

**Probleme der Entwicklungsländer: Ladakh, Kultur der Genügsamkeit.**

Mag. Dr. Karl A. Kumpfmüller  
(Wintersemester 2001/2002)

---

Walther Moser  
Körblergasse 37/II/4  
8010 Graz  
walther.moser@blackbox.net

## **Ladakh: Lokales Wissen.**

Theorien  
Problematik  
Erfahrungen der österreichischen NGO,  
***Friends of Lingshed***

## Inhalt

<b>1. Vorwort</b>	1
<b>2. Theoretischer Teil</b>	3
a. Definitionen und Dimensionen des Lokalen Wissens	
b. Fragmentierte Wissenschaft – ganzheitliches Wissen?	6
c. Partizipative Methoden und Lokales Wissen	8
d. Forderungen und Kritik	11
<b>3. Praktischer Teil</b>	12
a. Ladakh: Einblicke	
i. <i>Geographische Lage und Klima</i>	
ii. <i>Ethnien und Sprache</i>	13
iii. <i>Bevölkerung und Glaube</i>	
b. Lokale Wissenstradierung: Schamanischer Lehrer und SchülerIn	14
c. Internationaler Wissenstransfer	16
i. <i>Das Dorf Lingshed</i>	
ii. <i>„Friends of Lingshed“ erzählen: Greta Kostka, Herbert Ferlic und Christian Hlade</i>	
<i>Die Moderne: Ladakh, die Butter und das Geld.</i>	
<i>Die Moderne: Ladakh, die Wege und die Häuser.</i>	
<i>Die Moderne: Der Architekt und das Dorf.</i>	
<i>Die Moderne: Die Schule und die Zeit.</i>	
<i>Die Moderne: Schulalltag in Lingshed...</i>	
<i>»What’s your name?«</i>	
<i>Die Tradition: Rollentausch</i>	
<b>4. Schlußbetrachtungen</b>	21
<b>5. Bibliographie</b>	22

## 1. Vorwort

Was bedeutet es, wenn ein österreichischer Architekt im nördlichen Indien eine Dorfschule plant? Unter welchen Bedingungen kann er „seine Schule“, als Gebäude und als die Idee, von hier nach dort, von Österreich nach Indien, bringen – was passiert mit dieser Idee, der Einschulung einer Gesellschaft, der breiten Vermittlung von Grundwissen (welchem?), in einem Land, von dem Helena Norberg-Hodge meint, es beherberge „eines der letzten Paradiese der Menschheit“? Wozu soll denn dieses Wissen gut sein, wenn „eh alles in Zanskar Butter“ ist – oder greifen, wie sich zeigen wird, die Ladakhis nicht lieber zur importierten Industriebutter aus Indien und verfolgen lieber Dynastie im Fernsehen statt glühende Gebirgsketten im Licht der untergehenden Sonne des Westens.

Der Westen und seine „Art zu leben“ hat auch in Ladakh Einzug gehalten, einem Land, das erst 1974 von der indischen Regierung, vor dem Hintergrund der politischen Ereignisse in Tibet für Touristen freigegeben wurde, ein Land umzäunt von Mauern aus Fels, dem Karakorum und dem Himalaya, ein Land dessen Täler so hoch liegen, wie die Gipfel der Alpen und das nur zu Fuß durchmessen werden kann, wo Entfernungen nicht in Kilometern sondern in Tagesetappen, von einem Dorf zum nächsten, von einem Paß zum nächsten, anzugeben sind. Ein Land das zum An- und Innehalten gebietet: zum langsamen Schreiten und bedachten Handeln – dennoch, die Motorik des Fortschrittes, stolpernd führt seine Spur nach Lingshed, einem Dorf auf viertausend Meter, mit tausend Einwohnern, einem Kloster und seinem Geshela (Abt) der im Winter nach Amerika und Europa fliegt, für das Kloster wirbt und Geld in den Ort bringt: ein Ort vier Tage von der nächsten Strasse entfernt, von Oktober bis März von der Außenwelt abgeschnitten, oft bei minus vierzig Grad – und genau da steht seit einem Jahr eine Solarschule, gebaut von den Leuten aus dem Dorf Lingshed, mit Hilfe der *Friends of Lingshed* aus Graz...

Wenn ÖsterreicherInnen im westlichen Teil des tibetanischen Hochplateaus einen Schulbau und deren Betrieb verwirklichen möchten treffen sie auf ihnen fremde Lebensweisen, Denkmuster, und Wirklichkeiten: In ethnischen, ruralen Gebieten folgen die Menschen zyklischen Zeiten, sie orientieren sich an der Natur, sie versinnbildlichen ihr Leben in einer Ritualgemeinschaft und reproduzieren ihre Wirklichkeit über die „symbolischen Körper“, den konkreten Manifestationen des Abstrakten – in Liedern, Mythen, Tänzen und Festen, heiligen Gebäuden und Orten. Die **Kosmvision** der einheimischen Bevölkerung, als ganzheitliches Weltbild begriffen, ohne die Trennung des Alltäglichen vom Metaphysischen, fordert unser westliches, fragmentiertes Denken heraus, dessen besondere Eigenschaft gerade in dieser scharfen Trennung der einzelnen Objekte der Erkenntnis liegt. Wir haben von klein auf, in der Schule die Wirklichkeit, als unüberblickbares Gefüge der einzelnen Gegenstände kennengelernt und in ihrer zeitlich linearen, standardisierten Abfolge im Takt der Mechanik, die sich Stundenplan nennt.

Einen guten Einblick in die Problematik des *Lokalen Wissens* haben mir zwei Bücher gegeben: Zum schnellen Einlesen eignet sich, das als Praxisführer geschriebene, mit einer umfangreichen Bibliographie versehene Buch von Sigrid Pasquale (et al) und das von Susan Honerla und Peter Schröder herausgegebene Buch „Lokales Wissen und Entwicklung“, mit zahlreichen Fallbeispielen aus der praktischen Arbeit, ist ein Sonderband der „Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Entwicklungsethnologie e.V.“. Als empfehlenswerte Literatur zur Sache, von mir allerdings nicht gelesen, werden von Peter Schröder in der Einleitung folgende Bücher angegeben:

- David Brokensha; David Warren, Oswald Werner (Hg.), *Indigenous knowledge systems and development*. University Press of America. Washington, 1980.
- Ian Scoones, John Thompson (Hg.), *Beyond Farmer First. Rural people's knowledge, agricultural research and extension practice*. Intermediate Technology Publications. London, 1994.
- *Indigenous Knowledge & Development Monitor*, als Online Magazin, die Internetadresse ist im Anhang.

Ein engagiertes Buch, das die Bedürfnis-Problematik bespricht, unter welchen Perspektiven Armut gesehen werden kann, und wie Entwicklung „von unten“ stattfinden könnte, stammt von Robert Chambers Buch, „Rural Development. Putting the Last First“. Im Zusammenhang mit partizipativen Methoden wird, in den von mir gelesenen Artikeln immer wieder das Buch von Michael Schönhuth und Uwe Kievelitz, „Partizipative Erhebungs- und Planungsmethoden in der Entwicklungszusammenarbeit“, genannt. Beide Bücher werden in der Bibliographie von mir zitiert, obwohl sie inhaltlich nicht im Aufsatz verarbeitet wurden – aus Zeitmangel...

Im Sinne der Zeit, möchte ich mich bei Greta Kostka, Christian Hlade und Herbert Ferlic für ihre Zeit bedanken, die sie sich für die Interviews genommen haben, und hoffe, sie verbringen noch viel Zeit dort, wovon sie mir so begeistert erzählt haben – bei den Menschen in Ladakh!

## 2. Theoretischer Teil

### a. Definitionen und Dimensionen des Lokalen Wissens

Welche Kriterien müssen erfüllt werden, um dem Begriff *Lokales Wissen* Sinn zu geben, ihn gegenüber anderen, verwandten Begriffen abzugrenzen?

Ausgehend vom Wissensbegriff, möchte ich mich dieser Frage nähern. Erst das Hinterfragen, was denn *Wissen* überhaupt sei, was es darstellt, welche Funktionen es erfüllt, in welchem Kontext es steht, läßt eine sinnvolle Aussage über spezielles *Lokales Wissen* zu. Daß es nicht nur eine Wirklichkeit<sup>1</sup> gäbe, ist eine, in unserer Gesellschaft relativ neue Erkenntnis; daß die Gesellschaft fragmentiert sei, von einer „Schicht“, „Klasse“, „Gruppe“ oder auch „Subkultur“ zur nächsten ein Transformations- und Translationsprozeß von *Wissen* (Inhalt und Form) stattfindet, der die kontextualisierten, sozialen, kulturellen und vor allem sprachlichen schichtspezifischen Eigenheiten übersetzen muß und vergleichbar macht – diese Feststellung, diese Herausforderung stellte sich in den „modernerer und pluralen Gesellschaften“ mit der Entwicklung des Staatswesens hin zur Demokratie, zur Republik. Die primäre, „staatstragende“, identitätskonstituierende Rolle kommt dem **Schulsystem** zu, es hat die institutionalisierte Aufgabe<sup>2</sup>, standardisiertes, gesellschaftlich akzeptiertes Wissen an die nächste Generation weiterzugeben: Die Schule, als **selbstreferentielles System**, bestätigt der eigenen Gesellschaft die Gültigkeit des zur Zeit zirkulierenden Wissens. Trifft „die Schule“, als moderne Kulturtechnik, auf traditionelle Wissenssysteme, zeigen sich krasse Unterschiede, und Konfliktlinien. Während im alltäglichen Vollzug, die rituelle Ordnung der ethnischen Gesellschaft, die Einheit von Arbeit, Lehre und Lernen kennt, finden sich die Kinder in der Grundschule dem Lehrer gegenüber, der personellen Verkörperungen des Staates, des Überregionalen, und somit auch des Abstrakten und „ihrer Welt fremden“, als zeitlich und räumlich distanzierteres Wissen, und dennoch: Die Schule bietet jenes „Rüstzeug“ für ein emanzipiertes Auftreten und die Befähigung zur Kommunikation mit der Moderne<sup>3</sup>.

Weiterführend zu den Universitäten, als innovative Anstalten, mit dem kritischen Anspruch, sich methodisch, rational und objektiv allen Phänomenen des Lebens zu nähern und sich zu äußern, möchte ich anmerken, auch die **Universitäten** sind sich selbst bestätigende Systeme (methodische Ansprüche, Normen, Gesetze etc müssen eingehalten werden), und das Generieren von Erkenntnissen wird nur unter speziellen, ja „lokalen Bedingungen“ zugelassen.

Was unterscheidet nun das *Lokale Wissen* der Universität vom *Lokalen Wissen* der Dorfbewohner Lingsheds?

Wissen „erblüht“, es „gedeiht“, „veraltet“, „dehnt sich aus“, wird „eingefangen“, ist „eine Goldmine“<sup>4</sup> (vor allem wenn’s um „intellectual property rights“ indigener Völker und deren Pflanzenkenntnisse geht sind Pharmakonzerne bereit sogar dem Wort „Biopiraterie“ zu entsprechen). Wissenschaftliches Wissen, als „**Spiegel**“ gedacht, als neutrale Fläche der

<sup>1</sup> Wirklichkeit wäre als jene Qualität von Phänomen zu sehen, die ungeachtet unseres Willens vorhanden sind“

<sup>2</sup> Die sich ausdifferenzierende Gesellschaft überträgt die „Last“ der generativen Wissensvermittlung aus dem privaten Bereich an den öffentlichen Bereich, den Staat.

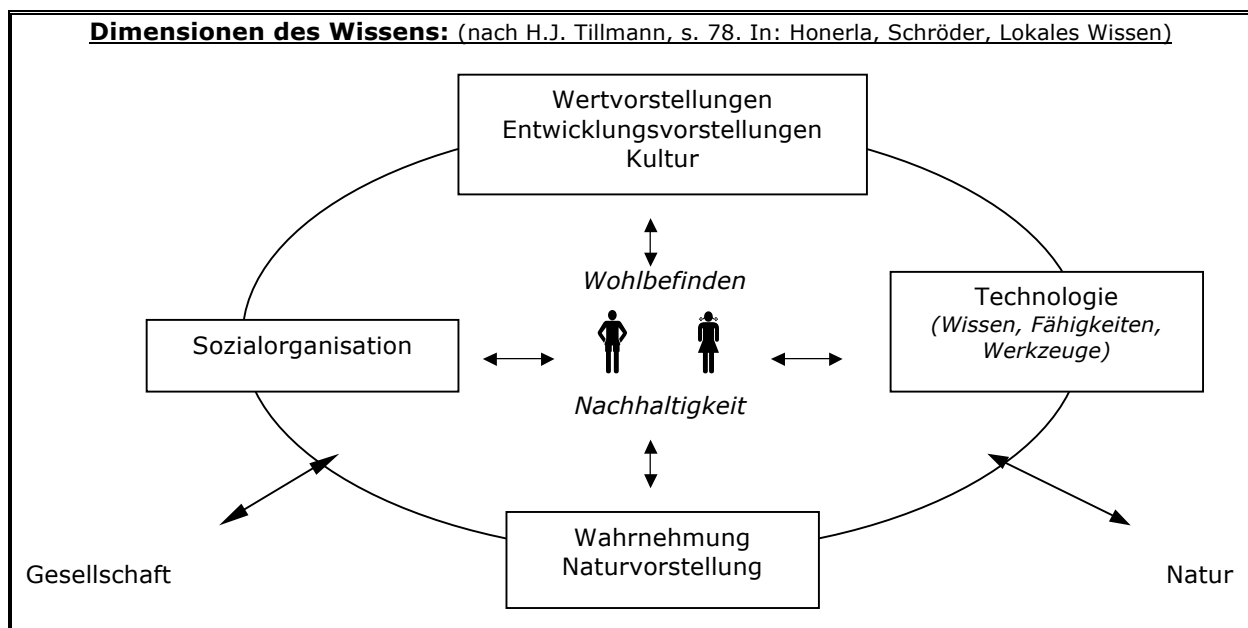
<sup>3</sup> Sabine Speiser, s. 319

<sup>4</sup> Christoph Antweiler, In: Honerla, Schröder, Lokales Wissen. s. 22

Selbsterkenntnis, der Beobachtung, wirft je nachdem wie man ihn hält einen Ausschnitt der Wirklichkeit, wenn auch spiegelverkehrt, zurück zum Beobachter.

Die **Sozialpsychologie** definiert, nach von Cranach „Wissen“, als „...aufbewahrte Informationen, die einen Bezug zu wichtigen Strukturen, Prozessen und Funktionen ihres Trägersystems ... besitzt und daher bewertende Prozesse hervorruft.“<sup>5</sup> Wissen beinhaltet **Bedeutungen, Wertungen und Beziehungen**, soziale „Artefakte“ und soziale Tatsachen. Wissen kommt über das Handlungswissen hinaus eine Orientierungsfunktion zu. Wissenschaftliches Wissen fordert das Konkrete, Verallgemeinerbare, basierend auf Fakten, bestimmten Methoden, wie das Wissen gewonnen wurde – im positivistischen Sinn wird der „Titel“ Wissenschaft nur experimentellen Fächern zuerkannt, also den Naturwissenschaften...

Antweiler unterscheidet deshalb auch zwischen „knowledge“ und „knowing“: Was und wie etwas gewußt wird. Uta Schultze<sup>6</sup> schlägt für *Lokales Wissen* folgende Definition vor: „Der Begriff *Lokales Wissen* bezeichnet **Kenntnisse, Fähigkeiten und Weltbilder**, die in einer bestimmten natürlichen Umwelt und einem bestimmten kulturellen Rahmen entstanden sind und sich verändern. Dies ist noch keine wissenschaftliche Definition des lokalen Wissens – eine solche steht zur Zeit noch aus – aber wohl der Ansatz, der von den meisten WissenschaftlerInnen dieses Fachgebietes geteilt wird“.



Eine erweiterte Definition *Lokalen Wissens* findet sich im „Indigenous Knowledge Development Monitor“ (IKDM)<sup>7</sup>, im Editorial der Ausgabe vom Juli 1998: „*Indigenous Knowledge is the **sum total** of the knowledge and skills which people in a particular geographic area possess, and which enable them to get most out of their natural environment. Most of this knowledge and these skills*

<sup>5</sup> ebd., s. 28, zit. nach Mario von Cranach, Über das Wissen sozialer Systeme. s. 25. In: Uwe Flick, Psychologie des Sozialen. Repräsentation in Wissen und Sprache. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag. 1995.

<sup>6</sup> Uta Schultze, Lokales Wissen und Entwicklungszusammenarbeit. Eine Einführung. In: Sigrid Pasquale (Hg.) et al., Lokales Wissen für nachhaltige Entwicklung: Ein Praxisführer. Arbeitsgemeinschaft Entwicklungsethnologie e.V., Vlg. Für Entwicklungspolitik. Saarbrücken, 1998.

<sup>7</sup> Der Monitor ist als Online Magazin abrufbar, die Internet Adresse im Anhang angegeben. Der IKDM bietet seit Jahren ein Forum für Wissenschaftler zur Auseinandersetzung mit indigenen, lokalen Wissenssystemen.

have been passed down from earlier generations but individual women and men in each new generation adapt and add to this body of knowledge in a **constant adjustment to changing circumstances and environmental conditions**. They in turn pass on the body of knowledge intact to the next generation, in an effort to provide them with **survival strategies**."

Ich halte fest: Wissen ist **dynamisch**. Sowohl in modernen als auch in traditionellen Gesellschaften wird das Wissen, sich verändernden Lebensumständen und die Umwelt mittels neuer, experimentell erfundener Techniken den menschlichen Bedürfnissen, angepaßt. Die Menschheit ist in **koevolutiver Wechselwirkung** mit ihrer Umwelt, die Natur und die Kunst korrespondieren – der **Wissenszyklus** bewegt sich zwischen **Generieren, Vermitteln und Nutzen**<sup>8</sup>: Dies gilt für alle Wissenssysteme, auch für die traditionellen, die sich „durch jahrelange Erfahrung gesättigtes“ Wissen auszeichnen! Antweiler erachtet folgende Aspekte für das Erfassen lokalen Wissens, als maßgeblich:

- Den momentanen **Gesamtbestand** des Wissens, „knowledge stock“.
- Die momentane **Verteilung** des Wissens, „knowledge distribution“.
- Den Zeitpunkt und die Umstände des **erstmaligen Erwerbs** von Wissen, die „Innovation“.
- Die **Weitergabe** des Wissens, „knowledge transmission“.
- Die **Veränderungen** der Inhalte des Wissens, „knowledge processes“.

Ich habe zunächst vom *Wissen* gesprochen, dann vom *Lokalen Wissen* und auch vom *Indigenen Wissen*: in den Publikationen und den Medien finden sich zahlreiche **Synonyme** für lokales Wissen, mit unterschiedlichen Konnotationen.

Bauernwissen	Volkswissen
Traditionelles Wissen	Umweltwissen
Ethnobotanisches Wissen	Indigenous Knowledge System
Autochthones Wissen	Indigenous Technical Knowledge

#### Eigenschaften/Dimensionen des *Lokalen Wissen*:

deskriptiv	ganzheitlich	handelnd	experimentell	implizit
reaktiv	innovativ	situativ	flexibel	oral
subjektiv	kontextuell	statisch	dynamisch	planend
wertebewußt	offen	geschlossen	praxisbezogen	erfolgsorientiert

Begriffe und Eigenschaften ergeben kein homogenes Bild des lokalen Wissens, sie entsprechen den komplexen Wirklichkeiten und Zugangsweisen unter denen lokales Wissen betrachtet wird. Je nachdem, ob PolitikerIn, WissenschaftlerIn, entwicklungspolitische AktivistIn, wird die Gewichtung des Interesses am lokalen Wissen ausfallen: Wer hat welche Bedürfnisse und folgt welcher Absicht? Diese Frage erhebt sich für die lokale und die externe Seite.

<sup>8</sup> Dieser Prozeß zeigt einen wesentlichen Unterschied von Lokalem Wissen zum wissenschaftlichen Wissen: In der Moderne spezialisieren sich die sozialen Akteure (mehr oder weniger), sie sind Wissenschaftler, also Theoretiker oder sie sind die Vermittler, also Lehrer oder sie sind die Nutzer des Wissens, also Techniker. Das Lokale Wissen wird von den selben Personen, die es generieren auch vermittelt und genutzt (auch wenn es sich um Tabuwissen, Geheimwissen oder gruppenspezifisches Wissen handelt, denn es geht nicht um die Reichweite des Wissens, sondern um den Wissenszyklus).

**b. Dichotomie: Fragmentierte Wissenschaft – ganzheitliches Lokales Wissen?**

Ein wissenschaftlicher Zugang wäre es hier, streng zu trennen, Kategorien aufzustellen, einzuteilen, zu systematisieren, und zu vergleichen.

Ich könnte das *Lokale Wissen* vom "wissenschaftlichen Wissen" trennen, es polarisieren und einen Konflikt konstruieren, wenn beide Wissenssysteme aufeinanderprallen. Ich könnte genauso gut vergleichend beide Wissenssysteme auf den Grad der Verwandtschaft hin untersuchen, harmonisieren. In Ermangelung besseren Wissens werde ich beide versuchen!

Was der Unterschied zwischen *Lokalem Wissen* und *Nicht Lokalem Wissen*?

Sofern ich aus der Distanz *Lokales Wissen* betrachte fällt mir auf, daß es **implizit**, als kaum verbalisiertes **Handlungswissen** weitergegeben wird: „learning by doing“ macht es selbst für die Anwender solchen Wissens schwer Antwort zu geben, auf die Frage, was der Zweck, oder der Sinn des Rituals sei, und was dieser oder jener Handgriff bedeute: Alles – jede Geste, jedes Wort, jede Bewegung – ist bedeutungsschwer! Eben dieses Ganzheitliche von Ritualen, das „nicht Auftrennen und nicht Erklären“ der einzelnen Abläufe (als analysierte Kausalzusammenhänge) macht das Magische aus, läßt die Teilnehmenden in den rituellen Ablauf einsteigen und die Gemeinschaft als solche manifestieren.

Von den mikrorituellen, über die mesorituellen, bis zur makrorituellen Ebene verfügen Menschen ethnischer Gesellschaften über das geteilte, implizite, unbewußte Wissen, was, wann zu tun ist und wie man sich zu verhalten hat. Ich möchte auf Albert Bergesens Aufsatz über die rituelle Ordnung hinweisen, im Buch von Belliger/Krieger über die **Ritualtheorien**. Bergesen zeichnet eine **rituelle Ordnung**, welche, individuell internalisiert soziale Wirklichkeiten reproduziert, von einfachsten Sprachelementen und -codes (siehe: Basil Bernstein), über Gesten der Ehrerbietung und des Benehmens (Norbert Elias, Erving Goffman), bis zu korporativen und statusbestimmenden, totalitären Ritualen auf der Makroebene (Mary Douglas, Emile Durkheim), deren Funktion es ist, die allumfassende Ganzheit der Gemeinschaft herzustellen, wie in Initiationsriten, Übergangsriten, allen großen Festen, die die Sozietät nach innen und außen ordnen und bestätigen. Schon die **Art der Wissensvermittlung** bestimmt, ob das Gelernte rituelle Handlungen zuläßt, oder in die theoretische Beschäftigung mit dem Wissensinhalt weist. Wird die rituelle Ordnung im Sinne Bergesens an der Schule, der Universität (oder sonst wo) gelehrt, wird sich aus den Seminaristen kaum eine Initiationsgruppe entwickeln. Wenn die Kinder in der Dorfschule in Ladakh etwas über Ackerbau lernen, dann unterscheidet sich dieses Wissen von der Erfahrung zu Hause über Fruchtbarkeitsriten und Pflanzungszyklen.

Der **Relevanzrahmen** (Tradition) setzt die Gültigkeit des *Lokalen Wissens* fest, getragen von den gesellschaftlichen Autoritäten und den Alten (gerontokratische Gesellschaften, Korrelation Wissen und Alter).<sup>9</sup> Die Vermittlung erfolgt zumeist oral, ist deshalb auch zeitlich dynamisch, räumlich beschränkt und sozial ungleich verteilt: geschlechts-, status-, altersspezifische Arbeits- und Rollenverteilung! Ethnische Gesellschaften sind also kaum egalitär. In der Schule werden diese Gefüge aufgebrochen, der Lehrer ist nicht der Dorf-Älteste, sein Wissen ist extern generiert worden, die gelehrteten Kulturtechniken sind neu und fremd, abstrakt und werden oft restriktiv,



seitens der Staatsgewalt aufgezwungen: den Dorfgemeinschaften bleibt die „Wahl“ zwischen Abwehr des, als entfremdend erlebten Wissens in Form von Widerstand oder Ignoranz (Nichtanpassung) gegenüber den Schulen oder Fehlanpassungen und Resignation<sup>10</sup>. Hier hat Paolo Freire seine Versuche in Lateinamerika gestartet, seine „Pädagogik der Befreiung“ als Alternative anzubieten, gegen die herrschaftsfestigenden Strukturen, der von ihm kritisierten staatlichen Schulen in Brasilien. Der Relevanzrahmen der Kultur legt fest, ob in der Schule vermitteltes Wissen, als Ergänzung, als Hilfe oder als Unterdrückung und Bedrohung erlebt wird.

Wie anders der Zugang des ganzheitlichen Denkens des *Lokalen Wissens* im Vergleich zum fragmentierten *wissenschaftlichen Wissen* ist, zeigt das folgende Beispiel. Das **Dorf Zhenziong**<sup>11</sup>, seit Jahrtausenden am Fuße eines Berg im westlichen Hochland (Yünnan) Chinas, bittet 1994 um Hilfe, weil die Modernisierung sie erfaßt hat und Abwanderungswellen das Dorf in seiner Existenz bedrohen. Eine Delegation von Experten erscheint, Agronomen, Viehzüchter, Forstwirte, Ökologen, Ökonomen, Soziologen: sie alle finden unterschiedliche „Lösungen“, schlagen andere Strategien vor, einmal soll der Berg terrassiert werden, Viehzucht statt der Forstwirtschaft betrieben werden, Wiesen als Talschutzmaßnahmen sollten angelegt werden, dann sollte aufgeforstet werden, und der Berg unter Naturschutz gestellt werden, der Ökonom sieht die Standortvorteile und der Soziologe die Gemeinschaftsorganisation des Dorfes: wie werden die Einwohner wohl wählen.....?

Aus diesen Erfahrungen heraus entwickelten sich Strategien, die das *Lokale Wissen* idealisieren und die strenge Trennung vom „westlichen, wissenschaftlichen Wissen“ fordern, weil sie es, als eine Form der Herrschaftsausübung ansehen. Richard Chambers meint, die „optimal ignorance“ von Experten wäre der lokalen Bevölkerung am dienlichsten, wenn sie sich vom Zwang lösen, alles wissenschaftlich begreifen zu wollen, denn teilweise Einsichten in, und schrittweise Näherungen, an die Handlungszusammenhänge würden genügen, für die beratende und distanzierte Rolle des Experten, der sich nicht anbietet.

<u>Dichotomie</u>	
<i>Lokales Wissen</i>	<i>Wissenschaftliches Wissen</i>
ganzheitlich	reduktionistisch fragmentiert
handlungsbezogen	theoriegeleitet
Versuch - Irrtum	experimentell
wertbewußt	wertfrei
subjektiv	objektiv
lokal verortet	universell gültig

<sup>9</sup> Sabine Speiser, Tradierung von Wissen, Lehren und Lernen im Kontext der EZ – Vorhaben im Bildungsbereich in indigenen Gesellschaften der Andenländer. In: Honerla, Schröder, S. 324.

<sup>10</sup> nach Peter Atteslander, Kulturelle Eigenentwicklung.

### c. Partizipative Methoden und Lokales Wissen

In der Literatur zum Thema *Lokales Wissen* wird immer wieder von einem Paradigmenwechsel in der Entwicklungszusammenarbeit gesprochen: Nach Ulrich Menzel<sup>12</sup>, sind die „großen Theorien“ tot, sie hätten versagt, wären als Welterklärungsmodelle gescheitert; zumindest als Erklärungsversuche, warum es auf der „Einen Welt“ eine „Dritte Welt“ und eine „Erste Welt“ geben muß! Die „Großen Theorien“, die sich mit Makrosystemen befassen, werden an einer völlig neuen weltpolitischen Lage gemessen, seit dem Ende der bipolaren Blockstrukturen des „Kalten Krieges“, dem Ende des „Sowjetreiches“. Jener Dualismus war eine weltstrukturierende Ordnung, eine Vereinfachung, ein „cultural modell“: Nun zeigt sich „die Welt“ wieder komplex und unübersichtlich (in den Medien, welche die Bilder der Welt, die Vorstellungen und Bedeutungen der Welt sammeln, verarbeiten und verbreiten regiert zumindest das Chaos...) – schon wird nach Mustern gesucht, sei es man findet in den „Großen Religionen“ jene Blöcke wieder, die sich gegeneinander ausspielen lassen, wie Samuel Huntington vorschwebte, oder wir betrachten die ökonomischen und politischen supranationalen Strukturen, wie die NAFTA, die EU, oder die Weltbank, die UNO, u.s.w...

Worauf will ich hinaus? Die Entwicklungszusammenarbeit, vormals Entwicklungshilfe, ist gezwungen sich den neuen, dynamisierten globalen Gegebenheiten anzupassen. Die UNO – Entwicklungsdekaden haben ihre Zielvorgaben nie erreicht, gaben aber immerhin einen Orientierungsrahmen vor, was Entwicklung sei: aus geopolitischer Perspektive der internationalen Staatengemeinschaften! Die Objekte der Entwicklungspolitik, die „Zielgruppen“, die „target population“, jene die sich mit den „Geschenken“ der internationalen Helfergemeinschaft nicht zufriedengeben kann und will, haben sich im Laufe der letzten zwanzig Jahren formiert, sind neben den „global players“ in den UNO Gremien, unter dem Sammelbegriff der NGO's aufgetreten und vertreten die Sicht, daß Entwicklung nur dann nachhaltig sein kann, wenn sie „von unten“, den Menschen vor Ort selbst gewollt und nachvollzogen werden kann, also nach deren Bedürfnisse ausgerichtet wird. Die enemische Sicht, die kulturelle Eigenentwicklung, die sich nicht an Staatsgrenzen und nationalstaatlichen Ideologien orientiert, fordert die Wahrnehmung der lokalen Bedürfnisse der Menschen, ihrer Bräuche und Lebensweisen, ihrer speziellen Ökonomien und Werte. Wird diese Grundbedingung der Innensicht nicht erfüllt, kommt es im schlimmsten Fall zu anomischen Zuständen, die sozialen Ordnungen lösen sich in gewalttätigen Konflikten auf, wie Statistiken über Kriege der letzten Jahrzehnte zeigen, waren die Mehrzahl der bewaffneten Konflikte, Bürgerkriege!

Die Methoden, wie *Lokales Wissen* eruiert wird, und welche Resultate aus den Untersuchungen welche Strategien der EZA fordern, geben schon Auskunft über die Ideologie des jeweiligen „Helfersystems“. Einige dieser Methoden möchte ich kurz ansprechen.

**Transfer of Technology (TOT)**, war die Leitmethode Weltentwickler nach dem Zweiten Weltkrieg. Ausgehend von Überzeugung, daß die Wissenschaften und sozio-ökonomischen Strukturen der „Ersten Welt“ sich bewährt hätten, gäbe es die unterentwickelten Regionen nur, weil sie den Innovationen der Technologien, westliche Industrie- und Konsummodelle, bislang verschlossen geblieben sind<sup>13</sup>. Über die Öffnung der Märkte, den Aufbau modernen Produktionsanlagen und der

<sup>11</sup> Hermann J. Tillmann, s. 76. In: Honerla, Schröder, Lokales Wissen.

<sup>12</sup> Ulrich Menzel, Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der Großen Theorien. Frankfurt am Main, 1992. Zit. nach Franz Nuscheler, Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Bonn, 1996<sup>4</sup>. S.68.

<sup>13</sup> Hermann J. Tillmann, In: Honerla, Schröder, Lokales Wissen. s.81ff.

Vermittlung von Wissen, als „Know How“ (als Beispiel, „Grüne Revolution“...), sollte die „Dritte Welt“ eine nachholende Entwicklung starten. Daß dies nicht gelungen ist, zeigen die sich verstärkenden Disparitäten zwischen Erster und Dritter Welt, wie die UNDP – Entwicklungsberichte und selbst die der Weltbank jährlich bestätigen. Tillmann betont die **Epistemologie** der Wissenssysteme, also deren Herkunft und deren Kontext: deshalb sei es auch bedenklich, westliches Wissen in ruralen Gebieten einzusetzen, ohne die Prüfung des Relevanzrahmens innerhalb dessen sich die Wissensformen („pre-existing knowledge“ – „new information“<sup>14</sup>) begegnen und verarbeitet werden. Ein **interkultureller Dialog** sei anzustreben, die Wissenssysteme (Weltbilder) und die Wissensträger (oft auch als „Menschen“ bezeichnet...) sind als gleichberechtigte Partner zu sehen.

Die Menschen in Lingshed begegnen WissenschaftlerInnen, EntwicklungsplanerInnen und AktivistInnen, aber sie werden deren Wissenskontexte nur teilweise nachvollziehen können und vice versa – damit meine ich, daß im Lebensumfeld „Lingshed“ die Erklärungen, was ein Begriff wie „Stadt“ bedeutet, kaum verstanden wird; nicht aus intellektuellen Gründen, sondern aus dem Fehlen jenes konkreten Umfeldes des „Wissenssystems“ das die Wesenheit „Stadt“ ausmacht Wer keine „Stadt“ erlebt hat, im Dorf aufgewachsen ist, wird auch die **Bedeutung des Wortes** „Stadt“ nicht nachvollziehen können, weil das Wort „Stadt“ die Kenntnis weiterer wesentlicher Begriffe erfordert, die aus dem Kontext des „Dorfes“ und seiner Begriffe heraus nicht erfaßbar sind! Also, was sich der Sprache entzieht, entzieht sich dem Denken und dem Handeln, bleibt unsichtbar, oder wird von der positivistische Wissenschaft als „irrational“ denunziert<sup>15</sup>. Dem möchte ich entgegenhalten, daß der Wille zum Verstehen, sich in etwas hineinversetzen zu wollen – mit Hilfe der Phantasie – es den Menschen ermöglicht, statt die Dinge **nachzuvollziehen**, sie sich **vorzustellen** und die Grenzen des geistigen Horizonts zu überschreiten, um Märchenwelten aus „Tausend und eine Nacht“ zu betreten: Wie wir wissen steckt in jedem Märchen ein Funken Wahrheit, und nicht alle unbekanntem Begriffe sperren sich dem Verstehen...

**Partizipative Methoden**, aus der Kognitionsethnologie, die Arbeit im Feld vorausgesetzt, können die Einsicht in die bislang fremde Kultur um entscheidende Qualitäten erweitern. Sie geben dem /der ForscherIn die Rolle des/der aktiven Beobachters(In) und den „Untersuchungsobjekten“ die Rolle von emanzipierten ExpertInnen, die über ihr Leben selbst am Besten Auskunft geben können. Die Aufgabe der hegemonialen, wissenschaftlichen Machtansprüche auf alleinige Geltung ist zwingend für die partizipativen Wissenschaften und bestätigt die beiden am Erkenntnisprozeß beteiligten Parteien in ihren gleichwertigen Positionen – im Idealfall...

*Participatory Rural Appraisal (PRA), Rapid Rural Appraisal (RRA), Participatory Assessment, Monitoring and Evaluation (PAME), Sensitivitätsmodelle* (aus der Kybernetik), alle diese Methoden suchen einen Ausweg, weg von der Gebermentalität (externe Planung, externe Werte, externe Experten), hin zur, von der lokalen Bevölkerung selbstbestimmten Trias aus **„Wissen – Zielen –**

<sup>14</sup> Oscar Ortiz, IKDM.

<sup>15</sup> Ich berufe mich auf die Arbeiten Hans Peter Duerrs, zu den Phänomenen des „Irrationalen“ des „Wilden“ und des „Zivilisierten“ im Denken der Menschen, als historisch gewachsene Trennung und internalisierte Werthaltung. Duerr vertritt die Ansicht, der prinzipiellen Inkommensurabilität von Wissenssystemen nicht, denn auch wenn sich Lebenswelten fremd sind, so bleibt immerhin die Möglichkeit, sich dem fremden Denken zu nähern, es vom eigenen Denken abzugrenzen, die Leerstellen zu erkennen, und auch, wie er es nennt „mit den Wölfen heulen“, also den alltäglichen Nachvollzug der „Erkenntnisobjekte“ mitzumachen, als empathisches Einleben und Miterleben von Ritualen und Bräuchen: die wissenschaftliche Objektivität wird abgestreift zugunsten der impliziten, also unsagbaren Erkenntnis! Wieweit diese Erfahrungen publizierbar sind, und in der konkreten EZA verwertbar sind, ist für mich eine Gretchenfrage, denn die Angst vor Subjektivität ist eine

**und Wünschen<sup>16</sup>**: die Erwartungshaltungen der Entwicklungspraktiker bescheiden sich, die Ziele werden nicht auf das Erfolgsprestige der Geber hin orientiert, das Vertrauen der Bevölkerung in die, zwar mit Hilfe externer Beratung eingeleitete, aber selbst definierten, eigenkulturelle Maßnahmen zur Zukunftsplanung sollte steigen. Aus all diesen partizipativen Methoden lassen sich folgende interaktive Arbeitstechniken ableiten<sup>16</sup>:

- Studium der Sekundärliteratur
- Selbstbeobachtung, Erwartungshaltungen, Zielorientierung, Ungeduld (Termindruck) einschätzen...
- Gesprächstechniken, wie Einzel-, Gruppen-, Schlüsselinformanten-, Leitfadeninterviews
- Moderationen
- Beobachtungs- und Visualisierungstechniken, „cognitive mapping“, Zeichnungen, Diagramme (Jahreskalender, tägliche Arbeit, historische Zeittafeln), Karten, gemeinsam Modelle bauen: Dorfpläne und Hausschemata anlegen.  
Transecte: Nach Geländebegehungen werden landschaftliche Querschnitt angelegt.
- Rankingmethoden, „matrix ranking“
- Interkulturelles Lernen, „Fünf Kulturen Spiel“, durchspielen bewußt angenommener kultureller Stereotypen (egalitär, patriarchal, hierarchisch, fatalistisch, einsiedlerisch...), erhöht das Verstehen des eigenkulturellen zur anderen Kultur, relativiert die eigene Position, zeigt die Relevanzrahmen.

Die erhobenen Daten bleiben kontextgebunden, werden situativ erfaßt, zueinander in Bezug gesetzt, sind also: systembezogen, prozeßbezogen und zukunftsbezogen<sup>17</sup>, bleiben aber Lösungsorientiert und werden neuen Situationen und Erkenntnissen laufend durch begleitende Beratungen (Monitoring) und Evaluierungen angeglichen.

---

kulturspezifische: als ob der Forscher im Feld objektiv bleiben könnte und die Fülle und Breite des Lebens darstellen und mit nach Hause nehmen könnte, als ob das Buch das Leben selbst sei...

<sup>16</sup> aus Paquale et al, Lokales Wissen. s. 48ff.

<sup>17</sup> nach Peter Atteslander, Kulturelle Eigentwicklung.

#### d. Forderungen an die entwicklungspolitische Theorie und Praxis

Dem bisher Geschriebenen schließe ich einen kurzen zusammenfassenden Forderungskatalog an, was die EntwicklungsexpertInnen von partizipativ arbeitenden, zielgruppenorientierten WissenschaftlerInnen und EntwicklungshelferInnen in der Praxis, als Mindestmaß erwarten.

- Verbinden des Globalen mit dem Lokalen
- Eigenkulturelle Kontexte, den Relevanzrahmen (Epistemologie) berücksichtigen
- Interkulturellen Dialog fördern
- Emanzipation, Partizipation, Empowerment, Nachhaltigkeit der Maßnahmen
- Revitalisierung des Volkswissens
- Gegen die Idealisierung des "LokalenWissens"
- Gegen die Instrumentalisierung des "LokalenWissens"
- Orientierungs- statt Verfügungswissen generieren
- Von „Produkten“ zu „Prozessen“
- Schule: Aufweichen der Lehrer – Schüler Rollen im interkulturellen Lernen und Lehren  
Lokal definierte Inhalte zum Grundwissen, wie Lesen, Schreiben, Rechnen vermitteln.  
Verkehrssprache und Alltagssprache

Diese Forderungen „schwächen“ die **Autorität der Praktiker** im Arbeitsalltag, möglicherweise lähmen sie gewisse Prozesse, welche von den Experten zu Hause, als notwendig erachtet wurden, um das Leben der Menschen vor Ort zu erleichtern; so kann es sein, daß sich die „Zielgruppe“ gegen Maßnahmen wehrt, nur weil ihnen der globale Überblick fehlt. Für die Praktiker, deren Zeit kostbar ist, steht der Erfolg des Projekts auf dem Spiel und die eigene Kompetenz wird in Frage gestellt: Das gilt sicherlich für restriktive, rasch zu implementierende Entwicklungsprojekte, und das gilt auch, wenn die eigenen Werte nicht mit jenen der lokalen Bevölkerung übereinstimmen, denn **Lokales Wissen ist nicht per se** ökologisch sinnvoll, sozial gerecht, demokratisch oder herrschaftskritisch und es ist nicht gleichmäßig verteilt<sup>18</sup>, es ist an bestimmte soziale Gruppen oder Einzelpersonen gebunden und verleiht dementsprechend Macht. Idealisten, demokratischer, sozialistischer oder emanzipatorischer Gesinnung werden auf eine harte Probe gestellt, wie Hermann Tillmann<sup>19</sup> betont. Die Entwicklungszusammenarbeit **nie neutral**<sup>20</sup>, sie steigt in Prozesse ein, katalysiert, moderiert oder zeigt sich **sozial engagiert**; wenn afrikanischen Frauen das Schicksal der Beschneidung erspart werden soll, ohne deren gesellschaftlichen Rang zu beschneiden, oder Frauen in Dörfern gestärkt werden, deren Männer in Städten Geld und Macht akkumulieren. Die Phänomene sind vielfältig, sie umfassen das ganze Leben der Menschen am Land – dem zu entsprechen, das ist die Aufgabe der Wissenschaft und der Praktiker, wenn sie Methoden und Theorien zum lokalen Wissen entwerfen und anwenden.

<sup>18</sup> Christoph Antweiler, s.32. In: Honerla, Schröder, Lokales Wissen.

<sup>19</sup> Hermann J. Tillmann, s 90ff. In: ebd.

<sup>20</sup> auch wenn sich die Praktiker in gewissen Situationen „neutral zu geben“ haben.

### **3. Praktischer Teil**

#### **a. Ladakh: Einblicke**

##### **i. Geographisch Lage und Klima**

Ladakh bedeutet „das Land der hohen Pässe“, es liegt tatsächlich „hinter den Bergen“, oder zwischen den Bergen: Himalaya und Karakorum verlaufen parallel, von südost nach nordwest, und sorgen als Wetterscheiden, mit Stauregen und Schneefällen an den Gebirgsflanken, für das aride Klima in den kargen Talschaften Ladakhs, die einer Mondlandschaft ähnelt: das Land ist reich an klarer Luft, Sonnenschein und an Schmelzwasser aus den Gletschergebieten. Grosse Temperaturunterschiede (- 40°C im Winter und + 30°C im Sommer), bedingt durch die Höhenlage, zwischen 3000 und 4000m, zwingen zu einer besonders massiven Bautechnik, aus Stein, zumal die Wälder längst gerodet worden sind und die Feuerstellen nur noch zum Kochen mit Dung beheizt werden können. Ab Oktober sind die entlegenen Dörfer (meist nur zu Fuß zu erreichen) von der Außenwelt abgeschnitten, bis im März oder April die Pässe wieder begehbar werden.

Ladakh gehört zu Indien, genauer zum Bundesstaat Jammu und Kaschmir – es verfügt über eine gewisse Verwaltungsautonomie; haben es die Ladkhis doch geschafft, aufgrund ihrer geopolitischen Lage, von Indien als „Scheduled Tribe“ anerkannt zu werden. 135.000 Menschen leben hier verteilt auf 97.000 km<sup>2</sup>, meinte Christian Hlade beim Interview. Helena Norberg-Hodge bestätigt in ihrem Buch die Einwohnerzahl, sie gibt die Landesgröße jedoch mit 65.000 km<sup>2</sup> an, während SECMOL<sup>21</sup> die geschätzte Einwohnerzahl mit 200.000 angibt, und die Fläche mit jener der Britischen Inseln vergleicht...

Ladakh ist unterteilt in zwei Distrikte, mit Leh (buddhistisch) und Kargil (muslimisch) als Hauptstädten, vergleichbar mit der Funktion einer Bezirkshauptstadt in der Steiermark. Die nächsthöhere Verwaltungseinheit (quasi vom Rang eines österreichischen Bundeslandes) wird von den Städten Srinagar und Jammu dual regiert, als Sommer und Winterhauptstädte, der Region „Jammu – Kaschmir“.

Leh ist das Basislager für die *Friends of Lingshed*, wie auch für die weiteren ca. 200 NGO's in dieser Stadt, die im Frühjahr noch wie eine verlassene Westernstadt wirkt, mit vernagelten Fensterläden und menschenleeren, schmalen Gassen. Die Einwohnerzahl läßt sich kaum schätzen, offizielle Angaben sprechen von ca. 8000 Menschen. Christian Hlade schätzt für die Zeit der Hochsaison, wenn Arbeitskräfte im Tourismus, in der Bauindustrie und im Kleinhandel unterkommen, daß 50.000 Menschen hier leben – zugezogen aus den Tälern und Dörfern, von einigen Tages- bis Wochenmärschen von Leh entfernt.

---

<sup>21</sup> Student's Educational and Cultural Movement of Ladakh.

## ii. Ethnien und Sprache

Die Ladakhis sind ein „Gemisch“ aus tibeto-mongolischen (nomadisierenden Balti, Zan-Zun und Smra) und indo-germanischen (Darden) Völkerschaften.<sup>22</sup> Die Sprache, das Ladakhi ist ein sino-tibetischer Dialekt, wird aber wie eine eigene Sprache gesprochen<sup>23</sup>: in Leh, als Standard – Ladakhi, in seiner idealtypischen Ausprägung und der Schriftform, „Bhodik“. Die lingua franca ist Urdu, mit dem Englischen, als zweite Verwaltungssprache.

## iii. Bevölkerung und Glaube

In Ladakh treffen tibetischer Buddhismus, der Islam, vorbuddhistische, magisch-animistische Religionen aufeinander (es gibt eine unbedeutende christliche Minderheit in Leh, die Herrenhutter). Eigentliches „kulturtragendes Element“ ist der alte „Bön – Glauben“<sup>24</sup>, dieser wurde durch die, auf den Buddhismus konzentrierte, Literatur und Forschung vernachlässigt. Der Mahayana Buddhismus soll, laut Schenk, im Volk ohne Widerhall sein, der popularisierte Buddhismus vermengt sich mit schamanistischen Praktiken und zeigt sich in Form von Synkretismen bei Festen, in Mythen und Riten. Den Klöstern kommt neben den glaubenskonstituierenden Aufgaben, eine ökonomische Funktion zu, als größte Grundbesitzer des Landes und als Arbeitgeber.

Christian Hlade sieht das Leben der Menschen religiös ausgerichtet, als intensives Beten von Mantras, Meditationen, religiösen Bauten, wie den Stupas, die wie „Materl“ die Wege säumen, und das Land spirituell markieren: als Nachbar Tibets und Rückzugsgebiet der exilierten Mönche bekommt auch Ladakh Aufmerksamkeit innerhalb der „Tibet Bewegung“

---

<sup>22</sup> Amilie Schenk, Schamanismus. s. 9

<sup>23</sup> Helena Norberg-Hodge begann Mitte der 70er Jahre an der Erfassung der Ladakhischen Sprache und arbeitete an einem Ladakhisch – Englischen Wörterbuch.

<sup>24</sup> Amilie Schenk, Schamanismus. s.9

## b. Lokale Wissenstradierung: Schamanischer Lehrer und Schülerin

Amilie Schenk hat ein Buch zum Thema Schamanen in Ladakh verfaßt und ich möchte hier nur auf das Kapitel zur Wissenstradierung eingehen: Wie wird das schamanistische Wissen weitergegeben und wie wird man Schamane? Ich stelle diese Frage, weil die Form der Tradierung Auskunft gibt, ob dieses *Lokale Wissen* auf die Institution der Schule übertragbar wäre und welche Inhalte dieses Wissens sich der Einsicht wissenschaftlicher, wenn auch partizipativer, Methoden entziehen. Ladakh, als „Kultur der Genügsamkeit“ ist auf die eigenkulturelle Versorgung mit medizinischem Wissen und Traditionen angewiesen, die Förderung der endogenen Heilsysteme, ohne Alternative der Schulmedizin in abgelegenen Regionen, überlebensnotwendig.

Ziel der Initiation, der Ausbildung zum/r SchamanIn ist der „Bund mit der Gottheit“ (Iha). Die HeilerInnen sollen im Dienst des Guten stehen, sich von den bösen Geistern (De) „reinwaschen“, zahlreiche Übungen und Zeremonien kennzeichnen den Weg der Ausbildung, deren Grundprinzipien basieren auf:

*Einschüchterung des/r SchülerIn*

*Autorität des Lehrers / Gottes*

*Utensilien des Rituals*

*Heilige Atmosphäre*

*Erwartungshaltung der Anwesenden*

*Psychologischer Zustand der Initiantin*

Ausgehend vom „psychologischen Zustand“ der Initiation, dem „wissenschaftlichen Terminus“, deren Entsprechung auf Ladakhi von Amilie Schenk ungenannt bleibt, beschreiben die Eltern und die Familie einer Initiantin deren Zustand als eine Form der „Besessenheit“ oder des „Verrückt Seins“. Die junge Frau hatte demnach Schaum vor dem Mund, litt an Ohnmachtsanfällen und wiederkehrenden Träumen, sie zeigt (auto)aggressives Verhalten und drohte mit Selbstmord. Die Familie suchte Rat und Hilfe bei verschiedenen Ärzten und Klöstern, ohne Erfolg, dreizehn Jahre lang – die Familie hatte die Tochter schon als unheilbar krank aufgegeben, bis ein *Rinpoche*, ein Mönch, zur Ausbildung als *Lhamo* (weiblicher Schamane) rät. Die Zeit der Krankheit wird in der Literatur als „Berufungsleiden“ beschrieben, es geht der Ausbildung zum Lhapa (männlicher Schamane) oder zur Lhamo voraus. In diesem Fall schätzt der zu Hilfe geholte Lhapa die Zeit der Ausbildung auf zwölf Monate, eine Zeit der Transformation: der Lhapa wird gezielt versuchen die Krankheit in eine Befähigung zu wandeln! Er erscheint autoritär, übt Kritik am Verhalten der Eltern und verlangt von der Schülerin rituelle Waschungen und Reinigungszeremonien, wie 10.000 Prostrationen (Verbeugungsritus, mit Fasten), das Aufsagen von 10.000 Banca Gurus (sich wiederholende Gebetsformel, als Meditation). Weitere mögliche Rituale wären das Aufsagen von 10.000 *Oms* oder 10.000 *Ihas*. Zwölf mal wird der Schamane, Lhapa Tashi, den „Iha-phok“ durchführen, eine Zeremonie der Trennung positiver von den negativen Kräften („Iha“ und „De“). In der vorbuddhistischen Kosmologie, stehen schwarz und weiß für die Gegensätze der Welt, ein weißes Ei repräsentiert das Licht, ein schwarzes Ei das „Nicht sein“, die Finsternis. Im kosmologischen Drama, der Zeremonie, werden Zuschauer und Akteure (beide sind eigentlich eins) zu symbolischen Repräsentanten dieser sich selbst (gegenseitig) bestätigenden Weltordnung.



Die Dämonen fahren in die teilnehmenden Personen. Wissenschaftlich gedeutet, ergreift eine suggestive Kraft im Schauspiel die TeilnehmerInnen, Kritik und Zweifel werden ausgeschaltet, Schamane und Publikum bestätigen sich soziokulturell, Zustände bis zur Massenpsychose<sup>25</sup> sind möglich. Ob sozio-psychische Abnormalität oder nicht, der Kraft des Dramas kann sich niemand der Anwesenden entziehen; Helena Norberg-Hodge erzählt von einem schamanischen Erlebnis, bei dem sich „von Geisterhand“ Reiskörner bewegten und ihr Kameramann Reißaus nahm<sup>26</sup>...

Zurück zur Heilerausbildung: Das „Verrückt sein“ bedeutet im Glaubenssystem, daß die harmonische Dreiheit der Seele aus Körper, Geist und Rede verloren ging, böse Geister, die „De’s“ haben von dem Menschen Besitz ergriffen, diese gilt es zu vertreiben, symbolisch durch eine Jagd des Guten gegen das Böse, bis das Gute obsiegt. Das ist die Funktion des Iha-phok Rituals. Beide Lhapa und Lhamo begeben sich in Trance, der Lhapa fordert unbedingten Gehorsam von den Anwesenden: Die angehende Lhamo und deren Familie. Während dieser Iha-phoks wird die Trennung des Bewußten vom Unterbewußten angestrebt, der Zustand der Selbstvergessenheit, als Befreiung vom Berufsleid ist das Ziel. Die Aufgaben, die die Lhamo im Trancezustand lösen soll, scheinen für Schenk, so gewählt zu sein, daß die Deutung über Erfolg und Mißerfolg, das Bestehen der Prüfungen allein bei den Anwesenden liegt, als soziokulturelle Bestätigung des Orakels durch das „Außen“. Der unbedingte Glaube an die Befähigung zum Heilen und zu magischen Kräften muß für Lhapa, Lhamo wie auch für die Gemeinschaft gelten.

Allein dieses Fallbeispiel zeigt, Schamanismus ist ein lokal verorteter Glaube, seine Glaubensinhalte werden durch die Gemeinschaft symbolisch reproduziert, in Ritualen und Zeremonien, und er ist nicht dazu angetan in Schulen oder säkularen Einrichtungen weitergegeben zu werden. Zwar ist die wissenschaftliche Näherung an das Phänomen interessant und gibt Auskunft über psychische Grenzerfahrungen in Hypnose; die eigentliche Qualität, nämlich wie die Erfahrung der Zeremonie auf die Menschen wirkt und warum sie wirkt, geht verloren! Schenk weist darauf hin, es war ihr nicht möglich hinter die Geheimnisse, der „lungs“, zu kommen: dem aus dem Körper saugen von Gegenständen, wie Nadeln, oder Flüssigkeiten. Die Schamanen verwiesen sie auf den Trancezustand der ohne Erinnerung sei. Das Wesen der Magie, nämlich geheimnisvoll zu sein, ist seine Macht – der Klarheit von Schulen muß sie sich entziehen, bei Licht betrachtet ist sie nur ein Schattenspiel des wissenschaftlichen Gegenstandes!

---

<sup>25</sup> Devereux ist einer jener positivistischen Ethnopsychologen, die im Schamane primär den Kranken sehen: „...schwer neurotischer Mensch oder sogar ein Psychotiker im Zustand temporärer Remission.“, Zitiert nach Hans Peter Duerr, Traumzeit. S. 146.

<sup>26</sup> Helena Norberg-Hodge, Leben in Ladakh. S.60. Mit Vorsicht genossen, eine spaßige Stelle eines Buches, dem ich nur beschränkt in seinen Hauptaussagen zustimmen möchte: Norberg-Hodge zeichnet ein idealisiertes Bild eines Landes, in dem sie, wie ich bei der Recherche aus verschiedenen Quellen erfuhr, noch nie einen Winter verbracht hat...

### c. Internationaler Wissenstransfer

#### i. Das Dorf Lingshed

Lingshed, das Dorf auf 4000m Seehöhe, vier Tagesmärsche von der nächsten Strasse nach Leh entfernt, beheimatet eintausend Menschen. Das Kloster in Lingshed liegt an einem wichtigen Saumweg durch Ladakh, es das geistiges Zentrum der Region und ökonomische Verwaltungsinstanz in einem. Dessen Abt, der Geshela bereist Europa und die USA, um auf die politische Lage des Buddhismus in Tibet und Nordindien aufmerksam zu machen und Geldmittel für das Kloster und das Dorf aufzustellen. Seit dem September 2000 gibt es in Lingshed jene, von Christian Hlade geplante Solarschule, die mit Hilfe der Einwohnern des Dorfes und des Vereines der *Friends of Lingshed* errichtet worden war.

#### ii. Die *Friends of Lingshed* erzählen: Greta Kostka, Herbert Ferlic und Christian Hlade.

##### **Die Moderne: Ladakh, die Butter und das Geld**

Der Sommer ist die Zeit der intensiven Arbeit, die Zeit der Pflanzungen von Erbsen und Getreide, des Bauens und der Ausbesserungsarbeiten an den Häusern und Bewässerungskanälen – von April bis September müssen die Menschen in Lingshed Nahrungsmittel und Gebrauchsgüter für den Winter beschaffen, entweder subsistent oder am Markt: in Leh! Wer sich ein Radio kaufen möchte, könnte zum Beispiel Butter verkaufen gehen: nach Kalthsi oder Leh! Ein Kilo Butter kostet cirka vierzig Schillinge (2.9€). Zehn Kilo kann ein Mann tragen. Vier Tage wird er zu Fuß über die Pässe zur nächsten Straße gehen und von dort mit dem Bus weiter nach Leh fahren. Für diese zehn Kilo Butter erhält er sein Radio, um vierhundert Schillinge (29€), wenn er die zehn Kilo Butter verkaufen konnte – seit es die indische, importierte Industriebutter gibt, fällt den Leuten eben auf, daß die heimische Bauernbutter streng und ranzig schmeckt. Für den Bauern heißt das: Zweimal nach Leh fahren und für ein Radio, zwei Monate unterwegs sein!

##### **Die Moderne: Ladakh, die Wege und die Häuser**

Arbeit, Zeit, Geld und Wege sind vier zivilisatorische Dimensionen: wohin die Wege führen, folgt auch das Geld und mit ihm, wenn auch bescheiden, dessen Akkumulation und das Delegieren von Arbeit. So auch in Ladakh und selbst in Lingshed. Der Hausbau, einst aus Stein, wird durch Betonbauten verdrängt, die kunstvollen Ausführungsdetails aus Holz verarmen. Doch Beton ist im Vergleich zu Bauten aus Stein und Holz billiger, die Bauzeit ist kürzer und komfortabler, Stützen werden aufgestellt, die Zwischenflächen mit Ziegeln ausgefacht, Betonplatten aufgelegt, und fertig ist das moderne Haus. Holz ist Mangelware und wo die Strassen den Betonmischmaschinen die Zufahrt erlauben, wird Beton eingesetzt, verarbeitet von nepalesischen Lohnsklaven, denn wie Christian Hlade sagt, es gibt keine Gesellschaft, auch wenn sie noch so arm ist, wo nicht noch Ärmere für sie arbeiten. Selbst in Lingshed sind diese ersten Ansätze der Modernisierung

erkennbar. Im Sommer kommen nepalesische Erntehelfer und arbeiten für Geld, um zehn Schillinge (1.3€) am Tag.

### **Die Moderne: Der Architekt und das Dorf**

1992 war Christian Hlade das erstmal nach Lingshed gekommen, im September 2000 wurde die Dorfschule eröffnet – in diesen acht Jahren entwickelte sich Vertrauen zwischen den Westlern und der Dorfgemeinde. *»Am Anfang gibt es keine Unterstützung, zu Recht«, sagt Christian Hlade, »da muß gegenseitiges Vertrauen her. Ich hätte mich das keinem Sponsor zeigen getraut, wie jämmerlich wir mit dem Projekt begonnen haben. Gleich eine Superschule hinzustellen wäre nicht möglich gewesen. Am Anfang haben wir gedacht, die Dorfleute müssen zusammenhelfen und wir stellen Materialien zur Verfügung und die sollen dann dort bauen. Nur, daß die sowenig Zeit haben in ihrem Leben, und daß sie, wenn sie Zeit haben auch gern ein wenig reisen, im Sommer ins Nachbardorf zu einem Fest gehen, denn im Winter sind sie eingeschneit, und da sehen sie den Schulbau nicht als unbedingt so wichtig an! (...) Aber so langsam sickert das Verständnis durch die Bevölkerung. Wir haben im Sommer Nepalis als Facharbeiter engagiert und sind als Arbeitgeber aufgetreten, weil wir gesehen haben, die Bauern müssen im Sommer selber Hilfskräfte einstellen, weil die Arbeitsbelastung irre hoch ist – und dann noch eine Schule bauen wäre zuviel gewesen!«* Die „Schule“ begann ihren Betrieb unter einer Plane, aufgespannt an der Seite eines Hauses, mit dem Lehrer und einigen Kindern darunter. Selbst im Winter, in der Sonne, war es warm darunter, wie in einem Treibhaus, und immer mehr Kinder kamen zum Unterricht, die Dorfbewohner faßten Vertrauen.

Die traditionelle Ladakhische Architektur aus Stein, besteht aus einem rechteckigen Grundriß, einem zentralen Raum, umgeben von Ställen. Im Kernraum schlafen die Menschen, selbst im Winter sinkt die Temperatur kaum unter null Grad, das ist deshalb verblüffend, weil kein Heizmaterial vorhanden ist – Holz gibt es nicht und der Dung wird nur zum Kochen verwendet. Die Raumtemperatur wird durch die Eigenwärme der Tiere in den Stallungen und den Menschen im Schlafraum gehalten. Daher der Plan mit der Solarschule, große Fensterflächen geben Licht und Wärme, an beidem mangelt es in ladakhischen Häusern: kleine Fenster, ohne Glas lassen kaum Licht dafür aber die kalte Luft ins Innere. Tagsüber im Winter sammeln sich die Leute auf den windgeschützten Dachterrassen und genießen die lange Sonnenscheindauer.

Das Fensterglas (die Dorfbewohner kennen es vom Kloster) für die Solarschule, war den Dorfbewohnern lieber als die, von Christian Hlade vorgeschlagene, als minderwertig erachtete Plastikplane. Zwar mußten sie das Glas auf dem zugefrorenen Zanskar Fluß im Winter herbeischleppen, aber das anfangs so „jämmerliche“ Schulprojekt war zum Prestige- und Vorzeigeobjekt der Region geworden, an dessen Bau sich die Dorfbewohner nun begeistert beteiligten. Eine Schule im Ort zu haben bedeutet, die Kinder befinden sich in beheizten Räumen, sie müssen nicht nach Leh oder Kalthsi ins Internat und erhalten ihre Grundschulung im Dorf. Sie werden dem Dorfleben nicht entfremdet, erklärt Christian Hlade, *»die reicheren Bauern haben ihre Kinder nach Leh in die Schule geschickt, unser Ansatz das lokale Wissen weiterzugeben heißt, die Schule muß im Dorf bleiben. Das kleine Schulmädchen und der Schulbub geht an seinem Feld vorbei, und am Nachmittag hütet er die Ziegen: die Schule muß dort sein, wo die Felder sind. Es ist aber schwer Lehrer zu bewegen, in dieser Abgeschiedenheit zu leben – was macht die Regierung? Sie fangen die Kinder in Schulzentren ein und werden so dem eigenen Wissen so entfremdet. Es ist*

ein Blödsinn den Bauernkindern zu erklären, wie man was anpflanzt, das lernen sie daheim: am Vormittag lernen sie lesen und schreiben, von auswärtig gebildeten Lehrern und das lokale Wissen sollen sie bei den Eltern lernen, das ist unser Ansatz! Sobald sie in den staatlichen Zentren ausgebildet werden gehen sie nicht mehr zurück; dorthin (diese Schulzentren) sollen die besten SchülerInnen gehen, um selbst LehrerInnen oder Regierungsbeamte werden, von denen gibt es ohnedies nur Wenige,...sie kommen normalerweise aus Kaschmir daher..., aber für das Leben am Land genügt das, wenn sie fünf Jahre Lesen und Schreiben gelernt haben, das ist eh schon viel...».

### Die Moderne: Die Schule und die Zeit

Wie funktioniert eine Dorfschule in einer Gesellschaft ohne lineare Zeit?

Im Frühjahr 2002 startet das Erwachsenenbildungsprogramm, zu einer Zeit, wenn die Pässe noch nicht begehbar sind, das Dorf von der Außenwelt abgeschnitten ist. Die *Friends of Lingshed* setzen auf Freiwilligkeit, wer Interesse hat soll zum Unterricht kommen, die Kurstermine sind für die Zeit der geringsten Arbeitsintensität festgelegt worden, im Frühjahr. Am Nachmittag, nach der Arbeit, zwischen 16.00<sup>h</sup> und 19.00<sup>h</sup> werden die Erwachsenen Grundwissen erhalten, Hygiene, Rechnen, und Schreiben...

Herbert Ferlic erklärt die derzeitige Arbeit: Die Arbeit mit den Kindern läuft anders, sie werden von zwei staatlichen und zwei privaten Lehrern betreut. So sind die staatlichen Lehrer nur den Sommer über in Lingshed, bleiben die Privaten, von den *Friends of Lingshed* angestellten, auch den Winter, von Oktober bis März, dort. Der Unterricht erfolgt täglich, die Kinder kommen auch pünktlich (die Lehrer sind sehr streng, die Schule ist ja auch Disziplinierungsinstrument), und dauert solange bis die Lehrer den Stoff durch haben, die Abschlußprüfungen können sich um Wochen verschieben. Gemeinsam mit der canadischen NGO, *Health Inc.*, versuchen die *Friends of Lingshed* einen konstanten Schulbetrieb einzurichten. Cynthia Hunt von *Health Inc.*, mit jahrelanger Erfahrung im Umgang mit Lehrinhalten, verfaßt auch spezielle Schulbücher, mit Rücksicht auf den soziokulturellen Kontext. Teachers Trainings sollen Feedback und Evaluierungen der geleisteten Arbeit ermöglichen. Die Lehrpläne sind vom Unterrichtsministerium vorgeben, würden diese geändert werden, wäre die Schule als Privatschule zu leiten, wie eine Schweizer Schule in der Region Zanskar, mit eigenem Lehrpersonal und Direktor, aber das wäre kostenintensiv und die Unterrichtspläne müßten selbst erstellt werden, mit dem „Segen“ der indischen Regierung.

Eher zu erwarten, auf Grund der Nähe zur Schule wäre eine Einflußnahme des Klosters auf den Lehrplan, aber weder Greta Kostka, noch Herbert Ferlic oder Christian Hlade bestätigten mir diese Annahme. Zwar besetzen der Geshela und sein Sekretär strategisch wichtige kommunikative Knotenpunkte in Lingshed, sie sind dem Schulprojekt aber positiv gesonnen: Gerade die informellen Kontakte entscheiden über Projekterfolge im kommunalen Bereich, wo die Ideen personifiziert werden, und Sympathien unter den Protagonisten deren Engagement bestimmen. Wären die wenigen Dolmetscher und Vertrauenspersonen desinteressiert, würde auch der Kontakt zum Dorf abreißen. Das Kloster, geschäftstüchtig und spirituell dominant, also *der* Machtfaktor vor Ort, unterstützte die Friends of Lingshed schon beim Schulbau tatkräftig. Die Mönche halfen beim Bau und traten als Dolmetscher und Vermittler zum Dorf auf, so gesehen sind sie die eigentlichen Experten vor Ort, wenn es gilt, die Menschen zu aktivieren und für eine Sache zu begeistern.

Greta Kostka meint, die Mönche, als sozial Oberste in der dörflichen Gesellschaft, hätten eigene klerikale Schulen, möchten aber auch die säkulare Bildung fördern helfen, da sie aber kaum Wissen

auf diesem Gebiet haben mischen sie sich nicht in die staatlichen Lehrpläne ein. Eher fürchten die Alten, die Familien selber, daß die Kinder durch die Schule zuviel Wissen vermittelt bekämen und vom Dorf wegziehen. Die Arbeit ist eine Gradwanderung der kommunalen „Bildungsoffensive“: Beides sei möglich, die Stärkung der Gemeinschaft, in ihrem Selbstvertrauen durch das Wissen, also die Förderung lokaler Initiativen, wie Kleingewerbe, Herbergen, Handwerksbetriebe und die Abwanderung in die Städte, der besseren beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten wegen.

### **Die Moderne: Schulalltag in Lingshed...**

Als Beratungslehrerin hat Greta Kostka Erfahrungen im Umgang mit außergewöhnlichen schulischen Situationen: Sie betreut, als eine dem Unterricht beigezogenen Lehrerin, verhaltensauffällige SchülerInnen – verhaltensauffällig sind die SchülerInnen in Lingshed nur im Vergleich zu unseren Schulen: sie sind ruhig!

Eine Erklärung für diese konfliktscheue Gesellschaft bietet einerseits der buddhistische, friedliche Glaube, und die umfassende Sozialisation: Das „in die Gesellschaft von klein auf eingebunden werden“. Eine Kindheit, wie wir sie kennen, gibt es in Lingshed nicht. Die Kinder helfen mit bei der Arbeit, sie hüten die Ziegen, sie werden von den Erwachsenen ins täglichen Leben miteinbezogen – um das zu verstehen ist der Begriff der Arbeit zu hinterfragen! Die moderne Trennung, zwischen Lebenswelt und Arbeitswelt, also zeitlich in Freizeit und Arbeitszeit und räumlich in Arbeitsplatz und Privaten Raum, gibt es in Lingshed nicht. Die Bäuerliche Kultur ist umfassend, es gibt nur *diesen, einen* Lebensraum. Kinder moderner Gesellschaften spielen, weil sie von den arbeitenden Eltern, aus Zeitmangel, beschäftigt werden müssen – das Spiel ist eine Form der Kontrolle über das Kind, bei physischer Abwesenheit der Kontrollinstanz. In Lingshed verlassen die Kinder die dörfliche Gemeinschaft, wenn sie in die Schule gehen, und treten in deren militärisch wirkende Ordnung ein: Die Schuluniformen, das morgendliche „exerzieren“ am Schulplatz, das Absingen der Bundeshymne und streng formalisierte Frage und Antwort Übungen, vermitteln den Eindruck, hier in der Schule existiert eine „Gegenwelt“ zum Alltag, die die Kinder geduldig ertragen. Tatsächlich ist die Institution der Schule ein Fremdkörper in Ladakh. Die LehrerInnen stammen aus Kaschmir (sie sind dann muslimisch), oder sie kommen aus dem südlichen Indien und sind Hindus; oft zeichnet die LehrerInnen ein gewisse Überheblichkeit und Distanz aus. Als staatliche Lehrer verbinden sie mit der Region Ladakh Abgeschiedenheit und ein, ihnen fremdes Leben, ohne die modernen Annehmlichkeiten des Stadtlebens. Nur widerwillig treten sie hier den Dienst an, und viele verlassen nach einigen Wochen *ihre* Schule wieder. Die Kinder bleiben für den Rest des Jahres ohne Ausbildung!

Die *Friends of Lingshed* haben LehrerInnen gefunden, zwei staatliche, und seit die Solarschule in Betrieb ist, auch zwei private Lehrer, die aus Interesse an Land und Leuten nach Lingshed ziehen. Wollten Kinder aus Lingshed ins Internat nach Kalthsi oder Leh, also in die weiterführenden Schulen, so mußten sie, auf Grund der vormals unzuverlässigen LehrerInnen, den versäumten Stoff nachlernen. Deren Ruf, als schlecht ausgebildete SchülerInnen bessert sich, seit der konstante Schulbetrieb in Lingshed's Solarschule läuft. Von siebzig schulpflichtigen Kindern, besuchen vierzig bis fünfzig regelmäßig die Schule, das wäre eine Einschulungsquote von 70%. Diese, nunmehr freiwillig in Lingshed tätigen, Lehrer bauen einen freundschaftlicheren und weniger autoritären Bezug zu den Kindern auf: Obwohl auch diese Lehrer ihre indischen Lehrmethoden

anwenden, von denen Greta Kostka meint, sie ähnelten jener, bei uns vor fünfzig Jahren gebräuchlichen Didaktik. Die Kinder lernen durch Nachsagen vom Lehrer. Der indische Schulplan für Ladakhs Grundschulen gibt drei Sprachen vor: Urdu, die Sprache der Kaschmiri, also die Verwaltungssprache, das Ladakhi und dessen Schrift Bodhik, und dann, ab der vierten Klasse das Englische, in lateinischer Schrift. Die Gegenstände sind praktisch dieselben wie in Europa: Geographie, Biologie, Physik, usw. Allerdings erschweren die indischen, standardisierten Schulbücher, in ihrer Fremdartigkeit, das Verständnis. Die Kinder lernen in Mathematik, den Winkel vom schiefen Turm von Pisa berechnen, oder sie lernen etwas über Früchte, wie die Ananas, oder ihnen fremde Techniken. Das Erlernen fremden Wissens wäre nicht *das* Problem, würde es nicht in drei Sprachen gleichzeitig erfolgen müssen! Ein Wort wird aus dem Urdu ins Ladakhi übersetzt und vielleicht im Englischen erklärt...

### »What's your name?«,

war die Antwort des Kindes auf Greta Kostkas Frage: »What's your name?«

Die Kinder lernen durch Nachsagen und Singen, nicht aber das freie, dialogische Sprechen. Greta Kostka wollte 1994, zu Beginn des Projekts, diese starre Lehrform durchbrechen; mit Spielen und Musizieren, mit Trommeln und Gongs, oder mit Gestalten von Plastilin – ohne Resonanz bei den Lehrern – sie sehen Spiele im Unterricht als nicht so wichtig an. Verständlich! Ein Lehrer hat sich, im Abteilungsunterricht, um bis zu vier Schulstufen in einem Raum zu kümmern, und wird eher Wert auf den Ablauf und die intensive Vermittlung des Stoffes bemüht sein, als die „Lebendigkeit“ des Unterrichts zu fördern, wenn vierzig Kinder *still* vor ihm sitzen...

Mittlerweile konnten in Lingshed vier Lehrer engagiert werden, zwei staatliche und zwei, von den *Friends of Lingshed* angestellte Lehrer. Mit Hilfe der heimischen Organisation *SECMOL*<sup>27</sup> und der NGO *Health Inc.* werden künftig Teachers Trainings angeboten, sie sollen die Unterrichtsformen, Inhalte und Schulbücher den lokalen Bedürfnissen der Menschen anpassen und Erwachsenenbildungsprogramme entwickeln, mit Basics, wie Lesen, Rechnen und Schreiben in allen drei Sprachen.

### Die Tradition: Rollentausch

*Empowerment* bedeutet, Selbstvertrauen schaffen für die eigenen, kulturellen Fähigkeiten, wie die Menschen in Lingshed mit den Alten umgehen, sich um sie kümmern, wie sie gewaltfrei Konflikte im Ort lösen, welche landwirtschaftlichen Leistungen sie im Hochgebirge, auf 3800m erbringen, wie sie mit den natürlichen Ressourcen haushalten. Die Aufgabe der Schule im Ort wird sein, dieses Selbstvertrauen zu stärken und das Wissen zu vermitteln für den Umgang mit der Moderne. Wie kann man Menschen helfen, in einer Kultur, die so gelassenen und still ist, wie die Ladakhische – mit ihnen in Dialog treten? Wie kann man wissenschaftliche, partizipative Methoden zur Bedürfnisevaluation und Monitoring anwenden, wenn die Menschen hinter einem Lächeln ihr „Gesicht wahren möchten“?

Greta Kostka, »Da haben wir ja viele Jahre gebraucht – das ist der asiatische *way of life*, da ist man freundlich und muß den Gast empfangen, und man muß viel Tee trinken!«

---

<sup>27</sup> Student's Educational and Cultural Movement of Ladakh.

#### 4. Schlußbetrachtungen

Lingshed trifft Graz. Zwei räumliche Mikrostrukturen begegnen einander, hier die Stadt, dort das Dorf, hier die Moderne, dort die Tradition: So klar die Trennung *hier* erscheint, sie zeigt sich so deutlich nur in der Distanz. Das Überschreiten der Grenzen, der politischen und sozialen, schärft den Blick für die existentiellen Grundproblemen allen ländlichen Lebens, wie Abgeschiedenheit, Versorgungsfragen (materiell und geistig, wie Medizin, Nahrung, Bildung, Information...), Kommunikation, wie auch deren Vorteile, wie: Subsistenz, größere Unabhängigkeit von geopolitischen Krisen, Leben in und mit der Natur, und so weiter. Probleme und Eigenschaften, welche für das ländliche Leben in der Steiermark erkannt werden, können durchaus mit den, sich aus dieser Sicht ergebenden Mustern des Sozialen, des kommunalen Lebens in Ladakh verglichen werden.

Das Erkennen, was fremd ist und was einem trotz der Entfernungen überraschend vertraut vorkommt, zählt zu den wesentlichen Erfahrungen, die ein Reisender machen kann. Diese menschliche Erfahrung darf die Einstellung zur Wissenschaft nicht unberührt lassen, muß deren Methoden mit in Frage stellen, was nun objektive Erkenntnis sei, und wie man, als Wissenschaftler mit den Objekten der Erkenntnis, immerhin Menschen umzugehen hat, und wo sich, innerhalb der wissenschaftlichen Rationalität, noch der Respekt vor der anderen Lebensform und deren Weltbild zeigt!

Partizipative Methoden anzuwenden, ist eine mögliche Form der Näherung an die Bedürfnisse der Menschen vor Ort, allein wie diese Bedürfnisse evaluiert und artikuliert werden (wie Erkenntnisse gewonnen werden), inwiefern die interne und die externe Sicht „übereinstimmen muß oder übereinstimmen darf“, hängt maßgeblich vom Auftrag jener ab, die entweder meinen, sie hätten die Lösungen für die Probleme vor Ort parat und sie seien nur gekommen, um endlich für deren Umsetzung zu sorgen, oder sie geben zu, daß sie Lernende sind, ihre Macht bescheiden ist und jene, denen sie Rechenschaft ablegen müssen - über ihre Arbeit - primär die Einheimischen selbst sind und nicht jene, die sie gesandt haben. Immerhin müssen die Einheimischen mit den eingesetzten Maßnahmen gut weiterleben können, wenn die Experten den Ort längst verlassen haben.

Die Dorfschule in Lingshed mag als Beispiel dafür gelten, wie ohne große staatliche Strukturen und Hilfe, ein Projekt ins Leben gerufen wurde, das den Bedürfnissen der Menschen vor Ort gerecht wird – ja, sogar ohne deren Wollen und Hilfe, keine Chance auf Verwirklichung gehabt hätte! Ein Projekt mit bescheidenen Anfängen und einer langen Zeit der Gewöhnung, des Vertrauens fassens: So kann die Dorfschule, als Teil des Dorflebens, weiterexistieren und ausgebaut werden, als Gebäude und Idee. Der Erfolg dieses Projekts, das sicherlich der „Kultur der Genügsamkeit“, des sich bescheiden müßens entspricht, zeigt deutlich den Wert privater Initiativen und persönlicher freundschaftlicher Kontakte in der Entwicklungszusammenarbeit – dies zu sehen, in einer Zeit, die den Rückzug des Staates Österreich aus der Entwicklungspolitik bedeutet, als Unterstützer solcher Kleinprojekte, die ständig vor dem finanziellen Aus stehen, wirft die Frage auf, ob die staatliche Planung, die von „Sparen“ und „Genügsamkeit“ spricht, den Willen engagierter Menschen, bis hin zur „Selbstaussbeutung“ fordert!

## **5. Anhang: Tabellen, Graphiken, Bilder, Internetadressen und ausgewählte Bibliographie**

Peter Atteslander (Hg.), Kulturelle Eigenentwicklung. Perspektiven einer neuen Entwicklungspolitik. Campus Vlg., New York/Frankfurt, 1993.

Martin Brauen, Feste in Ladakh. Graz, 1980.

Robert Chambers, Rural Development. Putting the Last First. Harlow, Pearson Education Longman Limited, 1999<sup>18</sup>.

Hannes Dalla-Via, Solarschule in Ladakh. Dipl. Arbeit, TU-Graz, 2000.

Hans Peter Duerr, Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt am Main, 1985<sup>1</sup>.

Gerhard Emmer, Ladakh eine Kultur gerät unter Druck. In: Alltagskulturen in Indien. Aktuelle Entwicklungen in der indischen Gesellschaft. s. 39 – 78. Gerhard Emmer, Hermann Mückler (Hg.), Frankfurt, 1996.

Paolo Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg, 1973.

Wolfgang Friedl, Gesellschaft, Wirtschaft und materielle Kultur in Zanskar (Ladakh). Beiträge zur Zentralasienforschung, Band 47. Bonn, 1983.

Susan Honerla, Peter Schröder (Hg.), Lokales Wissen und Entwicklung. Zur Relevanz kulturspezifischen Wissens für Entwicklungsprozesse. Sonderband Entwicklungsetnologie, Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Entwicklungs – Ethnologie e.V. (AGEE). Verlag für Entwicklungspolitik. Saarbrücken, 1995.

Alice S. Kuhn, Heiler und ihre Patienten auf dem Dach der Welt. Ladakh aus ethnomedizinischer Sicht (Univ. Diss., Heidelberg 1986). Medizin in Entwicklungsländern, Band 25. Frankfurt am Main, 1988.

Dieter Nohlen (Hg.), Lexikon der Dritten Welt. Reinbeck bei Hamburg, 2000<sup>3</sup>.

Helena Norberg Hodge, Leben in Ladakh. Freiburg im Breisgau, 1998<sup>4</sup>

Sigrid Pasquale, Peter Schröder, Uta Schulze (Hg.), Lokales Wissen für nachhaltige Entwicklung. Ein Praxisführer. AGEE. Vlg. für Entwicklungspolitik. Saarbrücken, 1998.



Amilie Schenk, Schamanen auf dem Dach der Welt. Trance, Heilung und Initiation in Kleintibet. Graz, 1994

Michael Schönhuth, Uwe Kievelitz, Partizipative Erhebungs- und Planungsmethoden in der Entwicklungszusammenarbeit: Rapid Rural Appraisal und Participatory Appraisal. TZ - Verlagsgesellschaft. Roßdorf, 1993.

**Internetadressen zum Thema „Indigenes Wissen“ und Lokales Wissen :**

Indigenous Knowledge Monitor	<a href="http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm">http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm</a>
Universität Sussex, Partizipative Methoden	<a href="http://nt1.ids.ac.uk/eldis/hot/pme.htm">http://nt1.ids.ac.uk/eldis/hot/pme.htm</a>
Entwicklungspolitik Online	<a href="http://www.epo.de">http://www.epo.de</a>
Centre for IK for Agriculture and Rural Development (Iowa State Univ.)	<a href="http://www.public.iastate.edu/~anthr_info/cikard">http://www.public.iastate.edu/~anthr_info/cikard</a>
International Development Research Centre, Ottawa	<a href="http://www.idrc.ac">http://www.idrc.ac</a>
Centre for World Indigenous Studies	<a href="http://www.cwis.org">http://www.cwis.org</a>
Indien, CARIKS, Jan Brouwer (NL)	<a href="http://ias.leidenuniv.nl/host/ccrs/cariks.htm">http://ias.leidenuniv.nl/host/ccrs/cariks.htm</a>

**Friends of Lingshed:**

**SECMOL** :

<http://www.lingshed.org>

P.O. Box 4  
Leh, Ladakh 194101  
Via Chandigarh  
INDIA