

ORIENTWISSENSCHAFTLICHE HEFTE

Herausgegeben vom
Orientwissenschaftlichen Zentrum
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Heft 22/2007

BILDUNGSFORMEN UND BILDUNGSTRÄGER
ZWISCHEN
TRADITION UND MODERNE

Herausgeber

STEFAN LEDER
HANNE SCHÖNIG

Orientwissenschaftliches Zentrum
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Mühlweg 15, 06114 Halle (Saale)
Tel.: 0345-55-24081, Fax: 55-27299
hanne.schoenig@owz.uni-halle.de
www.owz.uni-halle.de

Die OWH erscheinen unregelmäßig.

Umschlagentwurf: ö_konzept, unter Verwendung des Wappens der Stadt Halle
mit freundlicher Genehmigung der Stadtverwaltung

© OWZ Halle (Saale) 2007

Die Reihe und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und
strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen jeder Art, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Druck:

Druckhaus Schütze GmbH, Fiete-Schulze-Str. 6, 06116 Halle (Saale)

Printed in Germany

ISSN 1617-2469

Inhalt

Vorwort		VII
Walter Slaje	Tradierung und Bewertung von ‚Wissen‘ im vormodernen Indien	1
Ildikó Bellér-Hann	Die Reform des traditionellen islamischen Bildungssystems in Ost-Turkestan (Xinjiang), NW-China, am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts	17
Rüdiger Seesemann	Between Tradition and Reform: The Ḥaḍramī Model of Islamic Learning in 20 th -Century Kenya	37
Carsten-Michael Walbiner	Das maronitische Bildungswesen von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. Ein knapper Überblick.	61
Patrick Franke	Die Ḥawza von Nadschaf: eine internationale schiitische Bildungsinstitution und ihre politische Rolle im Irak nach dem Sturz des Baath-Regimes	79
Autoren		99

Die Reform des traditionellen islamischen Bildungssystems in Ost-Turkestan (Xinjiang), NW-China, am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts¹

Ildikó Bellér-Hann

Einführung

Das früher als Ost- bzw. Chinesisches Turkestan und seit 1955 als Uigurische Autonome Region Sinkiang bezeichnete Gebiet liegt im äußersten Nordwesten der Volksrepublik China. Die Region entspricht etwa einem Sechstel der Gesamtfläche des Landes.

In der Volksrepublik China gibt es heute insgesamt 56 offiziell anerkannte ethnische Gruppen. Muslimische Gruppen unterschiedlicher ethnisch-sprachlicher Zugehörigkeit sind in allen Gegenden Chinas anzutreffen. Dabei weist Xinjiang die größte räumliche Konzentration von Muslimen auf. Diese sind in ihrer Mehrheit türksprachige Uiguren, deren linguistische, religiöse und territoriale Zusammengehörigkeit die Grundlage ihrer ethnischen Identität bildet. Nach den Hui – wie die chinesischen Muslime genannt werden – stellen die Uiguren die zweitgrößte muslimische Gruppe in China überhaupt dar.

Die Region blickt auf eine lange Geschichte chinesischer Präsenz zurück, die bis in die Han-Dynastie zurückreicht (206 v. Chr. bis 220 n. Chr.) Dennoch waren die Chinesen lange Zeit nicht in der Lage, eine effektive Kontrolle über die Bevölkerung der Region auszuüben, die erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, unter der Mandschu Qing-Dynastie, dem imperialen China einverleibt wurde. Im Jahr 1884, im Anschluss an die großen muslimischen Aufstände, erhielt das Gebiet den Status einer voll anerkannten Reichsprovinz unter dem Namen Xinjiang („Neue Grenze“). In der republikanischen Zeit (1911–1949) blieb das Gebiet nominell Teil Chinas, die Kontrolle durch das Zentrum war jedoch sehr gering. Die letzte politische Eingliederung von Xinjiang in den chinesischen Staat erfolgte nach der kommunistischen Machtübernahme im Jahre 1949.²

¹ Dieser Artikel basiert auf Forschungen, die ursprünglich Teil des vom Economic and Social Research Council of Great Britain geförderten Projektes R00023 5709 (1994–1997) waren. Für inhaltliche Kommentare und Sprachkorrektur möchte ich mich bei Volker Adam und Krisztina Kehl-Bodrogi herzlich bedanken.

² Für eine gute Zusammenfassung der politischen Geschichte der Region s. Millward / Perdue, „Political and Cultural History“, und Millward / Tursun, „Political History“.

Obwohl die Region – von kurzen Unterbrechungen abgesehen – seit Mitte des 18. Jahrhunderts formal zu China gehört, gab es seitens der Zentralmacht faktisch kaum Versuche, die Uiguren voll in die chinesische Gesellschaft zu integrieren. Folgerichtig haben diese ihre enge – kulturelle und sprachliche – Affinität zu anderen türksprachigen Muslimen Zentralasiens bis auf den heutigen Tag bewahrt.

In diesem Beitrag werden die ersten Versuche unter den Muslimen Ost-Turkestans diskutiert, traditionelle Bildungsinstitutionen und Bildungsmethoden zu reformieren. Die Grundlagen dieses Überblicks bilden die in den letzten Jahren von einheimischen Autoren geschriebenen Studien bzw. von ihnen herausgegebenen Memoiren. Im Gegensatz zu diesem wachsenden Interesse uigurischer Autoren an der eigenen Bildungsgeschichte hat die internationale Wissenschaft diesem Thema bisher kaum Aufmerksamkeit gewidmet trotz der großen Bedeutung, welche Bildung und Bildungsinstitutionen in islamisch geprägten Gesellschaften in der Islamwissenschaft und den Kulturwissenschaften der letzten Jahrzehnte zukommt, und trotz der besonderen Rolle von Bildung als Indikator und Träger von reformatorischen Wandlungsprozessen, die seit dem 19. Jahrhundert überall in der islamischen Welt zu verzeichnen sind.

Die Entwicklungen, die in vielen islamisch geprägten Gesellschaften im Laufe des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts im Bereich des Bildungssystems stattfanden, werden in der einschlägigen Literatur überwiegend mit den Begriffen „Tradition“ und „Moderne“ beschrieben.³ Dieser plakativen Dichotomie liegt die Annahme zugrunde, dass sich damals ein als erstarrt begriffenes islamisches Bildungssystem unter dem Einfluss der westlichen Kolonialmächte drastischen Veränderungen unterzog. Die Prämisse lautete, dass im Laufe dieser Prozesse Tradition durch (westliche) Modernität und Rückständigkeit durch Fortschritt ersetzt wurden. Diese lineare Darstellung des sozialen Wandels beruht auf Fortschrittskonzepten, die sowohl von politischen (kolonialen) als auch von evolutionstheoretischen Überlegungen inspiriert sind.⁴ Diese Konzepte werden allerdings in der rezenten wissenschaftlichen Debatte modifiziert, kritisiert oder in Frage gestellt.⁵ Aus einer vergleichenden Perspektive lassen die Reformprozesse, um die es hier geht, neben gemeinsamen Nennern viele Unterschiede erkennen. Zum Beispiel wurden in einigen Gesellschaften die Erneuerungen vom Staat initiiert („top down“), während in anderen eher von einer von unten nach oben („bottom up“) Entwicklung die Rede ist. Die Bildungsfrage wurde in den Begründungs- und Erklärungsmus-

³ Zum Hinweis auf die gleichzeitige Modernisierung der Bildung in Russland, Österreich, Frankreich, Großbritannien, Deutschland, Japan, China und im Osmanischen Reich s. Deringil, *The Well-Protected Domain*, 93; Fortna, *Imperial Classroom*, 26–41.

⁴ Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass die dschadidistische Bewegung der Russlandmuslime auch eine lineare Entwicklung (*terakki*) in Richtung Zivilisation (*medeniyet*) propagierte.

⁵ Fortna, *Imperial Classroom*; Khalid, *Muslim Cultural Reform*; Somel, *The Modernization*; Noack, *Muslimischer Nationalismus*.

tern der lokalen Diskurse oft mit den Begriffen der Verwestlichung, Säkularisierung, Modernisierung und Standardisierung verbunden, deren breiterer Kontext von politischen Machtverhältnissen mitbestimmt wurde. Bei näherem Hinsehen wird zudem deutlich, dass um die Jahrhundertwende neben regionale gebundenen lokalen und staatlichen Erneuerungsbemühungen auch komplizierte überregionale Wechselwirkungen die Bildungsreformen gesteuert oder beeinflusst haben.

Die auf Xinjiang bezogenen, von uigurischen Autoren geschriebenen Werke illustrieren die oben genannten Vorstellungen von einem Widerstreit zwischen Tradition und Modernität sowie von dem resultierenden Umbruch im Verhältnis dieser beiden Einstellungen. Dieses Darstellungsmuster kann zumindest teilweise mit Blick auf die heutige politische Lage erklärt werden: die lineare Modernitätstheorie spiegelt Chinas *mission civilisatrice* wider. Dennoch halte ich es für berechtigt, die Modernität/Rückständigkeit-Dichotomie beizubehalten, nicht als Erklärungsmodell einer vermeintlichen historischen Realität, sondern weil sie eben als Bestandteil der lokalen Diskurswelt als ein heuristisches Konzept existiert und Wirksamkeit entfaltet.

Daneben existieren weitere sinnproduzierende Unterscheidungen, wobei vor allem diejenigen zwischen lokalen und translokalen Dimensionen der Vorgänge wichtig sind. Uigurische Historiker schreiben die in Ost-Turkestan in Gang gesetzten Entwicklungen entweder lokalen Bemühungen oder den von außerhalb inspirierten Einflüssen zu. Die hier im Folgenden skizzierte Verortung dieser Diskussion im breiteren kulturgeographischen Kontext beleuchtet die Komplexität dieser noch wenig erforschten Prozesse in dieser Region der türksprachigen Welt.

Die traditionelle Bildung

Ähnlich vielen anderen Gesellschaften erfolgte auch in Xinjiang die Weitergabe von Wissen sowohl informell als auch auf institutionalisiertem Wege. Informelle Wissensvermittlung fand innerhalb der Familie bzw. des Haushalts statt. Grundlegende, für das materielle Überleben und die (häusliche) Produktion wichtige Fertigkeiten und Kenntnisse wurden in der Praxis weitergegeben. Als Beispiel kann man die Mechanismen bei der informellen Weitergabe handwerklicher Fertigkeiten erwähnen, die mit denen in West-Turkestan große Ähnlichkeiten aufweisen.⁶ Die von mir herangezogenen Quellen sagen nichts über eine etwaige Alphabetisierung im häuslichen Bereich aus, diese Möglichkeit kann jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Die Regel war, dass grundlegende Kenntnisse im Rahmen der formellen Bildung (*mäktäp* und *mädräsä*) vermittelt wurden.

⁶ S. Häbibulla, *Uyğur Etnografiyisi*, 313–316; Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 25f.; 33–34.

Mäktäp

Europäische Beobachter bewerteten die informelle Sozialisierung unter den sesshaften Muslimen zwar hoch (insbesondere die frühe Selbstständigkeit der Kinder), aber sie haben das Niveau der Grundschulen heftig kritisiert.⁷ Der französische Reisende Grenard, der das Land Ende des 19. Jahrhunderts bereiste, berichtete zum Beispiel, dass die Absolventen eines durchschnittlichen *mäktäps* Halbanalphabeten waren mit nur rudimentären Lese- und Schreibfähigkeiten, deren Allgemeinwissen sich in der Rezitation der *fātiḥa* (d. h. die einführenden Verse des Koran) erschöpfte.⁸ Ganz ähnlich lautete das Urteil des deutschen Orientalisten Martin Hartmann, dessen Meinung nach jeder, der ein bisschen schreiben und lesen konnte, als *molla* (religiöse Autorität, Lehrer) gegolten habe.⁹

Nur Luke, ein einheimischer Autor, der von schwedischen Missionaren zum Christentum bekehrt und erzogen wurde, verurteilte das traditionelle Bildungsniveau noch strenger: seine Kritik richtete sich insbesondere gegen die allgemeine Lage der Frauen. Seiner Ansicht nach wurde die Bildung der Mädchen in der vorsozialistischen Zeit (d. h. vor 1949) vollkommen vernachlässigt. So kritisierte Luke, dass viele Mädchen auf dem Land zwar für ein paar Jahre die Dorfschule besuchten, ihre Ausbildung sich aber weitgehend auf den Erwerb einiger wichtiger Gebete und Koranverse, der Regel der rituellen Reinigung, der islamischen Feste und des Fastens beschränkte. Darüber seien lediglich rudimentäre Kenntnisse der arabischen Schrift vermittelt und Gedichte einiger populärer chaghataischer und persischer Dichter auswendig gelernt worden. Seiner Einschätzung nach konnten nicht mehr als ein oder zwei Prozent der Mädchen lesen und schreiben, aber er hat auch die Zahl der männlichen Analphabeten sehr hoch (97 %) geschätzt.¹⁰

Die Darstellung der oben genannten Autoren basierte auf der kritiklosen Identifizierung des Ziels der lokalen Bildung mit dem des europäischen Bildungssystems. Adeeb Khalids treffende Feststellung für das einheimische Bildungssystem in West-Turkestan, wonach die wichtigsten Anliegen des muslimischen Bildungssystems die Weitergabe von Wissen (*ilm*) und die Kultivierung angemessenen Verhaltens (*tarbiya*) für Muslime waren, trifft auch für unsere Region zu.¹¹ Ziel der Bildung war hier nicht der für die europäischen Autoren einzig maßge-

⁷ Diese kritische Haltung der Außenseiter ist auch für die Beurteilung des muslimischen Bildungssystems in West-Turkestan charakteristisch, wie sie zum großen Teil von Wissenschaftlern, Beamten der zaristischen Kolonialherrschaft und von im Ausland lebenden Einheimischen vorgenommen wurde. S. Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 20.

⁸ Grenard, *Le Turkestan*, 132.

⁹ Hartmann, *Chinesisch-Turkestan*, 47. Hartmann war bekannt für seine Voreingenommenheit.

¹⁰ Luke, [*collection of essays*], 21–23.

¹¹ Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 20.

bende Erwerb von ‚functional literacy‘.¹² Die Koranrezitation bedeutete zwar nicht den vollkommenen Erwerb des Lesens und Schreibens,¹³ aber diese Übung bot eine grundsätzliche Bekanntschaft mit der Idee der Alphabetisierung. Gleichzeitig förderte diese Bildungsform auch das Prestige des geschriebenen Wortes.

Im Grunde genommen folgten die lokalen Bildungseinrichtungen dem allgemeinen Bildungsmuster anderer islamischer Länder sowohl in der Struktur als auch in den Unterrichtsmethoden und teilweise im Inhalt.¹⁴ Schulen wurden sowohl in der Stadt als auch auf dem Land von den Bewohnern eines Wohnviertels gebaut. Die Lehrer bekamen kein regelmäßiges Gehalt von der Verwaltung und waren somit auf die Spenden der Eltern angewiesen. Zu den weiteren Merkmalen der *mäktäp* gehörte, dass die Dauer des Unterrichts unbestimmt und die Leistung des Schülers unbewertet blieben. Die Kinder waren nicht gemäß ihren Fähigkeiten, erworbenen Kenntnissen und ihres Alters in Klassen eingeteilt.¹⁵ Die Schüler und Schülerinnen erwarben Grundkenntnisse des Koran, des Gebets und die grundlegenden Regeln des religiösen und sozialen Verhaltens.

Mädräsä

Jungen, die ihre Ausbildung nach Abschluss der *mäktäp* fortsetzen wollten, hatten die Möglichkeit, eine islamische Hochschule zu besuchen. Jedes Oasenzentrum verfügte über eine oder mehrere solcher Bildungseinrichtungen. Am Ende des 19. Jahrhunderts hatte die Stadt Yäkän 50–60 *mädräsä* mit jeweils ca. 100 Studenten, während die Zahl der Hochschulen in Qäşqär zu dieser Zeit auf siebzehn beschränkt war.¹⁶ Die islamischen Hochschulen waren religiöse Stiftungen, die Schreinen oder Moscheen angeschlossen waren. Das Gehalt der Lehrer wurde zum Teil aus den Einnahmen des dazu gehörigen Eigentums, zum Teil durch den Beitrag, den die Eltern der Studenten entrichteten, gesichert. Reiche Studenten gaben den Lehrern wertvolle Geschenke, während arme Studierende

¹² Ibid., 25.

¹³ Diese Tatsache entging Benson, die auch vermutet, dass die meist verbreitete Form der Bildung unter den einheimischen Muslimen Xinjiangs die *mädräsä* war. S. Benson, „Education“, 192. Für eine ähnliche Verflechtung der zwei Sorten von Bildungseinrichtungen s. Wang, *Uyghur Education*, 48.

¹⁴ Vgl. Landau, „Kuttäb“, Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 20–28, Kırımlı, *National Movements*, 21–27; Fortna, *Imperial Classroom*.

¹⁵ Für ausführlichere Beschreibungen der traditionellen *mäktäp* in Xinjiang s. Molla Abdul Qadir, [collection], 29r–v, Toxti, *Qäşqärniñ ma‘arip tarixi*, 5–8; Forsyth, *Report of a mission*, 87f.; Nurhaji / Guoguang, *Şinjañ Islam tarixi*, 364; Janişif, *Tatar Ma‘arip*, 89–93; Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 1–3; Ämät, „Xotän wilayitiniñ“, 32f.; Bellér-Hann, *The Spoken and the Written*, 42–49.

¹⁶ Shaw, *Visits to High Tartary*, 465; Valikhanov, *The Russians*, 150.

für ihr Studium durch Arbeit bezahlt.¹⁷ Die *mādrāsā*-Studenten lernten schreiben und lesen, sie konnten den Koran auswendig rezitieren, viele erwarben rudimentäre Kenntnisse des islamischen Rechts und waren mit den Werken der berühmtesten persischen und chaghataischen Dichter vertraut.¹⁸

Bildungsreformen in Ost-Turkestan

Die vollständige Angliederung der Region ins Mandschu-Reich im Jahre 1884 und die Aufhebung der früheren Immigrationsbeschränkungen für chinesische Familien hatten zur Folge, dass neben den einheimischen Bildungseinrichtungen ein chinesisches Schulsystem entstand. Dieses parallele Bildungssystem ermöglichte die Erziehung bzw. teilweise Sozialisierung von einigen muslimischen Jugendlichen nach chinesischem Muster und diente der Ausbildung von Dolmetschern und anderen Vermittlern zwischen der lokalen Bevölkerung und den Vertretern der Kolonialmacht. Studiengebühren, Kleidung und Verpflegung mussten von den Eltern bezahlt werden, und die Schüler waren verpflichtet, chinesische Kleidung und Haartracht zu tragen. Die Unterrichtssprache war chinesisch, und obwohl die Ausübung islamischer Vorschriften verboten war, wurden sie doch heimlich praktiziert. Die Studenten wurden wie Chinesen sozialisiert, was ihrer informellen Sozialisierung zu Hause widersprach und für ständige Ambivalenz sorgte.¹⁹

Die Mehrheit der uigurischen Kinder besuchte die islamischen Bildungseinrichtungen, die am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts unter der Kontrolle der religiösen Gelehrten standen. Obwohl nach der Niederlage der muslimischen Aufstände in der späten Kaiserzeit die zentrale Kontrolle über politische Angelegenheiten verstärkt wurde, betrachtete die Kolonialregierung das islamische Bildungssystem nach wie vor als einheimisches Anliegen, in das sie sich möglichst wenig einmischte. Dies bedeutet jedoch nicht das völlige Fehlen staatlicher Kontrolle in diesem Bereich. In Yäkän musste zum Beispiel die Berufung eines *mādrāsā*-Professors vom chinesischen Gouverneur bestätigt werden.²⁰

Die ersten Versuche, das traditionelle Bildungssystem zu reformieren, gingen von der chinesischen Regierung aus. Diese strebte die Einführung eines obligato-

¹⁷ Über die traditionelle *mādrāsā*-Bildung in Xinjiang zu dieser Zeit s. Nurhaji / Guoguang, *Şinjañ Islam tarixi.*, 364–366; Janişif, *Tatar Ma'arip*, 93; Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 3; Bellér-Hann, *The Spoken and the Written*, 42–49.

¹⁸ Forsyth, *Report of a mission*, 88; Grenard, *Le Turkestan*, 235f.; Hartmann, *Der islamische Orient*, 115f.; Hartmann, *Chinesisch-Turkestan*, 45–49; Nurhaji / Guoguang, *Şinjañ Islam tarixi*, 365.

¹⁹ Grenard, *Le Turkestan*, 262, 273–275.

²⁰ Molla Abdul Qadir, [collection], 42r.

rischen und kostenlosen Schulsystems sowohl für chinesische als auch muslimische Kinder an. Der Versuch scheiterte jedoch aufgrund der Opposition der Muslime gegen ein von der Regierung kontrolliertes Bildungssystem.²¹

Im Urteil der einheimischen Historiker erwiesen sich lokale Initiativen am Anfang des 20. Jahrhunderts als erfolgreicher und auch nachhaltiger. Diese Initiativen gingen von wohlhabenden einheimischen Händlern aus, die im Ausland Bekanntschaft mit anderen Formen der Wissensvermittlung gemacht hatten, die sie tief beeindruckten. Die Anstöße zu den Reformen kamen in erster Linie aus Russland und aus dem Osmanischen Reich, weniger aus dem chinesischen Kernland, obwohl zu diesem Zeitpunkt auch dort eine vergleichbare Reformbewegung in Gang war.²² Den stärksten Einfluss auf die muslimischen Reformer Xinjiangs übten die Ideen der *usul-i jadid* (Neue Methode) aus, eine von in Russland lebenden Muslimen gegründete Erneuerungsbewegung, sowie jene der Reformer im Osmanischen Reich.²³ Die *usul-i jadid* ging von Ismail Gasprinskij (1851–1914) aus, der in den 1880er Jahren auf der Krim die erste Dschadid-Schule gründete. Er setzte sich für neue Methoden beim Erlernen der arabischen Schrift ein, propagierte den Erwerb „modernen Wissens“ und förderte den Buchdruck und das Buchwesen. Zudem forderte er eine Verbesserung der Lage muslimischer Frauen. Seine Ideen verbreiteten sich schnell im Zarenreich, erst unter den Tataren der Wolga-Ural Region, dann in West-Turkestan.²⁴

Im Osmanischen Reich begannen die ersten Bildungsreformen schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts und wurden während der Regierung von Abdülhamid II. (1876–1909) im großen Umfang fortgesetzt. Das vom Staat eingeführte Bildungsprojekt basierte auf dem Paradoxon, dass es teilweise als Abwehrreaktion auf das Vordringen der westlichen Großmächte verstanden werden konnte und dennoch von westlichen Modellen inspiriert war.²⁵

²¹ Mackerras, *China's minority cultures*, 43; Hunter, *Chinese Moslems*, 169. Autonomie in Bildungsfragen war auch eine der Hauptforderungen der muslimischen Nationalbewegung in Russland 1905–1907. S. Noack, *Muslimischer Nationalismus*, 310–312. Im Osmanischen Reich zeigten die nicht-muslimischen Bevölkerungen Widerstand gegenüber den Zentralisierungsbestrebungen des Staates, s. Deringil, *The Well-Protected Domains*, 104–107; Somel, „Christian community schools“. Das heißt, dass alle drei Vielvölkerstaaten (China, das Osmanische Reich und Russland), die bezüglich der allgemeinen Bildung ihrer Bevölkerung gegenüber den westlichen Mächten Nachholbedarf hatten, an dieselben Grenzen und Konflikte mit ihren Minderheiten stießen. Ich bin Dr. Volker Adam dankbar, dass er mich auf diese wichtige Parallele aufmerksam gemacht hat.

²² Millward / Tursun, „Political History“, 73; Fortna, *Imperial Classroom*, 32.

²³ S. Alkan, „Modernization“.

²⁴ Noack, *Muslimischer Nationalismus*, 144–158.

²⁵ Somel, *The Modernization*; Fortna, *Imperial Classroom* 1–42; Deringil, *The Well-Protected Domain*, 93–111.

Zeitlich scheint die Bildungserneuerung der türksprachigen Muslime Ost-Turkestans nicht deutlich hinter den Entwicklungen der Muslime Russlands und des Osmanischen Reiches zurückgeblieben zu sein. Allerdings zeigt die Tatsache, dass die Reformen von unten initiiert worden sind, eine wichtige Parallele mit den Erfahrungen der Russlandmuslime auf und steht der osmanischen „top down“-Entwicklung genau entgegen.

In Ost-Turkestan wurden die ersten so genannten wissenschaftlichen Schulen (*pänni mäktäp*) Ende des 19. Jahrhunderts gegründet, die den Unterricht in der Muttersprache und die Einführung von Fächern wie Naturwissenschaften, Geschichte und Fremdsprachen (Arabisch, Russisch) förderten, die in den traditionellen Grundschulen (mit Ausnahme des für die Kenntnis des im Koran verwendeten Arabischen) gar keine Rolle spielten. Das Lesen wurde den Kindern anstatt mit der Silbenmethode mit der phonetischen Methode beigebracht, und zum ersten Mal wurde das Schreiben gezielt unterrichtet, und zwar gleichzeitig mit dem Lesen. Die Unterrichtsdauer wurde begrenzt, die Kinder wurden nach Alter in Klassen eingeteilt, Prüfungen und regelmäßige Inspektionen wurden eingeführt, und Lehrer wurden monatlich bezahlt. Die Bildung von Mädchen wurde mit der der Jungen gleichmäßig gefördert.

Die Reformbewegung entwickelte sich fast gleichzeitig in mehreren Oasen Ost-Turkestans, natürlich nicht ganz unabhängig von einander und von ausländischen Einflüssen. Die wichtigsten Zentren der Bildungsreform waren die Oasen von Qäşqär, Turpan und Ili.²⁶ Neue Schulen wurden nicht nur in den urbanen Zentren sondern auch in Dörfern eingerichtet. Bezüglich der zeitlichen Entwicklung identifiziert der uigurische Autor Abdulla Talip drei Phasen des „Bildungserwachens“ im vor-sozialistischen Ost-Turkestan. Zur ersten Phase zählt er die so genannte Hüsäyniyä-Bewegung am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Zu deren wichtigsten Vertretern gehörten Bawudun Musabay, Mäqsut Muhiti, Abduqadir Damolla, Hüseyinxan Täjälli und Molla Musa Sayrami. Die zweite Phase der Bewegung kam nach Talip Anfang der 30er Jahre auf. Zu deren führenden Figuren zählt er Mämtili Äpändi, Qutluq Şäwqi, Abduxaliq Uyğur, Mämtimin Sopizadä und Jirjis Haji. Die dritte Phase schließlich begann Mitte der 1930er Jahre mit der Gründung des *Vereins für die Förderung der uigurischen Kultur*.²⁷ Auch wenn Talips „Drei-Phasen-Modell“ in sich abgeschlossene Perioden der Reformbewegung nahe legt, wäre es wohl treffender, von einer sich kontinuierlich beschleunigenden, bezüglich ihrer Inhalte jedoch weitgehend gleich bleibenden Bewegung auszugehen.

²⁶ Für eine sehr kurze Zusammenfassung der Lage s. Millward / Tursun, „Political History“, 72f.

²⁷ Talip „Wätänpärwärlük“, 93f.

Die erste neue Elementarschule wurde 1885 in einem Dorf namens Ekisaq (in Üstün Atuş) gegründet. Die Initiative ging von den Brüdern Bawudun Musabey (1855–1928) und Hüseyin Musabey (1844–1926) aus, die als reiche Kaufleute das Projekt auch finanziell trugen. Ein gewisser Kerim Xälpätim wurde nach Kazan geschickt, wo er an der Pädagogischen Hochschule eine zweijährige Ausbildung zum Lehrer absolvierte. Nach seiner Rückkehr übernahm er die Schulleitung. Nach einigen Jahren gewann die Schule an Popularität, und die Anzahl der Schüler wuchs von 115 auf 270.²⁸



Abb. 1. Denkmal der Gründer der Ekisaq Schule. 2005.

²⁸ Toxti, *Qaşqärniñ ma'arip tarixi*, 20f.; Talip, *Uyğur ma'aripi*.



Abb. 2. Die Ekisaq Schule, 2005.

Um das Lehrerproblem langfristig zu lösen, wurde im Jahre 1914 in Ekisaq das erste Pädagogische Institut eingerichtet, geleitet von Habiboğlu Ahmed Kemal, der mit sieben anderen Lehrern zusammen aus Istanbul eingeladen worden war. Alle Kosten der Schule wurden von dem bereits erwähnten Bawudun Musabey finanziert. Die Studierenden wurden ermutigt, den Sultan als ihren geistlichen Führer anzuerkennen.

Die Förderung der modernen Bildung war bereits in dieser Epoche eng mit den Ideen von Fortschritt und Modernität sowie der Ideologie des ethnischen Nationalismus unter den Uiguren verbunden. Die Reformer bedienten sich mit Vorliebe der Sprache des nationalistischen Diskurses, indem sie sich immer wieder Begriffe wie „Volk“ (*hālq*), „Nation“ (*millät*), „Vaterland“ (*watan*) und „Herkunftsland“ (*öz ana yurt*) bedienten.²⁹ Die Hauptgegner der Reformer gehörten den konservativen Vertretern der religiösen Obrigkeit an, aber auch die chinesische Verwaltung konnte von den Konservativen nach Bedarf mobilisiert werden. Die konservativen religiösen Würdenträger befürchteten den Verlust ihres Bildungsmonopols sowie moralische Einflüsse, während die chinesische Behörde

²⁹ S. zum Beispiel Niyaz, „Parlaq musapä“, 50f., Äzizi, „Atuşta ikkinçi“.

den der Bildungsbewegung inhärenten ethnischen Nationalismus zu bekämpfen suchte, woraus sich eine Koalition der Interessen zwischen konservativ-religiösen Kräften und den Behörden ergeben konnte. Wie eine solche Zusammenarbeit wirken konnte, verdeutlicht das folgende Beispiel aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts. So erklärten Studenten des Pädagogischen Instituts im Rahmen ihrer Prüfung, dass für sie Bildung mit Liebe für die Nation verbunden sei. Diese Proklamation verärgerte die konservativen Kräfte, die daraufhin bei der chinesischen Regierung eine offizielle Klage gegen Bawudun Musabey einreichten mit der Begründung, dass er die Schule ohne die Zustimmung der Regierung eröffnet und die Köpfe der Studenten mit naturwissenschaftlichen Lehren verwirrt habe. Sie erklärten die Schule für ungesetzlich und jeden, der dort studierte, für ungläubig. Daraufhin wurde Bawudun Musabey inhaftiert, jedoch kurze Zeit später wieder freigelassen. Er erhielt sogar die Erlaubnis, eine weitere Schule zu eröffnen, allerdings nur unter der Bedingung, dass die Symbole der Treue zum Sultan entfernt und der Lehrplan durch chinesischen Sprachunterricht und Drill ergänzt wurden.³⁰ Diese Ereignisse weisen sowohl auf die unentschiedene, zögernde Position der lokalen Regierung als auch auf das komplizierte Zusammenspiel der lokalen Machtverhältnisse hin.³¹

Die in Ekisaq ausgebildeten jungen Lehrer zerstreuten sich überall in Ost-Turkestan und gründeten neue Schulen, in denen die neuen Methoden zur Anwendung kamen. Somit fand der Geist der ‚Hüseyniyä‘-Bewegung – d. h. der aus Ekisaq ausgegangenen Initiative zur Bildungsreform – weitere Verbreitung.³² Zu den weiteren Besonderheiten der Reformbewegung gehörten die finanzielle Unterstützung von Armen und Waisenkindern und die Förderung von Mädchen im Schulwesen.³³ 1912 haben die Brüder Bawudun und Hüseyn Musabey in der Stadt Ğulja im nördlichen Teil Xinjiangs die erste Handwerker-Schule für Frauen gegründet. Hier wurden unter der Leitung von eigens aus Kazan eingeladenen tatarischen Lehrerinnen Frauen unterrichtet, die in den Fabriken der beiden Brüder gearbeitet hatten.³⁴ Die neuen Schulen sicherten den gewachsenen Lehrerberauf überall durch die Einladung ausgebildeter Lehrer aus West-Turkestan, der Wolga-Ural-Region und sogar aus dem Osmanischen Reich. Es wurden aber auch einheimische muslimische Schüler rekrutiert und in die oben genannten Regionen zur Lehrerausbildung entsandt.³⁵ Tatarische Einflüsse wurden nicht nur durch die in Kazan gedruckten Schulbücher und Zeitschriften und die aus Russ-

³⁰ Ibid., 22–23.

³¹ Ähnliche Fälle von Kooperationen zwischen kolonialer Macht und konservativen Geistlichen gegen die Reformer werden auch aus Russland berichtet, s. Adam, *Rußlandmuslime*, 305–312.

³² Muhämmät / Şärip, „Ekisaq“.

³³ Talip, *Uyğur ma‘aripi*, 93.

³⁴ Muhämmät / Şärip, „Ekisaq“, 143.

³⁵ Talip, *Uyğur ma‘aripi*, 95.

land bzw. der Sowjetunion eingeladenen Lehrer vermittelt. Die Tataren bildeten schon damals eine ethnische Minderheit in Ost-Turkestan. Ihre Schulen galten als Zentren und Ausgangspunkte der Erneuerungsbewegung.³⁶

Wichtige Entwicklungen fanden im Süden in den 1930er Jahren statt. In Atuş wurde durch Mämtili Äpändi eine neue Bildungsinitiative in Gang gesetzt.³⁷ In diese Zeit fallen die ersten Reformversuche, die die Modernisierung des islamischen Hochschulwesens zum Ziel hatten. Zum ersten Mal mussten Hochschullehrer eine Qualifikationsprüfung ablegen, und eingestellte Hochschulprofessoren, die früher auf das Einkommen der zugehörigen Stiftungseigentümer bzw. auf die Spenden der Eltern angewiesen waren, bekamen nun regelmäßiges Gehalt.

Einheimische Historiker tendieren dazu, die vorsozialistischen Bildungsreformen im Rahmen binärer Oppositionen darzustellen. Bei einem Autor ist die Rede sogar von einem vermeintlichen Machtkampf zwischen religiösen Würdenträgern, die die Reformen missbilligten, und dem „Volk“; letzteres habe die Reformen im Allgemeinen unterstützt. Allerdings gibt es zahlreiche Berichte über heftige Auseinandersetzungen, Bedrohungen und sogar Schlägerei zwischen den Gegnern, die darauf hinweisen, dass das Volk selbst gespalten und von entgegengesetzten Kräften mobilisiert worden war, und die Projizierung der Reformbemühungen als Klassenkampf nicht ernst zu nehmen ist.³⁸

Ebenfalls soll die Darstellung einer einfachen Konservativen-Progressiven- bzw. Religion-Säkularismus-Dichotomie der uigurischen Historiker als problematisch betrachtet werden. Die ersten Lehrer der neuen Schulen wurden typischerweise durch die Professoren der religiösen Bildungseinrichtungen rekrutiert. Die Ausbildung der ersten Generation der neuen Lehrer wies notgedrungen einen doppelten Charakter auf: Tursun Äpändi studierte zunächst an einer traditionellen *mäktäp*, später setzte er sein Studium in Istanbul fort. Dann lehrte er am Ekisaq Institut und an der islamischen Xanliq Hochschule in Qäşqär. Ein anderer bekannter Pädagoge, Abduqadir Damolla studierte sowohl an islamischen Hochschulen in Qäşqär und Bukhara als auch im Osmanischen Reich, bevor er sich dem Aufbau der modernen Bildung in Qäşqär widmete. In seiner „Neue-Methoden-Schule“ unterrichtete er sowohl Arabisch, Persisch und Religion als auch Mathematik, Geographie und Logik.³⁹

Eine bemerkenswerte Entwicklung stellte die Tatsache dar, dass das Einkommen der religiösen Stiftungen (*waqf*) zunehmend für die Förderung des modernen

³⁶ Janişif, *Tatar Ma‘arip*, Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 4; Usmanov, „Tatar settlers“.

³⁷ Zordun, *Mämtili Äpändi*.

³⁸ Äzizi, „Atuşta ikkinçi“, 67f.

³⁹ S. Ämät, „Xotän wilayitiniñ“, 39f. Die muslimische Nationalbewegung Russlands zeigte auch vergleichbare Kontinuitäten auf, s. Noack, *Muslimischer Nationalismus*, 34f.

Bildungssystems verwendet wurde. In Qäsqär übernahm der *Verein für die Reformierung der Hochschulen und Moscheen von Qäsqär* (*Qäsqär islah madaris wä masajid häyiti*) und später sein Nachfolger, der *Verein für Uigurische Kulturelle Aufklärung* (*Uyğur mädäni aqartış uyuşmisi*) die finanzielle und organisatorische Geschäftsführung der Schulen. Die Namensänderung verweist bereits auf die starke Verflechtung der Bildungsreform mit den zunehmend stärker werdenden nationalistischen Bestrebungen. Der Verein eröffnete lokale Filialen in Dörfern in der Nähe von Qäsqär. Jede Filiale hatte 4–15 Schulen unter ihrer Kontrolle, und ihre Bildungstätigkeiten wurden aus den Einnahmen des *öşrä-zakat* (islamische Pflichtabgabe) gefördert.⁴⁰ Um die Höhe der *zakat* festlegen zu können, beaufsichtigten die Vertreter der Vereinsfilialen persönlich die Ernte. Die Summe, die einem Zehntel der Ernte entsprach, wurde auf einen Zettel notiert und musste bei der Entrichtung des Betrags vorgelegt werden. Diese Entwicklungen beweisen auch, dass Tradition und Modernität, Religion und neue Bildungsreform in der Praxis nicht zwangsläufig in Widerspruch zueinander stehen mussten.⁴¹

Es lässt sich feststellen, dass die Bildungsreformen eng mit dem auf humanistischen Prinzipien basierenden Modernisierungsprogramm der progressiven Eliten verbunden und stark von sozialistischen Ideen beeinflusst waren. Dieser Punkt kann am besten mit den Bestrebungen des *Vereins für Uigurische Kulturelle Aufklärung* veranschaulicht werden, der nicht nur die Bildung von Waisenkindern förderte, sondern auch weit reichende Wohltätigkeitsprogramme für Bettler und andere sozial Schwache ins Leben rief und der sich die Entwicklung des Druckwesens und die Erhöhung des kulturellen Niveaus der Bevölkerung als Ziel setzte.⁴²

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts geriet der nördliche Teil des Gebiets unter starken sowjetischen ökonomischen und kulturellen Einfluss; säkulare Elementar-, Sekundär- und Berufsschulen wurden nach sowjetischem Modell eingeführt, an denen Spezialisten für Landwirtschaft, Tierärzte, Bankiers und Buchhalter ausgebildet wurden. Um den sowjetischen Einfluss einzudämmen, ergriffen die Behörden eine Reihe von Maßnahmen. Die Verbreitung von sowjetischen Büchern und Presseerzeugnissen wurde durch Yang Zengxin (1912–1928), den Gouverneur von Xinjiang, verboten, und nur noch traditionelle islamische Schulen erhielten Lehreraubnis. All diese Maßnahmen konnten jedoch die Weiterverbreitung der säkularen sowjetischen Propaganda nicht aufhalten.⁴³ Diese Tendenzen wurden später von Gouverneur Sheng Shicai (1933–1943) weiter gefördert, und sie hatten wichtige Auswirkungen auf das gesamte Bildungssystem.

⁴⁰ Toxti, *Qäsqärniñ ma'arip tarixi*, 51f. Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 5.

⁴¹ Ämät, „Xotän wilayitiniñ“, 46f.

⁴² Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 10f., 23f.

⁴³ Toxti, *Qäsqärniñ ma'arip tarixi*, 18f.; Millward / Tursun, „Political History“, 73.

Ein Wendepunkt in der Entwicklung des lokalen Bildungswesens kam 1933 mit den ersten Bestrebungen, die Bildung auf der Provinzebene zu zentralisieren. Es wurde ein doppeltes Schulsystem eingeführt. Die sog. ‚tugendhaften‘ (*şanlı*) Schulen wurden von der Regierung verwaltet, während die als ‚anrühlig‘ (*xuyli*) bezeichneten Schulen weiterhin dem *Verein für Uigurische Kulturelle Aufklärung* unterstanden. Die Lehrerausbildung erhielt 1934 einen neuen Schwung durch die Gründung des Pädagogischen Instituts in Qāşqār mit mehr als 200 Studierenden, darunter auch Frauen. Zwischen 1935 und 1949 absolvierten 3457 Studenten das Institut, das gleichzeitig für andere Minderheiten Xinjiangs als Modell für die Reformierung ihres Schulsystems diente.⁴⁴ Diese Maßnahme wurde von der Regierung der kürzlich gegründeten Ersten Ost-Turkestan Republik getroffen, deren Verfassung die Reformideale der Dschadidisten beinhaltet.⁴⁵

Westliche und einheimische Wissenschaftler sind sich darüber einig, dass in den 1930er und 1940er Jahren das regionale Bildungssystem in Xinjiang deutliche Fortschritte erzielt hat. Es herrscht jedoch weitgehend Uneinigkeit in der Frage, ob diese Entwicklung eher lokalen Initiativen zu verdanken sei oder von der chinesischen Regierung gefördert wurde. 1935 verfügte die Region über drei Sekundarschulen mit 425 Schülern, bis 1943 stieg die Zahl dieser Schulen auf sieben mit 2590 Schülern. Die Zahl der Elementarschulen stieg von 215 im Jahre 1937 auf 556 im Jahre 1942. Der Sinologe Colin Mackerras interpretiert diese spektakuläre Entwicklung als Folge der Politik der chinesischen Regierung (d. h. des Gouverneurs Sheng Shicai), die die ethnische Vielfalt ermutigte, aber gleichzeitig den Einfluss der religiösen Kräfte (der Mollas) auszuschalten versuchte. Mackerras sieht aber auch Nachteile in dieser Politik, die er als sture Nachahmung des stalinistischen Modells qualifiziert. Gouverneur Sheng habe sogar die Spannung zwischen den Ethnien verstärkt.⁴⁶

Uigurische Historiker hingegen schreiben die Errungenschaften der Periode in der Bildung eindeutig und fast ausschließlich lokalen Bestrebungen zu. Toxti bewertet Shengs Politik als verheerend für das lokale Bildungssystem. Seinem Bericht zufolge ließ Sheng mehrere führende Lehrer hinrichten. Er gründete neue Vereine, die mit den lokalen einheimischen Vereinen konkurrierten. In den frühen 1940er Jahren wurden einige besonders erfolgreiche Schulen dem Bildungsbüro der Provinz untergeordnet.⁴⁷

Mackerras' Meinung nach stagnierte das lokale Bildungssystem in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre (d. h. nach Shengs Tod 1944), während Toxti und andere

⁴⁴ Ibid.; Toxti, *Qāşqārniñ ma'arip tarixi*, 51.

⁴⁵ Millward / Tursun, „Political History“, 77, 78.

⁴⁶ Mackerras, *China's minority cultures*, 44f.

⁴⁷ Toxti, *Qāşqārniñ ma'arip tarixi*, 58–61.

einheimische Autoren von einem eindeutigen Verfall sprechen.⁴⁸ Letztere behaupten, dass nach der Niederlage des nationalistischen Aufstands der Uiguren viele einheimische Intellektuelle inhaftiert oder gezwungen wurden, ihren Kollegen nachzuspionieren. Um diesem Schicksal zu entgehen, verzichteten viele Lehrer auf die Ausübung ihres Berufs und entschieden sich lieber für eine Tätigkeit in der Landwirtschaft. Die Bildungsverwaltung in Qäsqär wurde umstrukturiert, die Textbücher neu geschrieben, und die naturwissenschaftlichen Teile wurden gestrichen. Die in der Sowjetunion gedruckten Bücher wurden gesammelt und verbrannt. Lehrer, die versuchten, ihre Bücher zu verstecken bzw. Widerstand zu leisten, wurden entlassen oder inhaftiert. Sowohl die Bildungsmethoden als auch der Bildungsstoff fiel auf das Niveau von vor den Reformen zurück. Eltern fingen an, dem Bildungssystem gegenüber misstrauisch zu werden. Viele haben ihre Kinder von den offiziellen Schulen abgemeldet und wieder in die traditionellen religiösen Schulen geschickt. Die nächste, nachhaltige Umstrukturierung und Umwälzung des lokalen Bildungssystems fand in den 1950er Jahren nach der sozialistischen Machtübernahme statt.

Schlussfolgerung

Die Schilderung der zeitgenössischen uigurischen Autoren über die Bildungsreformen beleuchten zwar viele wertvolle Einzelheiten, ihre Interpretationen werden aber von politischen Überlegungen gefärbt. Die plakative Gegenüberstellung der Tradition und Moderne entspricht sowohl dem linear dargestellten Modernisierungsprogramm der sozialistischen Zentralregierung in Peking als auch den Vorstellungen der säkular gesinnten uigurischen Intellektuellen. Hinweise auf den Klassenkampf zwischen den konservativen religiösen Würdenträgern und dem Volk spiegeln die herrschende sozialistische Ideologie wider. Die Bewertungen der einheimischen und äußeren Einflüsse hingegen ermöglichen einen Ausdruck ethnischer Selbstbehauptung.

Ähnlich Khalids Feststellung über die Dschadidisten und ihre Gegner in Russland kann auch in Ost-Turkestan nicht von einer schwarz-weiß-Opposition zwischen Tradition und Modernisierung die Rede sein,⁴⁹ denn beide blieben eng miteinander verflochten. Die Initiativen der Modernisten bedeuteten keinen drastischen Bruch mit den traditionellen religiösen Bildungsmethoden. Die neuen „wissenschaftlichen“ Schulen haben die traditionellen Bildungseinrichtungen nicht ersetzt. In den 30er Jahren bildete die religiöse Abgabe die finanzielle Basis der beiden Systeme. Viele Reformer gehörten von ihrer Herkunft und Ausbil-

⁴⁸ Ibid., 63–66; Ämät, „Xotän wilayitiniq“, 53–54; Mackerras, *China's minority cultures*, 53–55.

⁴⁹ Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 4f.

derung her der alten kulturellen Elite an. Der Lehrplan der neuen Elementarschulen war lediglich eine modifizierte Version des Lehrplans der herkömmlichen Schulen: zu den vom Islam geprägten Fächern kamen neue Fächer hinzu.⁵⁰ Ähnlich dem islamischen Westen, d. h. Russlandmuslimen und Osmanen, die für die Uiguren als Inspiration und Vorbild dienten, standen für die Reformer Religiosität und Fortschritt nicht in Opposition zu einander. Im Gegenteil, nur „das Wissen konnte den Muslimen ermöglichen, dass sie den Islam richtig verstanden, und Islam war für sie die beste Garantie des Fortschritts.“⁵¹ In Bezug auf die osmanischen Bildungsreformen betont Fortna auch die Fusion der westlichen und osmanischen Modelle, die sich in der selektiven Adaptation der europäischen Einflüsse an die osmanischen Gegebenheiten und in einem gemischten säkularen und religiösen Lehrplan äußerte.⁵²

Trotz wichtiger westlicher Einflüsse waren die uigurischen Reformer nicht für eine kritiklose Verwestlichung: sie wurden unmittelbar vom islamischen Westen (genauer gesagt von anderen türksprachigen Muslimen) beeinflusst, russische Einflüsse betrafen den Norden.⁵³ Im Gegensatz zu den Osmanen, die sich gegen die zunehmende, planmäßige Ausdehnung der westlichen (christlichen) Missionare wehren mussten, bedeutete westliche (christliche) Missionierung keine vergleichbare Bedrohung für die Muslime Ost-Turkestans.⁵⁴

Bei den einheimischen Historikern fehlen Hinweise auf die im Kernland Chinas durchgeführten Bildungsreformen.⁵⁵ Dagegen waren die Auswirkungen der intellektuellen Erneuerungsströmungen aus der westlichen islamischen Welt von höchster Bedeutung. Als Vermittler wirkten hier vor allem Tataren aus dem Wolga-Gebiet und Türken aus dem Osmanischen Reich. Die Gewichtung dieser Kräfte und Einflüsse und das auffällige Schweigen über Inspirationen durch die

⁵⁰ Janiřif, ein Historiker aus Xinjiang, spricht die Frage der Vereinbarkeit von Religion und Bildungsreformen direkt an. Obwohl den Reformern oft Religionsfeindlichkeit vorgeworfen wurde, so Janiřif, waren die Tataren, die in Nord-Xinjiang „Neue-Methoden-Schulen“ einrichteten, selbst religiös. In ihren Schulen wurden weiterhin die arabische Schrift verwendet und die Grundlagen der islamischen Ethik unterrichtet. Oft wurden diese Schulen einer Moschee angeschlossen und die Kosten von Moschee bzw. *waqf*-Einkommen getragen (Janiřif, *Tatar Ma‘arip*, 79–81).

⁵¹ Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 12.

⁵² Fortna, *Imperial Classroom*, 8f.

⁵³ Ein Beispiel für solche Konflikte wird von Talip beschrieben. Als Abduqadir Damolla die Nachricht hörte, dass in Xotän 30 uigurische Kinder unter den Einfluss schwedischer Missionare geraten waren, half er Bawudun Musabey, die Kinder zu „retten“, offenbar aus Angst, sie könnten zum Christentum bekehrt werden. Die Kinder wurden darauf hin in der Ekisaq Schule untergebracht und ausgebildet. S. Talip, *Uyğur ma‘aripi*, 110f.

⁵⁴ Deringil, *The Well-Protected Domain*, 112–134.

⁵⁵ Millward / Tursun, „Political History“, 73; Stöcker-Parnian, *Jingtang Jiaoyu*.

chinesische Seite können als Ausdruck der ethnischen Selbstbehauptung der uigurischen Autoren verstanden werden.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang Fortnas vergleichende Beobachtung in Bezug auf die osmanische Bildungsreform, die er als Bestandteil einer breiteren globalen Tendenz beschreibt. Im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dehnte sich das staatliche Bildungssystem weltweit aus.⁵⁶ Die ersten Bildungsbestrebungen im vorsozialistischen Xinjiang sollte man auch in diesem breiteren Zusammenhang betrachten und nicht als lokales/isoliertes Phänomen des nationalen Erwachens. Die uigurischen Bildungsbestrebungen hielten Schritt mit den breiteren Entwicklungen der anderen islamischen Gesellschaften, eine Tatsache, die der allgemeinen Vermutung widerspricht, laut der Ost-Turkestan nicht mehr als die kulturelle Peripherie der islamischen Welt war. Zudem springt die besondere Zwischenstellung der Uiguren ins Auge, welche gleichzeitig eine Zone des Übergangs darstellt zwischen „westlichen“, hier westlich-muslimischen, eigentlich westasiatisch-muslimischen, und „östlichen“, also chinesischen, Zentren. Die Schwierigkeit, die in diesem Falle die Anwendung der Termini „westlich“ und „östlich“ bereitet, kann auch als ein Indikator dafür gesehen werden, dass, jedenfalls in unserem Beispiel, die Applikation der üblichen Ost-West-Dichotomie wie auch andere griffige Formeln, die sich auf einfache binäre Polaritäten ableiten, an ihre Grenzen stößt.

Literaturverzeichnis

Adam, Volker: *Rußlandmuslime in Istanbul am Vorabend des Ersten Weltkrieges: die Berichterstattung osmanischer Periodika über Rußland und Zentralasien*. Frankfurt am Main [et al.]: Lang 2002.

Alkan, Mehmet Ö.: „Modernization From Empire to Republic and Education in the Process of Nationalism“, in: Kemal H. Karpat (Hrsg.), *Ottoman Past and Today's Turkey*. Leiden [et al.]: Brill 2000, 47–132.

Ämät, Jappar: „Xotän wilayitiniñ azadliqtin ilgiriki mädäni – ma‘arip täräqqiyati toğrisida äslimä“, in: Juño Xälq Siyasi Mäslihät Keñişi Ş.U.A.R. Komiteti Tarix Materiyalliri Tätqiqat Häyiti (Hrsg.), *Şinjañ tarix materiyalliri* 20. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 1987, 32–59.

Ämät, Ömär: „Azadliqtin burunqi Qäşqär ma‘aripiniñ qisqıça tarixi ähwali“, in: Juño Xälq Siyasi Mäslihät Keñişi Ş.U.A.R. Komiteti Tarix Materiyalliri Tätqiqat

⁵⁶ Fortna, *Imperial Classroom*, 26–35.

Häyiti (Hrsg.), *Şinjañ tarix materiyalliri 20*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 1987, 1–31.

Äzizi, Säypidin: „*Atuşta ikkinçi. qetimliq ma'aripçiliq häräkiti*“, in: Ibrahim Alip Tekin (Hrsg.), *Hüsäyiniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*, 61–86.

Bellér-Hann, Ildikó: *The Spoken and the Written. Oral and written transmission of knowledge among the Uyghur*. (ANOR 8). Berlin/ Halle: Das arabische Buch 2000.

Benson, Linda: „Education and Social Mobility among Minority Populations in Xinjiang“, in: S. Frederick Starr (Hrsg.), *Xinjiang*, 190–215.

Deringil, Selim: *The Well-Protected Domain. Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire 1876–1909*. London, New York: I.B. Tauris 1998.

Forsyth, Thomas D. [et al.]: *Report of a mission to Yarkund in 1873, under command of Sir T.D. Forsyth ... with Historical and Geographical Information regarding the Possessions of the Ameer of Yarkund*. Calcutta: Foreign Department Press 1875.

Fortna, Benjamin C.: *Imperial Classroom. Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*. Oxford: Oxford University Press 2002.

Grenard, Ferdinand: *Le Turkestan et le Tibet: étude ethnographique et sociologique* (J.-L. Dutreuil de Rhins: *Mission Scientifique dans la Haute Asie 1890–1895*. Deuxième partie). Paris: Ernest Leroux 1898.

Hartmann, Martin: *Der islamische Orient. Berichte und Forschungen*. IV. *Zentralasiatisches aus Stambul*. Berlin: Wolf Peiser Verlag 1902, 103–145.

– Id.: *Chinesisch-Turkestan. Geschichte, Verwaltung, Geistesleben und Wirtschaft*. (Angewandte Geographie III. Reihe, 4. Band). Halle: Gebauer-Schwetschke Druckerei und Verlag m. b. H. 1908.

Häbibulla, Abdurähim: *Uyğur Etnografiyisi*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 1993.

Hunter, George: „The Chinese Moslems of Turkestan“, in: *The Moslem World* 10 (1920), 168–171.

Janişif, Malih: *Juño Tatar ma'arip tarihi*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 2001.

Khalid, Adeeb: *The Politics of Muslim Cultural Reform. Jadidism in Central Asia*. Berkeley: University of California Press 1998.

Landau, Jacob: „Kuttāb“, in: *The Encyclopaedia of Islam*, N.E. V. Leiden [et al.]: Brill 1986, 567–570.

Luke, Nur: [A collection of essays on the habits and customs of Eastern Turkestan]. Unveröff. Handschrift, Lund Universitetsbibliothek, Jarring Sammling, Prov. 212. Poonah, Indien, [ca. 1950].

Mackerras, Colin: *China's minority cultures: identities and integration since 1912*. New York: St. Martin's Press 1995.

Millward, James A. / Peter C. Perdue: „Political and Cultural History of the Xinjiang Region through the Late Nineteenth Century“, in: S. Frederick Starr (Hrsg.), *Xinjiang*, 27–62.

Millward, James A. / Nabijan Tursun: „Political History and Strategies of Control, 1884–1978“, in S. Frederick Starr (Hrsg.), *Xinjiang*, 63–98.

Molla Abdul Qadir: [A collection of Eastern Turki folkloristic texts]. Unveröff. Handschrift, Lund Universitetsbibliothek, Jarring Sammling, Prov. 464. Yarkand.

Muhämmät, Mustapa / Turğunjan Şärip: „Ekisaq ‚Hüsäyniyä mäktipi‘ning Şinjañ ma‘aripiğa bolğan tesiri“, in: Ibrahim Alip Tekin (Hrsg.), *Hüsäyniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*, 137–151.

Niyaz, Abliz: „Parlaq musapä – şäräplik äslimä“, in: Ibrahim Alip Tekin (Hrsg.), *Hüsäyniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*, 46–60.

Noack, Christian: *Muslimischer Nationalismus im russischen Reich: Nationsbildung und Nationalbewegung bei Tataren und Baschkiren; 1861–1917*. Stuttgart: Steiner 2000.

Nurhaji, Haji / Guoguang, Chen: *Şinjañ Islam tarixi*. Beijiñ: Millätlär Näşriyati 1995.

Shaw, Robert: *Visits to High Tartary, Yarkand and Kashgar*. Hong Kong, Oxford etc: Oxford University Press. (Reprint of 1871 edition with an addition of an Introduction by P. Hopkirk) [1871] 1984.

Somel, Selçuk Akşin: *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839–1908. Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden [et al.]: Brill 2001.

– Id.: „Christian community schools during the Ottoman reform period“, in Elisabeth Özdalga (Hrsg.), *Late Ottoman Society. The Intellectual Legacy*. London / New York: RoutledgeCurzon 2005, 254–273.

Starr, S. Frederick (Hrsg.): *Xinjiang. China's Muslim Borderland*. Armonk, NY / London: M.E. Sharpe 2004.

Stöcker-Parnian, Barbara: *Jingtang Jiaoyu – die Bücherhallenerziehung. Entstehung und Entwicklung der islamischen Erziehung in den chinesischen Hui-Gemeinden vom 17.–19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003.

Talip, Abdulla: *Uyğur ma'aripi tarihidin oçerklar (1949 yılğa qädär)*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 1998.

– Id.: „Wätänpärwärlük wä Märipätpärwärlük“, in: Ibrahim Alip Tekin (Hrsg.), *Hüsäyniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*, 92–96.

Tekin, Ibrahim Alip (Hrsg.): *Hüsäyniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 2000.

Toxti, A.: *Qäşqärniñ yeqinqi wä hazırqi zaman ma'arip tarixi*. Qäşqär: Qäşqär Uyğur Näşriyati 1986.

Usmanov, Mirkasim A.: „Tatar settlers in Western China (second half of the 19th century to the first half of the 20th century)“, in: Anke von Kügelgen, Michael Kemper, Allen J. Frank (Hrsg.), *Muslim Culture in Russia and Central Asia from the 18th to the Early 20th Centuries*. Vol. 2. *Inter-Regional and Inter-Ethnic Relations*. Berlin: Klaus Schwarz Verlag 1998, 243–269.

Valikhanov, Chokan-Veniukov: *The Russians in Central Asia*. London: Edward Stanford 1865.

Wang, Jianxin: *Uyghur Education and Social Order: the Role of Islamic Leadership in the Turpan Basin*. (Studia Culturae Islamicae 76). Tokyo: Research Institute for the Languages and Cultures of Asia and Africa 2004.

Zordun, Ablikim: *Mämtili Äpändi*. Ürümçi: Şinjañ Uniwersiteti Näşriyati 1997.