pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Stolpe, Ines

Erschaffung eines Drittweltlandes: Nomadenbildung in der Mongolei

Tertium comparationis 9 (2003) 2, S. 162-177

urn:nbn:de:0111-opus-29381

Erstveröffentlichung bei:

WAXMANN VERLAG GMBH
Münster · New York · München · Berlin

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments
erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
eMail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 9, No. 2, pp. 162–177, 2003
Copyright © 2003 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Erschaffung eines Drittweltlandes: Nomadenbildung in der Mongolei

Ines Stolpe

Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract

Until 1990, the beginning of the transformation process, the Mongolian education system was widely acknowledged as exemplary with regard to ensuring access and quality for a nomadic, mobile population. When the socialist system collapsed, Mongolia experienced an economic breakdown, and as a result, was classified as a developing country. This study analyses the impact of the status loss from "Second" to "Third" world on the education of nomads. The focus is on the changing paradigms of external assistance that accompanied the shift from "internationalist" to "international" cooperation. In addition, this article traces various educational reform policies of the 1990s, and analyzes the puzzle why the education of nomads remained an anathema for the international donor and loan communities. The author suggests an interpretative framework used to explain both, the particular "need for externalization" of the Mongolian Ministry of Education and the "transfer vacuum" that international organizations faced with regard to nomadic education.

1 Einleitung

Aus vergleichender Perspektive kann die Nomadenbildung in der Mongolei als ein beispielloser Erfolg gewürdigt werden. Nahezu die gesamte mongolische Bevölkerung war zum Zeitpunkt der politischen Wende 1989/90 alphabetisiert[1] und konnte zu 40% auf abgeschlossene Mittelschulbildung und zu ca. 15% auf Fach- und Hochschulabschlüsse verweisen (Government of Mongolia & UNDP 1997). Beim Blick in die vergleichende Literatur zu Nomadenbildung (Kratli 2000a, b; Dyer & Choksi 1998; Dyer 2001) zeigt sich, dass die Mongolei damit in jeder Hinsicht ein Sonder- und Ausnahmefall ist.

Demographische Besonderheiten erklären dies nur zum Teil: Das Land ist mit ca. 1,5 Einwohnern pro km² sehr dünn besiedelt, und Nomaden machten in der jüngeren Vergangenheit etwa die Hälfte der Bevölkerung, heute ein Drittel (von 2,6 Mio.) aus. Alle übrigen Bewohner des zentralasiatischen Landes haben mindestens nomadisch lebende Verwandte. Damit sind Nomaden in der Mongolei keine Minderheit, und die extensive Weideviehhaltung ist naturbedingt eine tragende Säule der Wirtschaft des

Landes. Die Gründe für die Einzigartigkeit des mongolischen Bildungswesens sind vielmehr in der sozialistischen Vergangenheit des Landes zu finden. Diese prägte nicht nur die bildungspolitischen Prioritäten entscheidend, sondern auch die Form der Entwicklungshilfe sowie den Status des Landes im internationalen Vergleich. Zur Zeit des Sozialismus galt die Mongolische Volksrepublik *nicht* als Entwicklungsland, im Gegenteil, sie spielte sogar eine gewisse Vorbildrolle für Entwicklungsländer. Beides änderte sich mit Beginn der politischen und wirtschaftlichen Transformation in den 90er Jahren rapide: Die Mongolei rutschte in internationalen Statistiken vom Status eines Landes mit Einkommen im unteren Mittelbereich auf den eines armen Entwicklungslandes ab.

In diesem Artikel werden Auswirkungen des Statusverlustes von der „Zweiten" zur „Dritten Welt" betrachtet. Auf einen historischen Rekurs zur Entwicklung des Bildungssystems folgt ein Blick in den entwicklungspolitischen Kontext. Anschließend werden ausgewählte Aspekte der seit 1991 laufenden Bildungsreform in der Mongolei diskutiert: Zum einen wird untersucht, inwieweit der mit dem Austausch der entwicklungspolitischen Allianzen verbundene ideologische Paradigmenwechsel von „internationalistischer" zu „internationaler" Hilfe einen Anteil daran hat, dass hinsichtlich der Nomadenbildung für die Mongolei ein Drittweltstatus erzeugt wurde. Als Beispiel dient hier der 1993/94 erstellte Masterplan, der als erstes entscheidendes Reform-Planungsdokument die Bedürfnislage für das System in der Sprache der neuen politischen Allianzen definiert und auch konstruiert hat. Zum anderen stellt sich die Frage, warum bestimmte Politikoptionen für die Erhaltung der Nomadenbildung von Anbeginn als Tabu-Themen behandelt wurden und internationale Entscheidungsträger diese bis heute ablehnen, ohne dass geeignete Alternativen an ihre Stelle getreten wären.

2 Etablierung institutionalisierter Bildung in der Mongolei

Anfang des 20. Jahrhunderts waren, von vereinzelten Beamtenschulen abgesehen, die lamaistischen Klöster die einzigen Bildungsinstitutionen des Landes. Zum überwiegenden Teil sesshaft, galten sie als politische, wirtschaftliche und kulturelle Zentren. Aus nahezu jeder mongolischen Nomadenfamilie besuchte ein Sohn eine Klosterschule, wo Ende des 19. Jahrhunderts 44% der männlichen Bevölkerung ausgebildet wurden (Rincen 1964). Viele Novizen kehrten nach Erreichung des unteren Weihegrades zurück in die heimatliche Steppe und lebten entweder von der Viehzucht oder einem Handwerk, das sie in der Klosterschule erlernt hatten. Ungeachtet ihrer Erwerbstätigkeit wurden sie daheim als Lama[2] angesehen. Begabte Schüler konnten sich für das Studium einer wissenschaftlichen Disziplin, wie z.B. Buddhistische Philosophie, Medizin, Mathematik, Literatur oder Astronomie entscheiden (Sagdar 2000: 59–60). Die Klöster erfüllten innerhalb der traditionellen nomadischen Gesellschaft also u.a. wichtige Funktionen als Produktions-, Forschungs- und Berufsbildungsstätten, die Nomadenkinder auch für Tätigkeiten außerhalb der Viehzucht qualifizierten.

Im Jahr 1921 lösten Ausläufer des nachrevolutionären Bürgerkrieges in der Sowjetunion auch in der Mongolei eine Revolution aus, in deren Ergebnis das Land zum zweiten sozialistischen Staat der Erde wurde. Von Anbeginn übernahm die Sowjet-

union die Rolle des „älteren Bruders“ und agierte als solcher ambivalent: als Vorbild und Helfer, aber auch als rigoroser Bestimmer des politischen Kurses. Die Mongolische Volksrepublik als „jüngerer Bruder“ schaute auf, lehnte sich an, gehorchte und eiferte nach. Unmittelbar nach der Revolution 1921 gründete die mongolische Volksregierung eine Abteilung für Schulfragen, aus der 1924, nach sowjetischem Vorbild, das Ministerium für Volksbildung hervorging. Schon in der ersten Verfassung der Mongolei war das Recht auf Bildung für alle, d.h. auch für Mädchen, verankert worden. Zugleich kündigte sich darin die Trennung von Kirche und Staat an und setzte den programmatischen Schwerpunkt auf säkulare Bildung (Schöne 1973: 24). Genau wie in der Sowjetunion war in der Mongolischen Volksrepublik die Alphabetisierung *das* zentrale Thema bildungspolitischer Aktivitäten der nachrevolutionären Zeit. Tatsächlich konnte jedoch mangels staatlicher Schulen und Lehrpersonals zunächst von Volksbildung noch keine Rede sein.

Der Reformdruck zu gesellschaftlicher Modernisierung wirkte externalisierend, und so begab sich der erste Volksbildungsminister im Jahr 1925 auf Reisen durch die Sowjetunion und westeuropäische Länder, um sich über die dortigen Bildungssysteme zu informieren. Zu jener Zeit nahm der Einfluss des „großen Bruders“ zu, und die sowjetische Parteipolitik begann, sich auch auf das mongolische Bildungswesen niederzuschlagen. Insbesondere die antiklerikale Politik in den stalinistisch geprägten 30er Jahren führte in ein bildungspolitisches Desaster, als die Klöster geschlossen wurden (vgl. Sanshaasüren & Shernossek 1981: 20; Sagdar 2000: 111). Die alternativen schulischen Kapazitäten reichten bei weitem nicht aus: Ende der 1920er Jahre gab es erst 25 staatlich und 89 kommunal finanzierte Grundschulen, die von 1,5–3% aller Kinder (weniger als 1.000) besucht wurden, während sich ca. 13% (18.955) zur Ausbildung in Klöstern befanden (Schöne 1973: 22–27).

Bei der Entwicklung der neuen politischen und soziokulturellen Strukturen kam dem Bildungsbereich eine Schlüsselrolle zu. Erklärtes Ziel war es, die gesamte Bevölkerung in Bildungsprozesse zu integrieren, um sie im Interesse der Entwicklung des Landes zu gesellschaftlicher Mitwirkung zu befähigen. Schon 1931 waren 40% der Schulanfänger Mädchen (Skapa & Fenger Benwell 1996). Die Alphabetisierung wurde unter Berücksichtigung und Nutzung der nomadischen Struktur der Mongolei verfolgt. Anknüpfend an die vorrevolutionäre Zeit waren viele Grundschulen zunächst in Jurten[3] untergebracht, deren Standort flexibel war und die zugleich überaus kostensparende Unterrichtsstätten darstellten. Ab Mitte der 30er Jahre war begonnen worden, für Hirtenkinder Internatsschulen einzurichten. Diese entwickelten sich dann zum wichtigsten Kernelement des Systems der Nomadenbildung in der Mongolei. Da die Internatskapazitäten anfangs begrenzt waren, zogen Familien oftmals in die Nähe von Ansiedlungen, um ihren Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen. Dadurch fehlte aber ihre Arbeitskraft in der Viehwirtschaft, sodass viele landwirtschaftliche Vereinigungen aus eigenen Mitteln Schülerunterkünfte erbauten. 1969 wohnten 30% der Nomadenkinder in Internaten, 1970 waren es bereits 45% (Schöne 1973: 100–158). In den folgenden Jahren wurden, vor allem mit sowjetischer Hilfe, weitere 161 Internate gebaut, sodass in den 80er Jahren 70% aller Viehzüchterkinder in Internaten wohnen konnten (Kittler 1987: 270).

Ein Faktor, dem eine wesentliche Rolle bei der Alphabetisierung zugeschrieben wird, war die in den 40er Jahren durchgeführte Schriftreform, bei der die vertikal geschriebene klassische Schrift durch das kyrillische Alphabet ersetzt worden war. Ausschlaggebend waren pragmatische Überlegungen: Zum einen galt die kyrillische Schrift als leichter erlernbar, und zum anderen konnten die Druckereien fortan mit russischen Maschinen ausgestattet werden. Für Erwachsene, insbesondere für Frauen, gab es Lese- und Schreibkurse; sehr erfolgreich war auch die Pflichtalphabetisierung innerhalb der Armee (Schöne 1973: 36–37). Formale Schulabschlüsse konnten an Abendschulen erworben werden. Bis 1956 waren 72% der Erwachsenen alphabetisiert, und Ende der 60er Jahre galt die Alphabetisierung der Bevölkerung der Mongolei als erreicht (ebd.: 91–111). Als Anerkennung dieser Leistung erhielt das Sprach- und Literaturinstitut der Akademie der Wissenschaften der Mongolischen VR 1970 in Teheran einen UNESCO-Preis (Sandshaasüren & Shernossek 1981: 12).

Das sozialistische Bildungswesen galt stets als der Motor gesellschaftlicher Entwicklung. Daher ging es über die Alphabetisierung hinaus vor allem darum, die modernen Wissenschaften zu vermitteln und die Industrialisierung des Landes voranzutreiben. Entsprechend war auch die sekundäre und tertiäre Ebene des Bildungssystems auf die nomadisch organisierte Gesellschaft eingestellt: Nahezu alle Berufs- und Hochschulen verfügten über Lehrlings- bzw. Studentenwohnheime mit kostenloser Unterbringung. – Rückblickend schätzt die mongolische Öffentlichkeit am Bildungswesen der sozialistischen Zeit zum einen dessen Flexibilität im Hinblick auf die nomadische Bevölkerung und zum anderen das inhärente Potential sozialer Mobilität.

3 Von „Internationalistischer“ zu „Internationaler“ Entwicklungspolitik

Mit dem Entstehen des sozialistischen Weltsystems nach dem zweiten Weltkrieg hatte die Ära des so genannten Sozialistischen Internationalismus begonnen. Er fand seinen Ausdruck in enger Zusammenarbeit der „Bruderländer“, was in allen gesellschaftlichen Subsystemen eine politische und auch kulturelle Konvergenz hervorbrachte. Die politischen, ideologischen und sozialökonomischen Gemeinsamkeiten der beteiligten Staaten ergaben einen Referenzrahmen, der auf (blockgebundene) Internationalität verwies. Sozialistische Entwicklungspolitik wurde als „internationalistische Hilfe“ verstanden. Die Mongolische VR, die zu Beginn der 60er Jahre via Parteitagsbeschluss in die Phase der „Vollendung des Aufbaus der sozialistischen Gesellschaft“ (Sirendyb 1978: 17–18) eingetreten war, wurde im Kreise ihrer „Bruderländer“ nicht nur *nicht* als Entwicklungsland betrachtet, sondern, im Gegenteil, in einiger Hinsicht sogar als Vorbild dargestellt:

> „Die Erfolge des mongolischen Volkes auf dem Gebiet des Bildungswesens liefern der ganzen Welt ein Beispiel dafür, wie die *Lenin*sche Kulturrevolution in einem ehemals zurückgebliebenen Land gesellschaftliche Bedingungen geschaffen hat, die es ermöglichen, in einer kurzen historischen Periode den Weg von der Liquidierung des Analphabetentums über die obligatorische Elementar- und unvollständige (achtjährige) Oberschulbildung bis zur Vorbereitung des Übergangs zur allgemeinen vollständigen Oberschulbildung der Jugend zurückzulegen“ (Sanshaasüren & Shernossek 1981: 13).

Seit 1962 war die Mongolei Mitglied des RGW[4], über den sie nahezu alle ihre Außenhandelsbeziehungen abwickelte. Die anderen sozialistischen Länder, die ein höheres Produktivitätsniveau hatten und deren Nationaleinkommen schneller wuchs, betrachteten es als „Verpflichtung“ und „vorrangiges gesellschaftliches Anliegen“ (Rathmann & Vietze 1978: 346), die Mongolische VR „brüderlich“ zu unterstützen. Erklärtes Ziel war die schrittweise Angleichung der Wachstumsraten. Das mongolische Bildungswesen erhielt massive materielle und personelle Unterstützung. Besonders im berufsbildenden Sektor wurden nach sowjetischem Vorbild zahlreiche Ausbildungsstätten errichtet (Kunzmann 1981). Aus den sozialistischen Ländern kamen zahlreiche Fachkräfte ins Land, die häufig Lehrausbilderfunktionen übernahmen. Sie wurden nicht als Entwicklungshelfer, sondern, so der offizielle Terminus, als „Spezialisten“ bezeichnet, die „Bruderhilfe“ leisteten. Die sprachliche Verständigung erfolgte zumeist in russischer Sprache, die damals innerhalb des internationalistischen Raumes als *lingua franca* benutzt wurde. Seit den 60er Jahren erhielten zahlreiche mongolische Jugendliche ihre Berufsausbildung in den sozialistischen „Bruderländern“ oder studierten an ausländischen Hochschulen. Es wurde eine weitgehende Internationalisierung von Schulabschlüssen angestrebt, um für Auslandsstudien Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Zwischen dem Pädagogischen Forschungsinstitut der MVR und den Äquivalenten in den anderen „Bruderländern“ bestanden enge wissenschaftliche Beziehungen, die u.a. in gemeinsamen Konferenzen, Forschungsprojekten und dem Austausch von Lehrkräften Ausdruck fanden.

Dass die Mongolische VR als integriertes Mitglied der sozialistischen Staatengemeinschaft und somit *nicht* als Entwicklungsland betrachtet wurde, hatte bei aller „Brüderlichkeit“ noch andere Gründe: Das Land spielte nach dem Untergang des Kolonialsystems in den 60er Jahren eine wichtige ideologische Rolle: Die nationalen Befreiungsbewegungen der ehemaligen Kolonien wurden zwar im Sinne des Proletarischen Internationalismus als „dritte Hauptkraft des revolutionären Weltsystems“ betrachtet (Staatsbürgerkunde 1970: 118). Jedoch war in vielen Fällen noch nicht entschieden, ob diese Staaten einen sozialistischen Weg einschlagen würden. Für sie erfüllte die MVR während des kalten Krieges die beispielgebende Funktion eines quasi empirischen Beweises erfolgreicher Entwicklung:

> „Der nichtkapitalistische Entwicklungsweg ist eine spezifische Form des sozialen Fortschritts. Dieser Weg, der heute vor den rückständigen Völkern steht, ist für die Mongolei bereits Geschichte, eine zurückliegende Etappe ihrer Entwicklung“ (Sanzdorz 1978: 471).

Interessanterweise erntete der mongolische Weg, der Nomadismus und Modernisierung nicht kontrastierte, sondern erfolgreich verband, auch jenseits des für den Sozialismus typischen Jubel-Kanons Anerkennung im Ausland:

> „In fact, the Mongols have experienced a line of development to modernization unique to them: Unique because their domestic animals, and the patterns of pastoral nomadism based on them, provided substitutes for the usual requirements of modernization“ (Moses & Halkovic 1985: 188–189).

Insbesondere die Erfolge im Bildungswesen als Gradmesser für Fortschritt prädestinierten die Mongolische Volksrepublik als leuchtendes Vorbild und schufen ein starkes nationales Selbstbewusstsein:

> „Gegenwärtig kommen auf 10.000 Bürger der MVR 2.158 Schüler allgemeinbildender Schulen und 157 Studenten von Hoch- und Fachschulen. Zur Zeit lernt oder studiert jeder vierte Bürger der Republik an irgendeiner Lehranstalt. Mit diesen Zahlen übertrifft die MVR viele entwickelte kapitalistische Länder“ (Dasceden 1978: 130).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Mongolei zu Beginn der 90er Jahre von der Herabstufung zu einem Entwicklungsland so hart getroffen wurde. Nach den Kriterien ‚Bruttoinlandsprodukt‘ und ‚ökonomische Diversifizierung‘ galt sie als Least Developed Country (LDC). Die noch immer hohen Lebensqualitätsdaten, vor allem hinsichtlich Lebenserwartung, Alphabetisierungs- und Einschulungsraten, entsprachen jedoch dieser Kategorisierung nicht. Darüber hinaus stand eine derartige Etikettierung dem nationalen Selbstverständnis so konträr entgegen, dass die mongolische Regierung 1993 die als internationale Diskreditierung wahrgenommene Einstufung als LDC ablehnte (Odgaard 1996).

Mit dem Zusammenbruch des RGW (CMEA) hatte 1991 der wirtschaftliche Niedergang der Mongolei begonnen. Industrieproduktion und BIP gingen bis auf ein Drittel zurück, die Energiekrise zwang viele Betriebe, die Produktion einzustellen, die Realeinkommen halbierten sich von 1991–92 (ebd.: 116), die Inflationsrate erreichte Werte von 325% (Government of Mongolia & UNDP 1997: 62). Angesichts dieser Situation hatte die Mongolei keine andere Wahl, als sich direkt von der Abhängigkeit von „internationalistischer“ in die „internationaler“ Entwicklungshilfe zu begeben. Die unter der Regie von Weltbank und IWF eingeleiteten Strukturanpassungen setzten auf sofortige Privatisierung des staatlichen und kollektiven Eigentums. Infolge der Abwicklung der Genossenschaften brach auch die Struktur der ländlichen Siedlungszentren zusammen. Damit fielen zahlreiche Leistungsangebote in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Veterinärwesen und Kultur ersatzlos weg, inklusive der damit verbundenen Arbeitsplätze. Nach 1990 ging der Lebensstandard deutlich zurück, und schon 1993 hatten 24% der mongolischen Bevölkerung mit massiven Armutsproblemen zu kämpfen. In der Kategorie des Human Development Index sank der Wert von 0,74 im Jahre 1989 auf 0,58 im Jahre 1993 ab (Odgaard 1996: 109–113). Zwischen 1991 und 1994 führte die fehlende Aussicht auf eine Arbeitsstelle zusammen mit der katastrophalen Versorgungslage dazu, dass viele sesshafte Mongolen sich entschlossen, so genannte „neue“ Nomaden zu werden, um ihre Existenz zu sichern (vgl. Müller & Janzen 1997). Dieses Phänomen kehrte sich Ende der 90er Jahre um, als bereits 35,6% der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze lebten (Government of Mongolia & UNDP 2000: 23) und auf der Suche nach einem Auskommen vor allem in die Hauptstadt zogen.

Obwohl die Einstufung als „Drittweltland“ von mongolischer Seite als Stigmatisierung wahrgenommen wurde, sah sich die mongolische Regierung infolge der Abhängigkeit von externen Krediten schließlich zu diesem Zugeständnis gezwungen. Die „internationalistische“ Hilfe hatte Ende der 80er Jahre 30% des GDP umfasst, und die „internationale“ Entwicklungshilfe als Co-Sponsoring einzelner Staaten und multilate-

raler Geber betrug Mitte der 90er Jahre mit 25% des GDP kaum weniger (Bruun & Odgaard 1996: 26). Entscheidend war jedoch nicht das Volumen, sondern die politische und ideologische Schwerpunktverlagerung. Während des Sozialismus hatte die Bildungs- und Sozialpolitik unabhängig vom realen Wirtschaftswachstum Priorität und galt als Zugpferd der Entwicklung. Seit der Liberalisierung steht die makroökonomische Stabilisierung im Mittelpunkt. Die Folge war eine soziale und regionale Polarisierung mit besonders katastrophalen Auswirkungen für die nomadische Bevölkerung.

4 Bildungsreform und „internationaler" Beratungskanon

Wie in Entwicklungsländern üblich, stand am Beginn der Transformation des Bildungswesens der Mongolei die Erstellung eines Masterplans (Mongolia Ministry of Science and Education & Academy for Education Development 1993/94) für die erste Phase der Reform von 1994– 98. Diesem war, entsprechend dem Planungsschema des gängigen *Policy Cycle*, die Erstellung von Sektorpapieren vorausgegangen. Die Dokumente wurden mit Beteiligung der Asiatischen Entwicklungsbank (ADB) unter der Leitung ausländischer Konsultanten (aus den USA und Dänemark) erstellt und spiegeln inhaltlich, strukturell und sprachlich die neue „internationale" Orthodoxie wider. Erklärtes Ziel des Masterplans war die Identifikation von Regierungszielen im Bildungssektor, um bestimmte Prioritäten für die Rekrutierung externer Mittel anbieten zu können. Beides geschah in Abhängigkeit von der übergeordneten nationalen Entwicklungsstrategie, deren Kern Strukturanpassungsmaßnahmen waren, die ihrerseits nicht zur Debatte standen. Im Verlauf des Master-Plannings wurden sechs Hauptaktivitätsgebiete ausgewählt. Hier soll nur das erste interessieren, welches die Erhaltung und Verbesserung der Grund- und Sekundarschulbildung für die ländliche und städtische Bevölkerung zum Ziel hatte. In der Problembeschreibung heißt es, dass dieser Teil des Bildungssystems in der Krise sei. Genannt werden sinkende Einschulungs- und steigende Abbruchraten, Abwanderung von Lehrern, Probleme bei der Lehrplanimplementierung und Materialknappheit (ebd.: 15).

Was war geschehen? Anfang der 90er Jahre hatten sich die schulischen Bedingungen infolge des wirtschaftlichen Niedergangs rapide verschlechtert: Wegen der Energiekrise konnten Gebäude nicht beheizt werden, Stromlieferungen fielen aus, die Instandhaltung der Gebäude entfiel, Lebensmittelversorgung und Internatsunterbringung der Schüler waren ungeklärt, viele Lehrer wanderten in die Privatwirtschaft ab. Neue Lehrpläne, für deren Umsetzung die Materialbasis nahezu fehlte, sowie unkoordinierte Reformanstrengungen mit wechselnden Konzepten verstärkten noch die Frustration von Lehrern, Eltern und Schülern. Hinzu kam eine gewisse Anomie, die zu einer mitunter sehr weitgehenden Ausnutzung privater Entscheidungsspielräume führte und die Durchsetzung der Schulpflicht untergrub. Allein im Schuljahr 1992/93 brachen 48.411 Schüler die Schule ab, während es beispielsweise 1985/86 lediglich 174 gewesen waren (Mongol Ulsyn Sinzlech Uchaan, Bolovsrolyn Jaam 1996: 103). Der dramatische Anstieg der Schulabbrüche hatte vielfältige Ursachen. In den Städten mussten viele Kinder infolge steigender Lebenshaltungskosten und der wachsenden Armut zur Erwirtschaftung von Einkommen beitragen. Auf dem Land war bis 1992 die Privatisie-

rung des ca. 26 Mio. Tiere umfassenden Viehbestandes der Mongolei abgeschlossen. Die früheren Kollektive waren zumeist auf eine Tierart spezialisiert gewesen, nun entstand für jeden Nomadenhaushalt die Notwendigkeit, mehrere Arten Weidevieh zu halten, um das Risiko zu minimieren und die Produktpalette zu diversifizieren. Dadurch erhöhte sich der Arbeitskräftebedarf erheblich, und in der Folge gingen Nomadenkinder massenweise vorzeitig von der Schule ab. Im Landesmaßstab stammten Anfang der 90er Jahre 80% der nicht eingeschulten Kinder aus Viehzüchterfamilien. Vom Zusammenbruch der schulischen Versorgung waren die ländlichen Internate besonders betroffen. Mangelhafte Lebensmittelversorgung und Beheizung, bedenkliche hygienische Zustände sowie unzuverlässige Betreuung infolge von Personalabwanderung veranlassten viele Eltern, ihre Kinder wieder nach Hause zu holen. In den Jahren 1990–95 sank die Zahl der Internatsschüler von 64.362 auf 18.867 (ebd.: 196).

Wie wollte der Masterplan diesen Problemen begegnen? Als Projekte zur Verbesserung der Grund- und Sekundarbildung waren 1. Förderung alternativer Bildungsstrukturen, 2. Priorität von Lehrmittelentwicklung und -verteilung und 3. Verbesserter Einsatz der Lehrer beschlossen worden (Mongolia Ministry of Science and Education & Academy for Education Development 1993/94). Keines der Projekte sah die Erhaltung der Internate vor, und damit kündigte sich ein bis heute virulentes Tabu-Thema an. In der Kontextbeschreibung des Masterplans wird vor allem das System zentraler Administration als veraltet und ineffektiv charakterisiert. Folgerichtig erschienen somit Maßnahmen zur Dezentralisierung, um die Verantwortung weitgehend auf die lokale bzw. schulische Ebene zu verlagern. Konkret ging es vor allem um Einkommenserwirtschaftung und private Beteiligung, um den staatlichen Haushalt zu entlasten. (ebd.: 15–18, 49–50).

Wie sah diese Finanz-Dezentralisierung in der Praxis aus? Im Jahr 1993 machten die Bildungsausgaben 46% der Lokalregierungsbudgets aus. Die Viehzucht als Hauptproduzent erwirtschaftete für die Landkreise (*Sum*) aber nur ca. 10% der lokalen Gesamtbudgets (Enchbat & Odgaard 1996: 176), also einen Anteil, der die Ausgaben nicht decken konnte. Auch das Eintreiben von Steuern war kaum möglich, weil infolge des Bargeldmangels auf dem Land Subsistenzwirtschaft und Naturalientausch dominierten. Den Verwaltungen war mehr Entscheidungsfreiheit zugebilligt worden, und sie widmeten nicht selten einen Teil der für Bildung bestimmten Finanzen um. Die Schulleiter waren unter Druck, trotz des Fehlens mobilisierbarer Ressourcen Mittel erwirtschaften zu müssen und sahen sich zu mitunter abenteuerlichem Finanzgebaren (z.B. Vermietung von Schulgebäuden) gezwungen. Einige versuchten die Heizkosten, welche ca. ein Drittel der schulischen Ausgaben umfassen, zu senken, indem die Schule nur während der frostfreien Jahreszeit geöffnet wurde. Die Eltern von Internatsschülern waren ab 1994 verpflichtet, pro Kind und Schuljahr 70 kg Fleisch abzuliefern, um die Lebensmittelversorgung sicherzustellen. Auch die Kosten für An- und Abreise zum Schulinternat mussten fortan privat getragen werden. Diese Anordnungen zogen den Schulabbruch vieler Nomadenkinder aus ärmeren Familien nach sich. Damit trug die Dezentralisierung nicht zu einer Lösung des Problems sinkender Einschulungs- und steigender Abbruchraten bei, sondern zur Verschärfung – und sie leistete der Entstehung einer sozialen und regionalen Polarisierung Vorschub (Stolpe

2001). Auf der Ebene der Verrechtlichung erforderte das faktische Scheitern des Policy-Moduls Dezentralisierung zahllose verwirrende Korrekturen der Bildungsgesetze, die letztlich in eine Re-Zentralisierung mündeten (Steiner-Khamsi & Stolpe in Druck).

Zur Überwindung der Krise im Schulsystem setzte das erste der drei Masterplan-Projekte auf die Förderung alternativer Strukturen, besonders in ländlichen Gebieten. In der Begründung wird geschildert, dass die Schulen nach dem Niedergang der Bibliotheken und Museen in ruralen Siedlungszentren die einzigen Quellen formaler Bildung seien. Erstaunlicherweise folgt daraus jedoch nicht die Forderung zu deren Unterstützung, sondern die Behauptung, das ganze System würde den Erfordernissen der ländlichen Gesellschaft nicht wirklich gerecht, ebenso wenig wie der Einfächer- und Einklassenunterricht. Es seien nun einmal keine Ressourcen vorhanden, das hochstandardisierte und zentralisierte Bildungssystem auf akzeptablem Level zu halten. Stattdessen solle man an vorsozialistische Traditionen anknüpfen und das Lernen in Jurtenschulen reanimieren (Mongolia Ministry of Science and Education & Academy for Education Development 1993/94: 16–18). Dieser *Low-Budget*-Vorschlag war aus mongolischer Sicht jedoch mit dem Anknüpfen an vormoderne Modelle assoziiert. Deshalb wurde im Masterplan ebenfalls vorgesehen, für bestimmte Kernbereiche der Grundbildung eine hohe Qualität zu erhalten. Befürchtungen, dies könnte zu Lasten ländlicher Schulen gehen, wurden bald bestätigt, zeichnete sich doch bereits die Entstehung einer Zweiklassenbildung ab.

Das zweite Masterplan-Projekt konzentrierte sich auf die Verbesserung der Lehrbuch- und Lehrmittelversorgung (ebd.: 19–21). Deren Krise war vor allem eine Folge der extremen Papier- und Materialknappheit und wurde durch die geplante Schriftreform noch verstärkt. Wie in anderen postsozialistischen Ländern war der Demokratisierungsprozess in der Mongolei von einer Renaissance nationaler Traditionen begleitet. Daher hatte das Parlament 1991 beschlossen, bis zum Jahr 1994 die (vertikal geschriebene) klassische Schrift wieder einzuführen. Dieses Vorhaben wurde von der UNESCO und japanischen NGOs großzügig unterstützt. Es scheiterte kläglich, weil außer den materiellen auch die personellen Voraussetzungen zur Umsetzung fehlten. Denn der größte Teil der Bevölkerung, darunter die meisten Lehrer und Eltern, beherrschte ausschließlich die kyrillische Schrift. Trotz großer Anstrengungen (Schnellkurse, Fernsehsendungen etc.) blieb das Projekt auf der Strecke und trug obendrein Anfang der 90er Jahre zum Anstieg von Schulabbrüchen bei. – Ein anderer Schwerpunkt des zweiten Projekts war die Erarbeitung von Materialien für den Englischunterricht. Dieser trat politisch und kulturell das Erbe des Russischunterrichts an und markierte auf der curricularen Ebene am deutlichsten den Wechsel von der „internationalistischen“ zur „internationalen“ Orientierung der Mongolei.

Das dritte Projekt hatte die Verbesserung des Lehrereinsatzes zum Ziel. Infolge der Abwanderung qualifizierter Lehrer in besserbezahlte Sektoren mussten auf dem Land Absolventen der 10. Klassen als Grundschullehrer angestellt werden. Der Masterplan schlägt zur besseren Nutzung der personellen Ressourcen vor, Lehrer im Mehrklassen- und Mehrfächerunterricht einzusetzen. Notfalls, so der Masterplan, könne in ländlichen Schulen die Fächerspezialisierung auch später beginnen. Das Problem der zu niedrigen Lehrergehälter müsse im Rahmen einer Reform des öffentlichen Dienstes

überdacht werden. Vorläufig sollten die Schulleiter andere Anreize finden, um qualifizierte Lehrer zu motivieren, zusätzliche Quellen mobilisieren und zur Kostensenkung überflüssiges Personal „eliminieren“ (ebd.: 21–22). Hier klingen die geplanten Entlassungen an, die 1997 trotz massiver Proteste durchgesetzt wurden (Stolpe 2001).

Alle aufgeführten Empfehlungen zur Behebung der Krise des ländlichen Schulsystems sind charakteristisch für die „internationale“ Bildungsberatung für Drittweltländer zu Beginn der 90er Jahre. Wirft man einen Blick in den UNESCO-Weltbildungsbericht von 1993, dann wird evident, dass die Vorschläge des Masterplans für die Mongolei sogar den Strukturanpassungen für das subsaharische Afrika nahezu glichen: Auch dort war dem Bildungssektor angetragen worden, Finanzquellen zu diversifizieren, familiäre Kostenbeteiligung einzuführen, das Qualifikationsminimum der Lehrkräfte für Grundschulen zu senken, Lehrer durch Anhebung der Stunden intensiver zu nutzen und das nicht unterrichtende Personal an Schulen zu reduzieren (World Education Report 1993: 55).

Zunächst erstaunt, dass hier das gesamte postkoloniale Afrika als Einheit abgehandelt wurde. Woran liegt das? Joel Samoff zeigte in einer Untersuchung, dass die Anfang der 90er Jahre erarbeiteten Sektorstudien für afrikanische Staaten sich, ungeachtet der Verschiedenheit der Länder, verblüffend ähnelten. Sie waren alle unter der Leitung „internationaler“ Experten erstellt worden, die überall die gleichen Ansätze und Methoden einsetzten und folglich auch überall ähnliche Schlussfolgerungen zogen. Bei der Erstellung der Sektorstudien, so Samoff, befasste man sich in der Regel wenig mit vorangegangenen Untersuchungen und Erfahrungen (Samoff 1999). Auch im Falle der Mongolei ignorierten die externen Berater Erfahrungen aus sozialistischer Zeit weitestgehend, und das Bildungsministerium rekurrierte zunächst nicht darauf, weil ein gewisser Druck bestand, einen deutlichen Bruch mit der Vergangenheit zu vollziehen. Hier wie dort bedurften die Bildungsreformen externer Unterstützung und waren folglich an die Agenda der Kredit-Geber gebunden. Das garantierte Hilfszuweisungen für die eine Seite und Einfluss für die andere. Die mongolische Regierung erhielt benötigte Kredite, und die beteiligten Berater brachten ihre Interessen unter: Die Banken setzten radikale Strukturanpassungsmaßnahmen durch und sorgten für drastische Kostenreduktion im Bildungsbereich, die USA exportierten u.a. ihre Hochschulstruktur und ihre *Standards-based education* und DANIDA (Danish International Development Assistance) diagnostizierte z.B. die Notwendigkeit von Integrationsförderung für behinderte Schüler, um den Export eines entsprechenden Hilfspakets zu legitimieren.

Via Statuszuschreibung war die Mongolei als Drittweltland konstruiert worden. Diese Form der „discursive homogenization“ (Escobar 1997: 92) ermöglichte sogar im Bildungsbereich ihre formale Gleichsetzung mit postkolonialen Ländern Afrikas, deren Geschichte unterschiedlicher kaum sein könnte. Fortan wurde auch die Mongolei als abstraktes Konzept behandelt „to be moved up and down in the charts of ‘progress’“ (ebd.: 91). – Nun ist die Schwäche jeder Standardisierung, dass sie keine Kausalität berücksichtigt. Umso problematischer war es, dass das Entwicklungsländer-Etikett den Weg frei machte für eine Form von Bildungsberatung, welche jedes System durch die gleiche Brille eines gängigen Drittwelt-Schemas betrachtete:

„Foreign consultants tend to come in with answers before they know the questions – they are answers they have produced in other countries and they don't really have the time to develop the true needs for Mongolia" (The Mongol Messenger 1997: 7).

Die Folge ist ein Reform-Kanon von Politikempfehlungen, die ihrerseits Ausdruck der global expandierenden „Welt-Bildungsprogrammatik" (Schriewer et al. 1998: 151) sind. Die konstruierten Ähnlichkeiten erzeugen in der Konsequenz Tatsachen, die selbst Länder mit einem starken Eigenprofil strukturell gleichschalten. Die dadurch entstehenden sozialen Realitäten tragen dazu bei, den Statusverlust zur *self-fulfilling Prophecy* zu machen: Hinsichtlich der Nomadenbildung ist die Mongolei in der zurückliegenden Dekade internationaler Hilfe tatsächlich auf den Stand eines Entwicklungslandes abgerutscht. Landesweit wurden 130 der 679 Sekundarschulen geschlossen, und 76 ländliche Schulen mussten ihre Internate wegen ökonomischer Schwierigkeiten aufgeben. Die Anzahl der Nomadenkinder, die Internate besuchen, fiel um 34,8% (Odgaard 1996: 128; Ministry of Science, Technology, Education and Culture (MOSTEC) 2001). Damit entstand nach 1990 erstmals in der Geschichte der modernen Mongolei eine signifikante Benachteiligung von Schülern aus Nomadenfamilien. Der Rückgang der Schulbesuche in den 90er Jahren führte zum erneuten Auftauchen des Analphabetentums, sodass die heranwachsende Generation der Mongolei heute weniger gebildet ist, als die ihrer Eltern. Dieses Phänomen weisen im Kreise der Entwicklungsländer wohl nur postsozialistische Staaten auf – für die Entwicklungspolitik der letzten Jahre ist es jedenfalls ein Armutszeugnis.

5 Externalisierungszwang und Transfer-Vakuum

Trotz der erklärten Absicht, vor allem in ländlichen Gebieten die schulische Situation verbessern zu wollen, sah keines der Masterplan-Projekte Maßnahmen zur Erhaltung der Internate vor. 1996 stimmte die ADB der Finanzierung des *Education Development Program* (ESDP) zu, dass für den Grund- und Sekundarschulbereich vor allem auf Rationalisierung und Kostensenkung hinauslief. 1999 wurde eine zweite Sektorstrategie für die Zeit bis 2005 erarbeitet, u.a. mit den Zielen, den Zugang, die Qualität und die Nachhaltigkeit des Bildungssektors zu verbessern. Seitens der mongolischen Regierung wurde in erster Linie die Forderung nach Absicherung der Chancengleichheit beim Zugang vorgebracht (Weidman 2001). Das ist nicht verwunderlich, zeichnet sich doch im Bildungssystem eine politisch verursachte Schichtung ab, welche die einst so weitgehende soziale Mobilität von Nomadenkindern in der Mongolei (vgl. z.B. Moses & Halkovic 1985: 189) ernsthaft bedroht. Im Schuljahr 1999/2000 waren 92,1% der 15.053 Schulabbrecher Kinder aus Viehzüchterfamilien. Diese *Drop-out*-Rate ist, Untersuchungen des Bildungsministeriums zufolge, in erster Linie auf Vernachlässigung der Internate zurückzuführen. Sie waren überwiegend zwischen 1960 und 1989 mit lokalen Mitteln gebaut worden, und viele sind mittlerweile reparaturbedürftig. In den letzten zehn Jahren mussten in 76 Landkreisen (*Sum*) die Internate geschlossen werden. Wegen der fehlenden Kapazitäten konnten von den 38.000 Nomadenkindern, die im Schuljahr 2000/2001 Internatsplätze beantragten, nur 27.000 untergebracht werden (MOSTEC 2001).[5] Da in der Mongolei auch Nomadenfamilien hohe

Ansprüche an die Bildung ihrer Kinder stellen, sahen sich Eltern mit Schulkindern oftmals gezwungen, in die Nähe urbaner Zentren zu ziehen. Diese Entwicklung leistete einer verstärkten Binnenmigration Vorschub, deren Auswirkungen von Nachhaltigkeit weit entfernt sind: Überweidung, sinkende Erträge aus der Viehzucht, Probleme im Weidemanagement – und hoffnungslose Überlastung urbaner Schulen, die Anmeldungen zurückweisen müssen und deren Qualität durch den aufgezwungenen Dreischicht-Betrieb drastisch sinkt.

Seit Beginn der 90er Jahre versucht die mongolische Regierung, für den Erhalt des Internatssystems von internationalen Organisationen Unterstützung zu bekommen – ohne Erfolg. Vertreter des Bildungsministeriums weisen immer wieder darauf hin, dass das Recht auf Bildung verletzt wird, wenn die Grundlagen für den Zugang nicht gewährleistet sind. Nicht in allen Entwicklungsländern gibt es eine solche Konformität mit der *Education-for-All*-Prämisse, die eigentlich von der Geberseite begrüßt werden müsste. Seitens des Ministeriums besteht der Anspruch, das Land mit „a higher literacy rate than the United Kingdom or the United States, and a higher tertiary education rate than most countries in the developed world“ (The Mongol Messenger 1997: 7) auf diesem hohen Niveau zu halten. Jedoch haben solche politischen Prioritäten offenbar keine Chance gegenüber den externen Entscheidungsträgern: Im ersten *Education Sector Development Program* war die Instandsetzung keines einzigen Internates vorgesehen, im laufenden zweiten *Second Education Development Program* sollen gerade 2 der insgesamt 298 reparaturbedürftigen Internate finanziell unterstützt werden. Der jüngste Projektantrag des Ministeriums auf der Geberkonferenz in Paris (MOSTEC 2001) lief erneut ins Leere. Auch daraufhin von Vize-Bildungsminister Erdenesüren in Auftrag gegebene Videos, die den erbarmungswürdigen Zustand der Internate dokumentieren, lösten keinerlei Unterstützung aus. Wie ist diese Ablehnung zu erklären, die sich unisono auf alle internationalen Organisationen erstreckt?

Nähert man sich der Frage aus vergleichender Perspektive, stößt man zunächst auf den Vorwurf, dass Entwicklungspolitik gegenüber den Bedürfnissen von Nomaden häufig unsensibel sei (z.B. Kratli 2000b; Dyer 2001). Die Kritik bezieht sich z.B. darauf, dass der individuenzentrierte Anspruch von *Education for All* der Haushaltsorientierung nomadischer Wirtschaften entgegenstünde. In der Mongolei ist diese Situation ein Novum, das weniger mit kultureller Orientierung zu tun hat, als mit ökonomischen Zwängen seit der Privatisierung. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Entwicklungsprogramme häufig konzipiert seien, als müssten Nomaden zur Nutzung von Bildungsangeboten überredet werden (Kratli 2000b). Auch hier ist die Mongolei eine Ausnahme, denn es ist evident, dass kein „Überredungsbedarf“ besteht, im Gegenteil. Fragwürdig an Bildungsprogrammen für Nomaden scheint des Weiteren eine implizite Agenda der Sesshaftmachung (Kratli 2000b; Dyer 2001). In der Mongolei existieren derzeit keine Programme, die sich an Bedürfnissen der Nomaden orientieren, und somit wird Sesshaftigkeit nahegelegt, weil Hirtenfamilien zunehmend in urbane Zentren migrieren müssen, um ihre Kinder einzuschulen. Historisch gewachsene Ansprüche verhindern, dass sie sich mit einer nonformalen *Second-class*-Bildung (Jurtenschulen etc.), wie sie z.B. der Masterplan vorschlägt, abspeisen lassen, die euphemistisch als

„Alternative“ dargestellt wurden (Mongolia Ministry of Science and Education & Academy for Education Development 1993/94: 15).

Einvernehmen zwischen externen Beratern/Kreditgebern und dem Ministerium herrschte stets darüber, dass mit internationalen Erfahrungen „moderne“ Ansätze in den Reformprozess einfließen sollen. Infolge des politischen Wandels bestand auf mongolischer Seite ein Zwang zur „Externalisierung“ (Schriewer 1990) und zur Übernahme ressourceträchtiger Modelle aus dem Ausland. Daher waren und sind sich alle Beteiligten über den Import erfolgversprechender, mehr oder weniger internationaler Reformpakete einig (Steiner-Khamsi 2002). Kritisch wird es immer in dem Moment, in dem etwas ins Spiel kommt, was auf die sozialistische Vergangenheit der Mongolei verweist. Unter externen Entscheidungsträgern gilt es als ausgemacht, in gar keinem Falle Elemente des alten Systems zu unterstützen. Auch nicht, wenn „moderne“ Umstrukturierungen zum Scheitern verurteilt sind (Dezentralisierung), und selbst dann nicht, wenn keinerlei Alternativen in Sicht sind (Internatsschulen).

Offensichtlich gibt es in den internationalen Organisationen gewisse ideologische Tabus, die mehr als ein Jahrzehnt nach Ende des kalten Krieges äußerst anachronistisch anmuten. Betrachtet man z.B. die Ratschläge zur Erhaltung der schulischen Qualität nur für ausgewählte Bereiche, verweist dies auf den impliziten Werte-Konflikt zwischen egalitärer und elitärer Bildung, zwischen Zugang (Education for all) und Quality Education. Die Vermutung liegt nahe, dass hier noch immer der historische Anti-Kommunismus-Diskurs unterschwellig seine Wirkung tut, in dem Aspekte favorisiert werden, die die Rolle privater Initiative in der Gesellschaft betonen (Escobar 1997: 89). In der Mongolei vor 1990 war, unter der Prämisse der Chancengleichheit als Motor sozialer Mobilität, egalitärer Zugang die Voraussetzung für Elitenförderung, nicht deren Alternative. Daher war es zu keiner Zeit eine Frage, ob Internate zu finanzieren sind; sie waren (und sind) die Voraussetzung von „Bildung für Alle“ in einem nomadisch geprägten Land. – Erstaunlicherweise hatten die internationalen Berater kein Problem mit *vor*sozialistischen Traditionen, als sie Anfang der 90er Jahre z.B. die geplante Rückkehr zur altmongolischen Schrift enthusiastisch unterstützten. Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten war dies, da kaum jemand die Schrift beherrschte, von Anfang an fragwürdig, erst recht angesichts der prekären wirtschaftlichen Lage der Mongolei. Aber diese Reanimierung nationaler Traditionen ließ sich gut mit einer Replik gegen den Sozialismus (der Nationalismus repressiv unterdrückt hatte) verbinden, und hohe Kosten waren da offensichtlich kein Hinderungsgrund.

Auf mongolischer Seite bestand ebenfalls das Bedürfnis, den Bruch mit der Vergangenheit zu vollziehen und den mit dem politischen Wandel verbundenen Wechsel des „Referenzhorizontes“ (Schriewer et al. 1998: 151) auch symbolisch nach außen zu signalisieren. Im Zuge der Externalisierung wurden zahlreiche ausländische Modelle importiert und bei der Implementierung z.T. modifiziert (Steiner-Khamsi 2003). Für die Nomadenbildung nutzte man z.B. australische Erfahrungen mit *Distance Education*. Dies war im Bereich nonformaler Bildung erfolgreich, während die formale Bildung in ländlichen Gebieten nach wie vor einer Problemlösung harrt. Ein Grund dafür scheint schlicht darin zu bestehen, dass nirgendwo im Ausland geeignete Modelle gefunden und „geborgt“ werden können. Denn, wie Kratli (2000a) schon feststellte, die

Mongolei „stands as a case apart“, in keinem anderen Land ist eine vergleichbare Situation anzutreffen. Während es der Regierung der Mongolei im Zuge der Externalisierung zumeist möglich war, für im Ausland erprobte Reformpakete eine Finanzierung zu erlangen, findet sich hier offenbar ein Transfer-Vakuum. Ratlosigkeit herrscht aber nur unter den externen Beratern. Mongolische Experten sehen keine Notwendigkeit, diesbezüglich ausländische Modelle zu implantieren, weil das nationale Internatssystem *selbst* Modellcharakter hatte. Das Vorbild findet sich also nicht im Ausland, sondern in der Vergangenheit. Eine Reanimierung hätte gegenüber allen probabilistischen Import-Experimenten den enormen Vorteil, nicht nur schlechthin, sondern vor Ort erprobt worden zu sein – und zwar mit Erfolg.

Bis heute wurde für die Nomadenbildung in der Mongolei keine Lösung gefunden, da die Option für Internate nach wie vor tabuisiert wird. Entsprechend schneidet die interne Bewertung von Entwicklungspolitik, gerade gemessen an ihren ureigensten Maximen, wie Effizienz, Qualität, Zugang, Nachhaltigkeit und besonders Partizipation, schlecht ab. Kritikwürdig erscheint vor allem eine ahistorische Herangehensweise, die interne Erfahrungen aus dogmatischen Gründen entwertet (Monchor & Damdinsüren 1998). Wird über das Globalisierungsargument Druck erzeugt, sich mit anderen Staaten messen zu müssen, so ist die Mongolei ein Beispiel dafür, dass sich Konzepte globalisierter Bildungsberatung gerade in postsozialistischen Ländern einem historischen Vergleich zu stellen haben, der es ihnen nicht so leicht macht, wie in „klassischen“ Entwicklungsländern.

Anmerkungen

1. Die Angaben zur Alphabetisierungsrate sind umstritten. Sie liegen in offiziellen Quellen für 1989/90 meist um 97% (Mongol Ulsyn Zasgijn Gazar & UNDP 1997: 7). Untersuchungen ergaben jedoch einen gewissen Anteil sekundären Analphabetentums, sodass die Rate auf 86% nach unten korrigiert wurde (Skapa & Fenger Benwell 1996: 137).
2. Von tibet. ‚blam-a‘. Obwohl der Begriff eigentlich einen geistlichen Lehrer bezeichnet, wurde jeder Mönch, unabhängig vom erreichten Bildungsgrad, so genannt.
3. Transportable Wohnungen der zentralasiatischen Nomaden.
4. RGW: Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe; engl. CMEA: Council for Mutual Economic Assistance.
5. Zum Vergleich: 1989 waren 75.000 Schüler in Internaten untergebracht (MOSTEC 2001).

Literatur

Bruun, O. & Odgaard, O. (1996). (Eds.). *Mongolia in Transition*. Richmond: Curzon Press.

Dasceden, T. (1978). Einige Probleme der Schaffung und Entwicklung eines Systems der Volksbildung und die Ausbildung nationaler Kader unter den Bedingungen des nichtkapitalistischen Entwicklungsweges der MVR. In H.-P. Vietze (Hrsg.), *Der revolutionäre Weg der Mongolischen Volksrepublik zum Sozialismus. Probleme der Umgehung des kapitalistischen Entwicklungsstadiums* (S. 123–132). Berlin: Akademie-Verlag.

Dyer, C. (2001). Nomads and Education for All: education for development or domestication? *Comparative Education, 37* (3), 315–327.

Dyer, C. & Choksi, A. (1998). Education is like wearing glasses: Nomad’s views of literacy and Empowerment. *International Journal for Educational Development, 18* (5), 405–413.

Enchbat, B. & Odgaard, O. (1996). Decentralization and Local Gouvernance. In O. Bruun & O. Odgaard (Eds.), *Mongolia in Transition* (pp. 165–189). Richmond: Curzon Press.

Escobar, A. (1997). The Making and Unmaking of the Third World through Development. In M. Rahnema & V. Bawtree, *The Post-Development Reader* (pp. 85–93). London: Zed Books.

Government of Mongolia & UNDP. (1997). *Human Development Report Mongolia 1997.* Mongolia: Admon.

Government of Mongolia & UNDP. (2000). *Human Development Report Mongolia 2000. Reorienting the state.* Mongolia: Admon.

Kittler, G. (1987). Die Weiterentwicklung der Schule in der Mongolischen Volksrepublik. *Vergleichende Pädagogik, 23* (3), 269–274.

Kratli, S. (2000a). The bias behind nomadic education. *The Courier UNESCO*. Oktober 2000. http://www.unesco.org/courier/2000_10/uk/index.htm [online journal].

Kratli, S. (2000b). *Education Provision to Nomadic Pastoralists: a review of the literature* (for the World Bank). Sussex: IDS.

Kunzmann, M. (1981). Zur Entwicklung der Berufsbildung in der Mongolischen Volksrepublik. *Berufsbildung, 11*, 507–510.

Ministry of Science, Technology, Education and Culture (MOSTEC). (2001). *School and Dormitory Buildings in Mongolia* [Erönchij bolovsrolyn surguulijn chiceelijn bolon dotuur bajrny barilga]. Proposal, prepared for the donor meeting in Paris 2001, bilingual.

Monchor, D. & Damdinsüren, B. (1998). Bolovsrolyn chögzlijn talaarchi sudalgaag cuchalcil''ja. *Bolovsrol medeelel* [Education & Information], *7* (11), 47–54.

Mongol Ulsyn Sinzlech Uchaan, Bolovsrolyn Jaam. (1996). *Bolovsrol. 1980–81 ony chiceelijn zilees 1994–95 ony chiceelijn zilijn statistik, sudalgaa.* Ulaanbaatar.

Mongol Ulsyn Zasgijn Gazar & UNDP. (1997). *Mongolyn chünij chögzlijn iltgel 1997*. Mongol ulsad chevlev: Admon.

Mongolia Ministry of Science and Education & Academy for Educational Development. (1993/94). *Human Development and Education Reform Project: Masterplan.* Ulaanbaatar.

Moses, L. & Halkovic, Jr., S.A. (1985). *Introduction to Mongolian History and Culture.* Bloomington: Indiana University.

Müller, F.-V. & Janzen, J. (1997). Die ländliche Mongolei heute. Mobile Tierhaltung von der Kollektiv- zur Privatwirtschaft. *Geographische Rundschau, 5* (3211), 272–278.

Odgaard. O. (1996). Living Standards and Poverty. In O. Bruun & O. Odgaard (Eds.), *Mongolia in Transition* (pp. 103–134). Richmond: Curzon Press.

Rathmann, L. & Vietze, H.-P. (1978). 3. Hauptreferat: Die Bedeutung des revolutionären Weges der MVR zum Sozialismus für die internationale Klassenauseinandersetzung. In H.-P. Vietze (Hrsg.), *Der revolutionäre Weg der Mongolischen Volksrepublik zum Sozialismus. Probleme der Umgehung des kapitalistischen Entwicklungsstadiums* (S. 325–357). Berlin: Akademie-Verlag.

Rincen, B. (1964). *Mongol bicgijn chelnij züj.* Ulaanbaatar: Sinzlech Uchaany Akademijn chevlech üjldver.

Sagdar, S. (2000). *Mongol ulsyn bolovsrolyn tüüchijn tovcoon.* Ulaanbaatar.

Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development, 19,* 249–272.

Sandshaasüren, R. & Shernossek, I. (1981). *Das Bildungswesen der Mongolischen Volksrepublik* (Beiträge zur Pädagogik, Bd. 22). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Sanzdorz, M. (1978). Zur Erforschung aktueller Probleme der nichtkapitalistischen Entwicklung der MRV. In H.-P. Vietze (Hrsg.), *Der revolutionäre Weg der Mongolischen Volksrepublik zum Sozialismus. Probleme der Umgehung des kapitalistischen Entwicklungsstadiums* (S. 471–483). Berlin: Akademie-Verlag.

Schöne, U. (1973). *Die Entwicklung des Volksbildungswesens in der Mongolischen Volksrepublik 1921–1971. Ein Beitrag zur Analyse der Grundprobleme der Kultur- und Bildungsrevolution in Asien*. Unveröffentlichte Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.

Schriewer, J. (1990). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Hrsg.), *Theories and Methods in Comparative Education* (S. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.

Schriewer, J., Henze, J., Wichmann, J., Knost, P., Barucha, S. & Taubert, J. (1998). Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China). In H. Kälble & J. Schriewer (Hrsg.), *Gesellschaft im Vergleich* (S. 151–258). Frankfurt a.M.: Lang.

Sirendyb, B. (1978). 1. Hauptreferat: Einige Probleme aus der Geschichte der nichtkapitalistischen Entwicklung der MVR zum Sozialismus. In H.-P. Vietze (Hrsg.), *Der revolutionäre Weg der Mongolischen Volksrepublik zum Sozialismus. Probleme der Umgehung des kapitalistischen Entwicklungsstadiums* (S. 15–32). Berlin: Akademie-Verlag.

Skapa, B. & Fenger Benwell, A. (1996). Women and Poverty during the Transition. In O. Bruun & O. Odgaard (Eds.), *Mongolia in Transition* (pp. 136–146). Richmond: Curzon Press.

Staatsbürgerkunde Klasse 9. (1970). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-Territorializing Educational Import: Explorations into the Politics of Educational Borrowing. In A. Novoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space* (pp. 69–86). Dordrecht: Kluwer.

Steiner-Khamsi, G. (2003). Transferring Education, Displacing Reforms. In J. Schriewer (Hrsg.), *Discourse Formation in Comparative Education* (2nd ed.) (pp. 155–187). Frankfurt a.M.: Lang.

Steiner-Khamsi, G. & Stolpe, I. (in Druck). Decentralisation in Mongolian Education Reform. *Comparative Education*.

Stolpe, I. (2001). *Zur Transformation des Grund- und Sekundarschulwesens der Mongolei von 1990–1999.* Unveröffentlichte Magisterarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin.

The Mongol Messenger (1997, 20. August). Call for increased focus on education.

Weidman, J.C. (2001). Developing the Mongolia Education Sector Strategy 2000–2005: Reflections of a consultant for the Asian Development Bank. *CICE (Current Issues in Comparative Education), 3, May 2001.* [online-journal].

World Education Report 1993. UNESCO-Publishing.