

Bühler, Hans; Datta, Asit; Sovoessi, Jacob
Grenzen des Forschens zwischen dem Norden und dem Süden
Tertium comparationis 5 (1999) 2, S. 150-162



Quellenangabe/ Reference:

Bühler, Hans; Datta, Asit; Sovoessi, Jacob: Grenzen des Forschens zwischen dem Norden und dem Süden - In: *Tertium comparationis 5 (1999) 2, S. 150-162* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-29442 - DOI: 10.25656/01:2944

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-29442>

<https://doi.org/10.25656/01:2944>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Grenzen des Forschens zwischen dem Norden und dem Süden¹

Hans Bühler

Pädagogische Hochschule Weingarten

Asit Datta

Universität Hannover

und Jacob Sovoessi

Cotonou, National University of Benin²

Abstract

Our paper presents four steps by means of which we want to challenge – once more – the international scientific community to stop injustice within the worldwide scientific system: At first we remind to the impacts of the ongoing globalization for education especially in school-systems. Then we focus on the still prevalent injustice in terms of working-conditions, socio-economic and political security and cultural, post-colonial discrimination which exist for the majority of our colleagues in the South as raw-material for our basic hypothesis. Evidence is given through data which are collected by means of open interviews with three colleagues in West-Africa and in Palestine. The basic hypothesis can be drawn from this second step, which is, that social and cultural discrimination does still exist, when colleagues from the North and from the South meet in research efforts. We therefore try to analyze three documentations about research in the South, which have been conducted from national and German educationalists. Traces of this first hypothesis can be identified which are to be summarized as: "Northerners" in our sample tend to be more interested in cross-cultural understanding (urgently being needed to settle misunderstandings with their national colleagues in the South) whereas "Southerners" in our (really very small sample) claim more solidarity to enter together into common efforts towards a world-wide liberating pedagogy. The paper is completed by an annex – a pretty normative one – which summarizes some of the key-points which should be taken into consideration for North-South-cooperation in the field of educational research. These propositions are based as well on our long-term and diversified experience in the South as well as on our different cultural backgrounds in Benin (J. Sovoessi), Germany (H. Bühler) and India/Germany (A. Datta).

1 Vorbemerkung

Der nachstehende Beitrag umfaßt drei Teile: In einer einleitenden Bemerkung zum Zusammenhang zwischen Bildungsforschung und Globalisierung soll an den Horizont erinnert werden, vor dem derzeit jegliche Bildungsforschung zu sehen ist. Es folgt ein Bericht über Interviews, die mit drei Kolleginnen resp. Kollegen aus dem Süden zu den

Grenzen der Bildungsforschung gemacht worden sind. Ergänzt wird dieser eher unsystematische Zugang durch einige Daten aus der internationalen, quantitativen Forschung zu den sozio-ökonomischen Grenzen des Forschens im Süden.³ Im Anschluß werden Forschungsberichte von drei Kollegen aus dem Norden daraufhin befragt, was an diesen Texten im Vergleich zu den Interviews auffällt. Dazu werden im wesentlichen Kriterien verwendet, die A. Datta entwickelt hat. Den Abschluß bilden einige Thesen zu den Grenzen des Forschens mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Süden sowie, damit das ganze nicht nur spekulativ bleibt, ein Handzettel mit einigen praktischen Orientierungspunkten. Dieses Papier ist bewußt von J. Sovoessi und H. Bühler als ein durchaus anfechtbares, weil normatives Produkt aus unserer Forschungspraxis formuliert.

2 Der Kontext

Vieles ist schon seit langem bekannt, so auch daß es im Bereich der Bildungsforschung eine unerträgliche Diskrepanz zwischen Süden und Norden hinsichtlich der Verfügbarkeit der Ressourcen gibt. Doch sollte man sich dieser altbekannten Tatsache wieder einmal detaillierter nähern, um sie nicht allzu schnell selbstverständlich werden zu lassen. Es geht darum, einen differenzierten Appell zur Verwirklichung von mehr Gerechtigkeit beim Forschen zwischen Kolleginnen und Kollegen aus dem Norden und aus dem Süden zu formulieren. Außerdem sollten wir es uns nicht mehr leisten, durch eine vom Norden betriebene Standardisierung und damit verbunden Homogenisierung, eine Verarmung von Forschungsansätzen in Kauf zu nehmen. Diese Verarmung äußert sich vor allem darin, daß wir mit großer Akribie Mikro-Forschungsansätze vorantreiben und dabei den Welthorizont aus dem Auge verlieren.⁴

Dazu einige Assoziationen: Nach dem „Bericht (von Unicef) über die Lage der Kinder in der Welt 1999“ fehlen etwa 1,9 Milliarden US-Dollar in Schwarzafrika, um eine akzeptable Grundbildung für alle zu sichern (Achieng 1999). Dies stützt die Forderung einer Minderheit von Kollegen und Kolleginnen, daß angesichts der weltweit ungleichen Verteilung von Ressourcen Bildungsforschung im Süden vorrangig eine parteiliche Aktionsforschung sein muß, will sie nicht – im besten Fall – zynisch oder gar zu einem Rädchen innerhalb der die Ungerechtigkeit vergrößern Mega-Maschine werden.

Wer immer noch dem klassischen Paradigma von Wissenschaft als einer weitgehend wahrheitsfähigen, kontextlosen Unternehmung nachhängt, der wird im Süden sofort auf sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Grenzen stoßen. Wer aber beim Wissenschaffen dabei sein will, das durch einen verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen einen Zugang zur Konstruktion einer gerechteren Zukunft versucht, der kann vom Süden einiges lernen – auch für den Norden.

2.1 Der Zusammenhang zwischen Bildungsforschung und Globalisierung

Globalisierung als weltweite Deregulierung und Privatisierung der Bildungswesen

Perihan Ügeöz (1998) weist in ihrem Ländervergleich zwischen dem Bildungswesen in Deutschland und in der Türkei darauf hin, daß sich im Gefolge der Globalisierung eine erhebliche Deregulierung auch des Bildungssektors abzeichnet, die nicht nur mehr Spiel-

räume für die Bildungsinstitutionen eröffne, wie von offizieller Seite immer wieder besänftigend behauptet wird. Vielmehr münde die Deregulierung in eine Privatisierungswelle, die sehr schnell diejenigen trifft, die nicht über genügend Mittel verfügen, um durch privates Engagement den öffentlichen Rückzug wenigstens für sich und ihre Kinder abzufedern (vgl. auch Tertium Comparationis 1997).

Am Beispiel der kirchlichen Privatschulen in Westafrika lassen sich hierzu viele Belege anführen, die zeigen, daß diese durch Regierungen betriebene bzw. durch Weltbank und IWF erzwungene Privatisierung als Verarmung in Schulen und Kollegien ankommt und dort katastrophale Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts, auf die soziale Selektivität des Schulzugangs überhaupt, aber auch für den Alltag der Kollegen und Kolleginnen haben. Nur ein Beispiel: Als sich im August 1998 15 westafrikanische und 2 deutsche Autorinnen und Autoren zu einer Redaktionskonferenz in Cotonou trafen,⁵ wurde schnell klar, daß einige Kollegen so sehr unter Proteinmangel litten, daß wir zuallererst besonderes Augenmerk auf einen proteinreichen Speiseplan legen mußten, um überhaupt arbeitsfähig zu werden.

Globalisierung reicht auch durch eine weltweite Kommerzialisierung in Bildungsinstitutionen hinein; indirekt, aber sehr effektiv durch den weltweiten Konsumterror etwa in Form von Markenkleidung für Jugendliche: „Nike vereinigt die Jugendlichen aller Länder“. Direkt wird die weltweite Kommerzialisierung an der zunehmenden Abhängigkeit der Bildungsinstitutionen von Sponsoren erkennbar. Im reichen Norden kommen sie aus der Industrie, im Süden von der Weltbank oder aus den Entwicklungshilfswerken. Da wird in Schulen und Hochschulen plötzlich „fund-raising“ zur Hauptbeschäftigung, die notwendige Zeit und Ruhe für Lehren und Forschen bleibt auf der Strecke; hierauf wird noch weiter unten einzugehen sein.

Privatisierung wirkt sich auf Bildungsinstitutionen schließlich so aus, daß sowohl die inhaltliche Ausrichtung von Bildung als auch die Berufssozialisierung der Unterrichtenden einer heimlichen Verwestlichung unterworfen werden; Viola al Raheb faßt diesen Trend als „im Endeffekt einen Austausch des Westens mit sich selbst“ zusammen.

Globalisierung und sozio-ökonomische Unterschiede in den Bildungswesen des Nordens und des Südens: einige Daten zur Erinnerung

Und doch wäre es falsch, diese globalen Tendenzen für den Norden und den Süden vollkommen gleichzusetzen. Die Konsequenzen für den Süden sind härter: Weltweit haben die Unterschiede zwischen Süden und Norden in den öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen zugenommen: Von 1985 bis 1995 sind sie – nach UNDP (1998: 187) – im Süden von 4,1 auf 3,8% des Bruttosozialprodukts gefallen, während sie im Norden im gleichen Zeitraum von 5,1 auf 5,2% nochmals leicht angestiegen sind. Was sich in Prozentzahlen als Unterschied relativ harmlos ausnimmt, das wächst jedoch ins Unermessliche, nimmt man zum Vergleich die absoluten Unterschiede im Süden und im Norden und setzt sie miteinander in Beziehung: Allein der Ausgabenzuwachs pro Schüler von 1980 bis 1988 war in den Industrieländern „fast 23mal größer als die gesamten Ausgaben je Schüler in den ärmsten Entwicklungsländern“ (vgl. Stiftung Entwicklung und Frieden 1993: 81).

Gleichzeitig ist daran zu erinnern, daß – umgerechnet auf den einzelnen Studierenden – die Pro-Kopf-Ausgaben für den tertiären Bereich in den Industrieländern 1988 6.520

\$/Jahr, in den ärmsten Entwicklungsländern dagegen nur 422 \$/Jahr betrugen (ebd.: 82). In der gleichen Quelle (UNDP 1998) finden sich weitere Daten zu den Grenzen der Forschung zwischen dem Norden und dem Süden: Im Süden kommen 0,4 Forscher auf 1.000 Einwohner, im Norden sind dies beinahe zehn mal mehr, nämlich 3,8, weltweit sind es 1,3.⁶ Generell drängt sich mir der Eindruck auf, daß Paul Salatou aus Kamerun Recht hat: „Was ist meine Überlebenschance als Afrikaner angesichts der Globalisierung? Globalisierung wird die Fortsetzung des Imperialismus sein“ (Fuoss 1998: 27).

3. Interviews mit zwei Kolleginnen und einem Kollegen aus dem Süden zu den Grenzen der Bildungsforschung

3.1 Ihre berufliche Sozialisation

Die drei Kollegen sind zwischen 29 und 45 Jahre alt. Sie haben in Frankreich oder in Deutschland studiert. Sie haben seit vielen Jahren Erfahrungen im Umgang mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern aus dem Norden. Sie sind zur Zeit alle bei NRO's im formellen oder informellen Bildungssektor tätig: zwei in Westafrika, eine in Palästina.⁷ Sie haben also von ihrer eigenen Studienzeit und von ihrer derzeitigen Arbeit her genügend Erfahrungen zum Thema und kennen den Norden. Zur Strukturierung ihrer Beiträge verwende ich die Unterteilung, die Eugène Fonssi aus Kamerun vorgeschlagen hat.

3.2 Zu den Grenzen des Forschens im Süden

Ökonomische Grenzen und deren Konsequenzen für die Lebenslagen der Kolleginnen und Kollegen aus dem Süden: „Geld ist der Nerv, der die Forschung im Süden lähmt“ (Eugène). Vielfältig sind die Belege dazu: Dies fängt mit der chronischen Unterbezahlung an. Als geflügeltes Wort höre ich in Westafrika immer wieder: ‚S.I.D.A.‘, was eigentlich ‚AIDS‘ auf französisch heißt, gemeint ist aber ‚unregelmäßiges und zu geringes Gehalt‘ (Salaire Insuffisant et Difficilement Acquis). Dies meint etwa in Kamerun: Die Gehälter der Staatsbediensteten sind seit 1994 um 74% zurückgegangen. Für den Alltag dieser Kollegen heißt dies, daß sie sich nach folgender Gleichung organisieren müssen: Subsistenz + minimale Lebensqualität = Forschung + Zusatzwerb.

‚Zusatzwerb‘ geht in Volkswirtschaften des Südens, die durch Arbeitslosenquoten von zumeist über 60% gekennzeichnet sind, jedoch nur durch einen sehr harten Kampf um Arbeit mit anderen Arbeitssuchenden. Dieser geht vom – selten erfolgreichen – Kampf um wohl dotierte, zumeist aber nur sehr kurzfristige Experten-Jobs bei internationalen NRO's über die Konkurrenz mit arbeitslosen Lehrern und Lehrerinnen um Teilzeit-Jobs in Schulen bis hin zum Schicksal als Taxifahrer oder zurück aufs Dorf zur Subsistenzsicherung durch Landwirtschaft.

Ein besonderes Problem besteht in Westafrika, aber auch in Palästina darin, daß viele Professoren versuchen, durch einen Kabinettsposten (Staatssekretär oder Minister) dieser Armut zu entkommen. Dabei wird oft vergessen, was dies langfristig an Nebenwirkungen erzeugt. Viola al Raheb weist in diesem Zusammenhang insbesondere auf ‚die Akademisierung der Politik‘ und auf die ‚Politisierung der Bildung‘ hin. Auf die

Folgen dieser Politisierung, insbesondere für die Freiheit der Forschung werde ich noch zurückkommen. Neben der materiellen Armut sollte nicht aus dem Auge verloren werden, was diese Armut auch für das Selbstwertgefühl der Kolleginnen und Kollegen heißt.⁸ Sie sind im Norden beruflich sozialisiert worden, kennen also nicht nur unsere materiellen Möglichkeiten hier, sondern auch die öffentliche Reputation von Forschung im allgemeinen. Forschung im Süden ist demgegenüber in aller Regel ein privater Luxus.⁹

Ökonomische Grenzen und deren strukturelle Konsequenzen für die Forschung

J. Sovoessi und ich haben versucht, einige der Rahmenbedingungen der Arbeit von KollegInnen im Norden und im Süden zu vergleichen, was beinahe unmöglich ist, weil sie so sehr verschieden sind. Trotzdem, hier einige Indizien: Einführungsseminare an westafrikanischen Universitäten – etwa in den den Literaturwissenschaften vergleichbaren *lettres* – werden von 500 bis 1.000 Studierenden besucht.¹⁰

Die als Professorinnen und Professoren in Frankreich oder Deutschland Arbeitenden, haben jährlich eine Lehrverpflichtung von ca. 150 Stunden, minus Freistellungen wie Forschungssemester. Ihre Kolleginnen und Kollegen im Süden haben eine doppelt so hohe Lehrverpflichtung, jährlich also ca. 300 Stunden.¹¹

Es gibt kaum Institute, geschweige denn auf dem aktuellen Stand befindliche Bibliotheken oder gar Gelder zur Anschaffung elektronischer Kommunikationsmittel bzw. für Reisekosten zu internationalen Kongressen. FIS geht davon aus, daß bis zu 70% der Forschenden im Süden sich überhaupt nicht mit Forschung beschäftigen können. Wenige tun nichts, weil die Mittel fehlen oder fehlgeleitet sind, die meisten jedoch befinden sich auf der Suche nach Nebenerwerbsquellen.

Politische Grenzen

Die Vielzahl der KollegInnen, die ins Exil gehen mußten, kommt uns hier sicherlich spontan ins Gedächtnis: Stellvertretend für die vielen sei an einige kameruner Kollegen erinnert: C. Monga, E. Boulaga, J.M. Ela und A. Kom.

Strukturell kommt dazu, daß einige Professoren¹² ihren „Nebenerwerb“ in der Politik finden. Dies wirkt sich vielfältig und katastrophal auf die Forschung aus, weil damit zumeist die Freiheit von Forschung (und Lehre) direkt unterminiert wird und ganze Universitäten aus Angst vor diesen „Kollegen“ gelähmt werden.¹³ „Wenn die politische Realität eine Art Plastikchirurgie gegenüber den Ergebnissen der Forschung durchführt, wer kann sich dann noch motiviert fühlen, dabei mitzumachen?“ so der Kommentar von al Raheb.

Kulturelle Grenzen

Westafrikanische Kollegen weisen darauf hin, daß sie weitgehend in einem kulturellen Kontext arbeiten, der noch durch mündliche Kommunikation geprägt ist, oft in Regionalsprachen, die auch für sie Fremdsprachen sind. Beides erschwert Forschung, nicht nur für Ausländer, auch für Inländer.

Sie weisen außerdem auf die besondere Belastung beim wissenschaftlichen Umgang mit traditionellen Kulturen hin, bei denen magisches Denken noch eine große Rolle spielt: „Die Verpflichtung zu wissen, verträgt sich nicht gut mit den Tabus, den Vorurteilen und

noch weniger mit den Verboten, welcher Art sie auch immer sein und woher auch immer sie stammen mögen. Im Gegenteil, der Forscher muß sich von ihnen emanzipieren, will er seinem wissenschaftlichen Anspruch gerecht werden“ (E. Fonssi). Und nicht zuletzt: Viola al Raheb erinnert an die zu geringe Beteiligung von Frauen an Forschungen, ein Teil der weltweiten Diskriminierung von Frauen!

Eine erste Zwischenbilanz

Sowohl sozio-ökonomisch als auch politisch ergibt sich ein sehr düsteres Bild. Trotzdem ist es faszinierend, daß eine Studie des CERC gezeigt hat, daß bei Forschern im Süden die Motive „intellektuelle Anregung“ und „soziale Nützlichkeit“ weit vor sozio-ökonomischen Motiven rangieren.¹⁴

Sozio-kulturell wird von den westafrikanischen Kollegen und Kolleginnen auf Grenzen hingewiesen, die uns fremd vorkommen müssen. Sie geflissentlich zu übergehen, wird Forschungen im Süden im besten Fall banalisieren, wahrscheinlich aber verfälschen. Werden wir eine gemeinsame Basis finden, von der aus wir magisches Denken wieder zulassen können, ohne damit unsere Tradition der Aufklärung aufgeben zu müssen?¹⁵

3.3 Zu den Grenzen für Forscherinnen und Forschern aus dem Norden

Es ist interessant, daß in der Systematik von E. Fonssi die eventuell bestehenden, sozio-ökonomischen Grenzen für Bildungsforschung im Norden überhaupt nicht auftauchen. Dies ist verständlich, wenn man sie in Relation zum Süden sieht. Es wäre aber durchaus ein Thema wert, sich dieser Grenzen im Vergleich zu anderen Ausgaben für Forschung bewußt zu werden. Wahrscheinlich würde dabei herauskommen, daß Bildungsforschung, auch im Norden, tendenziell zum Süden zu rechnen ist.

Kulturelle Grenzen

Die Vielfalt der kulturellen Hintergründe, die Forscherinnen und Forscher aus dem Norden mitbringen, wird von den Kolleginnen und Kollegen aus dem Süden betont. Dies wäre eigentlich erfreulich, wenn diese Vielfalt nicht zwei Schlagseiten hätte: Zum einen hängt die Position, die einzelne Forscher vertreten, zumeist allzu eng mit ihrer Herkunftsnation zusammen und ist ihnen deshalb nur sehr selten in ihrer Beschränktheit bewußt. Dies wäre gerade noch zu ertragen, wenn die ‚Ergebnisse‘ dieser Forschungen dann nicht sehr schnell¹⁶ flächendeckend angewandt würden.¹⁷

Weitere Anfragen an die kulturellen Grenzen tauchen hinsichtlich der Forschungskompetenzen auf: Es gibt immer noch die berechtigte Klage, daß sich Forscherinnen und Forscher im Süden ‚herumtreiben‘, ohne über die dafür notwendigen Sprachkenntnisse zumindest in den offiziellen Verkehrssprachen zu verfügen.¹⁸

Aus Kamerun z.B. wird von einigen Forschenden aus dem Norden folgendes berichtet: Sie machten sich nicht die Mühe, wirklich vor Ort zu forschen, sondern hielten sich lieber in klimatisierten Büros auf, und dies bei vierfach höheren per diem-Sätzen als die einheimischen Kollegen, die dann quasi als Hilfssheriffs die ‚Staubarbeit im Busch‘ machten. Es steht zu vermuten, daß hinter diesem Verhalten nicht nur (aber auch) Bequemlichkeit, sondern auch unausgestandene Ängste stehen, die diese Forscher daran hindern, sich aus dem vertrauten Kontext (eines Büros, egal wo auf der Welt) in den ein-

heimischen Kontext hinauszubewegen. Wem dabei Assoziationen an koloniale Praktiken kommen, der mag damit auch nicht ganz falsch liegen.

Schließlich taucht immer wieder der Vorwurf auf, daß die aus dem Norden kommenden Forscherinnen und Forscher denen aus dem Süden gegenüber borniert, vielleicht sogar rassistisch seien, indem sie ihre eigenen Ansichten für ‚der Weisheit letzten Schluß‘ hielten: „Angesichts dieser Art des Mißtrauens, um nicht zu sagen des Rassismus, treibt mich diese offenkundige Intoleranz um, in deren Schatten Forschung niemals gedeihen kann“ (E. Fonssi). Deshalb bedarf es einer neuen, gemeinsamen Ethik zwischen den Forschenden, die auf den Prinzipien *Gleichheit*, *Reziprozität* und (damit verbunden) *gegenseitige Förderung* beruhen müsse und – so Viola al Raheb – bedarf es *gegenseitigen, kulturellen Respekts*: „Einige meinen, die unterschiedlichen, historischen Entwicklungen damit einzuebnen, daß sich der Süden dem ‚globalen‘ Trend aus dem Norden anpaßt, was oft die Aufgabe der eigenen kulturellen Identität bedeuten kann“.

Strukturelle Grenzen

Die finanzielle Abhängigkeit von den NRO's aus dem Norden impliziert für alle Forschenden aus dem Süden auch die Frage, inwieweit etwa eine von VW oder Ford finanzierte Forschung unabhängig einzuschätzen oder ob ihr letztlich doch als Auftragsforschung der *global players* zu mißtrauen sei. Hierzu ein Beleg aus Indien: Die Weltbank zwang 18 von 25 Bundesstaaten 2,5Mrd \$ für ein Primarförderungs-Programm (DPEP) auf, ohne die abwartende Reaktion der indischen Seite zu tolerieren. Sie war auf diese Zusage angewiesen, um damit die Kritik abweisen zu können, sie fördere zu wenig Grundbildungsinitiativen. Viola al Raheb faßt diese üble Praxis folgendermaßen zusammen: „Einige Forschungsprojekte sind im Norden entstanden, definiert und konzipiert worden. Damit wird der Süden als Forschungsobjekt instrumentalisiert und zwar nicht nur zur Selbstprofilierung der Forscher aus dem Norden, sondern auch zu deren finanzieller Bereicherung: Das Geld bleibt im Norden.“ Außerdem klagen die Kolleginnen und Kollegen, daß sie oft Opfer eines kaum mehr steuerbaren Besucherstromes werden, der sie von ihrer Arbeit abhält. So waren 1998 in Burkina Faso 340 offizielle Besucher zu verkraften, pro Tag also eine Delegation, die zumeist unter dem Vorwand kamen, daß sie ein Forschungsprojekt hätten.

Bei den strukturellen Grenzen im Norden taucht eine methodologische Grundfrage auf, die gemeinsam wieder neu bedacht werden müßte. Es ist die Frage nach der Kontextualisierung, die eingangs in der Forderung nach parteilicher Aktionsforschung zusammen mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Süden schon angesprochen worden ist. Es könnte sich dabei herausstellen, daß die Unterschiede zwischen dem Norden und Süden nicht nur in sozio-ökonomischer, sondern auch in paradigmatischer Sicht so groß sind, daß sie sich vielleicht sogar gegenseitig ausschließen. So könnte man Viola al Raheb verstehen, wenn sie fragt: „Ist ein ernsthafter Austausch zwischen dem Süden und dem Norden ohne einen gemeinsamen Prozeß der ‚Befreiung‘ und damit verbunden der ‚Kontextualisierung‘ überhaupt möglich?“

Zweite Zwischenbilanz

Es ist zu fragen, inwieweit Forschende aus dem Norden überhaupt kompetent sind, um im Süden zu forschen. Damit zusammenhängend wird gefordert, eine der Grundlagen

der wissenschaftlichen Tradition des Nordens, nämlich das Neutralitätsgebot, zu überdenken und die Forschung mit Aktionen zum Abbau von Ungerechtigkeit zu verbinden, nicht nur im Süden, sondern auch hier, im Norden.

4. Forschungsberichte von drei Kollegen aus dem Norden

Die Zahl konkreter Forschungsberichte, die nicht nur als Projekt-Reports bei Entwicklungs-NRO's schlummern, sondern den Fortgang gemeinsamer Forschung öffentlich thematisieren, ist nach unserer Kenntnis nicht groß. Drei sollen hier kurz vorgestellt werden, und zwar mit der aus qualitativen Fallstudien bekannten Fragestellung: Was fällt dabei auf, wenn man die folgenden Kategorien im Blick behält:

- Das Problem der Authentizität
- Das Problem der Projektionen
- Das Helfer-Syndrom
- Der Projekt-Tourismus
- Die Selbstversorgung der ExpertInnen und der Institutionen
- Das Problem der Sprache (vgl. Datta 1994).

Zu ergänzen wäre diese Liste um die explizite Reflexion des eigenen historischen Kontextes, um sich die Ausprägung des eigenen »kolonialen Blicks« (Melber) so weit als möglich bewußt zu machen. V. Kimbini, zimbabwescher Mitverantwortlicher eines von Dauber (u.a.) beschriebenen, interkulturellen Projekts, faßt diese Notwendigkeit aus seiner Sicht so zusammen: „The colonial legacy left by Britain's 90 years of colonial rule MAKES [Großschreibung im Original] black Zimbabwean society sceptical of the European motives – genuine or recolonization by former white masters!“ (Dauber 1998: 22).

Beispiel 1: R. Kokemohr vom Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ist schon seit mehr als zehn Jahren als begleitender Erziehungswissenschaftler bei einer Pilotschule in Mbô, im Hochland von Kamerun dabei. Was sich in den einleitenden Sätzen zu einem Bericht vor dem Fachbereich wie eine rassistische Attitüde liest: „Reformprojekte im Rahmen der Entwicklungshilfe für schwarzafrikanische Länder sind oft erfolgreich, so lange sie extern betreut werden“ (1996b: 1), entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als eine lange Geschichte der Schulentwicklungsplanung an einer Versuchsschule, die sich im Laufe der Zeit – aus meiner Sicht – aus Einseitigkeiten wie einem klassenzimmerimmanenten Lehrverhaltenstraining löst und zunehmend die kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen vor Ort mit bedenkt. Zentrales Anliegen ist derzeit die Selbstbestimmung der an diesem Schulversuch Beteiligten. Auffällig ist bei diesem Projekt: „Authentizität“ und „Projektionen“ werden immer wieder thematisiert, das Helfer-Syndrom ist kaum erkennbar, Projekttourismus kommt kaum vor. Kokemohr blieb nicht als Langzeit-Experte, sondern ist ein langfristiges „commitment“ in Form von Kurzzeit-Aufenthalten eingegangen, das gleichzeitig Flexibilität und Verlässlichkeit signalisierte. Kokemohr hat sich der (französischen) Verkehrssprache bedient.¹⁹

Die Dokumentation der gesamten Projekt-Ausgaben ist nicht öffentlich zugänglich. Es tauchen bei Kokemohr aber weitere Argumente auf, die für den Erfolg einer Forschungskoooperation sehr wichtig zu sein scheinen: Die Verantwortung für die Trägerstruktur lag von Anfang an bei kameruner Vertretern (hier der evangelischen

Kirche) und es ist darauf geachtet worden, daß insbesondere in jüngster Zeit mehrere Kolleginnen und Kollegen das Projekt selbst nach außen, auch international vertreten konnten.

Beispiel 2: U. Schiefer, Lehrbeauftragter am Institut für Soziologie in Münster und in Lissabon, berichtet in Nr. 57/58 der Zeitschrift *Peripherie* über seinen Kampf mit allerlei finsternen Mächten in Guinea-Bissau, um Daten für ländliche Entwicklungsplanung zu finden (Schiefer 1995). Ich kenne dieses Projekt nicht, doch habe ich den Eindruck, als ob alt-koloniale Verhaltensmuster fröhliche Urständ gefeiert hätten. So ist die Rede von der unvermeidlichen *terra incognita* (ebd.: 113), einem kolonialen Stereotyp, und es wird teilweise eine für die Selbstrolle des Autors sehr aufschlußreiche Sprache gewählt: „Man macht Jagd auf jede Beute, die einen guten Braten verspricht“ (ebd.: 114), der Anmerkungsapparat ist voller Unterstellungen, wie z.B. 29. Die Lüge ist weit verbreitet, wird durchaus als solche bezeichnet und verbal verurteilt, aber in der Regel nicht mit Sanktionen belegt, usw.

Keines der oben genannten Kriterien scheint hier beachtet worden zu sein. Versucht man den (von mir vermuteten) Mißerfolg dieses Projekts auf einen groben Nenner²⁰ zu bringen, so fällt noch auf: der Anstellungsträger war Schiefer selbst. Er konnte sich also nicht für Verstehens-Arbeit freimachen, sondern mußte die ihm anvertrauten finanziellen Mittel verteidigen. Er konnte keine kompetenten, einheimischen Kolleginnen bzw. Kollegen gewinnen, sondern blieb in seiner Position unhinterfragt. Die mit ihm zusammengearbeitet haben waren nicht gleichberechtigt beteiligt, sondern fungierten als Beschaffer von Informationen. Er scheint nur wenig vor Ort gewesen zu sein, und es sieht so aus, als sei – außer ihm – niemandem klar gewesen, wozu seine ganzen Untersuchungen eigentlich gut sein sollten.

Beispiel 3: In der neuesten Debatte legen Dauber et al. (1998) eine Dokumentation eines deutsch-zimbabweschen Forschungsprozesses zur interkulturellen Medien-erziehung bei Jugendlichen vor, die ich in vielerlei Hinsicht für sehr bemerkenswert halte. Insbesondere finde ich beeindruckend, mit welcher Offenheit die interkulturellen Konflikte dokumentiert und von beiden Seiten, in ihrer jeweiligen Sprache, kommentiert werden. Die angesprochenen sechs Kriterien werden ständig und ausführlich von deutscher und zimbabwescher Seite aus diskutiert.

Die Stärke dieser Dokumentation läßt jedoch gleichzeitig ihre Schwäche durchschimmern: Bei so vielen Mißverständnissen drängt sich die Frage auf: „Mußte das wirklich so sein?“ Darf Forschung zwischen Kollegen aus dem Norden und dem Süden in weiten Teilen auf die Bearbeitung interkultureller Konflikte schrumpfen? Oder ist dies letztlich das eigentlich Interessante an diesem Forschungsfeld für Forschende aus dem Norden?

5 Abschließende Thesen

Es gibt sie, diese Grenzen des Forschens zwischen Kolleginnen und Kollegen aus dem Norden und dem Süden. Sie zeigen sich in verschiedenen Formen und auf verschiedenen Ebenen: als sozio-ökonomische Unterschiede, als politische Unterschiede, als sozio-kulturelle Unterschiede. Je nachdem, von welcher Richtung man sich ihnen nähert, stellen sie sich verschieden gewichtig dar.

Nähert man sich vom Süden, dann sind sozio-ökonomische und politische Unterschiede besonders wichtig. Nähert man sich den Grenzen vom Norden, dann geht für die meisten Kolleginnen und Kollegen das Forschen in einem interkulturellen Konfliktmanagement unter. Ist dies als ‚koloniales Nachklappen‘ einzustufen oder als ‚Anzeichen des Kampfes um Gleichberechtigung‘? Methodologisch scheinen erhebliche Unterschiede auf: Die Forscherinnen und Forscher aus dem Süden reklamieren eher befreiungspädagogisch fundierte Aktionsforschung. Dies hängt nur vordergründig mit der unsicheren Datenlage im Süden zusammen. Diejenigen aus dem Norden hängen dagegen in ihrer Mehrzahl noch an empirisch validierbaren Verfahren. Dahinter verbirgt sich jedoch ein ganzer Komplex an entscheidenden Grenzen: Wer arm gehalten wird, der reklamiert nicht Generalisierbarkeit, sondern Befreiung. Wer reich bleiben durfte, der begnügt sich mit interkulturellem Verstehen, aus *good-will* oder als *délicatesse*.

Meine Schlußfolgerung wird jetzt klarer: ‚Nord‘ und ‚Süd‘ sind fürwahr keine geografischen Begriffe, sondern sie zeigen die sozio-ökonomischen und politischen Grenzen für Forschung in unserer zunehmend globalisierten Welt auf. Es bleibt niemandem erspart, dabei „Partei zu nehmen“ (Jouhy). Vielleicht könnten wir uns dabei vom Süden daran erinnern lassen, daß Erziehungswissenschaft schon immer mit Befreiung, zumindest aus Unmündigkeit zu tun hatte – womit wir auch wieder in unserer eigenen Tradition angelangt wären, was – dieses Mal – nicht sonderlich beruhigend ist.

6 Anhang

Einige (durchaus normative) Orientierungspunkte für gemeinsame Bildungsforschung zwischen Kolleginnen und Kollegen aus dem Norden und aus dem Süden werden im folgenden aufgeführt.

Grundsätzliches

- Ohne eigenes, klares Forschungsinteresse, von beiden Seiten, darf kein Forschungsprojekt initiiert werden.
- Die Gesamt-Verantwortung für ein Forschungsprojekt liegt immer bei den einheimischen Kolleginnen und Kollegen. Wo keine Anforderung von einheimischen Kolleginnen und Kollegen vorliegt, darf es keine Forschung von außen geben (Anforderungs-Prinzip).
- Auch für Fortbildung und insbesondere Entwicklungshilfe gilt das Anforderungs-Prinzip, um gleichberechtigte Kommunikation zu ermöglichen.
- Angesichts der Dringlichkeit der Veränderung der Bildungswesen sollte Forschung vorrangig als Aktionsforschung betrieben werden.

Kommunikation

- Ausländische Forscherinnen und Forscher sind und bleiben immer Gäste. Projektsprache ist deshalb immer die einheimische Verkehrssprache.
- Forschung ohne gemeinsame Erfahrungen, Prinzipien, Ziele hat keine Basis. Diese müssen langsam wachsen, brauchen also viel Zeit.

- Wer sich nur mit interkulturellen Mißverständnissen herumschlagen muß, der hat noch nicht den Punkt erreicht, wo gemeinsame, gleichberechtigte Forschung beginnen kann.
- Transparenz in Publikationen ist Pflicht. Gemeinsame Publikationen sind besser als individuelle. Gemeinsame Treffen sollten zur Regel werden. Eine der strukturellen Diskriminierung der Kolleginnen und Kollegen aus dem Süden sind die Hürden beim Publizieren, bei der Teilnahme an Kongressen, kurz: der Ausschluß aus dem Diskurs. Der gehört jedoch zu gemeinsamer Forschung, muß also besonders beachtet werden.
- Ein Sonderprogramm ist notwendig, bei dem für Forscherinnen und Forscher aus dem Süden ein Zugang zu elektronischer Kommunikation gesichert wird.

Organisation und Finanzen

- Terms of reference sollten so früh als möglich schriftlich formuliert werden.
- Bilaterale Kurzzeit-Aufenthalte sind besser als Langzeit-/Feldforschungsaufenthalte. Dies schließt langfristiges Engagement nicht aus, sondern erleichtert dies.
- Der einheimische Träger ist auch verantwortlich für die Finanzierung und deren (wo notwendig, sinnvoll und möglich, internationale) Kontrolle. Da fehlende finanzielle Ressourcen ein Hauptproblem sind, muß in jedem Projekt dafür gesorgt werden, daß besondere Kosten für Strukturverbesserungen wie Weiterbildung, für Infrastruktur, falls möglich aber auch für zukünftige Arbeitsplätze ausgewiesen werden.
- Gleiche Arbeit – gleicher Lohn.
- Die Graduierten-Förderung sollte getrennt von Forschungs-Projekten laufen, sollte aber viel stärker für den Nachwuchs aus dem Süden geöffnet werden als dies bisher der Fall ist.

Anmerkungen

1. Der ‚Süden‘ ist keine geographische Kategorie. Gemeint ist damit die seit G. Myrdal gängige politische Unterscheidung zwischen ‚Metropole‘ und ‚Peripherie‘, die weltweit zu finden ist, – wenn auch mit regional verschiedenen starken Ausprägungen. Guter Beleg dafür ist, daß Kolleginnen und Kollegen aus Port Elizabeth (Südafrika) mich gebeten haben, diesen Vortrag demnächst auch bei ihnen zu halten, weil ihre Situation an der Südspitze Afrikas eher derjenigen in Europa oder Nordamerika gleicht, ihr ‚Süden‘ also geographisch nördlich von ihnen liegt, während eine Studentin aus Moskau berichtet hat, unter welch unglaublichen Einschränkungen die Kollegen in Moskau zu leiden haben, der Osten also ein Teil des ‚Südens‘ ist. Schließlich hat Viola al Raheb herausgefunden, daß die sozio-ökonomischen Bedingungen an den Universitäten in Palästina irgendwo ‚in der Mitte‘ zu platzieren sind.
2. An diesem Beitrag haben außer den schon genannten Autoren Viola al Raheb aus Palästina, Eugène Fonssi aus Kamerun und Simone Fuoss aus Deutschland mitgearbeitet. Wir bedanken uns außerdem für die Mitarbeit von Jürgen Hess und Rainer Kokemohr (Deutschland) sowie J. Wozniak (Südafrika). Für die zusammenfassende Darstellung, die – soweit möglich – von allen Beteiligten autorisiert worden ist, zeichnet Hans Bühler verantwortlich.
3. Diese Daten sehen in aller Regel beeindruckend präzise und gleichzeitig tendenziell bedrückend aus. Sie sind zur Einschätzung der Bildungsforschung im Süden jedoch ‚mit Vorsicht zu genießen‘, da sie nicht spezifisch sondern allgemein für Forschung gelten. Wie ich jedoch immer wieder in diesem Beitrag zeigen werde, sind sie teilweise so widersprüchlich (siehe z.B. Anm. 9), daß ich ihnen weniger traue als den Ergebnissen aus den Interviews.

4. Ein Beispiel dafür ist das Forschungsprojekt, bei dem 18 Kollegen und Kolleginnen aus Europa zur Interpretation eines einzigen interkulturellen Mißverständnisses eingeladen worden waren, es handelte sich um ein Zitat von Cheikh Anta Diop. Die Arbeit wurde unter dem Titel „Jeder Deutsche kann das verstehen“ auf 467 Seiten veröffentlicht (Kokemohr 1996a, wobei der Fairneß halber angemerkt werden muß, daß diese Arbeit weitgehend ohne Honorierungen lief, wie Rainer Kokemohr mir versicherte. Es geht dabei also nicht um Finanzen, sondern eher um Forschungskapazitäten). Die Faszination an derlei Mikroforschung kann ich sehr gut verstehen. Doch geht es mir um die Mischungsverhältnisse mit der Makro-Forschung, wo inzwischen weitgehende Enthaltsamkeit nach dem Ende der „großen Theorien“ herrscht. Wer davon profitiert, daß die Welt so bleibt wie sie ist, der kann sich damit zufrieden geben; wer umgekehrt jedoch genau an diesem Zustand für sein persönliches Überleben verzweifelt oder begriffen hat, daß die Welt für alle Menschen kein gastlicher Ort mehr sein wird, wenn sie so bleibt wie sie ist, der muß gegen diesen Stillstand der Makro-Forschung revoltieren.
5. Das dabei bearbeitete Buch ist inzwischen erschienen: Réseau Ecole et Développement: Correspondances, vers une pédagogie de libération, Editions Clé, Yaoundé, 1999, Cameroun, ISBN 2-7235-0530-4. Wer sich für ein Rezensionsexemplar interessiert, der möge sich direkt an mich wenden: buehler@ph-weingarten.de.
6. Es fehlen uns leider die Zeit sowie die Mittel, diese Daten genauer zu überprüfen. Doch zeigen sich bei ersten Vergleichen erhebliche Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Quellen zu denselben Parametern. Hierfür nur ein Beispiel: 3,8 ForscherInnen/1000 Einwohner stammt aus der Quelle UNDP 1998; bei FIS taucht plötzlich eine ähnliche Zahl auf, nämlich daß es in den USA 3.873 Personen in der Forschung/1 Mio. Einwohner gäbe. Bei UNDP wird diese Zahl als Mittelwert publiziert, während sie bei FIS in dem dort vorgestellten Ländervergleich die weltweite Spitze darstellt (Rwanda belegt mit 12 Personen in der Forschung/1 Mio. Einwohner das andere Ende der Skala).
7. Zwei waren zuerst in staatlichen Schulwesen angestellt. Doch mußten sie diese Arbeit aufgeben, weil sich der Staat – wie oben skizziert – aus dem staatlichen Schulwesen zunehmend zurückzog und sie deshalb dort nicht mehr ihren Lebensunterhalt verdienen konnten.
8. Wer die Lage des akademischen Nachwuchses hier kennt, der weiß, daß auch er sich inzwischen in vielerlei Hinsicht zum ‚Süden‘ rechnen muß. Auch daran sollten wir ‚Alteingesessenen‘ uns nicht gewöhnen!
9. Vergleicht man jedoch die Ausgaben, die weltweit für Forschung etwa im militärisch-technischen Bereich gemacht werden mit denjenigen, die für erziehungswissenschaftliche Forschung zur Verfügung stehen, dann wird offenkundig, daß diese bei uns zunehmend als Teil des Südens zu betrachten ist. (Details dazu können hier nicht abgehandelt werden; deshalb nur eine grobe Orientierungszahl vom Dritte-Welt-Haus in Bielefeld 1992: 177: 1990 wurden 885.000.000.000 \$ weltweit für Militär ausgegeben, der Anteil der Industrieländer war daran 86%).
10. Gerade dieser Vergleich ist besonders diffizil, weil die Ausbildung von Lehrenden in Westafrika in Fachschulen, falls überhaupt noch, stattfindet. Als Vergleichspunkt wurden *lettres* gewählt, da sie für europäische Kolleginnen und Kollegen noch am besten vorstellbar sind.
11. In Palästina sind Freisemester möglich, jedoch nur mit 50% des Gehalts und ohne jegliche Forschungsmittel. Diese müssen ‚von außen‘ selbst gefunden werden.
12. Durch Untersuchungen abgesicherte Zahlen dazu sind uns nicht bekannt, was nicht überraschend ist, wenn man sich vor Augen hält, wer für diese Zahlen zuständig wäre ...! Doch aus eigener Anschauung kennen wir viele Fälle in verschiedenen, westafrikanischen Staaten, Viola al Raheb berichtet gleiches aus Palästina.
13. Diese geben ihre Lehrstühle in aller Regel als vorsorgliche Rückzugsmöglichkeit nach dem nächsten Putsch nicht auf.
14. Dies hat sich auch in dem oben schon erwähnten Gespräch mit der Studentin aus Moskau ergeben. Sie berichtete, daß ‚Kunst‘, ‚Geschichte‘, ‚Sprachen‘ und ‚Architektur‘ wegen ihres intellektuellen Anregungspotentials weit vor den (wenigen) Einkommen versprechenden Fachrichtungen rangierten.
15. Hans Bühler beschäftigt diese Frage seit einiger Zeit unter dem Kürzel: „Verschiedene Formen des Umgangs mit Komplexität“.
16. A. Datta (1998) weist noch auf einen weiteren, wichtigen Aspekt hin: Auch Forschung (Forschende?) kann (können) sich nicht mehr dem atemberaubenden Tempo der Produktion von Er-

- gebnissen entziehen. Was zu Zeiten eines Humboldt oder Darwin noch nach dem Motto ‚Eile mit Weile‘ ging und bei Darwin 20 Jahre zwischen der Feldforschung und den Skrupeln einer Publikation in Anspruch nahm, das ist heute eine Affäre eines Forschungsberichts von wenigen Tagen geworden. Viola al Raheb ist deshalb eher zögerlich in der Einschätzung etwa von e-mail, weil sie vor einem weiteren Verlust arabischer, direkter Kommunikationskultur zurtückschreckt. Gleichzeitig ist zu sehen, daß diese Arbeit ohne e-mail in dem mir an einer PH zur Verfügung stehenden Zeit- und Mittelrahmen nicht hätte entstehen können. Und PH's in Baden-Württemberg, die letzten in der Bundesrepublik, sind ein besonders krasser Fall von ‚Süden‘ im ‚Norden‘.
17. Trauriges Beispiel für mich ist die Durchsetzung von Lernzieloperationalisierungen in ihrer härtesten Form in der Mehrzahl westafrikanischer, staatlicher Schulsysteme. Dies sollte dringend systematisch aufgearbeitet, eben erforscht werden.
 18. Dolmetscherdienste werden von den Interviewten dabei als eher hinderlich eingestuft.
 19. Es lohnt sich allerdings auch bei Kokemohr nochmals nachzuforschen, inwieweit die von ihm eingeführte Begrifflichkeit (wie etwa in der Dichotomie ‚richesse ubiquitaire‘ und ‚inférence singulière‘, Kokemohr 1990) nicht doch noch einen kolonialen Touch hat.
 20. Was selbst wiederum unvermeidlich zu einer Verkürzung führt. Auf S. 118 ff. (Schiefer 1995) sind durchaus auch einige forschungspraktisch relevante, wenn auch selbstverständliche Vorschläge zu finden, wie etwa die kommunikative Einbettung in den Forschungskontext.

Literatur

- Achieng, J. (1999). Zu arm für die Schule, in Afrika sind 40 Millionen Kinder ohne Unterricht. *Frankfurter Rundschau*, 14.
- Datta, A. (1994). Das Leiden der Beforschten an den Forschern, Anmerkungen zum Expertentum. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik – ZEP*, 3, 34f.
- Datta, A. (1998). Von der Bildungsreise zum Projekttourismus. *epd*, 19.
- Dauber, H., Kandemiri, D., Kimbini, V., Kühnemund, B., Munyati, E. & Nolle, R. (Hrsg.). (1998). *Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog: ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991–1996*. Frankfurt: IKO.
- Dritte-Welt-Haus. (1992). *Atlas der Weltverwicklungen*. Wuppertal: Hammer.
- Fuoss, S. (1998). „Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden“, Blitzlichter von der Worlddidac 1998 in Basel. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik – ZEP*, 3, 27–31.
- Kokemohr, R. et al. (1990). *Communication interculturelle et pédagogie de réforme*, Bafoussam (Kamerun), mimeo.
- Kokemohr, R. et al. (Hrsg.) (1996a). „Jeder Deutsche kann das verstehen“, *Probleme im interkulturellen Arbeitsgespräch*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kokemohr, R. (1996b). *Ecole Pilote de Mbô, Cameroun – Schulreform in Schwarzafrika*, Hamburg, mimeo (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg).
- Schiefer, U. (1995). Macht, Praxis, Sinn, Anmerkungen zur empirischen Sozialforschung in Afrika. *Peripherie*, 57/58, 112–136.
- Stiftung Entwicklung und Frieden. (1993). *Globale Trends 93/94. Daten zur Weltentwicklung*. Frankfurt: Fischer.
- Ügeöz, P. (1998). Globalisierung, Deregulierung, Privatisierung – Krisenszenarien und ihre Folgen für das Bildungswesen im Ländervergleich Türkei und Deutschland, *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 4, 16–21.
- UNDP. (1998). *Bericht über die menschliche Entwicklung*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen.
- Worldwatch Institute. (1993). *Vital signs, the trends that are shaping our future*. London.