



## Bildungsforschung im Nord-Süd-Kontext – Probleme und Forschungsimplicationen

*Gregor Lang-Wojtasik*

*Universität Erlangen-Nürnberg*

### *Abstract*

Ethnographic Educational Research uses methods of empirical sociological research and this way implicitly requires a common cultural, social, and economical framework regarding the subjects and 'objects' of research. On this basis this branch of educational research is expected to follow the scientific standards of validity and reliability as well as the lines of ethical legitimate research. At this point it is possible that ethnographic research in a context of North-South-inequalities touches unforeseen problems. The author reflects this case by describing three examples of ethnographic educational research in Mozambique and India. In search of constructive perspectives, the author outlines three interdependent aspects of an innovative sketch: co-operation and equality, reflection and transparency, bricolage and triangulation.

### 1 Vorbemerkungen

Methoden der empirischen Sozialforschung, wie sie in der ethnographischen Bildungsforschung angewandt werden, setzen implizit einen gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmen zwischen forschender Person und „Beforschten“ voraus, um den grundlegenden – gewissermaßen klassischen – wissenschaftlichen Standards von Validität und Reliabilität genügen zu können. Zudem wird davon ausgegangen, dass unter diesen Voraussetzungen eine Forschung ethisch legitim ist. Im Nord-Süd-Kontext, der in der Regel durch extreme kulturelle, gesellschaftliche und ökonomische Differenzen zwischen der forschenden Person und den „Beforschten“ gekennzeichnet ist, entstehen hinsichtlich der ethischen Legitimität des Forschungsprozesses häufig gravierende Probleme. Im Folgenden werden zunächst drei Forschungsbeispiele skizziert und die darin enthaltenen Probleme hinsichtlich der Forschungslegitimität zugespitzt. Zudem werden Vorschläge zum zukünftigen Umgang mit den benannten Grenzen formuliert.

## 2 Schwierige Forschungssituationen – drei Beispiele

Anhand von drei Beispielen wird im Folgenden verdeutlicht, dass aus der spezifischen Interaktions- und Forschungssituation im Nord-Süd-Kontext methodische Probleme ethnographischer Bildungsforschung resultieren.

Beispiel 1 und 2 beziehen sich auf eine Studie zum Thema „Die Schule zwischen Tradition und Moderne. Eine Fallstudie in den ländlichen Regionen Mosambiks“. Sie wurde von Felix Mulhanga durchgeführt, einem mosambikanischen Wissenschaftler, der in Jena promovierte (Mulhanga 1998). Beispiel 3 bezieht sich auf die ethnographische Bildungsforschung im Rahmen meiner Dissertation in ländlichen Regionen des indischen Subkontinentes (Lang-Wojtasik 2001).<sup>1</sup> Diese Beispiele beschäftigen sich mit der Forscherrolle und den nicht offen gelegten Forschungszielen sowie der Angemessenheit und Kontextualität von Erhebungsmethoden und Aufbereitungsverfahren qualitativer Sozialforschung.

*Beispiel 1: Intransparenz von Rolle und Funktion des Forschers sowie der Ziele des Forschungsprozesses.* Mulhanga (1998) untersucht die Schulwirklichkeit an Grundschulen in Mosambik mit ethnographischen Methoden und macht deutlich, wie in ihr unterschiedliche Weltentwürfe aufeinander prallen. Für die Untersuchung benutzt er Erhebungsmethoden qualitativer Sozialforschung (Interviews, Gruppendiskussionen) und stößt auf ungeahnte Probleme: Die meisten der GesprächspartnerInnen sind AnalphabetInnen. Sie können – trotz langer einführender Gespräche – nichts mit der Aufgabe eines Wissenschaftlers anfangen. Der Versuch, den Forscherberuf mit dem Begriff „Doktor der Bücher“ zu beschreiben – in Abgrenzung zu einem Humanmediziner – ist für viele DorfbewohnerInnen nicht nachvollziehbar. Sie können mit dieser Tätigkeit nichts anfangen, weil ein Studium von Büchern nicht mit Arbeit in Verbindung gebracht wird.

Manche Dorfbewohner vermuten in der Forschungstätigkeit eine Form der Spionage, andere erhoffen sich durch die Forschung eine konkrete Verbesserung der Bildungssituation vor Ort oder eine Verschickung ihrer Kinder nach Deutschland. Ein Dorfbewohner, der für die Datenerhebung zunächst nicht vorgesehen ist, bittet den Forscher um einen Fragebogen, ein anderer lässt sich die Items geben und schreibt Angaben dazu auf einen Extra-Zettel, den er im Dorf verteilt.

In diesem Beispiel wird deutlich, dass Rolle und Funktion der Forscherperson und die Ziele des Forschungsprozesses für die „Beforschten“ nicht transparent sind und offensichtlich unter den gegebenen Umständen auch nicht transparent zu machen waren. Es zeigt sich, dass ein bestimmtes, geteiltes Verständnis von „Forschung“ für den Forschungsprozess hilfreich sein kann.

*Beispiel 2: Kontextualität und Begrenztheit europäischer Methodik im südlichen Afrika.* In der selben Studie wird deutlich, dass die adäquate Umsetzung von Erhebungsmethoden qualitativer Sozialforschung immer wieder durch örtliche Gegebenheiten behindert werden kann. So kamen z.B. zu vereinbarten Interviewtreffen mit einer Person immer Gruppen von Menschen, die ein Einzelgespräch unmöglich machten. Empfangsrituale dauerten so lange, dass der eigentliche Besuchsgrund – das Interview – in den Hintergrund trat bzw. nicht mehr möglich war.

Die Alltäglichkeiten und kulturellen Gegebenheiten des Dorfes entziehen sich einer Untersuchung mit den durch den Forscher ausgewählten qualitativen Methoden ethnographischer Bildungsforschung. Sie versagen auch deshalb, weil alleine die Anwesenheit einer Person, die nicht kontinuierlich in diesem Dorf lebt, die Situation unkalkulierbar verändert und große Hoffnungen auf eine Veränderung der sozialen Lage weckt. Etwas resigniert stellt der Forscher fest, selbst angewandte Methoden wie die teilnehmende Beobachtung oder Gruppendiskussionen seien problematisch gewesen. Damit bestätigt sich, dass auch Methoden der qualitativen Sozialforschung eng mit bestimmten Kontextbedingungen verknüpft sind.

*Beispiel 3: Datenerhebung mit Papier und Bleistift als Symbole staatlicher Macht. In der ethnografischen Bildungsforschung für meine eigene Untersuchung (Lang-Wojtasik 2001) wählte ich ländliche Regionen Indiens und Bangladeschs aus, um Möglichkeiten „nonformaler Bildungsangebote“ von Nichtregierungsorganisationen im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zu untersuchen. Nonformale Bildungsangebote wenden sich an Menschen, die unterhalb der national und international festgelegten Armutsgrenzen leben. In den untersuchten Regionen lebt die Mehrzahl der Menschen buchstäblich „von der Hand in den Mund“.*

Anders als in der Standardliteratur (z.B. Lamnek 1993: 66, 292) gefordert, habe ich auf Video- oder Tonbandaufzeichnungen verzichtet, um Verzerrungen durch Technik von vornherein zu minimieren. Vielmehr wollte ich Beobachtungen in landesüblichen Kladden protokollieren und Interviews mit Hilfe selektiver Protokolle erheben. Dies war in Bangladesch relativ unproblematisch, weil dort auch die MitarbeiterInnen der Nichtregierungsorganisation in vergleichbarer Weise Daten für ihre internen Evaluationen gewinnen. Probleme gab es dagegen in *Bihar* (Nordostindien), einem der ärmsten Bundesländer Indiens, das hinsichtlich der Kasten- und Klassenunterschiede eine der extremsten Regionen des Landes ist. Dort bat mich der Projektleiter der ausgewählten Organisation, nicht im Unterricht mitzuschreiben. Was bei mir Bedenken für die Validität meiner Forschung hervorrief, hätte sich andernfalls als „Fallstrick“ meines Forschungsprozesses herausgestellt. Der Projektleiter ging davon aus, dass es zu Problemen käme, da im Unterricht oder an anderer Stelle in der Regel nur VertreterInnen des Staates etwas notieren, um es an eine nächsthöhere Stelle weiterzugeben. Seine Einschätzung bestätigte sich nach wenigen Tagen. Als ich während eines Unterrichtsbesuches zwei neu gelernte Hindi-Vokabeln<sup>2</sup> mit einem Bleistift in mein Heft schreiben wollte, unterbrachen die SchülerInnen und der Lehrer sofort den Unterricht, um mich zu umringen und zu sehen, was ich aufschreibe. In einem sich anschließenden Gespräch war es möglich, das Ziel meiner Notizen zu erklären. Wäre die zunächst geplante Aufbereitungstechnik konsequent angewendet worden, hätte dies schon das Ende meiner Forschung in dieser Region bedeuten können. Das sich langsam entwickelnde Vertrauensverhältnis zwischen mir und den Lehrern sowie teilweise zu SchülerInnen wäre von einem Moment auf den anderen zerstört gewesen. Auf Seiten der „Beforschten“ lag die Befürchtung nahe, meine Forschung sei nichts anderes als eine „gekonnte Aushorchung“.

Das Beispiel unterstreicht die Problematik, die aus dem Validitätsanspruch qualitativer Sozialforschung – vor allem in Abgrenzung zu quantitativen Zugängen – in der Konfrontation mit gesellschaftlichen Bedingungen erwachsen kann. Viele Auf-

bereitungstechniken, die auch in anderen Regionen des indischen Subkontinentes anwendbar sind (z.B. in Bangladesch), können in einer spezifischen kulturellen, gesellschaftlichen und/oder ökonomischen Situation problematisch sein. Ohne entsprechende Vorinformationen hätten diese Probleme den gesamten Forschungsprozess in Frage stellen können.

Die Beispiele verdeutlichen Folgendes:

- Forschung in Ländern des Südens bedarf – wie jede Forschung – eines sensiblen Methodeninstrumentariums. An und für sich ist dies eine Selbstverständlichkeit für jeden Forschungsprozess und so gesehen nichts Außergewöhnliches. Bemerkenswert ist aber, dass die Rahmenbedingungen für Methodenentscheidungen schwer vorhersehbar sind. Der Wissenschaftler aus den Beispielen 1 und 2 sprach die einheimische Sprache (und nicht die Kolonialsprache) als Muttersprachler, er unterschied sich weder in der Hautfarbe noch in der kindlichen Sozialisation. Allein die Tatsache eines Forschungsprozesses in einer extrem abweichenden sozioökonomischen Situation schuf Bedingungen, die andere Rationalitäten in den Vordergrund treten ließen.
- Die Situationen in Beispiel 3 (Spionage- und Überwachungsangst) und in Beispiel 2 (Hoffnung mancher Dorfbewohner, ihren Kindern durch Beteiligung am Forschungsprozess Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen) führen zu weiteren gravierenden ethischen Problemen im Forschungsprozess: Die Forschung weckt Ängste oder Hoffnungen, die zu stillen jenseits ihrer Möglichkeiten liegen. Auch mit einfühlsamer Methodik, langen Vorgesprächen, muttersprachlichen Kenntnissen, gleicher Hautfarbe usw. sind diese Probleme strukturell nicht zu lösen. In Situationen extremer sozialer Ungleichheit weckt allein die Anwesenheit einer sich für das Leben vor Ort interessierenden Person Hoffnungen und Erwartungen, die strukturell immer enttäuscht werden müssen.  
Inwieweit ist dies legitim? Ist es zu vertreten, dass WissenschaftlerInnen um ihrer Forschungsergebnisse willen Enttäuschungen bei unterhalb der Armutsgrenze lebenden Menschen auslösen?  
Ich meine, dass dies eine höchst problematische Situation ist, die die Frage nach der Legitimität von Forschung aufwirft.<sup>3</sup>

### 3 Bildungsforschung *mit* der Dritten Welt (BDW)

Mit diesem Problem theoriegeleitet sinnvoll umzugehen, ist das Anliegen der Personen, die sich in der Kommission „Bildungsforschung *mit* der Dritten Welt“ in der Sektion IIVE (International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zusammengefunden haben.

Bildungsforschung *mit* der Dritten Welt versucht nach diesem Verständnis, auf die kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Differenzen zu reagieren, die als Grundlage der Probleme verstanden werden. Forschende gehen dabei in der Regel von Ansätzen qualitativer Sozialforschung aus und sind bemüht, die Perspektiven der „Beforschten“ im Sinne von Forschungssubjekten zum Ausgangspunkt von Forschungsprozessen zu machen. Darüber hinaus stellen sie sich der Aufgabe, mit ihrer Forschung

einen Beitrag zur Überwindung von Problemen zu leisten, die die ökonomische Ungleichheit bedingen. In diesem Sinne ist Bildungsforschung *mit* der Dritten Welt „... im Forschen komparativ ausgerichtet, aber mit einem starken advokatorischen Impetus zur pädagogischen Bewältigung der spezifischen Abhängigkeiten der Dritten Welt“ (Adick 2000: 68).<sup>4</sup> Die Debatte um diesbezügliche Forschung hat vor allem zwei Kontexte, Entwicklungszusammenarbeit und Solidaritätsarbeit mit verschiedenen PartnerInnen im Süden.<sup>5</sup> So verstandene Forschungsarbeit strebt an, konkrete Veränderungsoptionen für jene mitentwickeln zu helfen, über deren Lebenswelten etwas ausgesagt wird.

Um diesen Anspruch zu erfüllen, bemüht sich Nord-Süd-Forschung, hinsichtlich der Auswahl und des Einsatzes von Methoden gegenstandsangemessen vorzugehen sowie ihre Forschung selbst hinsichtlich möglicher Wirkungen und Nebenfolgen zu befragen. Daraus resultiert ein flexibler Forschungsprozess, der sich mit Hilfe der Begriffe Kooperation und Reflexion beschreiben lässt.

Der in der Kommission Bildungsforschung *mit* der Dritten Welt vertretene Begriff der Kooperation in Verbindung mit (Selbst-)Reflexion verdeutlicht das Ziel, mehrperspektivische Zugänge wahrnehmbar zu machen, Gleichberechtigung im Forschungsprozess anzustreben und eine advokatorische Funktion für die „Beforschten“ wahrzunehmen.

Diesem Anspruch steht allerdings auch die Befürchtung entgegen, ein solcher Kooperationsbegriff könne obsolet werden. Denn rahmengebend ist zunächst nicht das Forschungsdesign, sondern der kulturelle, gesellschaftliche und ökonomische Kontext. In diesem Kontext wird der forschende „Nordblick“ auf die Situation der „Beforschten“ im Süden gelenkt. Alle Forderungen, die mit dem Wunsch nach Kooperation und Reflexionsfähigkeit einhergehen, sind und bleiben Forderungen aus dem Norden. In der Regel sind es WissenschaftlerInnen aus dem Norden, die im Süden forschen und nicht umgekehrt. Den „Beforschten“ wird in der Regel ihr spezifischer Platz im *geplanten Setting* zugeordnet. Gleichberechtigte Forschung ist unter diesen Bedingungen nur schwer umzusetzen. Welche Forschungsimplicationen hat demgegenüber der beschriebene „advokatorische Impetus“ (Adick 2000: 68)?

#### 4 Forschungsimplicationen

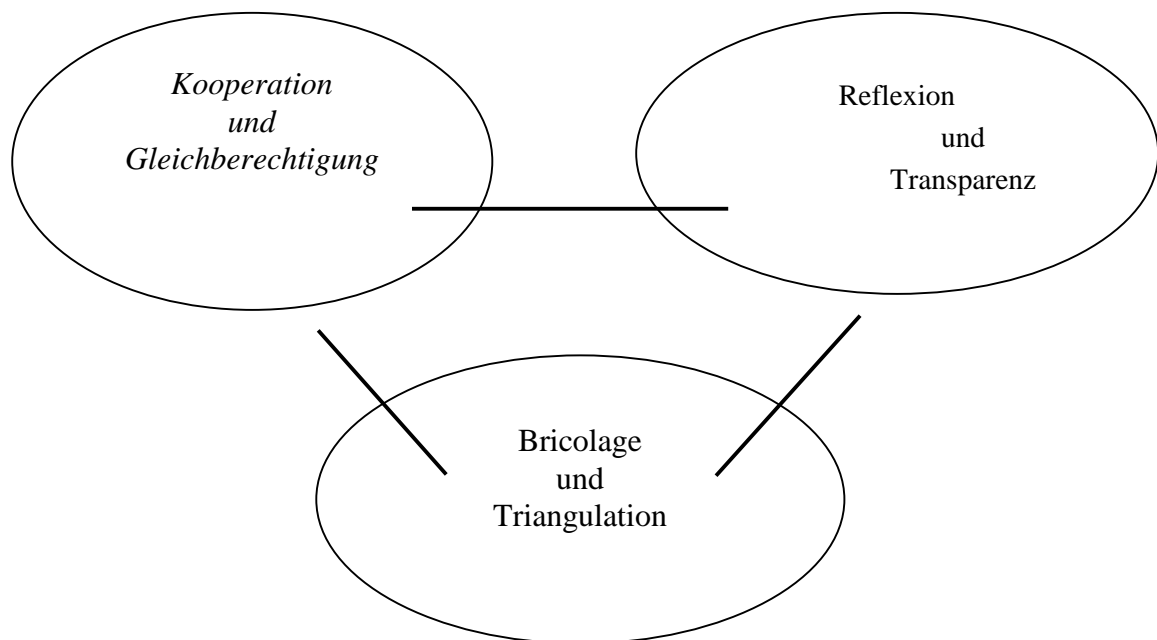
Die dargestellten Beispiele beschäftigen sich mit der (Nicht-)Planbarkeit des Methodeneinsatzes, der Kontextabhängigkeit von Aufbereitungsverfahren insbesondere hinsichtlich der Validität des Forschungsprozesses und der ForscherInnenrolle im Feld.

Die Gestaltung des Forschungsprozesses (Auswahl des Problems, Operationalisierungen, Überlegungen zur Durchführung, Analyse und Verwendung von Ergebnissen) ist vor allem *kulturbedingt*. Mit Bezug zu Ansätzen der *Cultural Studies* umfasst Kultur „sowohl kulturelle Texte als auch Erfahrungen und Praktiken“, die in je spezifische soziale und politische Kontexte eingebettet sind. Der Begriff Kultur kann im Sinne der *Cultural Studies* nur im Plural für „Kulturen der Klasse, der Geschlechter, der Ethnien, sexuelle und politische Subkulturen, Randkulturen, medial vermittelte Spezialkulturen“ (Winter 2000: 208) verwandt werden. Im Kontext von Nord-Süd-Forschung wird die den Forschungsprozess determinierende Forscherrolle (Asymmetrie von ForscherInnen und

„Beforschten“) durch Forschende als RepräsentantInnen einer „Dominanzkultur“<sup>6</sup> potenziert, die – ob gewollt oder nicht – dem gesamten Forschungsprozess immanent ist. Das beschriebene Macht- und Ressourcenungleichgewicht, welches jeden Nord-Süd-Forschungsprozess begleitet, scheint im gegebenen Rahmen nicht überwindbar zu sein. Welche Möglichkeiten gibt es, damit reflektiert umzugehen?

Die folgenden Überlegungen in drei Bereichen haben empfehlenden Charakter. Sie werden hier zunächst im Schaubild 1 dargestellt und im Anschluss erläutert. Sie sind nicht auf ethnographische Bildungsforschung begrenzt, werden jedoch im vorliegenden Text darauf bezogen. Die drei Aspekte sind eng miteinander verbunden und sollten auch in diesem Sinne verstanden werden. Die Verknüpfungen werden im Ausblick beispielhaft ausgeführt.

Schaubild 1: Zukunftsorientierte Nord-Süd-Bildungsforschung



#### *Kooperation und Gleichberechtigung*

Eine Möglichkeit zum Umgang mit den beschriebenen Differenzen besteht darin, Forschung im Kontext von Kooperation anzulegen. So wird ein Ausgleich unterschiedlicher Interessenslagen im Sinne anzustrebender Gleichberechtigung strukturell wahrscheinlicher. Eine solche Kooperationsperspektive ermöglicht eher, Forschung anwendungsorientiert zu gestalten und in Handlungsoptionen auslaufen zu lassen. Ohne verändernde Handlungsoption werden Grenzen von Forschungsprozessen im Nord-Süd-Kontext schnell erreicht.

Bei allen Bedenken im Zusammenhang mit Nord-Süd-Forschung halte ich vier Kooperationsformen grundlegend für möglich:

1. Wenn es KollegInnen aus dem Süden gibt, die an einem Forschungsprozess teilhaben, sollten diese von Beginn an so eingebunden werden, dass der gesamte Forschungsprozess einen kontinuierlichen Austausch ermöglicht. Dies schliesse ein, gegebenenfalls eigene Standpunkte und Konzeptionen zu revidieren.

2. Jede im Norden unter dieser Perspektive geplante Nord-Süd-Forschung ermöglicht in Konsequenz die Forschung eines Kollegen bzw. einer Kollegin aus dem Süden im Norden mit den unter 1. genannten Prämissen.
3. Beide Forschungspartner bilden einen Forschungsverbund, der anhand einer gemeinsam entwickelten Fragestellung mehrperspektivische Zugänge im Norden *und* im Süden er- und bearbeitet.
4. Im Sinne dialogischer Verfahren knüpfen Forschungsansätze an der Lebenswelt der jeweils „Beforschten“ an (z.B. Management-Formen von Nichtregierungsorganisationen in Bangladesch gegenüber studentischen Hospitationsgruppen in deutschen Grundschulen).

Mit einem solchen Ansatz ließe sich zwar die generelle Asymmetrie im Forschungsprozess nicht aufheben, denkbar ist aber, das Machtungleichgewicht sichtbarer und damit kontrollierbarer zu machen.

### *Reflexion und Transparenz*

Hinzu kommt, dass der gesamte Forschungsprozess nicht nur auf der Ebene der ForscherInnen (aus Nord und Süd), sondern auch gegenüber den „Beforschten“ soweit wie möglich transparent sein, also offengelegt werden muss – und wenn eine solche Offenheit nicht erreicht wird, ist die Arbeit im Extremfall sogar abzubrechen. Dazu gehört z.B.:

- die Bereitschaft zum Nachdenken über Selbst- und Fremdbilder sowie Empathiefähigkeit für einen anderen gesellschaftlichen Kontext,
- die Fähigkeit zur reflexiven Offenlegung (Transparentmachung) der Forschungsasymmetrie in der konkreten Forschungssituation (z.B. Fragen der Forscherperson sind nicht die Fragen der „beforschten“ Person; das Forschungsinteresse ist das Interesse der forschenden Person und nicht das der „Beforschten“),
- die Bereitschaft, verschiedene Relevanzsysteme wahrnehmbar zu machen und anzuerkennen, dass Fremdheit nur begrenzt verstehbar ist,
- der kommunikative Austausch über Forschungsergebnisse (z.B. durch „kommunikative Validierung“),
- die konsequente Offenlegung (Transparenz) des eigenen gesellschaftlichen Standpunktes hinsichtlich kultureller Macht in den Interaktionen mit den „Beforschten“.

### *Bricolage und Triangulation*

Ergänzt werden sollten Kooperation und Reflexion im hier verstandenen Sinne durch Bricolage und Triangulation.

Bricolage (Denzin & Lincoln 1994: 2; Winter 2000: 205) ist ein Begriff aus dem Kontext der Cultural Studies und bedeutet soviel wie „Basterei“. Ein Bricoleur ist jemand, der auch in abwegiger bzw. kreativer, also in bisher unbekannter und die vorherrschende Methodologie und Methodik überwindender Weise Forschung durchführt. Dabei fühlt er bzw. sie sich auf der Basis ausgewählter Bezugstheorien dem Gegenstand der Untersuchung verpflichtet. Die dadurch ermöglichte Offenheit gegenüber dem Gegenstand muss systematisch beschreibbar und begründbar sein, die Ziele, Wege und Ergebnisergebnisse müssen offengelegt werden. Gemeint ist die kreative und flexible Gestaltung gegenstandsangemessener Forschungsprozesse im Nord-Süd-Kontext.

Darüber hinaus ist eine verstärkte Förderung von Triangulation wünschenswert. Denkbar ist diese auf allen Ebenen des Forschungsprozesses mit dem Ziel, Kooperation und Reflexion im hier verstandenen Sinne zu stärken. Triangulation ist im Anschluss an Klieme und Bos (2000: 361, 376) nicht nur auf die sich lediglich ergänzende Verknüpfung quantitativer und qualitativer Verfahren zu beziehen. Vielmehr ist sie integrativ im Sinne von Konvergenz (Prein & Erzberger 2000: 350 f.), Komplementarität (ebd.: 351 ff.) und Divergenz (ebd.: 353 f.) zu stärken. Sie sollte auch in der Verbindung von Nord- und Süd-ForscherInnen-Teams ermöglicht werden. Anzustreben sind meines Erachtens interkulturell zusammengesetzte Teams von WissenschaftlerInnen, die den Forschungsprozess von Beginn an kooperativ-gleichberechtigt gestalten und eine transparente Mehrperspektivität ermöglichen.

## 5 Ausblick

Ob die benannten Forschungsimplicationen zu einem konstruktiven Umgang mit den beschriebenen Problemen und Grenzen von Nord-Süd-Forschungsprozessen beitragen können, ist an dieser Stelle nicht abschließend zu beantworten. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass ein Forschungsprozess, der sich an diesen Implikationen orientiert, mit größerer Wahrscheinlichkeit die oben beschriebenen Grenzen konstruktiv zu Chancen wendet. Angestrebte Kooperation und Gleichberechtigung z.B. im Sinne eines Nord-Süd-Forschungsverbundes hätten andere Forschungsdesigns konzipieren können, bei denen vor allem in den angesprochenen Beispielen 1 und 2 die Perspektiven der „Beforschten“ von vornherein mehr in den Blick gekommen wäre. Im Zusammenhang mit angestrebter Reflexion und Transparenz wären die Forscherrolle und die Forschungsziele von vornherein präsenter und gestaltbarer gewesen. Zugleich hätten in allen Beispielen kulturelle, gesellschaftliche und ökonomische Differenzen im jeweils spezifischen Rahmen offengelegt, die Problematik der Forschungsasymmetrie thematisiert und alternative Möglichkeiten des Umganges damit erprobt werden können. Werden Kooperation und Gleichberechtigung als auch Reflexion und Transparenz in zukunftsgerichteter Nord-Süd-Bildungsforschung vor dem Hintergrund von Bricolage und Triangulation entfaltet, ergeben sich weitere Chancen. Es ist davon auszugehen, dass in den hier vorgestellten Beispielen mehrperspektivisch-interkulturelle Zugänge auf der Ebene der konzipierenden Forscherteams und ein kreativer Umgang mit Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren andere und tiefer schürfende Ergebnisse erbracht hätten.

Die hier formulierten Forschungsimplicationen erscheinen möglicherweise sehr idealistisch. M.E. lässt sich aber an den gegebenen kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen direkt nichts verändern, obwohl diese Probleme begünstigen und Forschungsprozesse in Frage stellen können. Insofern liegt es auf der Hand, nach Wegen des konstruktiven Umganges mit den benannten Grenzen von Nord-Süd-Forschung zu suchen. Die hier präsentierten Forschungsimplicationen stellen einen rahmengebenden Versuch dar, den es weiterzuentwickeln gilt.



## Anmerkungen

1. Zu weiteren Beispielen, die Grenzen und Chancen von Nord-Süd-Forschung unter den Überschriften „Aktion, Reaktion und Interaktion“, „Rollenzuweisungen und Projektionen“, „Methoden – Hilfestellung oder Korsett?“, „Qualität und Quantität“ behandeln, siehe Fiege und Zdunnek 1993.
2. Hindi ist neben Englisch offizielle Amtssprache Indiens; Anfang der 1990er Jahre galten in diesem Land 264,2 Millionen Menschen als Hindi-sprechend.
3. Der Frage nach der grundlegenden Berechtigung von Nord-Süd-Forschung wird hier nicht nachgegangen. Sie lässt sich folgendermaßen zuspitzen: Wer forscht mit welchem Interesse und auf wessen Kosten? (vgl. zum Thema „Projekttourismus“ z.B. Datta 1998; Häusler et al. 1993; Kamp 1997).
4. Adick (2000) verwendet diese Beschreibung bei der Charakterisierung der drei Kommissionen innerhalb der SIIVE. Ziel ihrer Ausführungen ist es nicht, den „advokatorischen Impetus“ ausschließlich für eine der drei Kommissionen zu reklamieren. Vielmehr wählt sie diese Beschreibung für die Suche nach einem „normativen roten Faden“ der Kommission Bildungsforschung *mit* der Dritten Welt.
5. Vgl. als Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Kommission: Overwien 2000, Scheunpflug und Hirsch 2000.
6. Gemeint ist die Prägung durch globale Modernisierungsprozesse, die das Nord-Süd-Verhältnis erheblich beeinflussen, da sie die „... repressiven Formen der Macht immer weiter in den Hintergrund gedrängt und die Macht in die Strukturen der Gesellschaft sowie in die Normen der Individuen hinein verallgemeinert“ haben (Rommelspacher 1995: 36). Diese sind als Teile einer Makrostruktur aus eigener Kraft nur schwer überwindbar. Rommelspacher bezieht ihre Analyse konkret auf die westliche Gesellschaft und fokussiert ihre Betrachtung auf die Entwicklung eines aktuellen Rassismusbegriffes. Der hierfür grundlegende Begriff der „Dominanzkultur“ wird also primär im Hinblick auf interkulturelle Diskurse „vor der Haustür“ formuliert. Der Begriff wird an dieser Stelle aber für Betrachtungen der Nord-Süd-Forschung herangezogen, da Forschende aus dem Norden explizite und implizite Träger der beschriebenen Prägung sind.

## Literatur

- Adick, C. (2000). Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In C. Adick, M. Kraul & L. Wigger (Hrsg.), *Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck* (S. 67–95). Donauwörth: Auer.
- Datta, A. (1998). Von der Bildungsreise zum Projekttourismus. Fragwürdiger Nutzen und hohe Kosten reisender Experten. *epd-Entwicklungspolitik*, 19, 23–25.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Hrsg.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fiege, K. & Zdunnek, G. (Hrsg.). (1993). *Methoden. Hilfestellung oder Korsett? Erfahrungen mit empirischer Sozialforschung in Afrika, Asien und Lateinamerika* (ASA-Studien, Bd. 27). Saarbrücken: Breitenbach.
- Häusler, N. et al. (Hrsg.). (1993). *Unterwegs in Sachen Reisen. Tourismusprojekte und Projekt-tourismus in Afrika, Asien und Lateinamerika* (ASA-Studien, Bd. 26). Saarbrücken: Breitenbach.
- Kamp, C. (1997). Höherer Anspruch – besseres (Ge-)Wissen? Forschungs- und Projektreisen von Nord nach Süd. In Ch. Stock (Hrsg.), *Trouble in paradise. Tourismus in die Dritte Welt* (iz3w / BDKJ). Düsseldorf: Verlag Klaus Altenberg.
- Klieme, E. & Bos, W. (2000). Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan. Triangulation qualitativer und quantitativer Analysen am Beispiel der TIMS-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 359–379.

- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2, Methoden und Techniken* (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lang-Wojtasik, G. (2001). *Bildung für alle! Bildung für alle? – Zur Theorie nonformaler Primarbildung am Beispiel Bangladesch und Indien*. Münster: Lit (Langfassung der Dissertation unter [www.erz.uni-hannover.de](http://www.erz.uni-hannover.de); Link: Forschung / Promotionen – Habilitationen).
- Mulhanga, F.J. (1998). *Die Schule zwischen Tradition und Moderne. Eine Fallstudie in den ländlichen Regionen Mosambiks* (Hochschulschriften). Jena: Universität Jena.
- Overwien, B. (Hrsg.). (2000). *Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Prein, G. & Erzberger, C. (2000). Integration statt Konfrontation! Ein Beitrag zur methodologischen Diskussion um den Stellenwert quantitativen und qualitativen Forschungshandelns. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 343–357.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Scheunpflug, A. & Hirsch, K. (Hrsg.). (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Winter, R. (2000). Cultural Studies. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 204–213). Reinbek: Rowohlt.