – vielmehr suchten sie die Kastenhierarchien durch soziale Klassen im Rahmen einer modernen kolonialen Grammatik der Differenz zu ersetzen. Die gesellschaftliche Arbeitsteilung war ohne religiöse Untermauerung intakt zu halten (Tschurennev, 2011; Viswanath, 2014). Wie Constable (2000) hervorgehoben hat, lassen sich die Wirkungen der Bildungs- und Sozialpolitik der Missionen auf die gesellschaftlichen Verhältnisse des kolonialen Indien nur im Kontext ihres Zusammenspiels mit einer Vielzahl indischer Akteurinnen und Akteure verstehen. In den folgenden Abschnitten wird deutlich werden, wie die Anti-Kasten-Bewegung auf den von Missionarinnen und Missionaren betriebenen Einrichtungen aufbaute, aber auch, wie sie sich ihre Strategien von denen der Missionsgesellschaften und des Kolonialstaates unterschieden.

3. Mobilisierung durch Bildung: Schulen für Mädchen, *Shudras* und Unberührbare

Die Bedeutung missionarischer Schulangebote für die Formation der Anti-Kasten-Bewegung in Maharashtra zeigt sich bereits in dem Bildungshintergrund von Savitribai und Jotirao Phule. Die beiden wurden in die *Mali*-Kaste hineingeboren; *Malis* waren

Produzenten und Verkäufer von Gärtnerei-Erzeugnissen. Ihrem rituellen Rang nach gehörten sie zu den unteren Kasten, den *Shudras*. Gesellschaftlich „nahmen [sie] eine ziemlich angesehene Stellung ein, ungefähr gleichbedeutend mit der in Maharashtra zahlenmäßig großen Gruppierung der [...] Landeigner- und Bauern-Kaste, den Maratha-Kunbis“ (O’Hanlon, 2002, S. 105). Diese soziale Herkunft war wichtig für das Bestreben, eine Gemeinschaft der *Mali-Kunbis* als (land-)arbeitender Bevölkerung und der *Shudra-Atishudras*, der unteren und untersten Kasten, zu stiften.

Jotirao Phule begann mit sieben Jahren eine indigene landessprachliche Schule zu besuchen. Seine höhere Schulbildung absolvierte er von 1840–1847 in der Englisch-Schule der *Free Church of Scotland Mission* (Keer, 1974, S. 10–12; O’Hanlon, 2002, S. 110). Seine Erfahrungen dort prägten nicht nur seine intellektuelle, sondern auch in seine politische Entwicklung. Der Lehrplan war stark auf Wissenschaften wie Botanik und Ethnologie konzentriert; die Schüler hörten darüber hinaus viele Argumente gegen die sozialen und rituellen Kastenunterschiede, die sich auf die sichtbaren physiologischen Gemeinsamkeiten aller Menschen stützten – Argumente die später eine Standard-Diskussionstaktik der Radikalen um Phule bildeten. Jotirao lernte in einer heterogenen Umgebung, zu der Schüler der unberührbaren *Mang-* und *Mahar*-Kasten gehörten. Außerdem traf er seine späteren Freunde und Weggefährten Sadashiv Ballal Govande und Moro Vitthal Valavekar, beide aus verarmten brahmanischen Familien (O’Hanlon, 2002, S. 105–109). Die Schule eröffnete ihnen einen Spielraum für politische Diskussionen: „Von dem 20 Jahre alten Phule und seinen Freunden wurde gesagt, ihre Lektüre der Lebenswege von Shivaji und George Washington sowie der Schriften von Thomas Paine [...] habe sie zu Vorstellungen angefeuert, ihr Land von der Fremdherrschaft zu befreien“ (O’Hanlon, 2002, S. 110).

Von Savitribais Bildungserwerb ist wenig bekannt. Aus den biographischen Schriften (Keer, 1974; Mali, 2011; Mani & Sardar, 2008) wissen wir, dass sie mit neun Jahren den 13-jährigen Jotirao heiratete und dass Jotirao Phule sein neu erworbenes Wissen mit seiner Kind-Frau teilte. Zudem nutzte sie die neuen Möglichkeiten der Lehrerinnenausbildung, die von Missionarinnen angeboten wurden. Von 1845 bis 1847 absolvierte sie eine Ausbildung bei Mrs. Mitchell von der schottischen Mission, die diese seit Anfang der 1840er Jahre in Poona anbot. Zudem lernte Savitribai einige Monate bei Cynthia Farrar in Ahmedabad. Farrar war 1927 als erste unverheiratete Frau von der Amerikanischen Mission angeheuert worden, um sich für den Ausbau der Mädchenbildung in Indien einzusetzen, und betrieb in den 1840er Jahren mehrere erfolgreiche Mädchenschulen in Ahmednagar (American Marathi Mission, 1882, S. 61–62).

1848 begannen die Phules ihr öffentliches Engagement mit einem Versuch, Schulen „für Mädchen aus allen Kastengemeinschaften“ aufzubauen (Phule, 1873/2002, S. 94), von denen sich einige ausdrücklich an Unberührbare richteten (Mali, 2012, S. 38–45). Dieser Umstand verweist bereits auf die Bedeutung, die Savitribai und Jotirao Bildung für soziale Veränderungsprozesse beimaßen. Zudem richtete sich das Projekt sowohl gegen geschlechter- als auch kastenbasierte Ausschlüsse. Der Schulbetrieb konnte jedoch nicht lange aufrechterhalten werden. Die konservative Öffentlichkeit empörte sich über den doppelten Tabubruch des Ehepaars; 1849 gab Jotiraos Vater dem sozialen

Druck nach und die beiden mussten sein Haus verlassen (*Dnyanodaya*, 15.12.1853; Keer, 1974, S. 27).

Nachdem sie sich eine eigene Existenz aufgebaut hatten, unternahmen die Phules im Juli 1851 einen neuen Versuch, und diesmal waren sie erfolgreich. Mit finanzieller Unterstützung durch Sir Erskine Perry, zu jener Zeit oberster Richter in Bombay, gründeten sie zwei Mädchenschulen, in denen Savitribai zusammen mit ihrer Kollegin, der Muslimin Fatima Sheikh, unterrichtete (Phule 1856/1991, S. 213–14; Phadke 1991, S. 618). Eine öffentliche Prüfungsveranstaltung Anfang 1852 verlief sehr günstig: „Die Fortschritte, die die Mädchen dabei zeigten,“ wurden für „weit größer [erachtet] als jene, die in [den staatlichen] Knaben-Schulen im gleichen Zeitraum gemacht wurden“, hieß es im offiziellen Bericht (Phadke, 1991, S. 618).

Vor diesem Hintergrund bewarb sich Jotirao Phule erfolgreich um eine Beihilfe von 75 Rupien aus dem *Dakshina Fund* (*Dnyanodaya*, 15.7.1852), der es ihm ermöglichte, eine dritte Schule zu gründen. In Anbetracht der Tatsache, dass der ursprüngliche Zweck von *Dakshina* war, „jene [...] auszuzeichnen, die die heiligen Bücher der Hindus studiert haben“ (*Dnyanodaya*, 5.1.1853), bedeutete die Neuzuteilung eines Teils dieses Fonds für gemischtkastige Mädchenschulen einen fundamentalen Wandel. Erst 1849 hatte die Regierung den Fond für die Förderung von Literatur und Bildung jenseits der brahmanischen Sanskrit-Gelehrsamkeit geöffnet. Damit hatte sie auf einen Protest reagiert, an dem auch Jotirao Phule maßgeblich beteiligt war (Keer, 1974, S. 33–35). Zwar war diese Umwidmung von *Dakshina* für den Erfolg der neuen Bildungsprojekte entscheidend, gleichwohl trug sie erheblich zur Feindschaft der Verteidiger der alten Ordnung bei.

Die Geschichte dieser drei Mädchenschulen ist in verschiedener Hinsicht bemerkenswert. Sie fällt in einen Zeitraum, in dem sowohl die Weichen für den Aufbau des kolonialen Bildungssystems gestellt wurden, als auch die Zahl privater indischer Initiativen stark zunahm (Bhattacharya, 2001, S. ix). Die von den Phules eingerichteten Schulen gehören zu den frühesten in den Akten verzeichneten modernen Mädchenschulen, die nicht auf Missionarinnen oder von Europäern geleitete Vereine zurückgehen, sondern auf indische Initiative. Savitribai und Fatima Sheikh waren die ersten Frauen, die in Maharashtra außerhalb des Missionsbereichs unterrichteten. Damit öffneten sie anderen indischen Lehrerinnen den Weg. Von 1863 an waren unter den Lehrenden der von den Phules gegründeten Schulen deren eigene Absolventinnen zu finden (Director of Public Instruction, 1864, S. 41; Chowdari, 1884).

Die drei Mädchenschulen zogen enorme Aufmerksamkeit auf sich. Als die dritte öffentliche Prüfung der Schülerinnen 1853 in den Räumlichkeiten des Poona Colleges stattfand, geriet die Veranstaltung mit mehr als 3000 Teilnehmern „zur größten Versammlung, von der man in Poona je gehört hat“, wie es im veröffentlichten Bericht heißt (Phadke, 1991, S. 617). Das Verfahren öffentlicher Prüfungen wurde im Gefolge der Bildungsbewegung im frühen 19. Jahrhunderts eingeführt. Es war erforderlich, um den Erfolg der Schulen nachzuweisen und die Finanzierung in Form von Subskriptionen, Spenden und staatlichen Zuschüssen sicherzustellen. Daher wurden solche Prüfungen als wichtige öffentliche Ereignisse betrachtet. Die Anti-Kasten-Bewegung wusste

diese Form zum Vorteil ihrer Bildungsprojekte zu nutzen, aber auch, um Aufmerksamkeit für ihre sozialpolitischen Anliegen zu erzeugen.

Während die zeitgenössischen Beobachter die drei Mädchenschulen im Vergleich zu den Schulen für Jungen günstig beurteilten (s. o.), ist der Kontrast zu den wenigen vorhandenen Mädchenschulen erst recht offensichtlich. Die Schülerinnen der fortgeschrittensten Klassen wurden auf der Grundlage eines umfassenden Lehrplans unterrichtet, der Geschichte, Geografie, Grammatik, Arithmetik und die Beschäftigung mit sozialen Problemlagen beinhaltete – auf letzteres verweist das Lehrbuch *Rinunishedhuk* („Das Übel der Verschuldung“, Shenvi, 1850).⁵ Zudem erhielten die „Schülerinnen gelegentlich Nähstunden von Mrs. Candys Schneider“ (Phadke, 1991, 628).

Dieser letzte Punkt verdient hervorgehoben zu werden. Das rationale Weltwissen, das den Mädchen in den von den Phules und ihren Kolleginnen und Unterstützern betriebenen Schulen vermittelt wurde, steht für eine Ausrichtung, die in der Mädchenbildung des 19. Jahrhunderts sowohl in Indien als auch international ungewöhnlich ist. In den Missionsschulen bildete eine reformierte Häuslichkeit nach evangelikalem Vorbild das Herzstück „weiblicher Bildung“ (American Marathi Mission, 1882, S. 61–62; Midgley, 2000). Kolonialbeamte, indische Sozialreformer und Vertreter der Unabhängigkeitsbewegung knüpften „weibliche Bildung“ an geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und normative Weiblichkeit. Selbst die nationale Frauenbewegung bildete noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts in dieser Hinsicht keine Ausnahme (vgl. Hancock, 2001). Im Gegensatz dazu koppelte die frühe Anti-Kasten-Bewegung in Maharashtra weibliche Bildung an *menschliche* Entwicklung unter egalitären Vorzeichen. Für Savitribai Phule war der Prozess des Lehrens und Lernens ein zentrales Element menschlicher Entfaltung: „Jene, die Wissen schenken, und jene, die es annehmen, werden [...] zu wahren Menschen“ (Phule, S., Vidyadan [Gabe des Wissens], in Mali, 2011).⁶ Der Gedanke einer weiblichen Häuslichkeit kommt in ihren Schriften nicht vor.

Die drei Mädchenschulen hatten nicht nur einen bedeutenden Einfluss auf die öffentliche Debatte, sondern trugen auch zur Institutionalisierung der Frauen- und Mädchenbildung bei. 1870 wurde eine von ihnen durch die staatliche Superintendentin Mrs. Mitchell – die bereits erwähnte Bildungsaktivistin von der Schottischen Mission – in eine Normalschule zur Lehrerinnenausbildung umgewandelt. Die anderen beiden Schulen wurden vom Education Department übernommen und in das Schulungs- und Aufsichtssystem von Mrs. Mitchells Normalschule eingegliedert (vgl. Phooley, 1884; Mitchell, 1884). Diese Einrichtung trug maßgeblich zur Verbreitung und Professionalisierung der Mädchenbildung in der Bombay Presidency bei (Chowdari, 1884).

Das Projekt der Schulen für Unberührbare konnte sich nicht derart institutionalisieren. Ursprünglich hatte Jotirao Phule vor, für eine gemeinsame Ausbildung von Mädchen aus allen Kasten zu sorgen. Nach dem ersten fehlgeschlagenen Versuch wurden jedoch die Mädchenschulen und die Schulen für „Kinder aus den Atishudra-Gemein-

5 Siehe Buchbesprechung im *Dnyanodaya*, 2. 10. 1850.

6 In der von der Regierung Maharashtra online zur Verfügung gestellten Fassung von Savitribai Phules gesammelten Werken (Mali, 2011) sind keine Seitenzahlen angegeben.

schaften“ (Phule, 1873/2002, S. 94) getrennt realisiert. Im August 1852 eröffnete Phule in Poona aus privatem Vermögen eine Schule für Unberührbare, für Jungen und Mädchen ebenso wie für Erwachsene. 1853 erhielt er auch für dieses Projekt einen monatlichen Zuschuss von 25 Rupien aus dem *Dakshina Fund*. Um die Bemühungen zu stützen, gründete er 1853 die „Gesellschaft für die Bildung von Mahars und Mangs“ – die Namen der zahlenmäßig stärksten lokalen Kasten standen dabei für die gesamte Gruppe der Unberührbaren. Seine Schulfreunde Govande und Valavekar wurden Präsident und Sekretär der Gesellschaft (*Dnyanodaya*, 15. 9. 1853, 15. 6. 1855). Darüber hinaus gelang es Jotirao Phule, die Unterstützung von Lahoo Mang und Ranga Mahar zu gewinnen, die unter ihren Kastenmitgliedern für die Schulen warben (*Dnyanodaya*, 15. 12. 1853). So konnten insgesamt drei Schulen mit insgesamt 258 Schülerinnen und Schülern betrieben werden (*Dnyanodaya*, 16. 9. 1856, 16. 7. 1858). Die Schulen waren gebührenfrei, Bücher und Schreibmaterial wurden gratis zur Verfügung gestellt. Der Lehrplan war „derselbe wie an staatlichen Schulen“, wie der Bericht des Director of Public Instruction in Bombay 1857 (S. 127–128) feststellte. Überdies wurde fortgeschrittenen Schülern ermöglicht, den Unterricht in der Englisch-Schule der Schottischen Mission fortzusetzen (Phadke, 1991, S. 633–651; vgl. O’Hanlon, 2002, S. 121).

Während die Einrichtung von Mädchenschulen als skandalös empfunden wurde, gab es noch heftigeren Widerstand gegen die *Atishudra*-Schulen. Es muss daran erinnert werden, dass Poona während des Peshwa-Regimes ein blühendes Zentrum der brahmanischen Kultur und Bildung war (Chavan, 2013, S. 191–192). Die Anti-Kasten-Bewegung begann sich somit im Herzen des brahmanischen Territoriums zu regen, wie es Mali (2012, S. 93) ausdrückte. Einerseits wurden die Sozialreformerinnen und -reformer schikaniert und gesellschaftlich ausgegrenzt (Phule, 1856/1991). Vor allem auf Savitribai konzentrierte sich ein massiver, manchmal gewalttätiger Widerstand (Mali, 2012, S. 31). Gesellschaftlicher Boykott war das wirkmächtigste Disziplinarinstrument, das von konservativer Seite gegen die Sozialreformbewegung eingesetzt wurde. Die Drohung der Exkommunikation – die gesellschaftliche Isolation, vor allem den Ausschluss von Ehe-Allianzen bedeutete – hielt daher selbst engagierte Aktivisten davon ab, im Privatleben Kastentabus zu brechen. Andererseits diente die Drohung mit gesellschaftlichem Boykott dazu sicherzustellen, dass Unberührbare ihrerseits von den Bildungsmöglichkeiten keinen Gebrauch machen würden. In seinem Gutachten für die *Indian Education Commission* stellt der amerikanische Missionar Hume (1884, S. 343) fest: „In vielen Städten sind die Mahars vom Verlust ihrer Arbeit und finanziellen Einbußen bedroht und manchmal dieser Dinge beraubt, wenn eine Schule für ihre Kinder eröffnet wird“. Schließlich wurden Lehrer, die Kasten-Regeln brachen, mit Exkommunikation bedroht (Director of Public Instruction, 1857, S. 251–252).

Gegen solche Widerstände hatten es die *Atishudra*-Schulen schwer, sich zu behaupten (*Dnyanodaya*, 16. 9. 1856). Eine permanente Schwierigkeit bestand darin, kompetente Lehrer zu finden. Im Gegensatz zu Kindern aus oberen Kasten hatten die „Mahar- und Mang-Kinder“ zudem keine Verwandten und „Freunde, die bereit und fähig waren, sie dazu zu ermuntern [...], ihre Hausaufgaben zu erledigen.“ Deshalb waren sie auf den Unterricht nicht vorbereitet (Phadke, 1991, S. 635–36). Andere Probleme er-

gaben sich direkt aus Unberührbarkeitspraktiken, wie zum Beispiel die Schwierigkeit, die Wasserversorgung zu gewährleisten, da den Schülerinnen und Schülern der Zugang zum benachbarten Brunnen verwehrt war. Die Frage des Brunnenzugangs für Unberührbare, aber auch für christliche Konvertierte, bildete ein ständiges Thema der öffentlichen Auseinandersetzung in Poona, Bombay und Ahmednagar in den späten 1850er und frühen 1860er Jahren (*Dnyanodaya*, 1. 5. 1858; 1860.)

Ein immer wiederkehrendes Problem war auch die Finanzierung. 1858 waren die finanziellen Mittel so weit geschrumpft, dass das Komitee der „Gesellschaft für die Bildung von Mahars und Mangs“ die Öffentlichkeit um Unterstützung bat, um die Schließung einer der Schulen zu verhindern (Phadke, 1991, S. 637). 1863 hatten die Schulen die staatliche finanzielle Unterstützung verloren (Director of Public Instruction 1864, S. 41), und nur eine von ihnen bestand bis 1882 weiter, allerdings „in keinem zufriedenstellenden Zustand“ (Phooley, 1884).

Die Phules beendeten ihre Mitwirkung an den Schulen jedoch bereits früher. Dies ist vor allem auf Meinungsverschiedenheiten zwischen Jotirao und seinen brahmanischen Freunden in der „Gesellschaft für die Bildung von Mahars und Mangs“ zurückzuführen: „Als unsere Vorstellungen sich so weit voneinander entfernt hatten, entschied ich, dass die Zeit gekommen war, getrennte Wege zu gehen; so habe ich mich von beiden Projekten distanziert“, schreibt Jotirao in seiner bedeutendsten Schrift *Gulamgiri* [Sklaverei] (Phule, 1873/2002, S. 94). Phules Bruch mit dem Komitee wurde zum einen durch das Unbehagen verursacht, mit dem die brahmanischen Mitglieder auf Phules zunehmend radikalen Anti-Brahmanismus reagierten (O’Hanlon, 2002, S. 120). Tatsächlich stellte die Aufdeckung der „Verschwörung der bhats [Brahmanen] gegen die Schulbildung der Shudra- und Atishudra-Kinder“ (Phule, 1873/2002, S. 89) ein wichtiges Element in Phules Bestreben dar, eine nicht-brahmanische Identität und Solidarität zu entwickeln. Genauso wichtig waren jedoch die abweichenden Vorstellungen des Komitees über die Bildung der Unberührbaren. Phule zufolge meinte das Komitee, „ihnen einfache Lese- und Schreibfähigkeiten zu vermitteln, [sei] genug“, während er „der Meinung war, dass wir ihnen eine gute Bildung zukommen lassen sollten, die sie dazu befähigen würde, zwischen gut und böse zu unterscheiden.“ Die Brahmanen befürchteten, so Phule, „dass Bildung die Atishudras zum wahren Verständnis dessen führen würde, wie [deren] Vorfahren [...] sie unterdrückt hatten“ (Phule, 1873/2002, S. 94; vgl. O’Hanlon, 2002, S. 120).

Die Erkenntnis ihrer Unterdrückung, das „wahre Verständnis“ ihrer Stellung in der Gesellschaft, bildete den Kern von Phules ‚Pädagogik der Unterdrückten‘.⁷ Abermals sehen wir, dass die Schulprojekte der Anti-Kasten-Bewegung vom Mainstream der Bildungsideen jener Zeit abwichen. Schulen für die Armen und die Arbeiterschicht verfolgten im britischen und missionarischen Bildungsdiskurs des frühen 19. Jahrhunderts das Ziel, die Menschen innerhalb ‚ihrer eigenen Sphäre‘ moralisch zu erziehen und öko-

7 In den pädagogischen Ideen vor allem von Savitribai Phule (vgl. Rege, 2010) bestehen einige bemerkenswerte Parallelen zum später von Paolo Freire (1968/2000) entwickelten Ansatz, die wir im Zuge weiterer Forschungen herausarbeiten werden.

nomisch unabhängig zu machen. Einfache Lese- und Schreibfähigkeiten sowie religiös unterfütterte Lektionen über moralische *Regeln* wurden dafür als ausreichend erachtet (vgl. Tschurenev, 2011). Auch zeitgenössische kolonialstaatliche Bildungsangebote für die „niedereren Kasten“ gingen in diese Richtung (Director of Public Instruction, 1864, S. 20). Demgegenüber zielten die *Atishudra*-Schulen der Anti-Kasten-Bewegung darauf ab, ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln und ein moralisches *Urteilsvermögen* auszubilden.

Die Vorstellung der Anti-Kasten-Bewegung von Bildung als einem Mittel, die an den Rand der Gesellschaft Gedrängten „aufzuwecken“, wie sie in Savitribais eingangs zitiertem Gedicht zum Ausdruck kommt, war eingebettet in einen umfassenden volksaufklärerischen Ansatz, der Schule und Öffentlichkeit miteinander verband. Vor dem Hintergrund der historischen und praktisch fortbestehenden Bildungsausschlüsse konnte eine Motivation der unteren und untersten Kasten zum Schulbesuch nicht vorausgesetzt werden. Jotirao Phule zog daher Unterhaltung als ein Mittel heran, um die Wichtigkeit von Wissen und Schulbildung zu propagieren. Ein Beispiel dafür ist der humorvolle Einakter *Tritiya Ratna* (1855) (Phadke, 1991, S. 5–32; vgl. O’Hanlon, 2002, S. 124–128). *Tritiya Ratna*, wörtlich „drittes Juwel“, setzt den Erwerb von Wissen mit dem Öffnen des „dritten Auges“ bei den Menschen gleich: einem kritischen Bewusstsein, das „die Unterdrückten dazu befähigt, die Beziehung zwischen Macht und Wissen zu verstehen und umzugestalten“ (Rege, 2010, S. 93).

Das Stück dreht sich um einen *Kunbi*-Bauern und seine Frau, die durch den *Joshi*, den brahmanischen Priester, hereingelegt und ausgenutzt werden. Zudem tritt die Figur des *Padri*, des christlichen Missionars, auf. Als Stimme der Vernunft richtet er kritische Fragen an den Bauern. Sie geraten in ein Zwiegespräch, das dahin führt, dass der *Kunbi* schließlich den Ursprung seiner Ausbeutung versteht. Der in pädagogischer Hinsicht wichtigste Charakter des Stücks ist der Clown. Seine Aufgabe ist es, die Handlung zu unterbrechen und die Vorgänge für das Publikum zu kommentieren. Er vertritt den erzieherischen Aspekt des Theaterstücks, indem er gesellschaftliche Verhältnisse analysiert, den Zuschauern erklärt sowie Fragen aufwirft. So eröffnet er eine neue Sicht auf alltägliche Situationen und das Kräftespiel der Macht, das darin am Werk ist. Der Clown macht die Zuschauer auf die Art und Weise aufmerksam, wie der brahmanische Priester seine Stellung dazu benutzt, um die Bauern zu betrügen. Zusammen mit den Bühnen-Figuren soll das Publikum erkennen, das Unwissenheit an der Wurzel der Ausbeutung der Bauern liegt. Entsprechend werden die Zuschauenden dazu aufgerufen, von den neuen Bildungsmöglichkeiten Gebrauch zu machen. Am Ende trifft das Bauernpaar eine Entscheidung: Die Abendschulen für Erwachsene, die Jotirao Phule und seine Freunde gegründet haben, bieten kostenlose Bildung an. Wir werden jeden Tag hingehen und schreiben und lesen lernen, so dass wir in Zukunft die Welt verstehen werden.

Als weitere zentrale Mobilisierungsstrategie der Anti-Kasten-Bewegung ist schließlich die zivilgesellschaftliche Selbstorganisation zu nennen. Von 1873 an stand die „Gesellschaft der Wahrheitssuchenden“ (*Satya Shodhak Samaj*) im Zentrum der Aktivitäten der Phules. Auch in dieser Namensgebung wird die enge Verbindung von Wissen, Lernen und sozialem Wandel in der Anti-Kasten-Bewegung manifest. Erklärtes Ziel

des *Satya Shodhak Samaj* war es, die *Shudras* aus der brahmanischen „Sklaverei“ zu befreien (Phadke, 1991, S. 195). Die Unabhängigkeit von Brahmanen sollte vor allem über die Entwicklung neuer Rituale erreicht werden, die ohne Priester von der lokalen Gemeinde durchgeführt werden konnten. Hinzu kam jedoch auch eine Reihe bildungspolitischer Maßnahmen. Dabei ging es erstens um die finanzielle Förderung des Schulbesuchs von *Shudra*-Kindern durch Stipendien (Phadke, 1991, S. 202). Zweitens suchte die *Samaj* das Monopol der oberen Kasten für höhere Bildung zu brechen, das Jotirao Phule in seinem Bericht an die *Indian Education Commission* anprangerte (Phooley, 1884; s.u.). So appellierte das Gremium zum Beispiel an den Direktor eines neuen Engineering College, armen *Shudra*-Studenten eine kostenlose Ausbildung zu bieten (Phadke, 1991, S. 210–211). Schließlich organisierte der *Samaj* Rhetorik-Wettkämpfe unter *Shudra*-Studenten (Phadke, 1991, S. 211) sowie Aufsatz- und Vortragswettbewerbe unter unberührbaren Schülern. Das Thema für einen solchen Wettbewerb, von dem der *Dnyanodaya* (12. 4. 1877) berichtete, begann mit einem bemerkenswerten Szenarium: Während einer Indienreise der „Hindustani Empress Maharani Victoria Saheb“ hält ihr Auto plötzlich nahe einem Wohnviertel der Unberührbaren. Der Essay erkundet, was ein *Mang* und ein *Mahar*, die am Schauplatz angekommen sind, der Königin Victoria über die Probleme erzählen, mit denen sie früher durch die Hindu-Religion konfrontiert waren, und mit welcher Art von Problemen sie es unter der britischen Herrschaft zu tun haben (Phadke, 1991, S. 223). Hier wird die Zielstellung deutlich, Subalterne zu befähigen, sich der Ursachen ihres Leidens bewusst zu werden und sich gegen diese aussprechen zu können. Das schloss die Förderung von reflexiven, rhetorischen und argumentativen Fähigkeiten ein.

4. Bildung, „Brahmanen-Herrschaft“ und Kolonialherrschaft: Perspektiven der Anti-Kasten-Bewegung

1855 erschien im *Dnyanodaya* ein bemerkenswerter Text in Marathi, „Die Leiden der Mang-Mahars“ (*Dnyanodaya*, 15. 2. 1855, 1. 3. 1855).⁸ Verfasst wurde er von Muktabai, einem 14 Jahre alten Mädchen aus der *Mang*-Kaste und Schülerin in einer der *Atishudra*-Schulen der Phules. Ihr Essay gilt als erste moderne öffentliche Äußerung einer *Dalit*-Frau. Der Text wurde nicht nur veröffentlicht, Muktabai las ihn auch Besuchern der Schule vor (Tharu & Lalita, 1991, S. 214–215; O’Hanlon, 2002, S. 120; Paik, 2014). Er illustriert eindrucksvoll die Infragestellung brahmanischer religiöser und sozialer Autorität durch die Anti-Kasten-Bewegung: „Wenn die Veden den Brahmanen vorbehalten sind“, fragt Muktabai, „wären wir dann nicht töricht, ihnen zu folgen?“ (*Dnyanodaya*, 15. 2. 1855).

Auch wenn den *Atishudra*-Schulen in Poona nur ein mässiger Erfolg beschieden war, so zeigt Muktabais Essay, dass es ihnen im Einzelfall gelang, ihrem Ermächti-

⁸ Orig. Marathi, publiziert in zwei Teilen. Verschiedene Englisch-Übersetzungen werden von Tharu und Lalita (1991) sowie Mani und Sardar (2008) geboten.

gungsanspruch gerecht zu werden. Dabei geht es nicht um die Authentizität „subalterner Stimmen,“ sondern um die Tatsache der Teilhabe an sozialpolitischen Auseinandersetzungen. Muktabai bedient sich eines neuen literarischen Genres der Kasten-Kritik. In ihrem Essay zeichnet sie ein Bild der Leiden der Unberührbaren unter dem letzten Peshwa, Bajirao II. Dieses emotionale Thema „lieferte einen ausdrucksstarken Gegenstand für Polemik“ (O’Hanlon, 2002, S. 121) und eine wichtige Strategie, um die Gemeinschaft der unteren und untersten Kasten zu mobilisieren. Im Gegensatz zur früheren Ausbeutung und Verfolgung hebt die Autorin die Änderungen für die Unberührbaren hervor, welche die Regierungsübernahme durch die Briten gebracht hat: Das System der Zwangsarbeit wurde beendet⁹, gewalttätige Verfolgungen der *Mang-Mahars* wurden unterbunden. Darüber hinaus, wie Muktabai betonte, bot die britische Regierung den Schulen für *Mahars* und *Mangs* ihre Unterstützung. Damit eröffnete sich die Möglichkeit, durch Lernen und Selbstverbesserung ihre deprivierte Stellung zu überwinden:

Oh, ihr von Armut und Krankheit geplagten Mahar-Mangs [...], gebt eurem Verstand die Medizin des Wissens. Klug geworden, werdet ihr böse Gedanken aus eurem Geist entfernen; ihr werdet euch in einen ethischen und moralischen Menschen verwandeln; und eure Ausbeutung Tag und Nacht, wie die Tiere, wird aufhören. (*Dnyanodaya*, 1.3.1855)

Damit kommen wir zurück zu der Frage nach den sozial differenzierten Auswirkungen der kolonialen Intervention und Bildungspolitik. In der späteren nationalistischen Deutung M. K. Gandhis „entwurzelte“ der Kolonialismus den „schönen Baum“ einer kulturell sinnhaften Bildung in blühenden vorkolonialen Dorfgemeinschaften (vgl. Dharmpal, 1983). In der Lesart der Anti-Kasten-Bewegung wurden dagegen mit der sich verändernden Machtkonstellation die vormaligen Beschränkungen für die Bildung von Unberührbaren beseitigt. Es war nun die Sache der *Shudra-Atishudras*, „aufzusteigen“ und sich aktiv „die Bildung anzueignen“, die für sie greifbar geworden war, wie es Savitribai Phules Gedicht „Wacht auf für Bildung“ zum Ausdruck bringt:

Die Peshwas, die Gefolgsleute der Manusmriti¹⁰, sind tot und fort, und die britische Herrschaft ist da
Die Bildungsbeschränkungen, die uns die Manusmriti auferlegt hat, sie gelten nicht mehr
Die Wissensspender, die Briten, sind gekommen, also nehmt Euch das Wissen
Solch eine Gelegenheit gab es in tausend Jahren nicht.¹¹

9 Zur Verbindung von Unberührbarkeit und unfreier Arbeit, vgl. Viswanath (2014).

10 Die *Manusmriti* begann im 19. Jahrhundert als „Gesetzbuch des Manu“ für die Gesamtheit der sozio-religiösen Normen der brahmanischen *Dharmashastra*-Literatur zu stehen. Auch B. R. Ambedkar griff dieses Motiv polemisch auf (Ambedkar & Rege, 2013).

11 Savitribai Phules erste Gedichtsammlung mit 41 Gedichten, *Kavyaphule* (Blüten der Poesie), wurde 1854 veröffentlicht. Sie wurde in ihre Gesammelten Werke aufgenommen (Mali,

Der Blickwinkel der Anti-Kasten-Bewegung lässt erkennen, wie uneinheitlich die Antwort der indischen Bevölkerung auf den Kolonialismus war. Dies kann auch als Erinnerung dienen, kulturalistisch vereinheitlichende Auffassungen von kolonisierten Gesellschaften zu vermeiden.

Wir möchten jedoch betonen, dass die Anti-Kasten-Bewegung, trotz ihrer Priorisierung der Kritik der „Brahmanen-Herrschaft“ durchaus auch kolonialismuskritische Positionen vertrat. Jotirao Phules Referenzmodell war nicht das imperiale Großbritannien, sondern die liberalen USA (vgl. Phule, 1873/2002). Zudem lassen sich im Laufe der Zeit Positionsverschiebungen feststellen. Anhand von Jotirao Phules Denkschrift an die *Indian Education Commission* (Phooley, 1884) zeigt sich, wie der Optimismus der 1850er Jahre, der in den Gedichten von Savitribai Phule und Muktabais Essay zum Ausdruck gekommen war, einer Kritik der kolonialen Bildungspolitik wich. Aus dem Blickwinkel der 1880er Jahre waren die Grenzen der kolonialen Bildungspolitik ebenso offensichtlich geworden wie das Vermögen der brahmanischen Eliten, die vorkolonialen rechtlich und religiös abgestützten Bildungsprivilegien unter kolonialen Vorzeichen durch informelle Mechanismen teilweise wiederherzustellen. Unberührbarkeit wurde in Form von gezielten Schikanen und Ausschlüssen weiter betrieben, wie der Basler Missionar Ziegler aus Dharwar beobachtete: „Die untersten Klassen – Gerber, Schuhmacher etc. – sind praktisch ausgeschlossen. Wenn sie versuchen [in die Schule] zu kommen, schließen sich Schulmeister und Jungen zusammen, um die Dinge für sie unangenehm zu machen“ (Ziegler, 1884, S. 522). Es entwickelte sich ein Muster der Kasten-Trennung, ähnlich der ‚Rassentrennung‘ der Apartheid, das es den oberen Kasten erlaubte, körperlichen Kontakt mit unberührbaren Schülern zu vermeiden (vgl. Constable, 2000).

Zudem konzentrierte die staatliche Bildungspolitik sich weiterhin auf höhere Bildung für die Eliten. Eine der Fragestellungen der Kommission ging dahin, ob die Regierung ihre Mittel künftig in die Ausweitung der Grundschulbildung investieren sollte. Die öffentliche Meinung war jedoch nahezu geschlossen dagegen, wie sich z. B. anhand der *Native Newspaper Reports*, einer durch die Regierung in Auftrag gegebenen wöchentlichen Zusammenfassung der Berichterstattung der ‚einheimischen‘ Presse, nachverfolgen lässt. Vor diesem Hintergrund formulierte Jotirao Phules seine Kritik, dass das Bildungssystem, „indem es reichlich finanzielle Mittel für höhere Bildung bereitstellt“, dazu tendiere, „lediglich Brahmanen und die höheren Klassen zu bilden und die Massen sich in Unwissenheit und Armut wälzen zu lassen“ (Phooley, 1884, S. 141). Aus seinem englischen Vorwort zu *Gulamgiri* zitierend, weist Phule auf die Ungerechtigkeit dieser Bildungspolitik hin:

Es ist eine anerkannte Tatsache, dass der größere Teil der Einkünfte des indischen Empire von der Arbeit des ryot [Landarbeiters] herrührt, die er im Schweiß seines Angesichts leistet. [...] Dass die Regierung freigebig einen beträchtlichen Teil ihrer

2011), aus denen wir zitieren. Sardar und Paul (2008) haben einige ihrer Gedichte ins Englische übersetzt; Narke (2009) bietet ebenfalls einige englische Auszüge.

so erzielten Steuereinnahmen für die Bildung der höheren Klassen ausgegeben wird, die lediglich ihren Nutzen daraus ziehen, das ist alles andere als gerecht oder fair. (Phooley, 1884, S. 141)

Darüber hinaus kritisiert er die *downward filtration*-Theorie als „utopisch“: die gebildeten Eliten kümmerten sich nicht um die Massen, sondern nutzten ihre höhere Bildung vielmehr als ein „Mittel, um sich erhebliche weltliche Vorteile zu verschaffen“ (Phooley, 1884, S. 140–145).

Die praktische Lösung, die Phule stark machte, war die Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Ohne diese, meinte er, würde es niemals möglich sein, den Widerstand der oberen Kasten gegen einen allgemeinen Bildungszugang zu überwinden. Mit seiner Empfehlung stand Phule unter den von der *Indian Education Commission* befragten Experten noch alleine da. Erst nachdem der einflussreiche Sozialreformer Gopal Krishna Gokhale (1866–1915) 1910 seine Resolution zur Einführung einer allgemeinen Schulpflicht im *Imperial Legislative Council* einbrachte, fanden solche Forderungen Gehör.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Wie wir in diesem Aufsatz gezeigt haben, konnte die Anti-Kasten-Bewegung – wenn auch begrenzt – zu einer Demokratisierung von Bildungschancen in Indien beitragen. Ihre Schulprojekte verbanden sich einerseits mit der in den 1850er Jahren einsetzenden Systembildung: Sie trugen direkt zur Institutionalisierung und Professionalisierung der Frauen- und Mädchenbildung in Maharashtra bei. Andererseits warben sie Jahrzehnte lang für die Notwendigkeit, die allgemeine Bevölkerung, einschließlich der Unberührbaren, mit Schulen zu versorgen. Das gipfelte in Jotirao Phules Forderung nach einer allgemeinen Schulpflicht, die als Ausgangspunkt für die (sehr langsame) Hinwendung zu einer Politik der allgemeinen Grundschulbildung in Indien verstanden werden kann. Diese fand im indischen *Right to Education Act* 2009 ihren aktuellen Ausdruck. Wir haben jedoch auch die Gegentendenzen hervorgehoben, die zur Herausbildung neuer, informeller Ausschluss- und Segregationsmechanismen führten. Inzwischen ist es der Eintritt privater Akteure in den seit den 1990er Jahren entstehenden ‚Bildungsmarkt‘, welcher es den höheren Kasten und der Mittelschicht erlaubt, sich von den *Dalits* abzusondern. Wie auch die religiöse Minderheit der Muslime und viele Mädchen bleiben diese großenteils auf staatliche Schulen angewiesen (vgl. Nambissan, 2012).

Die Verbindung zwischen Wissen, politischer Mobilisierung und gesellschaftlichem Wandel, welche die frühe Anti-Kasten-Bewegung herstellte, wurde zu einem entscheidenden Impuls für deren Nachfolger in Maharashtra und für den *Dalit*-Aktivismus in anderen Teilen Indiens (vgl. Nambissan, 1996; Murthy, 2016). Es waren moderne Bildungsinstitutionen, von Abendschulen bis hin zu Universitäten, durch die es den *Dalits* gelang, entscheidende Ressourcen für soziale Mobilität und öffentliche Respektabilität zu gewinnen (vgl. Paik, 2014). Die politische Mobilisierung entlang von Kaste erwies sich als nachhaltig prägend für die Entwicklung der indischen Demokratie. Jotirao

Phule ging auf Distanz zur entstehenden nationalistischen Bewegung, die ihm zufolge lediglich eine Fortsetzung des „Brahmin Raj“, der brahmanischen Herrschaft, bedeutete (Ilaiah, 2010, S. 15). Er setzte dagegen auf eine „eigene Identität“ (Phule, 1885/2002, S. 208) und Solidargemeinschaft der unteren Kasten, der *Shudra-Atishudras*, ein Ansatz, der in der *Dalit-Bahujan* Bewegung des 20. Jahrhunderts weitergeführt wurde. Mit dem Begriff *Bahujan*, der „Mehrheit“, wurden neue Repräsentationsansprüche verbunden (Waghmore, 2013, S. 208.) In den 1980er Jahren formierte sich die *Bahujan Samaj Party* (BSP) die sich als Vertretung von einer politischen Gemeinschaft von *Dalits*, *Shudras*, *Adivasis* und religiösen Minderheiten gegenüber der dominanten Minderheit hochkastiger Hindus versteht. Christoph Jaffrelot (2003) hat diese Entwicklung als einen enormen Demokratisierungsschub gewertet. 2007 übernahm mit dem Wahlsieg der BSP in Uttar Pradesh, dem bevölkerungsreichsten Bundesstaat Indiens, Mayawati als erste *Dalit*-Politikerin der indischen Geschichte dort die Regierung.

Wie wir gezeigt haben, war die Mobilisierung der *Shudra-Atishudras* mit erheblichen Widerständen konfrontiert. Aus dem sozialkonservativen und entstehenden hindunationalistischen Milieu des späten 19. Jahrhunderts wurde versucht, die Anti-Kasten-Bewegung, genauso wie den sich herausbildenden hochkastig-bürgerlichen Feminismus, durch eine polemische Gegenüberstellung von „Patrioten und Verrätern“ (Chakravarti, 1998) zu diskreditieren. Wie Rao (2009) gezeigt hat, formierte sich der Hindunationalismus in Maharashtra in den 1880er Jahren nicht nur in Abgrenzung zur Kolonialherrschaft; er war auch verbunden mit dem Versuch, die Geschlechter- und Kastenordnung gegen die Herausforderungen sozialer Bewegungen zu verteidigen. Hier finden sich Anklänge in den jüngsten Konflikten um sogenannte „anti-nationale Umtriebe“ an den Hochschulen in Delhi und Hyderabad.

Inzwischen haben sich die Universitäten zu einem Hauptschauplatz der Auseinandersetzung um Kaste, soziale Ungleichheit und Bildungschancen entwickelt. Trotz der verfassungsmäßigen Garantien und Quoten-Regelungen, die den Zugang von *Dalits* zur Hochschulbildung sicherstellen sollten, stoßen *Dalit*-Studierende nach wie vor auf Widerstände (Thorat, Shyamprasad & Srivastava, 2007). Rege (2010, S. 89) spricht in diesem Zusammenhang von „alltäglicher pädagogischer Gewalt“. Der Tod von Rohith Vemula, einem *Dalit*-Studenten der Hyderabad Central University Anfang 2016, der massive Wellen von Unruhen quer durch das Land ausgelöst hat, zeigte beispielhaft diese raue Wirklichkeit (Mhaskar, 2016). Die Auseinandersetzungen um Kaste, Bildungschancen und gesellschaftlichen Wandel, die Mitte des 19. Jahrhunderts ihren Ausgang genommen haben, sind auch im 21. Jahrhundert noch nicht abgeschlossen.

Quellen und Literatur

- Aloysius, G. (1998). *Nationalism Without a Nation in India*. Delhi: Oxford University Press.
- Ambedkar, B. R. (1948). *The Untouchables. Who were they? And why they became untouchables*. New Delhi: Amrit Book Co.
- Ambedkar, B. R., & Rege, S. (2013). *Against the Madness of Manu. B. R. Ambedkar's writings on Brahmanical patriarchy*. New Delhi: Navayana.

- American Marathi Mission (1882). *Memorial Papers of the American Marathi Mission, 1813–1881*. Bombay: Education Society Press.
- Bhattacharya, S. (Hrsg.) (1998). *The Contested Terrain. Perspectives on education in India*. New Delhi: Orient Longman.
- Bhattacharya, S. (Hrsg.) (2001). *The Development of Women's Education in India: A collection of documents, 1850–1920*. New Delhi: Kanishka Publishers.
- Board of Education, Bombay (1851). *Report of the Board of Education from Januar 1, 1850, to April 30, 1851*. Bombay: Education Society's Press.
- Chakravarti, U. (1993). Conceptualising Brahmanical Patriarchy in Early India: Gender, Caste, Class and State. *Economic and Political Weekly*, 28(14), 579–585.
- Chakravarti, U. (1998). *Rewriting History. The life and times of Pandita Ramabai*. New Delhi: Kali for Women.
- Chatterjee, P. (2006). A Brief History of Subaltern Studies. In G. Budde, S. Conrad & O. Janz (Hrsg.), *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Chaudhary, I. K. (2013). Sanskrit Learning in Colonial Mithila: Continuity and Change. In D. Kumar, J. Bara, N. Khadria & R. Gayatri, (Hrsg.), *Education in Colonial India. Historical Insights* (S. 125–144). New Delhi: Manohar.
- Chavan, D. (2013). Politics of Patronage and the Institutionalization of Language Hierarchy in Colonial Western India. In D. Kumar, J. Bara, N. Khadria & R. Gayatri (Hrsg.), *Education in Colonial India. Historical insights* (S. 187–226). New Delhi: Manohar.
- Chowdari, V. S. (1884). Statement of Vithabai Sakharam Chowdari, Headmistress, Bhavnagar School. In Indian Education Commission, Bombay Provincial Committee (Hrsg.), *Report. Evidence and Memorials Addressed to the Education Commission, Vol. II* (S. 85–88). Bombay.
- Constable, P. (2000). Sitting on the School Verandah. The ideology and practice of 'untouchable' educational protest in late nineteenth-century western India. *Indian Economic & Social History Review*, 37(4), 383–422.
- Dharampal (1983). *The Beautiful Tree: Indigenous Indian education in the eighteenth century*. New Delhi: Biblia Impex.
- Director of Public Instruction (1857). *Report of the Director of Public Instruction, Bombay, for the Year 1855–56*. Bombay: Printed at the Education Society's Press.
- Director of Public Instruction (1859). *Report of the Director of Public Instruction, Bombay, For the Year 1857–58*. Bombay: Printed at the Education Society's Press.
- Director of Public Instruction (1861). *Report of the Director of Public Instruction, Bombay, For the Year 1859–60*. Bombay: Printed at the Education Society's Press.
- Director of Public Instruction (1864). *Report of the Director of Public Instruction, Bombay, For the Year 1862–63*. Bombay: Printed at the Education Society's Press.
- Dirks, N. B. (2001). *Castes of Mind. Colonialism and the making of modern India*. Princeton: University Press.
- Franzki, H., & Aikins, J. K. (2010). Postkoloniale Studien und kritische Sozialwissenschaft. *PROKLA – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 40(1), 9–28.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary edition). New York: Bloomsbury.
- Guha, R. (1997). *Dominance without Hegemony. History and power in colonial India*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hancock, M. (2001). Home Science and the Nationalization of Domesticity in Colonial India. *Modern Asian Studies*, 35(4), 871–903.
- Hume, R. A. (1884). Evidence of Revd. R. A. Hume. In Indian Education Commission, Bombay Provincial Committee (Hrsg.), *Report. Evidence and Memorials Addressed to the Education Commission, Vol. II* (S. 343–353). Bombay.

- Ilaiah, K. (2010). *The Weapon of the Other: Dalitbahujan writings and the remaking of Indian nationalist thought*. London: Longman.
- Indian Education Commission, Bombay Provincial Committee (Hrsg.) (1884). *Report. Evidence and memorials addressed to the education commission, Vol. II*. Bombay.
- Jaffrelot, C. (2003). *India's Silent Revolution. The rise of the lower castes in North India*. New York: Columbia University Press.
- Keer, D. (1974). *Mahatma Jotirao Phoolley: Father of the Indian social revolution*. Bombay: Popular Prakashan.
- Kumar, N. (2007). *The Politics of Gender, Community, and Modernity. Essays on education in India*. New Delhi: Oxford University Press.
- Mali, M. G. (2011). *Savitribai Phule Samagra Vangmay* [Savitribai Phules Gesammelte Werke] (5. Aufl.). Mumbai: Maharashtra Rajya Sanskruti ani Sahitya Mandal. <https://msblc.maharashtra.gov.in/> [24. 04. 2017].
- Mali, M. G. (2012). *Krantijyoti Savitribai Jotirao Phule* [Savitribai Phule, Funke der Revolution] (4. Aufl.). Mumbai: Majestic Publication House.
- Mani, B. R., & Sardar, P. (Hrsg.) (2008). *A Forgotten Liberator: The life and struggle of Savitribai Phule*. New Delhi: Mountain Peak.
- Mhaskar, S. (21. 01. 2016). The Slow Genocide of Dalit Minds. *The Wire*. <http://thewire.in/2016/01/21/the-slow-genocide-of-dalit-minds-19810/> [04. 05. 2016.]
- Midgley, C. (2000). Female Emancipation in an Imperial Frame: English women and the campaign against sati (widow-burning) in India, 1813–30. *Women's History Review*, 9(1), 95–121.
- Mitchell, [Mrs.] (1884). Evidence of Mrs. Mitchell, Lady Superintendent, Female Training College, Poona. In Indian Education Commission, Bombay Provincial Committee (Hrsg.), *Report. Evidence and memorials addressed to the education commission, Vol. II* (S. 382–388). Bombay.
- Murthy, N. C. B. (2016). Identity, Autonomy and Emancipation. The agendas of the Adi-Andhra movement in South India, 1917–30. *Indian Economic & Social History Review*, 53(2), 225–248.
- Nambissan, G. (1996). Equity in Education? Schooling of Dalit children in India. *Economic and Political Weekly*, 31(16/17), 1011–1024.
- Nambissan, G. (2012). Private Schools for the Poor: Business as usual? *Economic and Political Weekly*, 47(41), 51–58.
- O'Hanlon, R. (2002). *Caste, Conflict, and Ideology. Mahatma Jotirao Phule and low caste protest in nineteenth-century Western India*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omvedt, G. (1971). Jotirao Phule and the Ideology of Social Revolution in India. *Economic and Political Weekly*, 6(37).
- Omvedt, G. (1976). *Cultural Revolt in a Colonial Society: The non Brahmin movement in western India, 1873 to 1930*. Bombay: Scientific Socialist Education Trust.
- Paik, S. (2014). *Dalit Women's Education in Modern India. Double discrimination*. New York: Routledge.
- Phadke, Y. D. (Hrsg.) (1991). *Mahatma Phule Samagra Vangmay* [Mahatma Phules Gesammelte Werke]. Mumbai: Maharashtra State Literary and Cultural Committee.
- Phoolley, J. G. [= Phule, J.] (1884). A Statement for the Information of the Education Commission (19 October 1882). In Indian Education Commission, Bombay Provincial Committee (Hrsg.), *Report. Evidence and memorials addressed to the education commission, Vol. II* (S. 140–145). Bombay.
- Phule, J. (1873/2002). Slavery. In this civilized British government under the cloak of Brahminism (Exposed by Jotirao Govindraw Fule, 1873; Translated by Maya Pandit). In Deshpande, G. P. (Hrsg.), *Selected Writings of Jotirao Phule* (S. 23–100). New Delhi: Leftword.

- Phule, J. (1885/2002). Satsar. No. 1, June–October 1885 (Translated by Urmila Bhardikar). In G. P. Deshpande (Hrsg.), *Selected Writings of Jotirao Phule* (S. 205–213). New Delhi: Leftword.
- Phule, S. (1991). Letter to Jotirao Phule, 10 October 1856. In S. J. Tharu & K. Lalita (Hrsg.), *Women Writing in India: 600 B. C. to the early twentieth century* (S. 213–214). New York: Feminist Press at the City University of New York.
- Rao, A. (2009). *The Caste Question: Dalits and the politics of modern India*. Ranikhet: Permanent Black.
- Rao, P. (2010). *Foundations of Tilak's Nationalism. Discrimination, education and Hindutva*. New Delhi: Orient Blackswan.
- Rege, S. (2010). Education as Trutiya Ratna: Towards Phule-Ambedkarite feminist pedagogical practice. *Economic and Political Weekly*, xlv(44–45), 88–98.
- Ressler, P. (2013). Marketing Pedagogy: Nonprofit marketing and the diffusion of monitorial teaching in the nineteenth century. *Paedagogica Historica*, 49(3), 297–313.
- Sardar, S., & Paul, V. (2008). Pioneering Engaged Writing. Savitribai Phule's Poems. Rendered from the original in Marathi. In B. R. Mani & P. Sardar (Hrsg.), *A Forgotten Liberator: The life and struggle of Savitribai Phule*. New Delhi: Mountain Peak.
- Shah, G., Mander, H., Thorat, S., Deshpande, S., & Baviskar, A. (2006). *Untouchability in Rural India*. New Delhi/London: Sage Publications.
- Shenvi, G. N. (1850). *The Evils of Debt* [Marathi]. Bombay: Deccan Vernacular Society.
- Tharu, S., & Lalita, K. (Hrsg.) (1991). *Women Writing in India: 600 B. C. to the early twentieth century*. New York: Feminist Press at the City University of New York.
- Thorat, S., Shyamprasad, K. M., & Srivastava, R. K. (2007). *Report of the Committee to Enquire into the Allegation of Differential Treatment of SC/ST Students in All India*. Delhi: Institute of Medical Science. www.nlhmb.in/reports%20aiims.pdf [17. 12. 2016].
- Tschurenev, J. (2011). Incorporation and Differentiation: Popular education and the imperial civilizing mission in early nineteenth century India. In C. A. Watt & M. Mann (Hrsg.), *Civilizing Missions in Colonial and Postcolonial South Asia: From improvement to development* (S. 93–124). London/New York/Delhi: Anthem Press.
- Tschurenev, J. (2013). Schulreform im imperialen Bildungsraum. Das Modell des wechselseitigen Unterrichts in Indien und Großbritannien. In E. Möller & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume: Wissenstransfers im Schnittpunkt von Kultur, Politik und Religion* (S. 43–62). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Viswanath, R. (2014). *The Pariah Problem. Caste, religion, and the social in modern India*. New York: Columbia University Press.
- Waghmore, S. (2013). *Civility Against Caste: Dalit politics and citizenship in western India*. New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage Publications.
- Waligora, M. (2004). „What Is Your Caste?“ The classification system of Indian society as part of the British „civilizing mission“. In H. Fischer-Tiné & M. Mann (Hrsg.), *Colonialism as Civilizing Mission: Cultural ideology in British India* (S. 143–164). London/New York/Delhi: Anthem Press.
- Ziegler, [Revd.] (1884). Evidence and Cross-Examination. In Indian Education Commission, Bombay Provincial Committee (Hrsg.), *Report. Evidence and memorials addressed to the education commission, Vol. II* (S. 521–536). Bombay.

Abstract: The article analyses political mobilization through education in a colonial context. In the 19th century education became an important field of socio-political contestation in India. Gaining access to schooling and critical world knowledge became a crucial means in the struggles of the lower and lowest castes, the so-called shudra-atishudras, to contest the social hierarchies and educational privileges of 'brahminical patriarchy'. The early anti-caste movement deployed schooling, public entertainment, and various literary forms to create a community of the 'oppressed majority' of the lower and lowest castes. Thus, they contributed to the emergence of an important political identity in modern India, the Dalit Bahujan. Looking at these processes, the paper sheds light on the complex relations of colonialism, nationalism, and subaltern mobilization.

Keywords: India, Colonialism, Caste, Savitribai Phule, Jotirao Phule

Anschrift der Autor_innen

Dr. Sumeet Mhaskar, Universität Göttingen,
Centre for Modern Indian Studies,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: sumeet.mhaskar@cemis.uni-goettingen.de

Dr. Jana Tschurenev, Universität Göttingen,
Centre for Modern Indian Studies,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: jana.tschurenev@cemis.uni-goettingen.de