

5. Versuche einer schulischen Vermittlung der kulturellen Identität

Der Schulbesuch von Kindern wird – trotz der auch mit ihm verbundenen Veränderungen der dörflichen Lebensweise – nahezu durchgängig als positiv wahrgenommen. Selbst Eltern auf den Dörfern bemühen sich um eine gute Schule für ihre Kinder und schicken diese häufig zu einer öffentlichen oder auch privaten Schule nach Leh. Da es weder eine High School noch eine Universität in Ladakh gibt, werden Jugendliche mit guten Schulabschlüssen dann häufig auf Privatschulen in Indien (Jammu, Chandigarh oder Delhi) geschickt, was mit einem hohen finanziellen Aufwand verbunden ist. Diese Privatschulen teilen sich in Indien einen durchaus umkämpften Markt: Nicht nur Rankings, sondern auch ein entsprechendes Marketing zielen auf die Rekrutierung der Jugendlichen.

Bisher wurde schon vielfach darauf hingewiesen, dass nicht der Schulbesuch selbst, sondern die Abwesenheit der Jugendlichen und Studierenden, die ihre Ausbildung außerhalb Ladakhs fortsetzen müssen, als Problem angesehen wird. Deshalb wird von vielen die Einrichtung eines College und auch einer Universität in Ladakh gefordert. In dieser Perspektive ist es die aufgenötigte Abwesenheit der jungen Ladakhi, die die Gefahr in sich birgt, dass sich diese von ihrer Heimat, von ihrer Identität als Ladakhi lösen. Dies bedeutet zugleich, dass der Besuch von Schulen selbst, die mit ihr einhergehende Hoffnung auf eine möglichst hochdotierte berufliche Karriere und vielleicht auch die damit einhergehende Tätigkeit außerhalb Ladakhs nicht selbst als zentrale Probleme angesehen werden. Eine individuelle Karriereorientierung und die Bindung an die Familie und damit an die mit dieser verbundenen Beziehungen und Regeln scheinen sich nicht auszuschließen.

Nun hat man allerdings an dieser Stelle häufig darauf hingewiesen, dass die moderne Schule als Sozialisationsinstanz mit zumindest zwei Prinzipien einhergeht, die quer zu eher traditionellen Familienverhältnissen liegen. Es ist dies zunächst eine Individualisierung sozialer Positionierungen in einem Raum, der nicht durch andere (familiale, generationelle, geschlechtliche oder sonstige) Kriterien definiert ist. Für die Position des Individuums in der Schule soll gerade die familiale Herkunft oder die Stellung in der Geschwisterreihe, die Verpflichtung gegenüber den Eltern oder gegenüber der eigenen Religionsgemeinschaft nicht zählen. Was die Position des einzelnen Schülers bestimmt, das sind die im schulischen Rahmen erbrachten Leistungen, individuell zurechenbare Aufgabenerfüllungen und deren Bewertung. Diese Bewertung erfolgt wiederum im Vergleich mit den Leistungen anderer Schüler. Damit ist

das zweite zentrale Prinzip für die Positionierung des individualisierten Schülers im schulischen Raum benannt: die Konkurrenz um die besseren Noten.

Beide sich wechselseitig stützenden und voraussetzenden Mechanismen von Konkurrenzorientierung und Individualisierung sind nicht nur etwas, das mit der als traditionell beschriebenen Lebensweise in Ladakh kaum kompatibel ist. Hinzu kommt auch noch ein staatlich festgelegtes Curriculum, ein Korpus an zu lernenden Inhalten, die ebenfalls nicht auf die traditionelle Lebensweise vorbereiten, sondern die Voraussetzungen für eine mögliche Berufskarriere darstellen.

Man muss diese Analyse nicht weiter vertiefen, um deutlich zu machen, dass die Logik schulischer Bildung als solche unabhängig von der je konkreten lokalen Situation, von je konkreten Lebensweisen, Selbstverständnissen und Traditionen zu sein scheint.¹ Eine solche Unabhängigkeit wird dort vielleicht nicht deutlich, wo die Lebensweise – wie in modernen kapitalistischen Gesellschaften – selbst einer individualisierten Konkurrenzlogik gehorcht. Dort mag die Schule durchaus als eine funktionale Sozialisationsagentur angesehen werden. Wenn es aber um Gesellschaften geht, in denen die Selbständigkeit des Individuums immer nur im Rahmen von Verwandtschaftsstrukturen gesehen wird, in denen es gar um die Wahrung einer bedrohten kulturellen Identität geht, müsste eigentlich die Logik der schulischen Sozialisation selbst – und nicht nur die Tatsache, dass diese an entfernten Orten stattfindet – zum Problem werden.

Wenn dies der Fall ist, wenn man etwa beklagt, dass die Kinder und Jugendlichen in der Schule nichts mehr über die Werte und den Wert des traditionellen Lebens in Ladakh lernen, wenn man kritisiert, dass die mit dem Schulbesuch verbundene Karriereorientierung die Heranwachsenden auf eine ökonomisch-materialistische Perspektive festlegt, dann gerät man allerdings in ein Dilemma. Schließlich soll diese Kritik ja nicht dazu führen, die Schule und ihren Besuch durch die Kinder und Jugendlichen Ladakhs selbst in Frage zu stellen. Eine Schulkritik, die nicht auf die Logik der schulischen Ausbildung verzichten will, kann dann entweder nur hoffen, dass die Primärerziehung die grundlegende Bindung

¹ Man hat in diesem Zusammenhang von einer ›Universalisierung der modernen Schule‹ gesprochen und dies an Beispielen aus Westafrika zu zeigen versucht (vgl. Adick, 1992). Am Beispiel der Batemi in Tansania habe ich an anderer Stelle untersucht, wie die schulische Logik gerade in der Einführungssituation von Schule sich noch mit anderen traditionellen Logiken (wie jenen der Initiation) verbinden kann (vgl. Schäfer, 1999). In Ladakh hingegen wird – wie wohl in Indien generell und in anderen asiatischen Ländern, die im Gegensatz zu vielen afrikanischen Ländern über eine funktionierende Beschäftigungsstruktur verfügen – die Logik schulischer Auslese nahezu ungebrochen affiniert.

an die Kultur Ladakhs ermöglicht und soweit stärkt, dass diese auch im Laufe der Schulkarriere nicht verlorengeht. Oder man erwartet von den Schulen selbst, dass diese neben der Erfüllung ihres Curriculums und der Durchsetzung einer leistungsorientierten Konkurrenz zusätzlich auch noch die Vermittlung des festzuhaltenden Wertes der traditionellen Kultur Ladakhs übernehmen. Und in der Tat gibt es Privatschulgründungen in Ladakh, die genau diese Absicht verfolgen, neben dem üblichen schulischen Programm auch die Vermittlung einer Wertschätzung der eigenen Kultur und Identität anzustreben. Allerdings zeigt sich zugleich gerade an dieser Stelle die Bedeutsamkeit jener Segregation der Religionsgemeinschaften, die als solche eine vorausgesetzte kulturelle Einheit aufrechterhalten sollte. Die Schulgründungen, die im Folgenden in ihrer jeweiligen Doppelprogrammatik analysiert werden sollen, sind solche, die von den jeweiligen Religionsgemeinschaften oder von Initiativen, die sich in ihrem Rahmen und auf der Basis ihres Verständnisses gebildet haben, verfolgt wurden. Und obwohl diese Schulgründungen – schon allein, um eine staatliche Anerkennung zu erreichen – allen Schülern und Schülerinnen unabhängig von der religiösen Zugehörigkeit offen stehen, ist der Anteil von Kindern, die einer anderen Religion zugehören, an diesen Schulen verschwindend gering. Damit ergibt sich zugleich eine Tendenz, in der kulturellen Tradition und Identität den je eigenen religionsspezifischen Akzent zu betonen – und damit die Gefahr, die religiöse Segregation als eine Bedingung der Erhaltung der Idee einer kulturellen Einheit zu vertiefen. Es besteht – zumindest für die an der Bewahrung des kulturellen Erbes Ladakhs orientierten Schulen – die Gefahr, dass sich die religiöse in eine kulturelle Segregation verwandelt.

Die Perspektiven auf zwei solcher Schulen mit einer religiösen Bindung sollen im Folgenden untersucht werden.² 2001 wurde von der Drukpa-Richtung des tibetischen Buddhismus, die ihr spirituelles Zentrum in Ladakh im großen Hemis-Kloster hat, die Druk Padma Karpo School gegründet. Neben dem vorgeschriebenen Curriculum zielt diese Schule auf die Vermittlung der kulturellen Überlieferung Ladakhs: der buddhistischen Tradition und einer im Buddhismus gründenden Haltung sowie Identität der Ladakhi, auf die Weitergabe traditioneller Lieder, Tänze und Lebensweisen (5.2). In Chuchot, jenem Dorf im Industal, in dem etwa 80 % der Bewohner der islamischen Shia-Richtung angehören, wurde mit Unterstützung der ›Imamiya Mission‹ die Imamiya School

² Wie praktisch alle lokalen Initiativen steht auch hinter solchen Schulgründungen nicht nur eine lokale religiöse Organisation, sondern ein nationales und internationales Geflecht von Unterstützern, die die jeweilige Programmatik für wichtig halten. Das, was für Ladakh wichtig ist, wird immer schon im Spannungsfeld lokaler Initiativen, nationaler und internationaler NGOs, staatlicher Unterstützung und einer nicht zuletzt über den professionellen Internet-Auftritt ermöglichten Spendenakquise verhandelt.

gegründet, deren Ziel (neben der Förderung des Schulbesuchs muslimischer Mädchen) in der Vermittlung einer dem Koran verpflichteten Moralerziehung liegt. Diese Vermittlung der Grundlagen des schiitischen Islam soll dabei die als ungenügend wahrgenommene religiöse Bildung in herkömmlichen Koranschulen ablösen, aber sie kann und soll (schon wegen des Alters der Kinder) kein Studium der Religion selbst ersetzen (5.3). Zunächst aber soll eine 1988 (also vor den politisch motivierten religiösen Auseinandersetzungen) gegründete Initiative untersucht werden. Diese zielte angesichts der überwiegenden Zahl von Schülern, die keinen erfolgreichen Abschluss der Primarschule erreichten, einerseits auf Inhalte, die mit der Lebenswelt Ladakhs in Verbindung standen, und auf Lehrer, die dies vermitteln konnten. Andererseits ging es um die Akzeptanz der Bedeutung der Schulbildung in den Dörfern, die durch Aufklärungsveranstaltungen und die Zusammenarbeit mit Verantwortlichen in den Dörfern erreicht werden sollte. Zugleich sollte mit einer alternativen Schule ein Gegenmodell zur westlich orientierten Schule entwickelt werden. SECMOL (Students' Educational and Cultural Movement of Ladakh) entwickelte das Konzept einer ›Schule‹, in der es für jene, die nach der 10. Klasse ihre reguläre Schullaufbahn beenden, die Möglichkeit einer Einübung in eine ökologische Landwirtschaft und damit eine veränderte Bindung an das Leben auf den Dörfern Ladakhs gibt. Es ist das Leben auf dem gemeinsamen Schulcampus, das praktische Arbeiten und unterstützende Kurse, die diese Perspektive vermitteln sollen (5.1).

5.1 SECMOL: Die Probleme der Vermittlung einer alternativen Lebensform

Die Logik der schulischen Sozialisation zielt auf ein Weiterkommen. Üben, Stützkurse oder Klassenwiederholungen suggerieren, dass es doch jeder schaffen kann. Angesichts dieser Logik wird es für jene schwierig, die das Ziel des Weiterkommens nicht erreichen. Das wird dort relativiert, wo für jeden Schulabschluss entsprechende Anschlussmöglichkeiten im Beschäftigungssystem gegeben sind. Schwieriger erscheint eine solche Situation sowohl für das individuelle Selbstbewusstsein wie auch für die Lebensperspektive, wenn – wie im Fall Ladakhs – in solchen Fällen die Rückkehr auf das Dorf naheliegt, um dort sein Auskommen zu finden. Damit ist der Ansatzpunkt für die von SECMOL betriebene Schule genannt. In ihr geht es nicht um die Weiterqualifikation im Sinne der weiteren Schulkarriere. Im Zentrum steht die Aufwertung der traditionellen Landwirtschaft durch ein modernes ökologisches Wissen und entsprechende Methoden und Verfahren. Kurse und Übungen, die diesem Ziel dienen, sollen zugleich das Selbstwertgefühl der Schulabgänger

stärken. »What SECMOL is trying to do is, it wants, it keeps the tradition of keeping dropout-students, so that they, like students who are studying in government schools, they still – yeah, keeping their confidence and making them think, they can do better. I mean better in terms like not just according to the government job, their race but maybe they begin to think differently ... And then also on – they conduct small courses, they studied since last year, I think, on earth building and solar housing, these are mainly the techniques to reduce energy«.³ Die Kurse folgen dabei keinem festen Lehrplan. Obwohl Nachhaltigkeit, das Einsparen von Energie oder auch die Müllvermeidung für SECMOL wichtige Ziele sind, so können die dort Studierenden auch selbst Ziele wählen. »I think, that the campus, we have the choice of let them teach whatever they want«. Neben der Vermittlung des ökologischen Wissens gibt es einen Bereich, indem eine Vorbereitung auf das Leben im modernen Ladakh und damit eine Selbstsicherheit angestrebt wird. »Our aim is trying to do good for the earth, maybe, or saving ecology or like, or maybe keeping the healthy ecology – that is what our aim is. One half. The other half is like improving their own. Serve students like in speaking or confidence in everything about. So there we focus on English conversation, public speaking, dances or other cultural stuff. And the other half is just part of their living here. Because the way we live, they will understand«.

Das Konzept sieht vor, durch die Teilnahme an ökologisch motivierten Aktivitäten auf dem Gelände des Campus und die ergänzende Vermittlung eines entsprechenden Wissens eine verbindliche Haltung bei den Heranwachsenden zu erzeugen, die dann auch in der Lage sein sollten, ihre Ansichten im öffentlichen Raum zu vertreten. Es zeigt sich nun aber, dass die Studierenden – sowohl jene, die nur ein Jahr als externe die Veranstaltungen auf dem Campus besuchen wie auch jene, die für drei Jahre dort wohnen – kaum Interesse an der Theorie, aber auch an der Praxis einer nachhaltigen ökologischen Lebensweise haben. Sie interessieren sich vor allem für die Englischkurse – und damit letztlich für den Wert eines konventionellen schulischen Wissens, das ihnen bei der Bewältigung eines (wie es scheint) unproblematischen modernen Lebens weiterhelfen kann. »These 10th class dropout students only for one year. But then now we have college students, who will stay here for three years. And I will say, even among these people only few actually understand SECMOLs ideology or the campus ideology, which is really, maybe zero waste creation. Most would just focus on the English part, on the confidence building part, but not all«.

3 Die folgende Analyse referiert auf ein Leitfadeninterview, das mit Rinchen Dolkar geführt wurde, die früher selbst Schülerin am SECMOL-Campus und zum Zeitpunkt des Interviews nun dort als Lehrerin tätig war.

Das pädagogische Konzept SECMOLs beruht auf der Vorstellung, dass eine gemeinsame Lebensweise, in der es immer auch um bestimmte Ziele geht, eine Selbstverständlichkeit erzeugt, die dann nur noch mit dem entsprechenden Wissen unterlegt werden muss – ein Wissen, dessen Wert sich für die Adressaten gleichsam aus der gelebten Praxis ergibt. Ein solches Konzept versucht – wie häufig in der Tradition reformpädagogischer Projekte – eine Verbindlichkeit zu erzeugen, die vor der Einführung der modernen Schule durch das mitgängige und daher selbstverständliche Lernen im jeweiligen Lebenskontext erfolgte. Die Schule als Institution steht nun aber nicht nur für einen Bruch mit der Selbstverständlichkeit solchen Lernens; sie steht auch für die Vermittlung eines kognitiven Wissens, dessen Bedeutsamkeit für ein späteres Leben weder unmittelbar einsichtig noch vielleicht jemals gegeben sein wird. Was man mit dem in der Schule Gelernten einmal wird anfangen können, ist nicht sicher; aber ohne die mit ihm verbundene und sich in formalen Qualifikationsschritten zeigende Gegebenheit verschließen sich nicht zuletzt die eigenen Zukunftsperspektiven. Eine Schule nun, die außerhalb des normalerweise gelebten sozialen Zusammenhangs situiert wird und dennoch – als Schule – den Anspruch erhebt, die Verbindlichkeit eines solchen selbstverständlichen sozialen Zusammenhangs erreichen zu können, scheitert möglicherweise an jenem schulischen Sozialisationseffekt, den man eine Vergleichsgültigung der Inhalte nennen könnte. Es sind die Englischkenntnisse, die Befähigung zur englischen Konversation, die in dieser Konstellation einen besonderen Stellenwert beanspruchen können: Ihr Erwerb auf dem SECMOL-Campus unterliegt nicht der schulischen Konkurrenzlogik und verspricht zugleich – gerade auch unabhängig von schulischen Zertifikaten – eine Beschäftigungsmöglichkeit im modernen Tourismussektor.

Doch selbst diese Orientierung ist nicht bei allen Studierenden vorauszusetzen. Das pädagogische Konzept von SECMOL macht die Voraussetzung, dass jenseits des normalen Schulbetriebs und vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Praxis sich das Problem der Lernmotivation auflösen würde. Doch auch das ist nicht notwendig der Fall. »*Maybe he was dropped out, but someone who has the drive to learn ... But the thing is, they should be willing to learn things, willing to learn. Because if you are not willing to learn, then I don't know*«.

Doch selbst wenn die Bereitschaft gegeben ist, sich ökologisches Wissen anzuhören, so ist damit noch nicht die Einsicht verbunden, dass dem dann eine entsprechende Verhaltensänderung folgen müsste. Dies mag bei jenen, die nach der 10. Klasse zu Hause wohnen und den Campus für ein Jahr aufsuchen, auch eine Frage des Alters und anderer Orientierungen sein, mit denen sie außerhalb des Campus konfrontiert werden. Dennoch scheinen die Mittel, mit deren Hilfe man ihnen gegenüber eine praktisch folgenreiche Einsicht zu erreichen vermag, sehr begrenzt

zu sein. »*And also the students are mostly 10th dropouts. So they were very young ... and many things happen outside the campus ... something is very weird here, because we talk about creating less waste and garbage and doing these things. But then they go to the market, they just get all the packed food, everything. So it's like you don't understand why we are, like you know, and where we stay. They miss the point. And it's, just preaching does not work*«. Weder die Vermittlung eines kognitiven Wissens noch Predigten, die sich auf eine entsprechende Einsicht und verbindliche Handlungskonsequenzen richten, scheinen etwas bewirken zu können.

Bei den College-Studierenden, also jenen, die für bis zu drei Jahren auf dem Campus leben, ist allerdings eine ähnliche Frustration der pädagogischen Ambitionen festzustellen. Hier fällt eine Erklärung schwerer, weil sie in die Lebensweise des Campus und die in ihr gegebenen Verbindlichkeiten eingespannt sind, weil also die ökologische Praxis Teil ihres Lebens ist. Eine sinnvolle Erklärung für das Scheitern der pädagogischen Hoffnungen kann dann nur sein, dass diese Studierenden sich auf die ihnen nahegebrachte Lebensweise nicht einlassen, dass sie den Campus nicht als ihr Zuhause ansehen. Vielleicht war das früher anders, als die Aufenthaltsdauer auf dem Campus länger währte. »*Earlier students who were here, actually they were here so long. They had become part of it, because it was their life*«. Früher, als der Fokus von SECMOL noch nicht so stark auf der ökologischen Lebensweise, sondern gleichzeitig auf der Förderung eines gelingenden Schulbesuchs für die noch nicht an das Schulsystem gewöhnten Kinder Ladakhs lag, gab es auch Heranwachsende, die auf dem Campus lebten und dort Stützkurse in Englisch erhielten, die aber gleichzeitig eine reguläre Schule außerhalb des Campus besuchten. Für diese Schüler fielen außerhalb ihrer Schulzeit auf dem Campus Aufgaben und Verantwortlichkeiten an. Hier lernten sie auch etwas über Ökologie – etwas, das sie dann nach dem Ende ihres Schulbesuchs und dem Verlassen des Campus in anderen NGOs einsetzen konnten. Im Gegensatz zu jener Zeit und dem veränderten Konzept leben die Jugendlichen nun auf dem Campus und finden trotzdem nicht zu jenem Zugehörigkeits- und Verantwortungsgefühl. »*Even now the college students who are here for two, three years, they don't show much commitment. If some food goes for waste, they don't care, for example, they don't care much. That's not good. I think because they should think it is their house*«. Die Hilflosigkeit der pädagogischen Ambition gegenüber der Gleichgültigkeit der Schüler, die mit einer ökologischen Lebensweise, der Trennung des Mülls oder der Vermeidung von Abfällen keinen Sinn verbinden können, zeigt sich etwa darin, dass man zur Stützung der eigenen ‚Predigten‘ glaubt, auf das Argument der Bewahrung der alten Kultur Ladakhs zurückgreifen zu müssen. »*But maybe, I don't know, maybe we should focus more on preservation, or maybe saying how the old*

Ladakh was. Die Berufung auf die nachhaltige Lebensweise im alten Ladakh soll hier als möglicherweise hilfreiche und unterstützende Strategie für jene ökologische Lebensweise dienen, die auf moderne Bedingungen reagiert, die so im alten Ladakh nicht gegeben waren.

Doch nicht nur bei den eigenen Studierenden stößt das ökologische Programm von SECMOL auf Vorbehalte. Angeboten werden auch ökologische Kurse, die sich an eine interessierte Öffentlichkeit in Ladakh richten sollen. Allerdings wird dieses Kursangebot weniger von den Einheimischen als von Ausländern, von Touristen wahrgenommen. »*Nowadays we are getting only outsiders. We wanted for Ladakhis but I think, Ladakhis find it too expensive ... I don't know. But maybe next year they will not think it's expensive, if it catches their interest*«. Die mangelnde Resonanz der Kurse bei einem einheimischen Publikum wird mit den Kursgebühren begründet, die wohl zu hoch erscheinen – zumindest so lange, bis man sich überhaupt erst für den Inhalt der Kurse interessiert. Auch die ladakhische Öffentlichkeit scheint (bisher) so wenig an den von SECMOL angebotenen Kursen interessiert zu sein, dass sie nicht bereit ist, dafür Geld auszugeben.

Hinzu käme, dass ein ökologisches Leben, wenn man sich denn auf die vorgeschlagenen Konzepte einlassen würde, nicht billig wäre. Der Bau energiesparender Häuser oder gar der Kauf und die Installierung von Solaranlagen verlangt Fachkräfte, die bisher in Ladakh nicht einfach zu finden sind, und vor allem Geld. »*Like some of the Ex-students who are building it ... they charge a lot and it's actually expensive. It costs a lot of money to make a house like that ... We have to be rich in terms of money to be able to invest in a house like that. I don't know if, if like more students who would start building houses like that, whatever. Because it's not actually easy*«.

Innerhalb des nun gegebenen Lebens in Ladakh scheint die SECMOL-Initiative keinen rechten Ort zu finden. Ihr Fokus, eine praktizierende ökologische Lebensweise, scheint weder mit dem traditionellen Leben im dörflichen Ladakh noch mit der modernen Lebensweise, für die das Erreichen von Reichtum oder eine Karriereorientierung kennzeichnend sind, kompatibel zu sein. Aus der ladakhischen Außenperspektive scheint es sich bei SECMOL um eine Blase (»*a bubble*«), ein für sich bestehendes soziales Gebilde von Idealisten zu handeln, denen die Realisierung ihrer Idee wichtiger ist als etwa ein gutes finanzielles Auskommen. »*I think SECMOL is a really good idea. I actually think. Personally. But it is difficult. We really have to take a big decision to adapt to this. Because my parents had been really disappointed that I'm working here ... Big tale. Because they don't agree with that, because it is like you getting paid so less and you just going to SECMOL. What is that? That is nothing. Why don't you work in another organisation. But I like the idea of living here, because I'm not creating any waste*«. Im Unterschied

zu anderen NGOs, die sich um neue Projekte auch im ökologischen Bereich bemühen und dafür eine Unterstützung durch nationale oder internationale Geldgeber erfahren, die es ihnen erlaubt, ihre Mitarbeiter adäquat zu entlohnern, scheint es SECMOL nur um die Realisierung einer alternativen Lebensform zu gehen – um den Nachweis, dass eine solche Lebensform möglich und attraktiv sein könnte. Dabei scheint die Binnenperspektive von SECMOL kaum an jene vermittelbar zu sein, die als Ladakhi von außen auf das Projekt blicken.

Aber es erscheint immerhin möglich, dass von jenen, die das Campus-Leben kennengelernt und es als einen schwierigen, aber sinnvollen Lebensentwurf erfahren haben, manche versuchen, diese Idee auch außerhalb, etwa in einem Dorf, zumindest für sich selbst zu realisieren. »*But I first stay here in between ... I might have an idea, I have an idea. But I need to think it through, properly. So right now I am learning here. Living the way I want to live ... I want to – we have a house in a village ... I could always live there*«. Nun ist allerdings die Realisierung einer ökologischen Lebensweise nicht nur etwas, das Investitionen an einem Haus erfordert; zugleich bildet sie eine Perspektive, die als solche noch kein hinreichendes Einkommen sichert. Die Möglichkeit eines solchen Einkommens wird nun auf eine Weise anvisiert, die einerseits an bereits gängige Projekte wie jene der WAL anschließt, die sich von der Fertigung von Handarbeiten auf den Dörfern ein Einkommen für die Frauen versprechen. Vergleichbar den Projekten der WAL geht es dabei auch hier um eine Entwicklungsmission: »*Than I can work with the women over there and maybe I would go into textiles ... Clothing. Wool*«. Andererseits aber schreibt sich hier auch die spezifische (idealistische) Orientierung SECMOLs ein: Diese Handarbeiten sollen eine reinere Wolle verwenden und gleichzeitig ›natürlich‹ sein. Zudem sollen die ›organischen‹ Produkte nicht für einen touristischen Markt, sondern zu erschwinglichen Preisen für die lokale Bevölkerung angeboten werden. »*I want the woolen products in a really, really different touch. Not what we find right now. But I want to be much more cleaner, more well finished. You know like – and then colours ... maybe I could make different colours. I would actually like all of it – very idealistic. I will do all of it really natural ... But I want all the things to be really cheap. So that everyone can afford it ... Organic, I want to make local organic products, but for local people*«.

Die ökologische Lebensweise, die von SECMOL angestrebt wird und auf dem Campus auch in ihrer Realisierbarkeit demonstriert werden soll, legitimiert sich nicht primär über das Bild eines ökologisch und nachhaltig wirtschaftenden alten Ladakh. Zwar mag es sein, dass auch im alten dörflichen Ladakh auf Nachhaltigkeit geachtet wurde, dass man kaum etwas weggeworfen hat. Der Grund dafür aber lag nicht in einer Vorstellung von Nachhaltigkeit, sondern schlicht in der Notwendigkeit des

Überlebens in einer mit der Knappheit ringenden Subsistenzwirtschaft. »*The thing is, I think, in old, in olden times they actually just wanted to survive. They did not think much about destroying, they did not think in these ways ... They would reuse and recycle most of the things. That's what I would say*«. Wenn man daher die ökologische Lebensweise und die Perspektive der Nachhaltigkeit als eine in der Tradition Ladakhs liegende verstehen will, dann ergibt sich eine solche Sichtweise nur unter zwei Voraussetzungen. Zum einen muss man über das Konzept der Nachhaltigkeit und Ökologie verfügen, um überhaupt eine solche Kontinuität konstruieren zu können. Da die um ihr Überleben ringenden Ladakhi in früherer Zeiten nicht über eine solche normative Sinnbestimmung ihres Lebens verfügten, kann das Kriterium einer ökologischen Nachhaltigkeit nur nachträglich für sie postuliert werden. Damit geht – zum zweiten – einher, dass man die Verschiedenheit der Lebensweisen nivelliert, dass man dazu neigt, eine Mangelwirtschaft zu idealisieren, um von ihr her normative Kriterien zur kritischen Bewertung einer Überflussgesellschaft zu gewinnen. Vor einem solchen Hintergrund kann man dann dazu neigen, die in der so konstruierten Traditionslinie identifizierbaren (ökologisch orientierten) Ladakhi als ›wahre‹ Ladakhi zu etikettieren und jene, die sich nicht daran halten, als ›moderne‹ Ladakhi zu bezeichnen. Ein ›wahrer Ladakhi‹ zu sein, wird dann zu einem Maßstab, der auf der fragwürdigen Konstruktion einer historischen Kontinuität beruht: »*a modern – not a real Ladakhi. I am a real Ladakhi, but still I am not. I am a bad Ladakhi, I think, I would say I am a bad Ladakhi. Because I create lots of waste. So if I see the environment of Leh, then it won't be able to sustain us*«.

Die Konstruktion einer Kontinuität zwischen dem alten und dem gegenwärtigen Ladakh unter dem idealisierten Gesichtspunkt einer ökologischen Nachhaltigkeit mag so eine Legitimationsperspektive für eine alternative Lebensform unter gegenwärtigen Bedingungen sein. Zugleich aber bildet die Berufung auf das alte Ladakh kein generelles Kriterium zur Beurteilung der gegenwärtigen Entwicklungen. Es kann nicht darum gehen, das Neue deshalb zu problematisieren, weil es den Bestand des Alten, der traditionellen Lebensweise Ladakhs, bedroht. Die Bewahrung der alten Lebensweise, ihrer kulturellen Praktiken, kann nicht zum zentralen Kriterium stilisiert werden. »*Preservation is like saying something is wrong and something is right. Like saying the new thing is bad and we should – or old ones are really good and the best ones. I think you can't say something is better than something else. I think, if the society is changing they have to adapt to new things. So if you like the new things, so good. But you can't forget – you should not*«. Wenn die Jugendlichen auf dem SECMOL-Campus so etwa indische oder westliche Musik hören und moderne Tänze bevorzugen, so ist die Vermittlung traditionellen Musizierens, traditioneller Lieder und Tänze bedeutsam, um

eine Tradition zu bewahren. So findet etwa einmal in der Woche eine traditionelle Tanzparty statt oder man singt traditionelle Lieder in den Abendstunden. Dabei legt man durchaus Wert auf eine akkurate Aufführung der traditionellen Tanzschritte; man greift auf Referenten zurück, die etwa das Spielen traditioneller Instrumente wie Trommeln vermitteln. Diese Bewahrung traditionellen Musizierens und Tanzens hat einen bedeutsamen Stellenwert. Aber das Ziel besteht dabei nicht darin, die Heranwachsenden auf diese Tradition zu verpflichten und moderne Formen abzulehnen. »*Every two months we have a presentation, so we make sure that they do Ladakhi songs and dances ... It's not like actively preserving these dances. But it's like, we do not give preference to the non-Ladakhi-songs or western music. We don't prefer that. Like if you have a choice, why not do the Ladakhi.*«. Die Vermittlung und Einübung traditioneller Lieder und Tänze dient so keiner Sakralisierung der Tradition und der damit einhergehenden Abwertung des Neuen. Eröffnet werden soll eine Wahlmöglichkeit für die Studierenden – und damit eine weder durch die Tradition noch durch die Moderne determinierte souveräne Entscheidungsposition.

Dass, was an der Tradition bewahrenswert ist und was an Neuerungen zu begrüßen ist, wird damit zu einer offenen Frage. Man mag die Restaurierung der alten Lehmhäuser (ästhetisch) für eine sinnvolle Angelegenheit halten, muss das aber nicht im gleichen Sinne für die Beibehaltung der traditionellen Kleidung annehmen. Auch was die Weiterentwicklung von Kunsthåndarbeitechniken angeht, kann es hier Entwicklungen geben, die man nach dem Kriterium einer zu bewahrenden Tradition oder jenem der ›organischen Produktion‹ unterschiedlich gewichten kann. Überhaupt setzt die Anwendung eines Kriteriums wie desjenigen einer Bewahrung der Tradition voraus, dass es einen Vergleich gibt – und dass damit gerade die Bewahrung der Tradition nicht mehr selbstverständlich ist, sondern sich Entscheidungsmöglichkeiten andeuten. »*I think it's better to compare and then to choose which one you want to preserve.*«.

Eine solche Vergleichs- und Wahlmöglichkeit ergibt sich dabei nicht nur im Hinblick auf einzelne Praktiken, sondern sie berührt letztlich auch noch das Selbstverständnis als Ladakhi, die Frage der eigenen Identität. Deren überlieferte Selbstverständlichkeit wird nun selbst zu einer Frage individueller Positionierungen, die bestimmte Aspekte aufnehmen mögen, gleichzeitig aber Überschneidungen mit anderen Lebensentwürfen akzeptieren können, die man mit Menschen außerhalb Ladakhs gemeinsam hat. In einer solchen Konstellation mag die Berufung auf eine Identität als Ladakhi zwar wichtig sein, um sich von anderen zu unterscheiden. Aber die Kriterien für eine solche Unterscheidung bleiben dann doch eher ambivalent und unzuverlässig. »*I am very confused because a – it's like I want to say: I am a Ladakhi. But there sometimes I think,*

I don't – we should not separate us from others. But somehow we still need this identity, somehow I need my identity of being Ladakhi – so I take it, I keep it with me ... So I put a tag on every idea: Look this is Ladakhi«.

5.2 Die Druk Padma Karpo School: Die Orientierung an einer buddhistischen Identität Ladakhs

Mit Unterstützung des Klosters Hemis, des wohl reichsten Klosters in Ladakh, das der Drukpa Richtung des tibetischen Buddhismus und hier der Kargyü-Linie zuzurechnen ist, wurde die Druk Padma Karpo School in Shey als Primar- und Sekundarschule gegründet. Zum Zeitpunkt ihrer Gründung im Jahr 2001 belief sich die Schülerzahl auf 88; 2016 hat sich diese Zahl auf etwa 800 erhöht und die Schule verfügt über einen Lehrkörper von etwa 70 Personen. Den Hintergrund und die Motivation der Schulgründung, die durch den obersten Würdenträger der Drukpa-Richtung erfolgte, bildete eine Krisendiagnose. Diese stellte eine zunehmende Orientierung der heranwachsenden Ladakhi an der westlichen Lebensweise und eine damit in Verbindung gebrachte Vernachlässigung der eigenen Tradition und der sie tragenden buddhistischen Werte fest. Diese Situation wird zusätzlich noch dadurch dramatisch, dass die westliche Kultur, an der die Kinder und Jugendlichen sich orientieren, selbst in sich als äußerst problematisch angesehen wird.

Die Problematik der westlichen Kultur wird dabei nicht nur darin gesehen, dass sie nahezu weltweit dominiert und sich die unterschiedlichsten Kulturen angleicht. »*So because you can see nowadays in Ladakh, also in the world abroad, also the people, their own culture is diminishing*«.⁴ Der Einfluss der westlichen Kultur erscheint geradezu unwiderstehlich. Für Ladakh mag man sicherlich sagen, dass hier der Einfluss westlicher Touristen wesentlich ist. Aber dass die heranwachsende Generation die westliche Kultur unkritisch kopiert (»*they copy the Western culture*«), liegt wohl vor allem am gestiegenen Einfluss westlicher Medien. »*Another point is the media, this television. Because in the last twenty years the television industry is grown a lot. So we have a lot of these things, what we say television channel. Around three to four hundred you can see. So for many it means eyecatching, this thing. The cloth and all these things. And our children find out, they measure very good these things ... And they don't see our own culture as a good one. They find it very old*«. Ein Vorschlag, traditionelle Kleidung wie die Goncha

4 Analysiert wird hier ein Leitfadeninterview, das mit dem Office Coordinator, einem Kunstlehrer der Druk Padma Karpo School und einem der Schule verbundenen Reiseveranstalter geführt wurde.

zu tragen, muss unter diesen Umständen eher wie eine Zumutung wahrgenommen werden.

Das Problem besteht dabei nicht nur darin, dass die Heranwachsenden den Sinn für die Bedeutung der eigenen Kultur, ihrer Einzigartigkeit und der Notwendigkeit ihrer Bewahrung verlieren. »*That means our culture is very – what? Unique. And we have to preserve it. Otherwise in – if we don't, in the next twenty, thirty years, it means, we don't know what is our culture and tradition*«. Der durch den Einfluss der westlichen Kultur auf die heranwachsenden Ladakhi drohende Identitätsverlust ist dabei jedoch zusätzlich gefährlich, weil er nicht nur junge Ladakhi in eine Identitätskrise führt, sondern weil die gesuchte westliche Identität selbst bereits in der Krise ist, weil sie also als solche kein Modell einer gelungenen Identität darstellen kann. »*Now in a lot of cities, in the big cities in Europe, people have an identity crisis. You must have heard about it ... People are, they – but they don't have an origin where they come from. They live in the big societies, but there is a big crisis of identification*«. Vor diesem Hintergrund muss es als durchaus problematisch angesehen werden, wenn zunehmend Schüler aus Ladakh auf weiterführende Schulen oder Universitäten außerhalb Ladakhs geschickt werden. Dies mag zwar zum Teil dadurch zu entschuldigen sein, dass es in Ladakh weder ein College noch eine Universität gibt. Zugleich wäre das aber vielleicht auch nicht notwendig, wenn für lokale Anstellungen bei der Regierung oder jede Bewerbung nicht immer schon ein (auswärtiges) Studium vorausgesetzt würde. »*At least everybody knows who will apply for a government job or at any competitive – at least you have the gradual and the post-gradual. We don't have it here. So that's why people go out*«. Und es kommt dann nicht selten zu Spannungen in den Familien, weil die extern Ausgebildeten auf ihre Geschwister herabblicken. All dies führt zu einem schleichenden Niedergang in der Akzeptanz der traditionellen Kultur. »*There is a slightly decline in the culture acceptance, right. Why? Because they have in favour of four to five to six years of living in the big cities*«. Zwar werden an den Studienorten studentische Assoziationen gegründet, die Lamas oder auch Vertreter der LBA einladen, um den Kontakt zur heimischen Kultur zu halten und damit ein Gegengewicht zum Einfluss der großen Städte zu bilden.

Neben dem Leben in den großen Städten außerhalb Ladakhs und der mit diesem verbundenen Gefahr, die eigene Herkunft und deren Lebensweise zu vergessen, erscheint eine weitere Gefährdung durch die westliche Lebensweise als noch bedrohlicher. Es handelt sich um das in westlichen Kulturen zentrale Verständnis einer individuellen Freiheit. In dieser Sichtweise soll das Individuum jede soziale Gegebenheit, jede Anforderung durch andere hinterfragen und sich dazu verhalten können, ohne auf die Eltern oder andere Autoritäten Rücksicht nehmen zu müssen. Eine solche individualistische Form der Freiheit bildet geradezu das

Gegenteil eines ladakhischen Selbstverständnisses, in dem die individuelle Orientierung und Entscheidung immer nur im Rahmen einer sozialen Gemeinschaft erfolgt. Beide Sichtweisen stehen so konträr zueinander, dass sie füreinander jeweils nicht nachvollziehbar erscheinen. Für die ladakhische Perspektive bedeutet das westliche Freiheitsverständnis das Ende jeder sozialen Gemeinschaft und Verbindlichkeit; das westliche Freiheitsverständnis kann eine Gesellschaft wie die Ladakhs nur unter dem Gesichtspunkt der Unterdrückung individueller Freiheiten wahrnehmen. »*We live in a very small society. We don't have that much of an open house to take our own decision. Here we have – we have listen to our old people, forefathers, elders, which is very important for us ... It looks very crazy sometimes to see some of the decisions, right? The same thing for us also is, we see a lot of European people, they have a different culture. We also think it's a very crazy thing they do ... Our children meet the American children or the European children. They are so amazed to see like how much freedom they have. How much choices they have because we don't have that. Because we live – we were born and brought up in a society where everything is so secured from everybody. Even if I'm freely doing, parents will come and stop*«. Wenn die Kinder Ladakhs sich an der Freiheit der westlichen Kinder, mit denen sie vielleicht in Kontakt kommen oder die sie im Fernsehen sehen, erfreuen, dann wird damit ein anderes Verhältnis der Generationen vorstellbar. Unter diesen Bedingungen scheinen auch die Eltern in Ladakh einen größeren Wert auf die Freiwilligkeit und die Einsicht ihrer Kinder legen zu müssen. Nur auf diese Weise scheint man noch damit rechnen zu können, dass überkommene Verhaltensweisen und Sinnbestimmungen weiterhin akzeptiert werden.

Damit ein solches Bedrohungsszenario durch eine attraktive und übermächtige westliche Lebensweise nicht einfach nur zu einem unabwendbaren Schicksal wird, bedarf es der Gegengewichte. Diese können nun nicht nur im bloßen Insistieren auf dem Wert der traditionellen Kultur Ladakhs bestehen. Diesen Wert muss man wahrscheinlich nicht nur der nachwachsenden Generation nahebringen, sondern auch einer Elterngeneration, die möglicherweise diese Gefahren gar nicht wahrnimmt, weil sie vorwiegend die schulische und berufliche Karriere ihrer Kinder im Blick hat. Ein solches Unternehmen ist nun deshalb nicht aussichtslos, weil trotz der als fehlend beklagten Sensibilität für die Gefährdung der eigenen Kultur dennoch diese noch nicht verschwunden ist. Hinzu kommt eine Hoffnung, die sich an der Ambivalenz jener Erfahrungen festmacht, die ladakhische Studierende bei ihren Aufenthalten außerhalb Ladakhs machen. Auf der einen Seite sind diese Studierenden auf sich selbst gestellt und daher auch anfällig für Neues: Sie kleiden sich westlich, folgen vielleicht der westlichen Jugendkultur, sie haben überlegene Kenntnisse in der Verwendung von Computern, was wiederum für

die Jüngeren, die noch in Ladakh leben und zur Schule gehen, attraktiv ist. Zugleich sind sie aber auch einem enormen Leistungs- und Konkurrenzdruck ausgesetzt: »Now the competition level is very high. In our time we did our like junior school or high school, we are not so interested in marks«. Ein solcher Leistungs- und Konkurrenzdruck führt nicht nur dazu, dass alles gegenüber den schulischen Verpflichtungen in den Hintergrund rückt. Er führt auch zu einer größeren Selbstständigkeit: »Now the students are very smart and very active«. Sie folgen nicht mehr einfach nur dem, was andere ihnen sagen oder dem, was ihre älteren Geschwister getan haben. Sie handeln auf der Grundlage der eigenen Einsicht: »The people who are following, they understand and then they follow«.

Damit gerät man in die Nähe einer freien Entscheidung, die an das westliche Modell erinnert. Die jungen Ladakhi, die in den Städten studiert haben, orientieren sich an dem, was sie als Individuen einsehen. Auf der anderen Seite aber – und das macht die Ambivalenz der auswärts gemachten Erfahrungen aus – werden nicht nur Erfahrungen mit einer Welt außerhalb Ladakhs gemacht, sondern diese werden zugleich in ein Verhältnis zur eigenen Kultur gesetzt, wie man sie in der Kindheit erfahren hat. Hervorgebracht wird so ein Verhältnis der anderen und der einheimischen Lebensweise und damit eine Alternative, in der sich die jungen und nun selbständigen Ladakhi entscheiden können. Dieser erlangten Selbstständigkeit ist es geschuldet, dass man den Ausgang dieser Entscheidung nicht vorhersehen kann. Aber eine fröckliche Sozialisation, die die traditionellen Werte vermittelt und eine Einrichtung wie Druk Padma Karpo School, die diese auch im Rahmen des Schulbesuchs zu einem Programmpunkt macht, können hier zugunsten einer Entscheidung für die Wertschätzung der ladakhischen Identität wirksam sein. »And I'm sure like if an institute like this, right all the other institutes, if they can have a proper session for the – to have the traditional classes also. Yes, that all would be wonderful, right?«. Wenn andere Schulen das an der Druk Padma Karpo Schule eingeführte Konzept übernehmen und der Tradition einen Bestandteil im Schulleben einräumen würden, dann würde das helfen, auch die Entscheidung der gut und auswärts ausgebildeten Ladakhi für den zu erhaltenden Wert der eigenen traditionellen Kultur und Identität zumindest wahrscheinlicher zu machen.

Die traditionelle Kultur Ladakhs, die durch die westlichen Einflüsse bedroht ist, wird dabei nicht als eine spezifische soziale Organisationsform oder über eine bestimmte Wirtschaftsweise und auch nicht als durch die Hegemonie einer bestimmten Religion definierte angegeben. Ihr Charakteristikum besteht in bestimmten moralischen Werten, die das Gemeinschaftsleben regeln: »Love and harmony and peace«. Wechselseitige Zuneigung, die Orientierung hin auf ein harmonisches Zusammenleben, in dem man einander hilft und in dem Konflikte friedlich und in

wechselseitigem Respekt gelöst werden – damit wird eine in sich ruhende Lebensform beschrieben, die als solche ein idealisiertes Gegenbild zu den geschilderten Charakteristika der westlichen Zivilisation bildet. Hier drohen weder die Anonymität der Masse noch die Verabsolutierung der individuellen Freiheit und damit der Verfall gemeinsamer Werte; weder das Streben nach materiellen Vorteilen noch die Konkurrenz im Rahmen einer kapitalistischen Industrialisierung sind hier anzutreffen. Nun erinnert ein solches Ladakh-Bild mit der Betonung der Abwesenheit von Konflikten, Neid oder auch einer individuellen Zerrissenheit – der weitgehenden Abwesenheit von Leid – an eine buddhistische Idealvorstellung dessen, was in der menschlichen Welt anzustreben ist. Die traditionelle Kultur Ladakhs erscheint damit – jenseits der Wechselfälle ihrer Geschichte bis in die Gegenwart hinein – als eine wesentlich buddhistische.

Es liegt daher nahe, dass, wenn sich eine buddhistische Schulgründung die Bewahrung der Kultur und Tradition Ladakhs zur Aufgabe macht, sie dabei keine Differenz von Kultur und Buddhismus einzieht. »*So the school was started by, you can see, His Holiness the Gyalwang Drukpa, who is one of the Tibetan Buddhism sect, the Drukpa sect. He is the head of that sect. So he started – his vision was for the school to preserve our culture and tradition of Ladakh. And along with that we can get the modern education. So that was his main aim.*« Wenn aber Kultur und Tradition Ladakhs durch eine Übereinstimmung mit buddhistischen Werten gekennzeichnet sind, deren Weitergabe als eine auch schulische Aufgabe betrachtet wird, dann stellen sich damit zumindest zwei Fragen. Die erste dieser Fragen richtet sich darauf, wie man mit der religiösen Differenz zwischen Buddhisten und Muslimen umgeht, die als solche nicht für die Gegenwart, sondern auch für die Geschichte Ladakhs kennzeichnend ist: Wie also integriert man die Muslime in eine buddhistische Kulturvorstellung? Die Antwort wird sein, dass die Muslime früher ein kaum zu unterscheidender Teil der harmonischen Kultur waren und dass nach 1989, nach der religiösen Segregation, die Zugehörigkeit zu einer Religion nur als sekundär gegenüber jener Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen (durch die Tradition verbürgten) Kultur zu betrachten ist. Die zweite Fragestellung, die sich an die Vision einer schulisch vermittelten Bindung an die traditionelle und buddhistisch geprägte Kultur richtet, betrifft die Art der angestrebten Vermittlung selbst. Wenn man die Schule als Ort einer zunehmend verstärkten Auslese und einer damit einhergehenden Konkurrenz, als Ort wahrnimmt, an dem jedes Individuum nur für sich selbst verantwortlich ist, dann könnte man fragen, ob sich eine solche Institution eignet, die traditionellen Werte weiterzugeben. Die Antwort hier wird sein, dass man die moderne Logik der Schule und die Vermittlung jener Werte, die auf eine Wahrung der Identität als Ladakhi zielen, nicht nur zeitlich, sondern auch in der Form voneinander trennen muss.

Für die Vergangenheit Ladakhs wird nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine religiöse Harmonie postuliert. »*The religious harmony is there in Ladakh*«. Im alten Ladakh scheinen religiöse Unterscheidungen keine Bedeutung für ein harmonisches Zusammenleben gehabt zu haben. Seit den Auseinandersetzungen, die 1989 begannen, hat sich dies allerdings verändert. »*It's not like the past ... This is what I said like we learn a lesson in 1989. The consequencies we faced later on, we face a lot of distraction within the society*«. Die Lektion, die nach den Konflikten zwischen Buddhisten und Muslimen gelernt wurde, besteht darin, dass man von nun an nicht mehr von einem problemlosen und harmonischen Verhältnis zwischen den Religionen ausgehen kann. Es gibt weiterhin Boykotte: »*Even like if I'm a Buddhist, I'm not supposed to buy any goods from the Muslim shop. If a Muslim is not supposed to buy – from the Buddhists*«. Konflikte drohen auch bei interreligiösen Heiraten, die früher üblich waren. Und dies liegt nicht nur daran, dass die jeweils beteiligten Familien sich hier gegen den Willen ihrer Kinder stellen würden. Vielmehr sehen sie sich – selbst wenn sie im konkreten Fall kaum etwas gegen die Wahl ihrer Kinder einzuwenden hätten – dazu veranlasst, weil sie sonst Konsequenzen, vielleicht eine soziale Ächtung durch die eigene Religionsgemeinschaft, fürchten müssen. »*I don't want to be mess with any unwanted issue which gonna take away my family happiness. Which gonna take away my image in the society*«. Die Vermeidung interreligiöser Heiraten, mit deren Erlaubnis man sich gleichsam aus der eigenen religiösen Gemeinschaft ausschließt, wird dabei selbst noch traditionell begründet: »*We are humans. We're built up in a society. We live in a social world ... These ... things we learned from our forefathers*«. Die regulierende und verbindliche Kraft der Gemeinschaft wird damit allerdings zu einer, die eine religiöse Gemeinschaft gegen eine andere profiliert. Die Einheit der Kultur Ladakhs ist dann nur noch aufrechtzuerhalten, wenn die Religionen und damit auch die religiösen Gemeinschaften voneinander getrennt bleiben. Und als Einzelner muss man froh sein, dass die jeweiligen religiösen Organisationen verhindern, dass es zu gefährlichen Problemen kommt. »*Now we have Ladakh Buddhist Association, Muslim association. They are very active now. So that means if anything happens they just cover it up. So that can't go – yeah*«. Die religiösen Organisationen, die selbst in ihrem gegenwärtigen Verständnis Resultate der religiösen Spaltung Ladakhs sind, werden damit zugleich zu Instanzen, die einen auf der Trennung beruhenden Frieden garantieren. Sie geben mit ihren Schlichtungen aber zugleich zunächst klein erscheinenden Konflikten (wie etwa jenen um die interreligiöse Heirat) eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung. »*It not only affects my family ... It will impact the whole society*«. Dennoch können religiöse Konflikte eskalieren. In solchen Fällen kommt, wenn eine Schlichtung möglich sein soll, es nicht primär auf eine gute Schulbildung an, sondern auf das, was man eine

zivilisierte Person nennen könnte: »*Education is very important, but to become a civilized person in a society is more important*«.

Wenn man unter der Voraussetzung, dass die Aufrechterhaltung der religiösen Segregation die Voraussetzung für die Einheit Ladakhs ist, doch noch an der Vorstellung einer kulturellen Einheit Ladakhs festhalten will, dann setzt dies voraus, dass für diese die Religionszugehörigkeit nicht entscheidend sein darf. »*Religion also comes under culture and tradition*«. Die Betonung der Nachrangigkeit von Religion gegenüber einer gemeinsamen kulturellen Tradition erscheint notwendig, wenn man angesichts der religiösen Spannungen an der Vorstellung einer kulturellen Einheit festhalten will. Berücksichtigt man allerdings, dass jene für die ladakhische Kultur als zentral aufgerufenen Werte (Liebe, Harmonie, Frieden) zugleich Leitformeln eines buddhistischen Selbstverständnisses sind, dann wird die Betonung der Nachrangigkeit der Religion zumindest zweideutig. Es ist dann eine Sache, aus einer buddhistischen Perspektive auf die Nachrangigkeit der Religion zu verweisen, wenn die postulierten kulturellen Werte mit jenen der eigenen Religion übereinstimmen. Eine andere Sache ist es, aus einer segregierten muslimischen Perspektive diesen Werten zuzustimmen, weil man damit zumindest indirekt der Dominanz der buddhistischen Religion zustimmt.

Diese Differenz, die damit immer auch eine ist, die mit Fragen der Über- bzw. Unterlegenheit zu tun hat, zeigt sich auch im artikulierten Selbstverständnis der Druk Padma Karpo School. Dieses rückt die Religion (und damit auch die buddhistische) zugunsten einer gemeinsamen Tradition an eine zweite Stelle. Man will nicht als buddhistische Schule wahrgenommen werden, weil man (im Namen der gemeinsamen Kultur) offen für Kinder aller Religionen ist. »*So it's very important ... everybody means, they see our school as a religious school, but it's not. It is purely – what we say – for all religions*«. Und zu Beginn gab es auch wenige muslimische Lehrer im IT-Bereich und etwa 10–15 Schüler. Aber obwohl man offen für alle Kinder ist (und aufgrund staatlicher Vorschriften auch sein muss), besuchen nahezu ausschließlich buddhistische Kinder die Schule. Der Grund dafür wird nun nicht in der Ausrichtung der vermittelten Tradition gesehen, sondern einer Entscheidung der Muslime zugeschrieben, die ihre Kinder auf eine – im Gegensatz zur eigenen nun religiös ausgerichteten und damit partikularen – Schule schicken wollen. »*But unfortunately the admission, which comes to our school is mostly Buddhist students. Because for – there are Muslims in Ladakh also but they have their own institute. They prefer to go to their own institute, like Islamia School, like all this Imamiya School*«. Selbst wenn muslimische Kinder die Druk Padma Karpo School besuchen wollen, wird sie der Druck der Eltern daran hindern. »*Maybe I think they have their own pressure. The family, that they must go to their own school*«. Die Offenheit gegenüber anderen Religionen, die im Namen einer von diesen

Religionen unabhängigen ladakhischen Kultur gesehen wird, wird also – zumindest zur Zeit – von Seiten der Muslime nicht angenommen, weil für sie die eigene Religionszugehörigkeit wichtiger zu sein scheint und weil sie aus dieser Perspektive heraus die Druk Padma Karpo School als buddhistisch orientierte Schule misszuverstehen scheinen.

Dabei liegt – wie schon angedeutet – jede Vermittlung einer kulturellen Tradition, die ein gemeinsames und harmonisches Zusammenleben in den Vordergrund rückt, in einem Spannungsverhältnis zu einer Schule, die eine individualisierte Leistungszurechnung, die Konkurrenz um gute Noten und den Gesichtspunkt der Selektion betont. Wenn man die Notwendigkeit der modernen Schule für ein erfolgreiches Leben unter modernen Bedingungen akzeptiert und gleichzeitig an der Vermittlung eben jener traditionellen Werte festhalten will, dann scheint eine Perspektive wenig erfolgversprechend zu sein, die diese Vermittlung selbst als Teil des Schulunterrichts sieht: als etwas, das unter Konkurrenzbedingungen als ein kognitives Wissen unter anderen Wissensinhalten angeeignet wird und für das es dann eine entsprechende Benotung gibt. Als einziger traditioneller Inhalt, der sich für die Übersetzung in ein Unterrichtsfach eignet, scheint sich nur die traditionelle Sprache Bothi anzubieten. Eine solche Vermittlung erscheint notwendig, da aufgrund auch medialer Einflüsse die jungen Ladakhi kaum noch über ein entsprechendes sprachliches Ausdrucksvermögen verfügen. »*They don't know the pure language, Ladakhi language. They always use to mix: Hindi, English and everything, you know, influenced by the TV and all*«. Die Vermittlung der eigenen Sprache erfordert eine systematische Einübung, wie sie der normale Schulunterricht bietet: »*We have a subject called Bothi, which is our own language, and so that means there are a lot of subjects which are related to our own culture and tradition*«. Die Vermittlung des Bothi im Rahmen eines Unterrichtsfachs eröffnet nicht nur Zugänge zu den mit dieser Sprache gleichzeitig vermittelten Inhalten, sondern auch zu bestimmten Praktiken und Kunstformen, die in anderen Unterrichtsfächern aufgegriffen werden können: etwa im Umgang mit traditionellen Musikinstrumenten und dem Erlernen traditioneller Lieder und Tänze, im Aufgreifen von Geschichten und Legenden in anderen Fächern oder im Anfertigen von (buddhistischen) Masken im Kunstunterricht. Dabei legt man Wert auf regionale Verschiedenheiten, auf die regionale Vielfalt einer einheitlichen Kultur Ladakhs.

Um symbolisch die Selbstverpflichtung auf die Bewahrung des kulturellen Erbes zu betonen und gleichzeitig einen Akzent gegen das Bevorzugen einer westlichen Kleidung unter den Heranwachsenden zu setzen, hatte man zunächst das verbindliche Tragen der Goncha als Schulkleidung vorgesehen. Aber praktische Probleme (wie Teilnahme am Sportunterricht oder auch die allmähliche Verschmutzung der Kleidung) führten dazu, dass man die Verpflichtung, die Goncha zu tragen, auf den

Mittwoch als ›culture day‹ beschränkte. »*Earlier we started with wearing our dress. We had every day that students had to wear. And then there were a lot of problems ... And they are going to sports. They had to wear all the thing then. And it is dirty and so after two years we have set up one day for this ... So now the children are happy*«. Das bis zu den Füßen reichende Gewand der Goncha ist am ›culture day‹ verpflichtend für beide Geschlechter, für Lehrer wie Schüler. Die Lehrenden müssen hier mit einem guten Beispiel vorangehen: »*They have to set an example to their students that they are comfortable with their own*«. Vor dem Hintergrund der Betonung der regionalen Verschiedenheit einer einheitlichen Kultur ist es den Lehrpersonen auch freigestellt, ein in ihrer Region übliches traditionelles Gewand zu tragen.

Die Goncha schränkt den kindlichen Bewegungsdrang ein und wird deshalb von den Kindern nicht gerne getragen. Aber bei den häufigen religiösen (buddhistischen) Zeremonien (pujas) ist das Tragen der Goncha Pflicht: »*And we have a lot of pujas also where they love to wear the traditional dress*«. Das Tragen der Goncha, die weitgehend aus dem Alltag der Kinder verschwunden ist, regt auch zu Fragen an, die mit Verweisen auf die Tradition beantwortet werden können. »*He has a lot of questions. Like why am I wearing this? ... Why the buttons are so round ... Then question goes to another question, then to another question, then definitely finally end up to like what our forefathers are ... And which is mixed with the tradition, culture and religion also*«. Den Fluchtpunkt der Fragen nach der eigenen Identität bildet damit die Einheit von Tradition, Kultur und (buddhistischer) Religion.

Wenn neben dem Bothi-Unterricht, bestimmten Unterrichtseinheiten in den Fächern Kunst und Musik so auch das Tragen der Goncha eine herausgehobene symbolische Bedeutung für die Vermittlung der traditionellen Kultur erhält, so liegt doch deren Fokus auf den drei Kulturtagen, die jährlich veranstaltet werden. An diesen Tagen bieten die Schüler und Schülerinnen Aufführungen und Präsentationen zu einem vorher gestellten Thema vor einem Publikum dar, das nicht zuletzt aus ihren Eltern besteht. Dabei sind diese Aufführungen und Präsentationen, bei denen es sich um Lieder, kurze Theaterstücke, Sketche, Rezitationen, das Vorführen von Kleidung oder auch Demonstrationen von Kulturtechniken handeln mag, als ein Wettbewerb zwischen den vier Internatsgebäuden organisiert, die sich auf dem Schulgelände befinden. Eine Jury, zu der normalerweise auch der Abt des Hemis-Klosters gehört, prämieren dann die beste Präsentation. »*Last year we celebrated on culture day – we have four houses in our school like ›harmony‹, ›courage‹, ›wisdom‹ and ›unity‹, four houses and each house – last year we had food competition. Whole Ladakh area, we distributed the area like Changtang to one house, Nubra area to one house, Sham area to one house and Zanskar area to one house. And they have means, we had given the topic to them*

one month before. So the children prepare themselves with the help of the house teacher». In einer Art Projekt bereiten die Schüler des jeweiligen Hauses – jenseits des regulären Unterrichts – Speisen der ihnen zugeteilten Region zu. Dabei soll das Essen in einem für die jeweilige Region typischen Raum serviert werden. »On the food day they have to create a room like it must be – If Changtang food, they have created Changtang people how the live«. Um beides – die Küche und einen typischen Raum – präsentieren zu können, müssen die Heranwachsenden Informationen über die Region, die dortigen klimatischen und landschaftlichen Lebensbedingungen, Wirtschaftsformen, Traditionen oder auch Legenden und religiöse Herkunftsgeschichten, die sich auf diese Region beziehen, sammeln. Entsprechende Materialien und Informationen werden teilweise von der Schule bereitgestellt; da auch Kinder aus diesen Regionen im Internatsbetrieb der Druk Padma Karpo School präsent sind, können diese oder auch Verwandte aus der Region befragt werden. Obwohl es sich bei den vier Regionen um buddhistisch dominierte Teile Ladakhs handelt, sind die entsprechenden Informationen doch nicht einfach vorhanden. Selbst für die Lehrer ergeben sich in solchen Nachforschungen neue Einsichten. Die Projekte bringen dabei nicht nur ein Wissen über die jeweilige Region und die dortige Lebensweise hervor; in der Zusammen schau dokumentieren sie ebenso die Vielgestaltigkeit einer dennoch kulturellen Einheit des (buddhistischen) Ladakh. »So by doing all this we are giving students education on their own culture and tradition, what it is and why we need to mean it's very wealthy«.

Die Aufführungen und Repräsentationen, in denen die Gruppen ihre jeweilige Region vorstellen, bestehen dabei aus unterschiedlichen Be standteilen und Formen. In ihnen wird nicht nur ein selbst erworbene Wissen dargestellt, sondern lebenspraktische Bedeutsamkeit inszeniert. Der Wettbewerb mit den konkurrierenden Gruppen und die öffentliche Aufführung sollen dabei eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand verstärken und ein auch emotionales Engagement sichern. Zugleich haben diese Aufführungen aber auch noch für die Eltern der Kinder, die weitgehend das Publikum bilden, häufig einen aufklärenden Effekt. »Yes, the guests also. So the parents also. They can see their child perform and they can say: ›Oh. This is our means wealthy culture and tradition‹. So by doing that, we are educating the parents also, yeah. So their involvement is very good in this event and culture day«.

Der im Rahmen dieser Projekte eingesetzte Wettbewerbsgedanke folgt nicht der schulischen Logik. Weder geht es um eine individualisierte Leistungszurechnung noch gibt es Noten. Der Wettbewerb wird als Mittel eingesetzt, um die emotionale Bindung an den zu erarbeitenden Inhalt zu stärken. Die Präsentation im Wettbewerb ist dabei vor allem eine Dokumentation, dass eine bedrohte vielfältige Kultur auch in der heranwach senden Generation noch eine Verkörperung finden kann. Und auch die

Preisvergabe folgt keinen strengen Maßstäben, sondern bildet eher eine ästhetische Einschätzung, bei der ganz verschiedene Faktoren eine Rolle spielen können. So hat bei dem Wettbewerb um die Präsentation regionaler Speisen eine Gruppe für ihre Idee die Auszeichnung erhalten, neben der regionalen auch eine moderne, bei den Schülern beliebte Küche anzubieten.

Das Konzept des ›culture day‹ als einer projektbezogenen pädagogischen Vermittlungsform, die weder der üblichen Logik schulischer Wissensvermittlung folgt noch an ein staatlich vorgegebenes Curriculum gebunden ist, die zugleich das schulische Leistungs- und Selektionsprinzip außer Acht lässt, gilt als eine erfolgreiche Möglichkeit, den Kindern die traditionelle Kultur Ladakhs näherzubringen. Der Erfolg zeigt sich auch in einer öffentlichen Resonanz. Diese reicht von der Etablierung einer Abteilung für die Bewahrung der Kultur (›cultural academy‹) bei der Regionalregierung des Hill Councils bis zur Ausrichtung eines gemeinsamen ›culture day‹ mit der in Leh ansässigen Lamdon School. Die Lamdon School ist eine Sekundarschule, die ebenso wie die Druk Padma Karpo School prinzipiell offen, de facto aber eine buddhistisch orientierte Schule ist.

5.3 Die Imamiya School: Die Bewahrung einer schiitischen Tradition Ladakhs

Mit der Gründung der (prinzipiell auch für alle Kinder offenen) Imamiya School in Chuchot, einem hauptsächlich von Schiiten bewohnten Ort im Industal, wurden gleichzeitig zwei unterschiedliche Ziele verfolgt. Zum einen sollte die Perspektive auf einen erfolgreichen Schulbesuch muslimischer Kinder und hier vor allem der Mädchen verbessert werden. Den Hintergrund bildete eine Defizitanalyse, die hier einen Nachholbedarf der muslimischen gegenüber buddhistischen Kindern konstatierte. Zum anderen aber sollte diese Schule auch die religiöse Unterweisung der Kinder verbessern, die bisher hauptsächlich in den Familien oder Koranschulen erfolgt war.⁵

Der jetzige Direktor startete die Schulinitiative nach seinem Ingenieursstudium in Kashmir im Jahr 1982 mit damals 20 Schülern. Chuchot erschien ihm zu jener Zeit als eine gegenüber der übrigen Entwicklung in Ladakh zurückgebliebene Gegend, was sich auch im geringen Schulbesuch (und hier besonders der Mädchen) zeigte. »*I started the institution 1982 by twenty students. At that time this village was very backward and*

5 Die folgende Diskursanalyse stützt sich auf Leitfadeninterviews mit Sayeed Naqueesa Razvi, dem Direktor der Imamiya School, und Kaneez Fatima, einer Lehrerin, die früher selbst die Imamiya School besucht hat.

remote, especially in education. And my focus here was on female education. Due to some problems, almost the girls are not going to school that time«. Muslimische Mädchen gingen zu jener Zeit nur für eine kurze Zeit oder gar nicht zur Schule. »*They were not going. Maybe they will leave school within two years, three years, five years. After that there was even not a single girl who had completed 10th standards*«. Mit Unterstützung der Imamiya Mission, die sich als NGO um Erziehung und soziale Angelegenheiten kümmerte, konnte dann die Schule eingerichtet werden. Die Imamiya Mission, die nach ihrer nationalen Registrierung im Jahr 2000 auch internationale Spenden akquirieren kann, hat Kooperationen mit einer indischen und einer französischen NGO erreicht, mit deren Hilfe auf dem Schulgelände jeweils eine Internatsunterkunft für Jungen und Mädchen errichtet werden konnten. In ihnen, die nach ökologischen Gesichtspunkten gebaut wurden, werden Schüler und Schülerinnen aus entlegenen Gebieten wie Nubra untergebracht. Der Aufenthalt wie auch die Finanzierung von Lernmaterialien für diese gegenwärtig 60 Kinder wird durch die über die Imamiya Mission eingeworbenen Spenden finanziert.⁶

Wenn das Schulprojekt schließlich erfolgreich war (die Schule hat heute etwa 450 Schüler bzw. Schülerinnen), dann mag dies zwar einerseits an der zunehmenden Einsicht auch muslimischer Eltern in die Notwendigkeit des Schulbesuchs ihrer Kinder gelegen haben. Andererseits aber waren – gerade mit Blick auf die Mädchen – religiös motivierte Hürden zu überwinden. So hatten die Eltern ihre Töchter häufig nicht auf die staatlichen Schulen geschickt, weil die dortige Schulkleidung nicht vorsah, dass die Mädchen in diesem öffentlichen Raum ihren Kopf bedecken. »*So, we have given some kind of modification to this system. That kind of modification, that most of the students think, that in Muslim faith, they should not go outside bareheaded, like that. They should use a veil or wear hijab like that. We gave them some kind of modernization rules – you can learn with your own faith, with religious values and religious whatever you have. You can keep it also, but you can get education both sides. So we have given concentration on that in that time. This was not only for the girls term. We started coeducation*«.

Es war die Schulkleidung der Mädchen, die das Tragen des Hijab vorsah, und eine dezidiert religiöse Ausrichtung der Schule, die neben dem allgemein verpflichtenden Lehrplan auch eine moralische Erziehung im muslimischen Sinne vorsah, die der Schule die Akzeptanz durch die

- 6 Eine Verbindung der Schule zum oder eine Unterstützung durch den schiitisch regierten Iran wird im Interview nicht erwähnt. Auf der Homepage der Schule ist allerdings im Rahmen einer Bilderfolge der Besuch schiitischer Würdenträger mit einem Umzug der Kinder durch den Ort dokumentiert, bei dem die Bilder der iranischen Revolutionsführer getragen werden.

Eltern sicherte. In der ›traditionellen‹ Ausrichtung dieser Schule geht es nicht um die Vermittlung einer wie auch immer vorgestellten kulturellen Einheit und Identität Ladakhs, sondern um die Sicherung und Weitergabe der Werte der schiitischen Religionsgemeinschaft unter modernen Bedingungen. Unter der Bedingung der Verpflichtung des Nachwuchses auf die religiösen Werte können nun auch Mädchen eine Bildungskarriere verfolgen. »*So many girls have completed their Graduation, Post-Graduated even. Professionals, engineers and even medicine ... And we have a number of teachers of our students here*«.

Die Schul- und Berufsausbildung von Mädchen, die sich damit nicht von ihrer Religion abwenden, ist jedoch nur eine Perspektive, mit der der Schulbesuch ihrer Töchter für die muslimischen Eltern attraktiv gemacht wurde. Die andere Überzeugungsstrategie argumentierte mit der traditionellen Frauenrolle im Islam. Wenn die Mädchen später nach ihrem Schulbesuch heiraten und Kinder bekommen würden, dann müsse man berücksichtigen, dass es unter den aktuellen modernen Bedingungen auch zur Pflicht solcher Frauen und Mütter, die ihren traditionell definierten Wirkungsbereich im Haus sehen, gehört, ihre Kinder während ihres Schulbesuchs zu fördern. »*And mostly we – awareness was given to the parents and the villagers that important female education is most important. That is what we think. If you have a well educated girl, it means you have educated the whole family ... Actually the female have to look after the family. A mother has to look after the child. So if a mother is educated, then your child will be mostly educated. If a mother is illiterate, then it will create problems for the development of the child. If you well educate a girl, then you will educate the whole family. When you educate a boy, then you will educate a person only*«. Eine solche Argumentation lässt die traditionelle Frauenrolle unangetastet und setzt sich dabei nicht dem erwartbaren Einwand aus, man wolle die traditionelle Familie zerstören. Zugleich weist sie dieser Rolle eine Modernisierungsfunktion zu, von der nicht die Frau selbst, wohl aber ihre Kinder profitieren werden.

Die zweite erwähnte Veränderung gegenüber dem öffentlichen Schulwesen besteht darin, dass der vorgeschriebene Lehrplan durch eine muslimisch basierte Moralerziehung ergänzt wird. Doch auch ein solcher Unterricht kann nicht einfach nur als eine Fortsetzung einer traditionellen religiösen Erziehung gesehen werden, wie sie etwa im Alltag von Familien stattfindet. Und sie ist auch nicht das, was man unter einer davon unterschiedenen ›klassischen religiösen Unterweisung‹ versteht, wie sie in Koranschulen (Maktab) üblich war. Aus einer schulischen Vermittlungsperspektive ist diese Unterweisung in Koranschulen nicht nur sehr einfach, sondern auch sehr beschränkt, weil sie nicht im Kontext mit anderen Wissensinhalten gesehen wird. »*Especially in Muslim society they are teaching only Koranic, Arabic, Koran basic, Koran – very small. Little like the bible for education and some ritual things, basic things*.

And most of them do not learn more than that. They do not learn English language or other languages, foreign languages not, except Arabic and his own language». Die Kritik einer solchen rudimentären und nur auf religiöse Texte und Rituale konzentrierten Erziehung in den Koranschulen durch den Verweis auf die Notwendigkeit eines breiteren Spektrums schulischer Bildung wirft aber zugleich die Frage nach dem Ort und der Art der religiösen Bildung im Rahmen der Schule auf. Es ist dies nicht nur die Frage, wie bedeutsam die religiöse Bildung im Rahmen eines breiten Fächerspektrums in der Schule noch sein kann. Es ist zugleich die Frage, ob eine solche religiöse Unterweisung in der Schule noch die Verbindlichkeit des Glaubens erreichen kann, die man den Koranschulen zuschreibt. Eine solche Schulerziehung, die in einem breiten Kontext der Wissensvermittlung stattfindet, kann kaum die Fraglosigkeit eines einfachen Glaubens vermitteln. Als Moralerziehung verstanden, bleiben zugleich die Bezüge zur Religion nicht ganz eindeutig. Wenn also auch immer wieder eine Referenz der Moralerziehung in der familialen und klassischen religiösen Erziehung aufgerufen wird, so ist diese doch eben nicht in einer einfachen Verlängerung dieser Vermittlungspraktiken zu sehen.

Zudem – und dies mag die Bedeutsamkeit der Fragen nach dem Stellenwert der Moralerziehung und ihrer religiösen Einbindung verstärken – haben sich die Lebensbedingungen auch in muslimischen Familien verändert. So kann etwa nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die Mädchen, die die Imamiya School besuchen, auch in ihrer Freizeit den Hijab tragen. Sie werden westliche oder vor allem indische Bekleidung bevorzugen. »*In my class most of the girls are wearing jeans, pants and a lot of – if I go to the market, I don't think this is an Ladakhi Bazar*«. Das Tragen des Hijab reduziert sich damit für die wohl meisten Schülerinnen auf eine bloße Pflicht, die offensichtlich von den Eltern ihnen gegenüber in dieser Form nicht mehr durchgesetzt wird. Und auch die traditionelle Unterweisung in den Familien ist aufgrund der Berufs- und Erwerbstätigkeit der Eltern nicht mehr in der gleichen Form gegeben. Sie erwarten diese religiöse Erziehung ihrer Kinder nun stärker von der Schule. Damit hat sich die ursprüngliche Befürchtung, dass die Schule die religiöse Erziehung der Familien nicht adäquat fortsetzen könnte, in eine Erwartung und Hoffnung verwandelt. »*So I think a majority of the parents also think, that we are sending our child to school so that it would learn something about our religion also. Because the parents, they don't have the time, they don't find time to spend with the children to tell them about religion much more*«. Damit wachsen der Schule jedoch nicht nur Aufgaben der Vermittlung religiösen Wissens zu, die von vielen Eltern nicht mehr wahrgenommen wird. Die moralische Erziehung, die von der Schule gefordert wird, kann dabei nun nicht mehr einfach davon ausgehen, dass die Kinder gewisse Leitorientierungen mitbringen.

Das Resultat sind Disziplinprobleme. »*That is why when a child goes away from religion, they become – ehm – more indiscipline. Because it is only the religion, where moral discipline, moral education and discipline is taught. And they also teach about the good, bad sins, okay*«. Spätestens im Umgang mit Disziplinproblemen stellen sich wiederum die Fragen nach dem Charakter der Moralerziehung und ihrer Bindung an die Religion.

Zur Beantwortung dieser Fragen kann man zunächst darauf verweisen, dass religiöse Inhalte und Belehrungen in der Imamiya School eine herausgehobene Bedeutung besitzen. »*Yeah, religious influences are much more in our school*«. Dies betrifft nicht nur theoretische Hinführungen, sondern auch Koranlektüren, für die Arabisch unterrichtet wird, oder Unterweisungen in den Praktiken des Islam. »*Religion is also important, because since it is in the name of Muslims, so. Islamic teachings are also taught here as a subject, like Arabic. But the rest subjects also teach equally important. So students are also taught about their religion also, like compulsory things that are necessary for Muslims. Like prayer, like reading Koran, like rules in the religion of Islam*«. Eine solche starke Ausrichtung der Schule auf den Islam, der altersgemäß vermittelt und in seinen verbindlichen Praktiken gelehrt wird, will zugleich auch eine moralische Orientierung schaffen. Und doch wird auch diese Orientierung die modernen Bedingungen berücksichtigen müssen. Sie findet im Rahmen eines für alle verbindlichen Schulsystems mit wissenschaftlich gestützten Inhalten statt; die Welt, auf die die Kinder nicht nur mit Hilfe der angestrebten Qualifikationen vorbereitet werden sollen, ist nicht mehr einfach nur mit einer muslimischen Binnenperspektive zu bewältigen; in ihr trifft man auf andere Religionen und Moralauffassungen – auch wenn man diese (wie etwa die westliche) ablehnen mag. Zu einer modernen Moralerziehung, auch wenn diese auf schiitischer Basis stattfinden mag, scheint daher immer schon die Frage zu gehören, wie man diese Moral im Kontext anderer Moralauffassungen verortet. Dies ist nicht nur eine Frage, die den pädagogischen Begründungszusammenhang betrifft. Es ist zugleich eine praktische Frage danach, wie man in der moralischen Erziehung der schiitischen Kinder den Wert der eigenen Moral betont. Dies kann (idealtypisch betrachtet) auf eine Einbettung der eigenen (religiös fundierten) Moralauffassung in ein umfassenderes Moralverständnis hinauslaufen oder auf eine Bekräftigung der Herausgehobenheit der eigenen religiösen Moralauffassung. Beide Positionierungen finden sich im vorliegenden Material. Mit ihnen verbunden ist jeweils auch eine unterschiedliche Positionierung zum Verständnis und zum eigenen Ort in einer ladakhischen Kultur.

Die erste der hier unterschiedenen Herangehensweisen bewegt sich in einem Spannungsfeld. Auf der einen Seite wird man die moralische Bedeutung der islamischen Religion betonen; auf der anderen Seite aber

wird man darauf hinweisen, dass die Regeln selbst sich inhaltlich kaum von anderen moralischen Auffassungen unterscheiden. Die Vermittlung einer religionsbasierten Moral erscheint von hierher dann eher als Beitrag zu einer allgemeinen, menschlichen Moral, die sich als solche aus verschiedenen Quellen speisen mag. Die moralische Erziehung, die heute angesichts der modernen Welt und der zunehmenden Selbstbezogenheit und einer Tendenz zum Egoismus geboten erscheint, ist die zu einer Verantwortung für die anderen Menschen. »*But we have, our goal is not like that. Okay, you need, you must get money, you must earn good money, good – as per your need is. But meanwhile you have some responsibilities ... It means you have to work for your brothers, your sister. You have parents, your village, you have nation. This is main important. This is the main important*«. Mit der notwendigen Erwerbsorientierung und dem gleichzeitig zu erwerbenden Verantwortungsbewusstsein sind zugleich die beiden Hauptziele der schulischen Erziehung benannt. »*Firstly you must – You have to get good education, then you will get a good position. Bothly, then you have some responsibility. You have the responsibility to work for your village, for your community, for your area, for the people, not for your own people only, but for the whole community. This is the responsibility, such kind, for that purpose, we are giving special classes here*«. Die hier genannte Art der moralischen Verpflichtung – etwa gegenüber den Eltern – ist eine, die von einer allgemeinen Bedeutung ist. Sie ist demnach nicht spezifisch für den schiitischen Islam. »*So we want to teach that moral education is: You have to work for humanity*«. Die Verbindung zu einer spezifischen Religion ist dabei in der Imamiya School gegeben: »*A Muslim here gets it from his own religion – but this is for – we are linking with that religion ... We are linking moral education with the religious, but based on different religions. Not only one religion*«. Die moralische Verantwortung, die Bezugspunkt der moralischen Erziehung ist, kann demnach mit verschiedenen Religionen verbunden werden: In ihnen allen scheint es die gleiche – universelle – Orientierung zu geben, womit die Religion selbst unter dem Blickwinkel aufgerufen wird, Teil eines umfassenden Humanismus zu sein. Die Spezifika und Unterschiede zwischen den Religionen, die nicht selten der Grund von auch kriegerischen Auseinandersetzungen sein können, werden auf diese Weise weitgehend abgeblendet. Die Religion, in der man jeweils aufgewachsen ist, bietet dann einen lebensgeschichtlich notwendigen Zugang zu einer sie übergreifenden Moralität.

Es ist daher auch möglich, die universale Bedeutung der moralischen Verantwortung ebenso mit Hilfe von Materialien zu demonstrieren, die nicht der eigenen religiösen Richtung zuzuordnen sind. So werden etwa indische Filme im Unterricht eingesetzt, in denen die Bedeutung der Verantwortungsübernahme – etwa gegenüber den Eltern – gezeigt wird. »*We have a school cinema especially on classical films of India, this*

culture. And this think on how you will deal with the parents, how – this is very important ... In the school cinema we have different films of such kind, on moral basis. All the films are on moral basis«. In den Winterferien erhalten die Kinder zur Aufgabe, fünf Bücher mit moralischem Inhalt zu lesen, deren Kenntnis und Interpretation nach den Ferien zum Gegenstand der Prüfung werden.

Auch wenn das, was sich gegenwärtig als z.B. moralische Verpflichtung gegenüber den Eltern darstellt, sich geändert haben mag, wenn etwa angesichts der Bedeutung der beruflichen Karriere auch die meisten Eltern nicht mehr davon ausgehen, dass die Kinder nach dem Studium nach Ladakh zurückkehren, so bleibt die moralische Unterweisung letztlich daran gebunden, dass man die Ge- und Verbote nicht nur ein sieht, sondern befolgt. Eine Einsicht in den Sinn solcher Orientierungen bedeutet noch nicht deren praktische Verbindlichkeit. Und hier liegt eine andere – funktionale – Bedeutung der Religion für die Moral. Es ist die Drohung mit einem Gott, der nach dem Tod die Befolgung moralischer Gebote belohnt oder deren Missachtung fürchterlich bestraft. »*Our belief is that, that you must work for afterwards also. Afterwards means, that especially Muslims believe that, when you will be dead you have to account for your dues ... You have to unset your deeds. What you have done, whether you have done good for the common people or whether you have done bad for the common – whatever*«. Es sind göttliche Belohnungen und Strafen, die die Befolgung moralischer Normen auch dann sicherstellen sollen, wenn sie sozial nicht wahrgenommen werden und keine Konsequenzen zu haben scheinen.

Nun könnte man annehmen, dass die Orientierung an einer universellen Moral, an einer Humanität, die als solche keine geographischen, religiösen oder politischen Einschränkungen kennt, eine Berufung auf eine ladakhische Identität oder ein gemeinsames kulturelles Erbe erschwert. Wer die Bedeutung der kulturellen Herkunft und Identität betont, der scheint eine partikulare Zugehörigkeit hervorzuheben, die die angestrebte Universalität des Moralischen spalten könnte. Und doch wird genau diese Bedeutung der jeweils eigenen Kultur für die Identität der Menschen postuliert; ihr Verlust wird mit einer Zerstörung der eigenen Identität gleichgesetzt. »*I think you must be linked with your own culture ... You must have some kind of link with any culture, otherwise you – this is identity for you. You are Indian, you are from Ladakh, then you must know something about Ladakh. You must know Ladakhi language, you must have some cultural base, some link. If you will disconnect everything, then it means that you will destroy your identity*«. Es ist die soziale Herkunft, die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft, die erst den Einzelnen ihren Ort gibt.

Eine solche Perspektive wirft nun verschiedene Probleme auf, die diskursiv bearbeitet werden müssen. Das schon erwähnte Problem einer

universellen Moral und einer partikularen, auf eine kulturelle Gemeinschaft verpflichteten Identität scheint sich dann aufzulösen, wenn man die moralischen Verpflichtungen auf den Aspekt der Verantwortung für eine wie auch immer definierte Gemeinschaft reduziert. In einer solchen Moralauffassung kommen Konflikte zwischen den Ansprüchen der Gemeinschaft und denen des Einzelnen nicht vor: Fragen der Gerechtigkeit oder auch Auseinandersetzungen um das moralisch Gebotene oder noch Vertretbare – und damit das, was die Frage der moralischen Verpflichtungen schwierig machen könnte – werden weitgehend ausgespart. Individuen werden dann nicht als jene Instanzen adressiert, die selbständig moralische Entscheidungen treffen und sich dabei zum Verpflichtungsgehalt sozialer Normen in ein Verhältnis setzen müssen.

Ein zweites Problem, das mit der gleichzeitigen Betonung einer universellen Moral und einer lokalen Identitätsbindung verbunden ist, besteht darin, wie man das Verhältnis der unterschiedlichen sozialen Herkünfte zueinander angibt. Denn es wäre vorstellbar, dass man diese Unterschiedlichkeit zugleich als eine ansieht, die die jeweiligen Kulturen bezogen auf das Kriterium der Humanität unterschiedlich gewichtet. Die eigene könnte dann mit Blick auf dieses Kriterium als anderen Kulturen gegenüber überlegen erscheinen. Vielleicht verfügt man über eine Religion, die besser als andere die humanen Werte verkörpert. »*We think, that every human means equal and there is, they should not differentiate on the basis of religion and race and cast. But you must keep your identity there. If you will differ any, it will – like any flower, you would have different coloured flowers, you will show very beautiful. If only one type of flower you will see that is not so much of – like that in the whole world you have different types of people*«. Es ist die Gleichheit aller Menschen, die trotz aller kultureller Verschiedenheit und Zugehörigkeit eine (moralische) Einheit in der Verschiedenheit bewirken soll. Damit dies möglich erscheinen soll, muss die Verschiedenheit der Kulturen von dem befreit werden, was gegen eine solche Einheit sprechen könnte: vom determinierenden Einfluss der Religionen, der Rasse oder der sozialen Klassen. Anders formuliert wird die ›Kultur‹ damit zu jenem Signifikanten, der als solcher immer schon die Reinigung von allem hinter sich hat, was eine Spaltung in der Vorstellung einer harmonisch-moralischen Einheit des Verschiedenen bewirken könnte.

Damit gelangt man zum dritten zu bearbeitenden Problem, das mit der Unterscheidung von universeller Moral und kultureller Identität verbunden ist. Wenn auf gleichsam menschheitlicher Ebene die Gleichheit des Verschiedenen angenommen wird, und wenn dafür schon eine kulturelle Einheit unterstellt wird, die von internen religiösen, rassischen oder sozialen Spaltungen frei ist, dann wird man notwendig die kulturelle Identität der Ladakhi als eine solche Einheit stilisieren müssen. Das setzt voraus, dass die religiösen Differenzen in Ladakh, von denen ja nicht zuletzt

auch die Einrichtung der Imamiya School zeugt, gegenüber einer gemeinsamen kulturellen Identität als nachrangig dargestellt werden. Für die Annahme einer gemeinsamen kulturellen Identität der Ladakhi dürfen die unterschiedlichen Religionen keine wesentliche Bedeutung haben. »*No. No. No. We have not a different culture. But we have, there is different faith, different religions. So there is a little difference in the culture also. For example I will show you. Suppose most of the Buddhist people during their function they are using wine. Very openly for example ... Like chang, a local way. But Muslim people do not allow like that, isn't it. So suppose most of the Buddhist people dance and a special classical dance ... But Muslim people do not have like that. But our food is the same, our language is the same, our clothes are the same ... You say even in our religions we have same effects on our culture also.*«. Unterschiede zwischen den Religionen mögen von Politikern oder von außen geschürt werden, aber – bis auf die Unterschiede in einigen Bräuchen – scheinen die religiösen Unterschiede in Ladakh keine Rolle zu spielen. Die kleinen Unterschiede mögen manchmal für Differenzen oder Konflikte sorgen, aber grundsätzlich gilt: »*Ladakhi culture is the same*«.

Die kleinen Unterschiede und die manchmal auftretenden partiellen Konflikte sind dabei nicht einmal etwas, das für Ladakh spezifisch wäre. Denn wie man auch auf der Ebene einer trotz der Unterschiede gemeinsamen Humanität sehen kann, sind solche Unterschiede keine Gefährdung der Gemeinsamkeit, sondern können durchaus fruchtbar sein. »*A little difference. So if you have a little difference. It shows difference is a good thing. But what I mean, that there are different cultures. Whole the world is like a village, a global village ... I have to deal with other people ... You cannot keep you separate from other culture. It's not possible this time*«. Die Einheit Ladakhs trotz kleiner religiöser Differenzen und die Einheit einer humanen Menschheit trotz kleiner kultureller Differenzen bilden so die Perspektive auf eine gelingende moralische Welt, an deren Realisierung jeder auf seine Weise und im Rahmen seiner kulturellen Identität beteiligt ist.

Die moralische Erziehung in dem religiösen Kontext einer schiitischen Schule kann darauf hinauslaufen, das Morale höher zu gewichten als das Religiöse, das als Teil einer höheren Moral zu dieser hinführt und sie unterstützen mag. Es kann aber auch – dies wurde oben als eine im Material zu findende Alternative angedeutet – dazu führen, dass man die moralische Unterweisung geradezu umgekehrt stärker in eine religiöse Grundlage einordnen will. In diesem Fall wird die moralische Unterweisung weitgehend mit der Vermittlung der Religion zusammenfallen. Unter diesen Voraussetzungen wird die Furcht vor einem strafenden Gott nicht – wie in der vorangegangenen Sichtweise – nur ein Mittel zur Durchsetzung allgemeiner moralischer Verpflichtungen sein. Das Nicht-einhalten dieser moralischen Verpflichtungen wird nun direkt mit einer

Sünde identifiziert und deshalb, wegen der Übertretung göttlicher Gebote, wird die Strafe nach dem Tod erfolgen. Die Angst vor der Strafe Gottes ist dann der einzige Garant eines moralischen Lebens, denn wer Gott nicht fürchtet, der wird sich über alle sozialen Regeln hinwegsetzen. »*So, ehm, when a person don't have a sense of such a kind of feeling, when he don't fear God, he will not fear anybody. But the feeling, the fear of God, protects you from many things. So I think the fear of God should be in the head, otherwise he will become an arrogant child. So religion is an important part along with the academic studies, so it will teach you how to live in future*«. Man wird aber berücksichtigen müssen, dass die religiöse Erziehung in der Schule auch ihre Grenzen hat. Das liegt nicht nur daran, dass das Alter der Kinder noch kein tiefes Verständnis der Religion erlaubt. Kinder haben darüber hinaus noch andere Interessen, die sie eher von einer ernsthaften Beschäftigung mit der Religion ablenken. Wenn sie also die Imamiya School beendet haben und eine Schule außerhalb Ladakhs besuchen, dann haben sie allenfalls Grundlagen, aber noch keine tiefe religiöse Bindung. »*Yeah, I was not much attached with my religion. It was simple normal because early childhood we don't have that much sense how – how much it is important ... But as we grow older, then that kind of feelings, that kind of responsibilities comes, arises with responsibility, say, that we should protect religion as also our culture*«. Erst im Laufe des Studiums außerhalb Ladakhs kann dann neben dem Heimweh auch der Sinn für eine tiefere Beschäftigung mit der Religion geweckt werden. In diesem Fall entsteht der Wunsch nach einem vertieften Studium der islamischen Schriften, die wiederum zu einer Beschäftigung mit der eigenen Identität führt: »*Our religion also tells, you should know yourself and until, unless you will not know yourself, you will not know anything ... So knowing the first is important, and you will also know the God and also other things*«. Auf der Grundlage einer vertieften religiösen Bildung wird dann die Entscheidung für das Tragen des Hijab nicht mehr sozialen Verpflichtung wie im Fall der Schuluniform für die Mädchen der Imamiya School, sondern zu einer Entscheidung für die vom Islam vorgeschriebene Position der Frau im Verhältnis zum Mann. »*This is called a completely Hijab ... Because I feel this is a more save, a more generous dress, a good dress for me. More modest for myself because it covers my whole body parts ... that which Islam says, that Muslim girls, every girl, not only for Muslims, is a precious thing. You should protect yourself*«. Die Annahme der religiös vorgeschrivenen Bekleidung führt dann auch zu einem größeren Respektierweis der Männer: »*But after wearing this dress, they don't talk nonsense, they don't joke much more with me and they start to also give me respect because they feel: >she has changed now ...<*«. Die Einnahme der traditionell akzeptierten und religiös definierten Frauenrolle stiftet damit zugleich eine moralisch mit der Religion in Übereinstimmung stehende

soziale Respektbeziehung zwischen den Geschlechtern. Zugleich bietet diese von der Religion vorgeschriebene moralische Beziehung zwischen den Geschlechtern auch eine innere Befriedigung. Diese verweist auf die Übereinstimmung eines moralischen Lebens mit dem Willen Gottes. »*So wearing Hijab is good ... Because a kind of – a feeling will come, that I'm owing my religion, I'm owing my Allah. I'm not doing any kind of sin*«. Es ist die Übereinstimmung mit der Religion, mit Gott, die hier die Grundlage für einen moralischen Lebenswandel bildet.

Eine solche Perspektive steht nicht nur im Gegensatz zu jener Bedeutung einer universalen Moral und Humanität, die in allen Religionen gleichermaßen gelehrt wird, sondern sie wirft auch die Frage auf, wie man unter dieser Voraussetzung von einer einheitlichen Kultur Ladakhs sprechen kann. Aus einer Außenperspektive erscheint Ladakh als eine andere Kultur, wobei dies meist an Charaktermerkmalen festgemacht wird. »*Our culture is something different and special, and most of the people from outside come here to see our culture. And Ladakhis are also known for their culture as for their innocent tempered, like earlier – I think not for today ... Yeah innocence. People were very simple. They were very kind hearted persons*«. Die Kleidung und Gerichte der Ladakhi erscheinen Außenstehenden als fremd. Inder, die in der Außenbetrachtung die Kultur Ladakhs schätzen, fragen sich, wie man etwa solche fetten Speisen zu sich nehmen kann. Die Erklärung – und damit auch eine Erläuterung der kulturellen Spezifität Ladakhs – ist eine wissenschaftliche, die auf die extremen Lebensbedingungen in Ladakh verweist und die spezifische Kleidung und das spezifische Essen als Anpassung an diese Bedingungen verständlich macht. »*But I say, this is because of our environment is different. And that is why this food suits us*«. In dieser Sichtweise erscheint die Kultur Ladakhs als ein Passungsverhältnis von Umweltbedingungen und Lebensgewohnheiten – und genau darin von anderen Kulturen verschieden zu sein. So kommt es auch im Unterricht darauf an, den Kindern die Lebensbedingungen in Ladakh als Grundlagen ihrer Kultur näher zu bringen. »*I'm a science teacher, so I tell them about flora and fauna of Ladakh, which is totally different from the rest of the country ... They should know each and everything about Ladakh, about national ressources, our culture as well and also about our geography ... So that, they come to know about their culture*«.

Neben diesem Kulturkonzept, dass eher auf die geographischen und klimatischen Bedingungen des Lebens in Ladakh, auf Flora, Fauna und Wirtschaftsformen abhebt, gibt es noch ein anderes Kulturverständnis, das sich an traditionellen Liedern, Tänzen oder anderen Darbietungen orientiert. Hier wird allerdings ein Unterschied zwischen diesen traditionellen Ausdrucksformen, die die anderen praktizieren, und deren Verbot für die Muslime gemacht. »*Ehh, culture is important, but – eh – important is, that like, that I have to sing in Ladakhi culture. Like folkdance,*

like folkmusic. That is not done here, this is, because this is, you know, a Muslim school.«. Die muslimische Religion verbietet die Teilnahme an solchen kulturellen Ereignissen. Auch bei öffentlichen Anlässen, an denen die Schulen mit kulturellen Beiträgen vertreten sind, nehmen die Muslime nur mit religiösen Liedern und Rezitationen teil.

Unter Berücksichtigung der sich an dieser Stelle zeigenden Unterschiedlichkeit muss es verärgern, dass von ausländischen Besuchern Ladakh fast ausschließlich als ein buddhistisches Land wahrgenommen wird. Sie besuchen keine Orte, die für Muslime relevant sind. »*So never some foreigners have visit in Ladakh – they have come to Leh and they have gone to Hemis Gonpa, Tesmpo Gonpa, Shey Gonpa, Stok. There is mostly, it is ruled by Buddhists. So they feel, this is a land of Buddhists, not of Muslims*«. Doch selbst eine adäquate Berücksichtigung der Tatsache, dass Ladakh nicht nur ein buddhistisches, sondern auch ein muslimisches Land ist, würde das grundsätzliche Problem, das damit zugleich aufgerufen ist, nicht lösen können. Dieses besteht in der Beantwortung der Frage, ob, wenn doch auf den Unterschied der Religionen und deren Anteil an der Identität Ladakhs hingewiesen wird, man dann noch von einer einheitlichen Kultur Ladakhs sprechen kann. Eine positive Beantwortung dieser Frage hängt davon ab, ob man – wie in der vorangegangenen Perspektive – die Kultur als eine übergeordnete Kategorie begreift, die durch unterschiedliche Religionszugehörigkeiten nicht in Frage gestellt werden darf. Hier erfolgt nun eine umgekehrte Argumentation und auch diese greift auf ein – nun aber verändertes – Universalitätskonzept zurück. Danach steht die Religion über der Kultur, weil es in unterschiedlichen Kulturen und Nationen die gleiche Religion geben kann: Es ist die Religion, die dann kulturübergreifend ist, womit die kulturelle Identität zu einer sekundären Größe wird. »*Religion is indifferent, because different countries have different cultures. But religion is the same for everybody. Maybe you are living in Germany, somebody, I say a Muslim may be living in Germany, a Muslim is living maybe in Canada, America. Somewhere else maybe in Iran, Afghanistan, but the religion never changes. The religion is the same for everybody. But culture is different. So culture and religion are totally different. Religion never change but culture maybe change*«. Es ist die je eigene Religion, die damit zum zentralen Bezugspunkt sowohl für die eigene Identität wie auch für die damit zusammenhängenden moralischen Regeln wird. Eine kulturelle Identität, die mehr sein will als ein Ensemble regionaler Lebensbedingungen und Lebensweisen, wird damit zur Illusion – zumindest aber zu einer Größe, die keine religionsübergreifenden moralischen Verbindlichkeiten vertreten kann.