

Mamadou Mbaye

Eine rekonstruktive Studie zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht in Deutschland und im Senegal

Mamadou Mbaye

**Eine rekonstruktive Studie
zum Umgang mit Fehlern
im
Fremdsprachenunterricht in
Deutschland und im
Senegal**

In Dankbarkeit ist diese Arbeit meiner Mutter Aida Mbaye
und meinem Vater Dessamba Mbaye gewidmet.

Mamadou Mbaye

**Eine rekonstruktive Studie zum
Umgang mit Fehlern im
Fremdsprachenunterricht in
Deutschland und im Senegal**

Tectum Verlag

Gedruckt mit Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD).

Mamadou Mbaye

Eine rekonstruktive Studie zum Umgang mit Fehlern im
Fremdsprachenunterricht in Deutschland und im Senegal
© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018
Zugl. Diss. Johannes Gutenberg- Universität Mainz 2017
E-Book: 978-3-8288-6945-5
(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN
978-3-8288-4101-7 im Tectum Verlag erschienen.)

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	10
1 Einleitung	13
1.1 Zum Forschungsgegenstand	13
1.2 Zur Fragestellung des Umgangs mit „Fehlern“	15
1.3 Forschungsziele und methodisches Verfahren	17
1.4 Aufbau der Arbeit	18
2 Schule, Lehrerbildung und Sprache	20
2.1 Zum senegalesischen Schulwesen	20
2.1.1 Historische Entwicklung	21
2.1.2 Das senegalesische Bildungsangebot	25
2.1.3 Zur Struktur des formellen Schulsystems	29
2.1.4 Die Verwaltung des Schulsystems und das pädagogische Personal	32
2.1.5 Zur Ausbildung der Lehrkräfte	34
2.1.6 Typologie der senegalesischen Sprachensituation	36
2.1.7 Zur Sprachsituation im senegalesischen Schulwesen	37
2.2 Schule in Deutschland und Rheinland-Pfalz	41
2.2.1 Die deutsche Schule im internationalen Vergleich und der „PISA-Schock“	41
2.2.2 Überblick über das schulische Bildungsangebot in Rheinland-Pfalz	44
2.2.3 Zur Gliederung des allgemeinbildenden Schulwesens in Rheinland-Pfalz	46
2.2.4 Struktur und Merkmale der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz	50
2.2.5 Zur Sprachensituation im Schulwesen	54
2.3 Schule im Senegal und in Deutschland: ein vergleichender Überblick	57

3	Fehler und Korrektur in Theorie, Empirie und Praxis.....	62
3.1	Zum Fehlerdiskurs im Lehr- und Lernkontext	63
3.1.1	Schul- und fachspezifische Fehlerdefinitionen	63
3.1.2	Über die Fehlertypisierung und -klassifikation.....	66
3.1.3	Zum Diskurs über die Fehlerursachen	70
3.1.4	Fehler in den Fremdsprachenlehrmethoden	72
3.1.5	Forschungsstand zum Thema Fehler in angrenzenden Disziplinen	77
3.2	Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht	80
3.2.1	Terminologie, Bezeichnungen und Definitionen.....	81
3.2.2	Klassifikation der Korrektur- bzw. Feedbackformen	84
3.2.3	Vom Umgang mit Korrekturhandlungen	89
3.2.4	Forschungsergebnisse zum Thema „Fehlerkorrektur“ im Unterricht	91
4	Methodisches Vorgehen	97
4.1	Zum Prozess der Datenerhebung	97
4.1.1	Kontaktaufnahme mit den untersuchten Schulen	97
4.1.2	Erhebungsinstrument.....	99
4.1.3	Erstellung der Unterrichtsprotokolle.....	100
4.1.4	Auswahl der Fälle und Szenen.....	103
4.2	Zum Prozess der Datenauswertung mit der Objektiven Hermeneutik	104
4.2.1	Entstehung und Grundprinzipien der Objektiven Hermeneutik	106
4.2.2	Die Objektive Hermeneutik in der Schul- und Unterrichtsforschung.....	112
4.2.3	Die Erforschung von eigen- und fremdkulturellem Material	117
4.2.4	Die Rolle der Objektiven Hermeneutik in der Fehlerforschung.....	121
4.2.5	Zum Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik	122

5	Fallrekonstruktionen.....	132
5.1	Fall „Einladung“: Deutschunterricht einer „classe de Première“ im Senegal.....	132
5.1.1	Szene 1: „ <i>c'est pas welchesche</i> “ – gemeinsam dem Fehler begegnen.....	136
5.1.2	Szene 2: „ <i>was ist die Frage?</i> “ – der „didaktische Rekonstrukteur“.....	151
5.1.3	Szene 3: „ <i>on va corriger</i> “ – gemeinsame „Korrektur“ der Übung.....	166
5.1.4	Szene 4: „ <i>il y a beaucoup de fautes</i> “ – Bloßstellung oder Anerkennung	177
5.2	Fall „Rendez-vous“: Französischunterricht einer 12. Klasse in Deutschland	186
5.2.1	Szene 1: „ <i>bonjour m'sieurs dames</i> “ – Lernende als Erwachsene begrüßt	190
5.2.2	Szene 2: „ <i>il lui demande</i> “ – eine kontraproduktive Korrektur	195
5.2.3	Szene 3: „ <i>une pardon une bouche</i> “ – ein höflicher Umgang mit „Fehlern“	206
5.2.4	Szene 4: „ <i>ce n'est pas décrit</i> “ – Frage der Textimmanenz	214
5.3	Fall „Hausaufgabe“: Deutschunterricht einer „classe de Seconde“ im Senegal.....	219
5.3.1	Szene 1: „ <i>guten Tag Frau</i> “ – gemeinsam einen Fehler begehen.....	220
5.3.2	Szene 2: „ <i>okay wir korrigieren</i> “ – Einleitung einer gemeinsamen Handlung	230
5.3.3	Szene 3: „ <i>richtig oder falsch?</i> “ – gemeinsam kontrollieren und begründen	239
5.3.4	Szene 4: „ <i>das ist falsch warum?</i> “ – gemeinsam korrigieren und begründen	249
5.4	Fall „Journée“: Französischunterricht einer 7. Klasse in Deutschland	259
5.4.1	Szene 1: „ <i>bonjour madame Müller</i> “ – Inszenierung einer Begrüßung	260
5.4.2	Szene 2: „ <i>presque oui</i> “ – ambivalenter Umgang mit „Fehlern“	266

5.4.3	Szene 3: „ <i>le noi</i> “ – negative Auswirkung einer vorherigen Korrektur.....	273
5.4.4	Szene 4: „ <i>voilà c'est la journée</i> “: ein vielseitiger Umgang mit „Fehlern“	281
6	Fallkontrastierung und Typenbildung.....	288
6.1	Zusammenfassung der Fallstrukturen und Thesen.....	289
6.2	Kontrastierung der rekonstruierten Korrektursequenzen..	291
6.3	Theoriegeleitete Gegenüberstellung der Fallbeispiele.....	297
6.3.1	Inkorporierter Habitus und Praxis der Übereinstimmung.....	297
6.3.2	Rollen- und Wissensasymmetrie.....	300
6.3.3	Subjektivation, Adressierung und Anerkennung	303
6.4	Zum Prozess der Typenbildung	306
6.4.1	Übersicht über die Strukturmerkmale der Fallbeispiele ...	307
6.4.2	Typenbildung	308
7	Abschließende Betrachtung.....	311
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	311
7.2	Ausblick und Konsequenzen für Theorie, Praxis und Forschung	315
	Literaturverzeichnis.....	317
	Anhang	342

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Strukturschema der Lehramtsausbildung in Rheinland-Pfalz.	52
Abbildung 2:	Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens im Senegal	58
Abbildung 3:	Struktur des Schulwesens in Rheinland-Pfalz.	59
Abbildung 4:	Die fünf Interpretationsschritte der Objektiven Hermeneutik.	127
Abbildung 5:	Text: Eine E-Mail von Wolfgang Rodeck.....	166
Abbildung 6:	Aufgabe zum Text „eine E-Mail von Wolfgang“	167
Abbildung 7:	Aufgabe über die Relativsätze.	234
Abbildung 8:	Rollenkonstellationen und Subjektpositionen in Korrektursituationen	312

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Fremdsprachenangebot in den rheinland-pfälzischen Gymnasien.....	57
Tabelle 2:	Strukturmerkmale der Fälle	307

Vorwort und Danksagung

Geboren, aufgewachsen und ausgebildet im Senegal, wurde ich während meiner Promotion oft gefragt, wie ich auf die Idee gekommen sei, meine Doktorarbeit in Deutschland über ein pädagogisch-didaktisches Thema zu schreiben. Auf diese Frage möchte ich im Folgenden kurz antworten. Nach dem Erlangen meiner *Licence* an der Germanistikabteilung der Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar habe ich eine Lehrerausbildung an der „*Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation*“ (FASTEF) absolviert und bin danach in den Lehrerberuf eingetreten. Parallel dazu habe ich mein Germanistikstudium fortsetzen können. Die Erfahrungen, die ich während meiner Lehrerausbildung und meiner Berufspraxis gesammelt habe, haben mein Interesse und meine Neugier für den pädagogischen und fachdidaktischen Bereich noch gesteigert. Aus diesem Grund wurde ich bei meinem Bemühen unterstützt, für meine Masterarbeit ein Thema an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Germanistik zu finden. In dieser Arbeit wurden die interkulturellen Kompetenzen von senegalesischen Deutschlernenden mittels Fragebögen erhoben und quantitativ ausgewertet. Aus dieser empirisch angelegten Studie konnte ich die Erkenntnis gewinnen, dass es erforderlich ist, weitere Aspekte der senegalesischen Schulpraxis empirisch zu untersuchen. Wie man sprichwörtlich sagt: „*Der Appetit kommt beim Essen*“. Also habe ich mir zum Ziel gesetzt, einen Beitrag für den empirisch wenig erforschten Schulunterricht im Senegal zu leisten. Auf der Suche nach einem Thema für meine Doktorarbeit wurde ich von Vorträgen zur qualitativen Unterrichtsforschung inspiriert, die Carla Schelle und Oliver Hollstein im Rahmen einer Forschungsreise 2011 in Dakar hielten. Dies hat mir dann in der Folge ermöglicht, mich in die rekonstruktive Fallarbeit einzuarbeiten. Ermuntert von meinem

Betreuer, Prof. Dr. El H. Ibrahima Diop (FASTEF/ UCAD), sprach ich mit Prof. Dr. Carla Schelle über Möglichkeiten einer Promotion im Bereich der Unterrichtsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In einem ersten Gespräch in Dakar vereinbarten wir, dass ich zunächst einmal Unterrichtsstunden beobachte, um langsam einem Forschungsgegenstand auf die Spur zu kommen. Während meiner ersten Hospitationen fiel mir auf, dass der Umgang mit Fehlern die Unterrichtskommunikation beim Fremdspracherwerb dominiert. Ein weiterer wichtiger Impuls ging von der internationalen Tagung „Schule und Unterricht in Frankreich, im frankophonen Nord-/Westafrika und in Deutschland“ an der Universität in Mainz aus (vgl. Schelle 2013). Dort hatte ich die Möglichkeit, die theoretische Rahmung meiner Arbeit zu präsentieren und eine Unterrichtssequenz mit den Tagungsteilnehmenden gemeinsam zu rekonstruieren. Anschließend wurde ein Antrag auf ein Promotionsstipendium beim Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) eingereicht und bewilligt. Ohne diese Förderung wäre die vorliegende Arbeit nicht zustande gekommen. Daher möchte ich mich vorweg für die großartige, finanzielle Unterstützung meiner Promotion und konstruktiven Workshops ganz herzlich bedanken.

Bezugnehmend auf einen berühmten senegalesischen Ausspruch als Zeichnen von Dankbarkeit „*bu lékk lékkée alom nako gërëmè cooy*“¹ möchte ich mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mir auf dem langen Promotionsweg zu wissenschaftlichen Fragen stets mit konstruktiven Rückmeldungen und Anregungen zur Seite standen.

- Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. Carla Schelle (JGU/ Mainz), die meinen Forschungsprozess unermüdlich begleitet und zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen hat.

¹ In diesem Ausspruch wird bildlich von zwei Tieren erzählt. Da das eine Tier („*lékk*“) nur durch die Hilfe vom anderen Tier („*cooy*“), das auf Bäume klettern kann, an eine leckere/wertvolle Frucht („*alom*“) herankommen kann, muss es dafür Dankbarkeit zeigen („*gërëmè*“).

- Ein großer Dank geht an Prof. Dr. El Hadji Ibrahima Diop (FASTEF /UCAD) für seine wissenschaftliche Betreuung und an alle Professoren der Germanistikabteilung und der FASTEF der Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar (UCAD), insbesondere Prof. Dr. Ibrahima Diagne, Mbaye Diallo, Dr. Mamadou Diop und Dr. Lamine Ndour.
- Univ.-Prof. Dr. Detlef Garz (JGU/Mainz) möchte ich für seine unterstützenden Gutachten bei den Verlängerungen meines DAAD-Stipendiums danken.
- Bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Arbeitsgruppen um Univ.-Prof. Dr. Carla Schelle, Univ.-Prof. Dr. Carin Bräu, Univ.-Prof. Dr. Marius Haring, Univ.-Prof. Dr. Tobias Feldhoff (AG Schulforschung/Schulpädagogik der JGU) bedanke ich mich für die konstruktiven Austausche und gemeinsamen Interpretationssitzungen.
- Insbesondere möchte ich Carola Hübler, Sandra Schellack, Annika Scholz, Christophe Straub für die freundschaftliche Zusammenarbeit, sowie Ulrike Hell für ihre vielfältige Unterstützung danken.
- Meine Danksagungen gehen an alle Mitglieder des Deutsch-Französischen Doktorandenkollegs Mainz-Dijon und des Allgemeinen Promotionskollegs der JGU Mainz.
- Den untersuchten Schulen, insbesondere den teilnehmenden Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern kommt eine besondere Danksagung für ihre unkomplizierte Kooperation bei der Datenerhebung zu.
- Zum guten Ende danke ich mit ganzem Herzen meiner Mutter, Papa Gora, meiner Ehefrau Seynabou Gueye, Mama Aicha, Renate Diack, Sabine Nagel, Abasse Sarr, meinen Geschwistern und meinen Kindern für ihre moralische Unterstützung sowie meinen Freunden, Kommilitonen und Kollegen für die hilfreichen, wissenschaftlichen Gespräche.

1 Einleitung

*Wolof Ndiaye nee na „Nit ku dul juum amul.
Té ba la ngay xam, xamadi xaw la ray“²*

In dieser mündlich verbreiteten Redewendung aus dem senegalesischen Sprach- und Kulturraum sind „Fehler“ positiv konnotiert und bildlich als Schlüssel dargestellt, der die Tür zur Weisheit und Klugheit öffnet. In ähnlicher Weise sagt man im Deutschen „aus Fehler wird man klug“. Aber, ob diese Fehlerauffassung im Kontext des Fremdsprachenerwerbs auch herrscht, ob die fehlerhaften Äußerungen oder sprachlichen Produktionen der Schülerinnen und Schüler überhaupt als Lerngegenstand genutzt werden oder, „ob aus den Fehlern gelernt wird, darf mit Fug und Recht bezweifelt werden“ (Kordes 1993: 15). Daher stellt sich in dieser Studie die Frage, wie mit „Fehlern“ in den rekonstruierten Fremdsprachenunterrichtsstunden aus senegalesischer und deutscher Schule umgegangen wird.

1.1 Zum Forschungsgegenstand

Fremdsprachen spielen in der heutigen, durch Mobilität und soziale, kulturelle sowie sprachliche Pluralität geprägten Welt eine bedeutende Rolle. Ausgehend von der Bedeutung und der Notwendigkeit

2 Sinngemäß übersetzt heißt dieses Sprichwort Folgendes: Wolof Ndiaye hat gesagt: „Fehler und Fehlverhalten sind menschlich. Und bevor man über Etwas das Wissen verfügt, wird man von der Unwissenheit gequält“

der Aneignung von Fremdsprachenkenntnissen erscheint mir die Beschäftigung mit der Fehlerkorrektur von großer Relevanz, weil der Umgang mit „Fehlern“ sich als konstitutiv für den Lehr- und Lernprozess erweist. Im Anschluss an eine in den Erziehungswissenschaften gängigen Auffassung von Unterricht als „Interaktions- und Kommunikationsgeschehen“ (vgl. Luhmann 2002), in dem die unterschiedlichen Akteure gemeinsam Bedeutungsaushandlungen in der sprachlichen Kommunikation vornehmen (vgl. Schelle/ Rabenstein/Reh 2010), und weil im Unterschied zur schriftlichen Korrektur die Lehrpersonen im Unterricht oft schnell oder spontan entscheiden müssen, ob, wie, wann und von wem korrigiert werden soll, wird in dieser Studie der Schwerpunkt auf die mündliche Fehlerkorrektur gelegt.

Ein Blick in die Fehlerforschungsliteratur lässt ersehen, dass die kontrastive Analyse, angelehnt an die Lerntheorien des Behaviorismus, die erste Disziplin war, die auf die Rolle des Fehlers im Kontext des Fremdspracherwerbs besonders aufmerksam gemacht hatte (Podgórní 2010: 47f). Die von den Anhängern der kontrastiven Analyse vertretene Hypothese, dass „alle Fehler auf die Strukturunterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache“ zurückzuführen sind, (vgl. ebd.: 47) und die von ihnen verbreitete Auffassung von „Fehlern“ als sofort auszumerzende Mängel wurden in den nachfolgenden Jahren stark kritisiert (vgl. Schweckendiek 2008: 125f). Dennoch weist Gottlieb (2010) darauf hin, dass diese Ansicht die Fremdsprachendidaktik und den Sprachunterricht „in großem Maße und auf lange Sicht“ weiterhin beeinflusst hat (vgl. ebd.: 4). Erst in den 80er und 90er Jahren lassen sich signifikante Änderungen in der Fehlerauffassung und in den Ursachenerklärungen, eingeleitet durch die Studien von Corder (1967) und Selinker (1972) beobachten (vgl. Schweckendiek 2008: 126). Folglich werden „Fehler“ nicht mehr als einen „bloße[n], vom Lehrer zu sanktionierende[n] Verstoß gegen bestehende oder erwünschte Regeln“ (vgl. Kleppin/Königs 1991:11) verstanden, sondern als Hinweise, dass die Lernenden ihre Schwierigkeiten mit der zu erlernenden Sprache „durchaus logisch und unter Einsatz ihres Wissens zu meistern suchen“ (vgl. Kuhs 1987: 178, zitiert in Schweckendiek 2008: 126). Infolgedessen wurden zahlreiche Forschungsarbeiten dem Thema „Fehler“ sowohl aus kontrastiv-linguistischer Sicht (vgl. die Bibliographie von Hecht/Green 1993) als auch aus didaktischer, pädagogischer (vgl. u.a. die von Spilner

(1991) angelegte Literaturübersicht) und psycholinguistischer Perspektive (vgl. u.a. Esser: 1984) gewidmet. Während das Thema „Fehler“ schon früh Gegenstand von Studien war, wurde die Untersuchung der Fehlerkorrektur allerdings lange Zeit vernachlässigt. Erst in den 70er Jahren lässt sich ein zunehmendes Interesse für das Korrekturverhalten im Lehr- und Lernkontext mit den wegweisenden, oft zitierten Forschungsarbeiten von u.a. Allwright (1975), Chaudron (1977), Hendrickson (1978), Henrici/Herlamm (1986) beobachten.

1.2 Zur Fragestellung des Umgangs mit „Fehlern“

Trotz der in der Fachliteratur aufzufindenden, zahlreichen und vielfältigen Abhandlungen zu diesem Thema, das immer wieder „erneut diskutiert“³ wird, scheinen die vorhandenen Studien noch keine für die Unterrichtspraxis zufriedenstellenden Antworten und Lösungen geliefert zu haben. Die Gründe dafür werden aus unterschiedlichen Sichtweisen diskutiert. Der in voller Übereinstimmung vertretene Standpunkt macht besonders auf den Mangel an empirisch abgesicherten Studien zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht aufmerksam (vgl. u.a. Krumm 1990: 102; Kleppin/Königs 1993: 76f; Bahr/Bausch et al. 1996: 163). Ferner wird an einigen vorhandenen empirischen Studien kritisiert, dass sie rein quantitative und deduktive Ergebnisse generieren oder, dass sie sich auf bloße „spekulative“ Bestandsaufnahmen stützen (vgl. Kleppin/Königs 1991: 12). Zusätzlich weist Demme (1993) in Anlehnung an Weller (1991) auf „ein Defizit im Wissensaustausch zwischen Forschung und Lehre, Theorie und Praxis“kritisch hin (vgl. Demme ebd.: 161) und bemängelt die Vernachlässigung des Analysierens „von Fehlern in der sprachpraktischen und didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“ (ebd.). Was die Ergebnisse, Konzepte und Empfehlungen anbelangt, die in den Fremdsprachenvermittlungsmethoden zu finden sind, so stellen Kleppin/Königs (1993) fest, dass sie nicht auf „konkrete Beobachtungen“ beruhen, sondern

³ Dieser Gedanke ist an den Titel des Aufsatzes von Hofmann/Heinecke (1990) angelehnt: „Der Fehler im Fremdsprachenunterricht: ein altes Thema – erneut diskutiert“.

„auf lernpsychologische Gesamtkonzepte“ (vgl. ebd.: 76). Bei der genauen Analyse der in der Fehlerforschungsliteratur durchgeführten Klassifikationen, Ursachenerklärungen und formulierten Korrekturempfehlungen werden gegensätzliche bis widersprüchliche Auffassungen zwischen den Disziplinen deutlich, besonders zwischen der kontrastiven Linguistik (vgl. Nickel 1973) und der Psychologie (vgl. u.a. Esser: 1984). Vor dieser Forschungslandschaft kann der Zugang zu empirisch abgesicherten Schlüsselqualifikationen zu diesem Thema bereits in der Ausbildungsphase aber auch in der Berufstätigkeit Gegenstand von vielen Schwierigkeiten darstellen. Davon ausgehend wird in dieser vorliegenden Studie im Unterschied zu den gängigen Fehlerforschungsmodellen einer anderen Forschungstradition gefolgt, die sich auf die Mikroebenen des Unterrichtsgeschehens stützt (vgl. darauf wird in Kapitel 4 näher eingegangen).

Bereits bei den ersten Hospitationen im Deutschunterricht in senegalesischen Schulen konnte beobachtet werden, dass, trotz der Betonung der Schülerzentriertheit, der Handlungsorientierung und des kommunikativen Ansatzes in den fachlichen Debatten um die Lehrerausbildung, die Schülerinnen und Schüler meist still sind, selten das Wort ergreifen und kaum in vollständigen Sätzen in der Zielsprache kommunizieren. Beim ersten Analysieren von Unterrichtssequenzen zeichnete sich ab, dass dies mit den intensiven Korrekturtätigkeiten, in denen die Schülerinnen und Schüler unterbrochen werden und die Fehlerproduzenten oft übergangen werden, womöglich in Verbindung steht. Im Anschluss daran wurde folgende Hypothese formuliert: Die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht adressiert und korrigiert werden, beeinflusst die Lernatmosphäre, hemmt, blockiert oder motiviert die Lernenden im Stundenverlauf, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen und in der Zielsprache zu kommunizieren. Um diese Sichtweise zu schärfen wurde der Versuch unternommen, anhand einer vergleichender bzw. kontrastierender Vorgehensweise den Blick über den eigenen Tellerrand zu werfen, um den Umgang mit „Fehlern“ in Ländern – wie in Deutschland – zu untersuchen, in denen „affektiv positive Korrekturen tendenziell“ (vgl. Kleppin/Königs 1993: 87) zu erwarten sind. So werden in dieser Studie zwei Länder fokussiert, die historisch, politisch, ökonomisch, kulturell und sprachlich sehr unterschiedlich entwickelt sind. Dabei stehen folgende Fragen im Fokus: Wie wird in den unter-

suchten Fremdsprachenunterrichtsstunden aus Deutschland und aus dem Senegal mit „Fehlern“ umgegangen? Zeigen sich Ähnlichkeiten oder/und Unterschiede im Korrekturverhalten und in der Fehlerauffassung, die auf kulturelle Besonderheiten und Merkmale der jeweiligen Bildungssysteme der Länder zu verweisen vermögen? Lassen sich länderspezifische oder/und länderübergreifende Strukturmerkmale in den rekonstruierten Unterrichtsstunden aufspüren?

Diese Forschungsfragen eröffnen also Möglichkeiten, kulturelle Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Transformationen im Sinne einer kulturkontrastierenden Herangehensweise zu thematisieren und zu reflektieren.

1.3 Forschungsziele und methodisches Verfahren

Forschungsmethodisch werden authentische, schulische Interaktionen aus Fremdsprachenunterrichtsstunden (Deutsch im Senegal und Französisch in Deutschland) angelehnt an die Auswertungsmethode der Objektiven Hermeneutik⁴ ausgewählt und rekonstruiert (vgl. z.B. Oevermann 1979, 2002, 2013; Wernet 2009). Anschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf Möglichkeiten des Lehrerhandelns diskutiert. So versteht sich diese Arbeit als eine vergleichende, rekonstruktive Unterrichtsforschung und sie will einen Beitrag zur Diskussion über die Rolle der Fehlerkorrektur im Prozess der Fremdsprachaneignung leisten. Daher ist diese Arbeit transdisziplinär an der Schnittstelle zwischen der Erziehungswissenschaft/ Schulpädagogik und Fachdidaktik angesiedelt.

Vorab muss darauf hingewiesen werden, dass es in dieser empirisch angelegten Studie nicht um einen flächendeckenden, allgemeinen Vergleich zwischen senegalesischem und deutschem Unterricht und auch nicht um eine völlige Dekonstruktion des Fehlerbegriffs geht, sondern darum zu klären, was es damit in verschiedenen Situationen auf sich hat, also um eine Rekonstruktion dazu, wie ein Fehler entsteht, welche Reaktion erfolgt und welche es noch gegeben hätte (vgl. Schelle et al. 2010). Letztes auch um methodisch

4 Mehr dazu siehe Kapitel 4.4

kontrolliert andere didaktisch-methodischen Optionen in den Blick zu bekommen und um vor allem zur Entwicklung der Lehrerbildung mit einem kasuistischen Herangehen beizutragen (vgl. Beck et al. 2000). Mit den rekonstruierten Fallbeispielen wird auch nicht das Ziel verfolgt, „eine Sammlung von Fällen der best-practice“ vorzulegen, sondern Merkmale pädagogischer Interaktion im Unterricht beobachtbar und diskutierbar“ zu machen (vgl. Schelle et al. 2010: 10).

Diese forschungsmethodischen Zielsetzungen werden anhand von folgenden Leitfragen operationalisiert:

- Wer korrigiert wen? Wie wird korrigiert? Als wer und wie werden die dabei Angesprochenen adressiert?
- Was wird korrigiert und welche Reaktionsmöglichkeiten bestehen bzw. erfolgen tatsächlich?
- Lassen sich dabei bestimmte Korrekturarten erkennen?
- Was passiert nach der Korrektur? Welche Anschlusshandlung lässt sich nach einer Korrektur beschreiben?
- Inwiefern lassen sich Strukturmuster in den Interpretationen zu Formen mündlicher Fehlerkorrektur in den untersuchten Unterrichtsstunden aus dem Senegal und Deutschland rekonstruieren?

Die mittels teilnehmender Beobachtungen erhobenen und anhand der Objektiven Hermeneutik rekonstruierten Datenmaterialien sollen dazu führen, den Umgang mit „Fehlern“ in den untersuchten Fremdsprachenunterrichtsstunden, das mündliche Korrekturverhalten der Lehrkräfte, die Adressierungsformen und die Reaktionen der Korrekturadressaten auf die Korrekturinitiierungen bzw. Korrekturangebote und deren Bedeutung für das sprachliche Lernen auf der Mikroebene zu erforschen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel dieser Arbeit werden zunächst die Strukturen und Merkmale des senegalesischen und deutschen Bildungs- bzw. Schulsystems dargestellt, die die Makro- aber auch Mesoebene der jeweiligen Forschungsfelder repräsentieren. Dabei werden die markanten Etappen der Entwicklungsgeschichte der Schulen in beiden Ländern, die Schularten, die Ausbildung des pädagogischen Personals, die Sprachsituation sowie die Situation von den untersuchten

Sprachen im Schulwesen näher betrachtet. Eine vergleichende Darstellung der beiden Schulsysteme schließt dieses Kapitel ab. **Das zweite Kapitel** widmet sich der Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema in der Fachliteratur. Es wird aber nicht der Versuch unternommen, dies bei der Fallarbeit zu subsumieren, sondern das allgemeine Fachwissen und die Forschungsergebnisse darzustellen, die aus den ersten aber auch weiterführenden Literaturrecherchen zum Thema „Fehler“ und „Fehlerkorrektur“ gewonnen wurden.

Auf den methodischen und methodologischen Rahmen dieser Arbeit wird im **dritten Kapitel** näher eingegangen. Im Anschluss an die Präsentation der unternommenen Schritte zur Gewinnung des Korpus wird das Auswertungsinstrument ausführlich beschrieben. Beginnend mit der Darstellung der Entstehungsgeschichte der Auswertungsmethode werden die Diskurse und Debatte über die Rolle der Objektiven Hermeneutik für die Schul- und Unterrichtsforschung und für die Erforschung von eigenen und fremdkulturellen Materialien aber auch Ansatzpunkte für die Begründung deren Relevanz für das vorliegende Forschungsthema herausgegriffen und diskutiert. Noch bevor die jeweiligen Unterrichtsstunden im **vierten Kapitel** sequentiell rekonstruiert werden, werden zuerst die während des Interpretationsprozesses einzunehmende Grundhaltung und die zu folgenden Interpretationsschritte expliziert. In der Logik der Objektiven Hermeneutik geht es besonders darum, das Datenmaterial – hier Protokolle von vier Unterrichtsstunden aus zwei sprachlich und kulturell unterschiedlichen Ländern – „sequenziell, das heißt Wort für Wort, Satz für Satz, usf. zu rekonstruieren, Lesarten zu bilden und (Struktur)Thesen aufzustellen und unter Hinzuziehung weiterer Textpassagen zu prüfen, auszuschneiden, aufrechtzuerhalten, bis zu dem Zeitpunkt, an dem eine Fallstruktur bzw. eine Fallstrukturgesetzlichkeit [...] formuliert werden kann“ (vgl. Schelle 2010: 49). Zur Generalisierung der Hypothesen und Forschungsergebnisse werden im **fünften Kapitel** die aufgestellten Fallstrukturthesen und zentralen Aspekte der vier Fallbeispiele in ein Kontrastverhältnis gesetzt und die daraus resultierten Typen gebildet. Abschließend werden die aus der durchgeführten Fallrekonstruktion, -kontrastierung und Typenbildung gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und Konsequenzen für die Theorie, Praxis und Forschung, insbesondere für die Lehrerbildung formuliert.

2 Schule, Lehrerbildung und Sprache

In diesem Kapitel werden die Schulsysteme der erforschten Länder vorgestellt. Zuerst wird das Augenmerk dem senegalesischen Schulsystem gewidmet, das den eigenen Bildungs- und Sozialisationsraum darstellt. Danach wird über den eigenen Tellerrand hinausgeschaut und anhand einer kontrastierenden und vergleichenden Darstellung das deutsche Schulsystem näher betrachtet. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern dem Ziel nachgegangen, den allgemeinen Rahmen dieser Studie zu etablieren.

2.1 Zum senegalesischen Schulwesen

Das senegalesische Schulsystem ist – wie aus dem nationalen Rahmengesetz vom 16. Februar 1991 hervorgeht – tief in der senegalesischen und afrikanischen Kultur und Tradition verwurzelt und ist außerdem fest in der „Gemeinschaftskultur“ der frankophonen Länder verankert. Jedoch ist es nach außen geöffnet, um die Schülerinnen und Schüler zu „*citoyens du monde*“ (Weltbürgern) zu erziehen⁵. Aus diesen Zielsetzungen des senegalesischen Bildungssystems geht vor allem das von Léopold Sédar Senghor, Dichter und dem ersten Präsidenten Senegals, im Rahmen seiner literarischen Karriere befürwortete Prinzip des „*Enracinement-ouverture*“ (Verwurzelung-Eröffnung) hervor (vgl. Diakité/Ndiaye 2010: 21).

⁵ vgl. SENEGAL: *Loi d'orientation de l'Éducation nationale* Nr. 91-22 vom 16. Februar 1991, Artikel 6

Strukturell besteht das senegalesische Schulsystem aus einem formellen und informellen Sektor. Bevor auf die einzelnen Bildungsbereiche näher eingegangen wird, wird zuerst ein Blick auf die historische Entwicklung des Schulsystems geworfen, vor dem Hintergrund, dass dies dazu beitragen kann, den aktuellen Stand und die Heterogenität des senegalesischen Schulsystems zu verstehen.

2.1.1 Historische Entwicklung

Vor und während der Kolonisierung

Das senegalesische Schulsystem ist stark durch den Einfluss von zwei kulturell und sprachlich unterschiedlichen Modellen geprägt. Einerseits handelt es sich um das arabisch-islamische Modell, das aus der Islamisierung des Landes im 8. Jahrhundert aus Nordafrika resultiert und andererseits um das westliche Modell, das während der Kolonisierung im 19. Jahrhundert von der französischen Kolonialmacht eingeführt wurde (mehr dazu vgl. u.a. Adick 1997: 453; Wiegelmann 1994, 2002; Korum 2007: 11; Kane 2011: 77; Gleistein 2011: 15; Gierczynski-Bocandé 2014: 2). Daraus lässt sich ersehen, dass die sog. „*école française*“ nicht die erste Bildungseinrichtung im Senegal darstellt, sondern mit einer bereits etablierten, arabischen Bildungstradition koexistieren musste, die sich im Laufe der Jahre in den senegalesischen Lebens- und Erziehungspraktiken stark verankert hat (vgl. Kane 2011: 77).

Aufgrund der „zivilisatorischen Mission“, die mit dem Aufbau der kolonialen, frankophonen Schule einherging (vgl. Korum 2007: 21), wurde während der Einführung der „*école française*“ wider Willen der senegalesischen Einwohner und erfolglos versucht, das arabisch-islamische Bildungsmodell zu bekämpfen, mit dem Ziel es aus dem senegalesischen Bildungssystem auszulöschen oder dessen Einfluss und Position im Senegal zu beschränken (vgl. Adick 1997: 457). Die erste koloniale, frankophone Schule wurde im Jahr 1817 in Saint-Louis errichtet (vgl. Sow 2004: 23; Kane 2011: 78). Primär ging es bei der Einführung der ersten Schulen darum, einheimische Eliten auszubilden, um die politischen, administrativen, ökonomischen und religiösen Beziehungen zwischen den Kolonisierten und Kolonisatoren zu stärken (Korum 2007: 12). Erst zwischen 1842 und 1905 lässt sich eine Ausbreitung des kolonialen Bildungsangebots auf das ganze Land feststellen (Kane 2011: 78) und die Einschulung wurde von Missionaren übernommen (Korum 2007: 28).

Die Tatsache, dass der Unterricht viel mehr auf die Vermittlung der christlichen Religion und Tradition gerichtet wurde, führte zur Verweigerung der kolonialen Schulen vieler muslimischer Familien (vgl. ebd.). So wurde im Jahr 1850 die laizistische Schule als Folge der Entwicklung in Frankreich gegründet, mit dem Ziel, die französische Sprache und Kultur zu verbreiten (vgl. ebd.). Erst am Ende des zweiten Weltkriegs fangen die kolonisierte Bevölkerung an, die während des Kriegs an der Seite von Frankreich gekämpft hat, die Begründung einer „*nouvelle école*“ zu fordern, d.h. eine Schule, die nicht mehr die „zivilisatorische Mission“, sondern ein Erziehungs- und Sozialisationsziel verfolgt (vgl. Sow 2004: 455).

Nach der Unabhängigkeit

Die senegalesische Regierung hat nach der Unabhängigkeit des Landes das von der französischen Kolonialmacht etablierte Schulsystem mit allen seinen Rahmenbedingungen (Programme, Unterrichtssprache, -methoden) übernommen. In den folgenden Jahren ist die Schullandschaft von vielen sozialen und politischen Krisen gekennzeichnet, deren Höhepunkt die sog. „*événements de mai 1968*“⁶ darstellen. Es handelt sich um einen nationalen Generalstreik, bei dem u.a. die Orientierung der Schule an der senegalesischen Realität und Kultur verlangt wurde (vgl. Korum 2007: 31). Infolgedessen wurde im Jahr 1971 ein neues Rahmengesetz⁷ verabschiedet. Damit wurde besonders das Ziel verfolgt, der senegalesischen Schule eine neue Orientierung zu verleihen und sie von der durch die Kolonisierung zum Zweck der sog. „zivilisatorischen Mission“ gestalteten Schule abzugrenzen. Diesem Rahmengesetz wird im Nachhinein vorgeworfen, dass es dieses Ziel nicht erreicht hat und dass die Schule weiterhin stark am französischen Modell orientiert ist, ohne dabei die Realität, die Mittel und Infrastrukturen des senegalesischen Schulkontextes zu berücksichtigen (vgl. hierzu

⁶ Zum Vergleich zwischen der 68er-Bewegung (Ereignisse im Mai 1968) im Senegal und in Frankreich vgl. Blum 2012.

⁷ Vgl. *Loi d'orientation N° 71-036* du 3 juin 1971. Hierbei handelt es sich um das erste von dem senegalesischen Parlament nach der Abhängigkeit verabschiedete Rahmengesetz.

Cissé 2010: 11). Aufgrund von vielen Krisen, die die senegalesische Schule zehn Jahre nach der Verabschiedung des ersten Rahmengesetzes nach der Unabhängigkeit charakterisierten, hat die Regierung im Jahr 1981 ein Krisentreffen genannt „Etats Généraux de l'Education et de la Formation“ einberufen, an dem Vertreter der Regierung, der Lehrgewerkschaften, der religiösen Gemeinschaften, der Zivilgesellschaft, der politischen Parteien, der Universitäten aber auch Wirtschafts-, Rechtsexperten, Soziologen und Pädagogen teilgenommen haben. Im Anschluss daran wurde eine Kommission für die Reform des Bildungssystems genannt „Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation“ (CNREF) etabliert, die zum Ziel hatte, die Probleme der senegalesischen Schule zu diagnostizieren und u.a. Verbesserungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Anpassung der Bildungsprogramme an die soziokulturellen Realitäten des Landes vorzuschlagen (vgl. Korum 2007: 32). Die weiteren Reformen und Änderungen, die in der senegalesischen Bildungspolitik zustande gekommen sind, stehen in Verbindung mit verschiedenen nationalen und internationalen Bildungsforen und -treffen (vgl. MEN 2005: 7).

Das im Jahr 1990 von der UNESCO während der Konferenz in Jomtien eingeführte weltweite Aktionsprogramm „Bildung für alle“ („*Education for All*“: EFA)⁸ bildet eine wichtige Wende in der Entwicklung des senegalesischen Schulsystems. Daran anschließend und in Bezug auf die Empfehlungen aus den „*Etats Généraux de l'Education et de la Formation*“ wurde im Jahr 1991 das geltende Rahmengesetz von einer neuen „*Loi d'Orientation*“⁹ ersetzt. Im Rahmen der Durchführung der EFA-Ziele wurde 1996 ein Bildungsprogramm genannt „*Programme Décennal de l'Education et de la Formation*“ von der senegalesischen Regierung entwickelt (MEN 2003: 8). Dieses Bildungsprogramm wird im Jahr 2000 verändert und in „*Programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF)*“ umbenannt. Diese Veränderung geht mit der Anpassung der senegalesischen Bildungspolitik an die neuen EFA-

⁸ Vgl. UNESCO (1990).

⁹ Vgl. Senegal (1991): *Loi d'orientation de l'Education* Nr. 91-22 vom 16. Februar 1991.

Ziele einher, insbesondere an das sechste Ziel, das während des Weltbildungsforums 2000 in Dakar zum Aktionsprogramm „*Education for All*“ (2000-2015) hinzugefügt wurde (vgl. MEN 2003: 8). Das *PDEF* zielt besonders darauf ab, den Zugang zur Grundbildung zu erweitern, die Qualität der Bildungsangebote und Lernprozesse zu verbessern und das Management des Schulsystems effizienter zu gestalten (vgl. ebd.: 8). Der Förderung der Vorschulbildung und des Schulbesuchs der Mädchen, der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Alphabetisierung der Jugendlichen und Erwachsenen werden im Rahmen des *PDEF* – die sechs Bildungsziele des *EFA*-Programms verfolgend – große Bedeutung beigemessen (ebd.).

Was die durchgeführten Reformen und Änderungen anbelangt, geht hervor, dass die senegalesische Bildungspolitik stark an den internationalen Tendenzen orientiert ist. In dieser Hinsicht sind weitere Bildungsreformen im Anschluss an das Weltbildungsforum 2015 von Incheon (Korea), bei dem eine Bildungsagenda für die Jahre 2016 bis 2030 genannt „*der globale Aktionsrahmen Bildung 2030*“¹⁰ beschlossen wurde, zu erwarten. Besonders vor dem Hintergrund, dass die beim Weltbildungsforum in Dakar verabschiedeten *EFA*-Ziele nicht ganz erreicht wurden¹¹. Aus der groben Darstellung der historischen Entwicklung des senegalesischen Bildungssystems lässt deutlich erkennen, dass die Schule fortwährend auf der Suche nach eigener Identität ist und, dass die Bildungspolitik un stetig und ständig von nationalen und internationalen Bildungsreformen gekennzeichnet ist. Daraus resultiert die Vielfältigkeit der Bildungseinrichtungen.

¹⁰ Das in Incheon 2015 verabschiedete Bildungsziel lautet: „bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (mehr dazu vgl. <https://www.bildungskampagne.org/bildung-2030> Zugriff am 15.10.2016).

¹¹ Für eine kritische Auseinandersetzung mit den Fortschritten, die Senegal beim Erreichen der Ziele des *EFA*-Programms geleistet hat vgl. u.a. Gleistein 2011.

2.1.2 Das senegalesische Bildungsangebot

Das senegalische Bildungssystem ist – wie bereits erwähnt – eher heterogen und facettenreich, sodass von einer Ko-Existenz von mehreren Bildungssystemen ohne gemeinsame Perspektive gesprochen wird (vgl. Gierczynski-Bocandé 2014: 1). Insgesamt lässt sich zwischen staatlichen und privaten, laizistischen und konfessionellen Schulen unterscheiden.

Staatliche, laizistische Schulen

Aufgrund der Tatsache, dass der dSenegal laut Artikel 1 seiner Verfassung ein laizistisches Land ist und das staatliche Schulsystem primär am französischen Modell orientiert ist, legt der Artikel 4 des Rahmengesetzes für das nationale Bildungswesen¹² grundlegend fest, dass die senegalesische „*Education nationale*“ laizistisch ist. Im Rahmen der Durchführung der EFA-Ziele bzw. des „*Programme décennal de l'Éducation et de la Formation*“ (PDEF) wurde dieses Rahmengesetz durch das Gesetz Nr. 2004-37 vom 15. Dezember 2004 modifiziert und der oben genannte Artikel 4 aufgehoben und durch folgende Bestimmungen ersetzt: „*L'Éducation nationale est laïque: elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens. Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'Etat, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement*“ (vgl. MEN 2004: Art. 2, Herv. M.M.). Daraus geht besonders hervor, dass eine wahlfreie, religiöse Bildung in den öffentlichen und privaten Schuleinrichtungen angeboten werden darf, solange das Prinzip der Laizität beachtet wird. Die nationale, staatliche Bildungspolitik wird von den Vorschuleinrichtungen, Grundschulen, *Collèges*, *Lycées*, Hochschulen und Universitäten getragen (auf die Struktur der Schularten wird später näher eingegangen), die jedoch mit einer Vielzahl an privaten Schuleinrichtungen koexistieren.

¹² Vgl. SENEGAL: *Loi d'orientation de l'Éducation nationale* Nr. 91-22 vom 16. Februar 1991, Artikel 4.

Laizistische und konfessionelle Privatschulen

Die Liberalisierung des Bildungsangebots im Senegal hat zu einer Ausbreitung von Privatschulen geführt, die sich dessen Kontrolle entziehen, obwohl sie vom Staat bezuschusst werden (vgl. Senegal 2003: 23). Die Privatschulen bieten alle Niveaustufen an und sind aufgrund der hohen Einschreibungs- und Schulgebühren viel mehr in den städtischen Gebieten konzentriert. Wegen ihrer Stabilität (keine Lehrerstreiks), der Qualität der Lehr- und Lernbedingungen und der besseren Ergebnisse, die sie bei den Prüfungen erzielen (vgl. Niang 2014: 32), gewinnen sie immer mehr an Attraktivität. Während die sog. katholischen Privatschulen aufgrund von höheren Einschreibungsgebühren und strengen Auswahlverfahren als elitär und qualitativ anspruchsvoller gelten, sind die laizistischen Privatschulen zugänglicher und werden von Schülerinnen und Schülern besucht, die nicht über die vorausgesetzten Leistungsfähigkeiten verfügen oder deren Eltern den ökonomischen Anforderungen der katholischen Privatschulen nicht nachkommen können (vgl. hierzu Charlier 2004). Es muss aber betont werden, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die die katholischen Privatschulen besucht, muslimisch ist. Vor dem Hintergrund, dass die Qualität dieser Schulen und nicht die religiösen Aspekte die Entscheidung für die katholischen Privatschulen motiviert, spricht Guth (2014: 4) in solchen Fällen von der Instrumentalisierung der Religion zugunsten von pädagogischer Kompetenz. Dennoch gibt es konservative Eltern, die viel mehr Wert auf die arabisch-islamische Erziehung ihrer Kinder legen und die laizistischen und katholischen Schulen ablehnen.

Staatliche und private franko-arabische Schulen

Die franko-arabischen Schulen bilden eine Kombination aus dem durch die Islamisierung eingeführten arabisch-islamischen Bildungsmodell und dem während der Kolonisierung entstandenen, französischen Bildungssystem. Ähnlich wie bei den laizistischen Schulen gibt es sowohl öffentliche als auch private franko-arabische Schulen (Grundschule, *Collèges* und *Lycées*). Für die Eltern, die der arabisch-islamischen Erziehung ihrer Kinder große Bedeutung beimessen und sie dennoch von einer allgemeinbildenden, westlichen Bildungstradition profitieren lassen wollen, bilden die franko-arabischen Schulen eine Art Mittelweg dar. Dadurch gewinnt diese Schulform immer mehr an Bedeutung, besonders in den ländlich

konservativen Gebieten. Außer den naturwissenschaftlichen Fächern, die auf Französisch unterrichtet werden, bildet Arabisch die Unterrichtssprache für alle anderen Fächer¹³.

Bilinguale und internationale Privatschulen

Neben den oben eingeführten Schulformen existiert im Senegal eine weitere Vielzahl an Privatschulen. Einerseits gibt es die laizistischen, internationalen, bilingualen Privatschulen (Französisch-Englisch)¹⁴, die teils dem senegalesischen Lehrplan folgen oder ihn mit dem französischen und anglophonen Schulprogramm ergänzen. Hinzu kommen die türkischen Schulen, die neben ihrem bilingualen Status (Französisch-Englisch) auch Türkisch als Schulfach anbieten. Neben diesen bilingualen Schulen gibt es auch sog. „*écoles françaises*“ (französische Schulen im Ausland)¹⁵, die dem Lehrplan von Frankreich folgen und deren Personal von der „*Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger*“ eingestellt wird (mehr dazu vgl. Guth 2014). Die hier dargestellten Schulen werden sowohl von Franzosen, binationalen und anderen ausländischen Kindern als auch von senegalesischen Schülerinnen und Schülern besucht.

Neben diesen Bildungsangeboten, die zum formellen Sektor gehören, existieren in der senegalesischen Bildungslandschaft auch verschiedene informelle Bildungssektoren, zu denen die modernen oder traditionellen, arabischen Koranschulen („*Daaras*“) und die von gemeinnützigen Vereinen angebotenen Bildungsformen genannt „*secteur associatif*“ (vgl. Niang 2014: 31) zu zählen sind.

¹³ Diese Informationen stammen aus einem Gespräch mit dem Schulleiter eines franko-arabischen *Lycées* im Rahmen einer Hospitationsrunde während einer internationalen Tagung im April 2016 in Dakar.

¹⁴ Wie z.B. das *West African College of the Atlantic*: <http://www.wacaschool.com/>; die *Senegalese American Bilingual School*: <http://www.sabs.sn/> und die *École Actuelle Bilingue*, <http://www.ecole-actuelle-bilingue.com/>

¹⁵ Es handelt sich u.a. um das *Lycée Jean Mermoz*: <http://www.lyceemermozdakar.org/>, die *Ecole française Saint-Exupéry*: <http://www.ecole-saintexupery.org/>, die *Institution Sainte Jeanne d'Arc*: <http://isjadakar.sn/>

Koranschulen „Daara“

Im Unterschied zu den franko-arabischen Schulen gehört die „*Daara*“ oder Koranschule¹⁶ zum informellen Bildungssektor und setzt sich primär zum Ziel, den Koran und die islamischen Erziehungswerte zu vermitteln. In einigen ländlich-konservativen Milieus werden die laizistischen und katholischen Schulen aber auch teilweise die franko-arabische Schule kategorisch abgelehnt, begründet durch die Tatsache, dass die Eltern einen Verlust der islamischen Werte und Erziehung ihrer Kinder durch den Besuch der „französischen Schulen“ befürchten. Neben den „*Daaras*“ in Form von Internaten existieren sog. „*Daaras de quartier*“ (in einem Stadtviertel implantierte Koranschulen), deren Schülerinnen und Schülernach dem Schulbesuch nach Hause gehen. Sie werden oft von den Kindern besucht, die für die Grundschule noch zu klein/jung sind. Für viele Familien bilden diese „*Daaras de quartier*“ auch eine Alternative, um in den Ferien oder parallel während des Besuchs der laizistischen, „französischen“ Schule für die arabisch-islamische Erziehung ihrer Kinder zu sorgen (mehr dazu vgl. Charlier 2004). Aufgrund der prekären Lehr- und Lernsituationen in vielen traditionellen „*Daaras*“ und vor dem Vorwurf, dass sie die Koranschülerinnen und -schüler „nicht genügend für die aktuellen Erfordernisse der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes ausbilden“ (Gierczynski-Bocandé 2014: 3), hat die senegalesische Regierung seit 2004 im Rahmen des *PDEF* ein Projekt der „*Modernisierung der Daaras*“¹⁷ eingeführt. Diese Maßnahme geht auch mit dem Ziel einher, im Rahmen des *EFA*-Programms die vielen Koranlernenden in der Einschulungsquote zu erfassen¹⁸.

¹⁶ Mehr über die „*Daara*“ und arabisch-islamische Erziehung im Senegal vgl. Wiegmann 1994, 2002

¹⁷ Mehr zur Organisation, zum Management und Curriculum der „*Daara modernes*“ vgl. <http://www.daara.sn/>

¹⁸ Die etwas eine Million Kinder, die die traditionellen Koranschulen besuchen, wurden bei dem Erfassen der Schulbesuchquote bisweilen nicht mitgerechnet (vgl. Charlier 2004: 53) und dies ist als ein Hindernis bei dem Erreichen der *EFA*-Ziele betrachten.

Gemeinnützige Bildungsangebote / alternative Modelle

Neben den „*Daaras*“ gibt es auch im Bereich des informellen Sektors Bildungsangebote, die lange Zeit und besonders auf dem ländlichen Gebiet von gemeinnützigen Vereinen („*secteur associatif*“) und NGOs getragen werden und seit der Erklärung und Einführung des Bildungsprogramms *EFA* und im Rahmen des *PDEF* vom Staat unterstützt und weiterentwickelt wurden. Dazu gehören die Alphabetisierung, die „*Ecoles communautaires de base*“ (Gemeindeschulen für die Grundbildung), die „*Ecoles de 3e type*“ (Schule dritter Art / der dritten Chance), die für die Einschulung, Allgemeinbildung oder/und berufsbildende Ausbildung von Jugendlichen und Erwachsenen ohne Schulbildung und für die Reintegration für Schulabbrecher/innen gerichtet sind (MEN 2003: 18f). Eine weitere informelle Ausbildungsmöglichkeit für diese Zielgruppe bildet die sog. „*apprentissage traditionnel*“ (traditionelle Lehre) in den örtlichen mehr oder minder professionellen Handwerksbetrieben oder -werkstätten (MEN 2003: 30f).

Im Folgenden werden die Strukturen und Schularten des formellen Bildungssektors näher betrachtet. Aus forschungspraktischen und -ökonomischen Gründen wird auf den tertiären Bereich nicht eingegangen. Die folgende Darstellung dient vor allem dazu, die Schullaufbahn der untersuchten senegalesischen Schülerinnen und Schüler darzulegen und die obige Präsentation zeigt, welche Alternative es noch für diese Schülerinnen und Schüler hätte geben können.

2.1.3 Zur Struktur des formellen Schulsystems

Vor dem Hintergrund, dass das senegalesische Schulsystem – wie bereits erwähnt – von der französischen Kolonialmacht eingerichtet wurde, lässt sich, was die Organisation des formellen Schulwesens, die Bezeichnung der Schularten und Klassenstufen anbelangt, eine starke Orientierung am französischen Schulsystem feststellen.

„*Education préscolaire*“: Vorschule

Die Kindertagesstätten genannt „*crèche oder garderie d'enfants*“ (Kinderkrippe: unter 3 Jahren), „*école maternelle*“ oder „*jardin d'enfants*“ (Kindergarten: 3 – 6 Jahre) waren lange Zeit die einzigen Träger der Vorschulbildung im Senegal und auch eine Domäne des privaten Sektors. Der Besuch dieser Vorschuleinrichtungen ist

nicht verpflichtend und wurde als eine Art Luxus betrachtet, den sich fast nur Familien mit gutem Einkommen leisten konnten. Dadurch waren die Kindertagesstätten vor allem auf die großen Städte konzentriert (vgl. BREDA/UNESCO 2009). Auf dem ländlichen Gebiet dominieren viel mehr die „*garderies communautaires*“ und die sog. „*Cases communautaires*“¹⁹, die von gemeinnützigen Vereinen gegründet und verwaltet werden (MEN 2005: 2). Den EFA-Zielen folgend hat die senegalesische Regierung seit 2000 die Förderung und Entwicklung einer ganzheitlichen Kleinkindpolitik (von der Geburt bis zum Grundschulalter) mit Blick auf die Chancengleichheit zu ihrer Priorität gemacht. In diesem Rahmen wurde eine weitere Vorschuleinrichtung genannt „*case des tous petits*“²⁰ vom Staat gegründet, finanziert und in Kooperation mit der jeweiligen Einwohnerschaft verwaltet (mehr dazu vgl. MEN 2005: 2; Bassama 2010).

„*Ecole élémentaire*“: Grundschule

Der Besuch der „*école élémentaire*“ beginnt mit dem sechsten oder siebten Lebensjahr und dauert im Gegensatz zu Frankreich sechs Jahre, in denen die Grundschulkinder folgende Niveaustufen absolvieren: „*cours d'initiation*“ (CI), „*cours préparatoire*“ (CP), „*cours élémentaire première année*“ (CE1), „*cours élémentaire deuxième année*“ (CE2), „*cours moyen première année*“ (CM1) und „*cours moyen deuxième année*“ (CM2)²¹. Im Unterschied zur Vorschule ist

¹⁹ Wortwörtlich übersetzt „gemeinschaftliche Hütte“.

²⁰ Sinngemäß übersetzt „Hütte für die ganz Kleinen“. Die Auswahl der Bezeichnung „*case*“ (Hütte) für diese Vorschuleinrichtung symbolisiert die Bedeutung und Rolle, die die Hütte (als Wohn- und Erziehungsort) für die traditionelle Erziehung der Kleinkinder und Kinder gespielt hatte (mehr dazu vgl. Bassama 2010: 71).

²¹ In Frankreich fängt die Grundschule mit „*CP*“ an und dauert 5 Jahre. Die Tatsache, dass die senegalesischen Schüler/innen in einer anderen Sprache (Französisch) als ihrer Muttersprache eingeschult werden und auf deren Basis die Grundkenntnisse wie Lesen, Schreiben, Rechnen usw. erwerben, kann als einer der Gründe dafür betrachtet werden, warum die Grundschule im Senegal länger dauert als in Frankreich.

der Besuch der Grundschule verpflichtend und kostenlos²². Jedoch muss jedes Jahr Einschreibegebühr gezahlt werden, die je nach Niveaustufen und Schulen variiert. Trotz dieser Schulpflicht ist das im Rahmen des *EFA*-Bildungsprogramms gesetzte Ziel, alle Kinder im Grundschulalter einzuschulen, noch nicht erreicht. Sozioökonomische, kulturelle und religiöse Gründe – wie die für manche Familien nicht leistbaren Einschreibegebühren und Schulmaterialienkosten, die Verweigerung der „französischen Schule“ in einigen ländlich-konservativen Milieus (vgl. Kane 2011: 77), die Kinderarbeit²³, die Diskriminierung zwischen Jungen und Mädchen²⁴ – werden als Faktoren genannt, die dabei eine entscheidende Rolle spielen mögen. Die Grundschule wird von einer zentral organisierten Prüfung („*Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires*“) abgeschlossen. Zusätzlich müssen die Schülerinnen und Schüler an einem hoch selektiven Auswahlverfahren zur Aufnahme ins „*Collège d'enseignement moyen*“ (Sekundarstufe I) genannt „*concours d'admission en classe de Sixième*“ teilnehmen.

„*Collège d'enseignement moyen (CEM)*“: Sekundarstufe I

Die Schulausbildung im „*Collège*“ dauert vier Jahre. Die Bezeichnung der Klassenstufen erfolgt ähnlich wie in Frankreich in Formen von Ordinalzahlen und beginnt mit der *Sixième* (1. Jahr Mittelstufe, Jahrgangsstufe 7) rückwärts zählend bis zur *Troisième* (4. Jahr Mittelstufe, Jahrgangsstufe 10). Für den Übergang zum *Lycée* muss der Realschulabschluss (*BFEM*: auch eine zentral organisierte Prüfung) erfolgreich abgeschlossen und mindestens durchschnittliche

²² Laut dem Rahmengesetz Nr. 2004-37 vom 15. Dezember 2004 zur Umänderung und Ergänzung der „*Loi d'orientation de l'Éducation nationale* N° 91-22“ vom 16. Februar 1991 ist der Schulbesuch verpflichtend für alle Kinder vom 6. bis zum 16. Lebensjahr.

²³ In einigen ländlichen Milieus werden die Kinder aus ökonomischen Gründen lieber als Arbeitskraft in den Feldern eingesetzt (mehr dazu vgl. UNESCO 2009).

²⁴ Obwohl es durch Sensibilisierungsmaßnahmen tendenziell rückläufig ist, werden weiterhin in einigen ärmeren, konservativen und kinderreichen Familien die Jungen in die Schule geschickt und die Mädchen bleiben zu Hause und erlernen die Hausarbeiten.

Noten bei den Klassen- und Semesterarbeiten von allen Fächern erzielt werden (mehr dazu vgl. MEN 2003: 18).

Lycée: Sekundarstufe II

Die Schulausbildung im *Lycée* erstreckt sich auf 3 Jahre (*Seconde, Première und Terminale*). Auf der Basis der im *Collège* erzielten Noten in den verschiedenen Fächern erfolgt ab der *Seconde* (Jahrgangsstufe 11) eine Orientierung zwischen zwei Fachrichtungen: „L“ wie „*Littéraire*“ (Geisteswissenschaft) mit zwei Optionen *L1* oder *L2* (Sprachen, Geographie und Geschichte als Hauptfächer) oder „S“ wie „*Scientifique*“ (Naturwissenschaft) auch in zwei Optionen unterteilt: *S1* oder *S2* (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie etc. als Hauptfächer). Das *Lycée* schließt mit dem zentral organisierten, hoch selektiven und anspruchsvollen (vgl. Korum 2007: 36) Abitur genannt „*Baccalauréat*“ ab, das den Zugang zur einer Fach- oder Hochschulausbildung berechtigt. Neben der allgemeinbildenden Ausbildung besteht nach dem *Collège* die Möglichkeit, eine technische Ausbildung oder Berufsausbildung in den „*Lycées techniques*“ (Fachgymnasien bzw. technischen Gymnasien,) oder berufsbildenden Schulen zu absolvieren (vgl. MEN 2003).

2.1.4 Die Verwaltung des Schulsystems und das pädagogische Personal

Die Verwaltung des senegalesischen Schulsystems ist zentral aufgebaut. Das Erziehungsministerium, „*Ministère de l'Education Nationale*“ (MEN), steht an der Spitze der Verwaltungsorgane und ist für die Durchführung der Schulpolitik verantwortlich. Für den berufsbildenden und technischen Bildungsbereich arbeitet es in Kooperation mit dem „*Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat*“. Auf dezentralisierter Ebene sind die „*Inspections d'Académie*“ (IA) für die Organisation und Koordination der Bildungsmaßnahmen und -tätigkeiten in den Regionen zuständig und dies wird auf der Ebene der *Départements* von den „*Inspections Départementales de l'Education Nationale*“ (IDEN) übernommen (MEN 2003: 16). Für eine bessere Verwaltung und Rationalisierung der Personalressourcen und um die Schulorganisation effizienter zu gestalten, wurden seit 1996 viele Dezentralisierungsmaßnahmen ergriffen, Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse an die lokalen und regionalen Gebietskörperschaften übertragen (vgl. MEN 2003: 12) und die Hauptstadt, Dakar, in 3

„*Inspections d'Académie*“ unterteilt²⁵. Die 13 anderen Regionen verfügen jeweils über eine „*Inspection d'Académie*“, sodass das nationale Gebiet heute von 16 „*Inspections d'Académie*“ verwaltet wird. Auf der Ebene der Schuleinrichtungen ist die Grundschule von einem „*Directeur²⁶ des études*“, das „*Collège*“ von einem „*Principal*“ und das *Lycée* von einem „*Proviseur*“ geleitet. Neben einem *Censeur*, der im *Lycée* für die pädagogische Verwaltung zuständig ist, wird die Schulleitung von Sekretären und Aufsichtspersonal („*surveillants généraux*“ und „*surveillants*“) unterstützt.

Beim Lehrpersonal wird zwischen verbeamteten und angestellten Lehrkräften unterschieden. Zu den angestellten Lehrkräften gehören die „*professeurs contractuels*“ (Vertragslehrkräfte) und die sog. „*corps émergents*“ (Hilfslehrkräfte) genannt „*Volontaires*“ für die Grundschule und „*Vacataires*“ für das *Collège* und *Lycée*. Während die „*professeurs contractuels*“ über ein pädagogisches Diplom von einer der Hochschulen für Lehramt verfügen und im Verbeamtungsprozess stehen, haben die „*Volontaires*“ und „*Vacataires*“ keine Lehrerausbildung absolviert (vgl. Niang 2014: 16). Dennoch muss für die Einstellung bei den „*Volontaires*“ ein *BEFM* oder *Baccalauréat* und bei den „*Vacataires*“ ein Hochschulabschluss vorgelegt werden (vgl. ebd. 17). Das massive Rekrutieren der „*Corps émergents*“ ist mit der senegalesischen Bildungspolitik im Rahmen des *EFA*-Programms verbunden und deren Anzahl beträgt heute mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (vgl. Niang 2014: 20). Im Folgenden wird die Lehrerausbildung im Senegal näher betrachtet. Begründet durch die Tatsache, dass das erforschte Fach (Deutsch) hauptsächlich im *Collège* und *Lycée* unterrichtet wird, wird der Fokus viel mehr auf die Ausbildung der allgemeinbildenden Lehrkräfte für diese Schulen gesetzt. Dennoch wird auf die anderen Ausbildungsarten und -orte hingewiesen.

²⁵ vgl. MEN/MFPAA: Ministerialbeschluss Nr. 013508 vom 20. August 2013.

²⁶ Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wurde in diesem Absatz die männliche Form gewählt. Die weibliche Form ist jedoch auch mitgemeint.

2.1.5 Zur Ausbildung der Lehrkräfte

Die meisten von den ersten senegalesischen Lehrerinnen und Lehrern waren vor der Unabhängigkeit des Landes in Frankreich ausgebildet worden. Aufgrund der geringen Zahl der einheimischen Lehrkräfte musste damals die senegalesische Schule sogar auf den Einsatz von Lehrkräften aus Frankreich zurückgreifen. Um den stetig größer gewordenen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften decken zu können, errichtete Senegal mit Hilfe der UNESCO nach der Unabhängigkeit ein Zentrum für die Ausbildung der Lehrkräfte von den *Collèges* genannt *Centre Pédagogique Supérieur (CPS)*, das im Jahr 1967 zur „*Ecole Normale Supérieure*“ (ENS) umgewandelt wurde (vgl. Cissé 2010: 21, Diakhaté 2013: 73; MEN 2014: 16). Um dem immer stärker werdenden Bedarf an Lehrkräften nachzukommen, wurde die „*Ecole Normale Supérieure*“ 2000 zu einer pädagogischen Fakultät unter der Bezeichnung von „*Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation*“ (FASTEF) verändert und an die Universität Cheikh Anta Diop Dakar (UCAD) angegliedert (vgl. Cisse 2010: 22; Niang 2013). Infolge einer Aufnahmeprüfung bietet die FASTEF verschiedene Lehrausbildungsgänge an²⁷.

- In die Ausbildung für die Lehrkräfte der Sekundarstufe II (*PES*) werden Inhaber/innen eines Master-Abschlusses von den öffentlichen Universitäten aufgenommen. Die Ausbildung dauert zwei Jahre und wird von dem Berufsbefähigungszeugnis „*Certificat d'Aptitude d'Enseignement Secondaire (CAES)*“ abgeschlossen.
- Die Ausbildung für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I (*PEM*) richtet sich an Studierende von den öffentlichen Universitäten, die über eine „*Licence*“ verfügen, dauert ein Jahr und wird mit einem Lehrabschlusszeugnis/ Berufsbefähigungszeugnis „*Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM)*“ abgeschlossen. Eine weitere Option, die von dem „*Département d'Allemand*“ jedoch nicht angeboten wird, betrifft die Kandidaten, die mindestens das „*Baccalauréat*“ (Abitur) erfolgreich abgeschlossen haben. Die Ausbildung dauert in diesem Fall zwei Jahre und

²⁷ Mehr dazu vgl. FASTEF: <http://fastef.ucad.sn/>

führt zum Lehramtabschluss „*Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CAE-CEM)*“ (vgl. MEN 2014: 17).

Für die in den „*Collèges*“ und „*Lycées*“ eingesetzten und nicht ausgebildeten Lehrkräfte²⁸ bietet die FASTEF eine Fernausbildung an (vgl. Rabiazamaholy 2013). An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass das Lehrpersonal für die technische Ausbildung und Berufsbildung an der „*École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel*“ (ENSEPT) ausgebildet wird und das „*Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport*“ (INSEPS)²⁹ für die Ausbildung der Sportlehrer/innen zuständig ist (vgl. Diakhaté 2013: 74; MEN 2014: 17). Die Kunst- und Musiklehrer/innen ihrerseits absolvieren ihre Ausbildung an der „*École nationale des Arts*“ (ENA) (vgl. ebd.: 75). Seit 2012 sind diese Einrichtungen nicht mehr die einzigen Trägerschaften der Lehrerausbildung, da die Universität Gaston Bergier auch über einen Fachbereich für Erziehungswissenschaft, Lehrerausbildung und Sport unter der Bezeichnung „*UFR des Sciences de l'Education, de la Formation et du Sport*“ verfügt (Diakhaté 2013: 74). Im Bereich der Vor- und Grundschule wurden bis 1995 nur Lehrkräfte mit einem Lehrabschluszeugnis (CEAP oder CAP) von einer der Ausbildungsstätten für Vorschul- und Primarschullehrer/innen genannt „*Ecoles de Formation des Instituteurs*“³⁰ (EFI) eingestellt (vgl. Diakhaté 2013: 69). Heute gilt das „*Volontariat*“ als einzige Einstellungsmöglichkeit für das Lehrpersonal der Vor- und Grundschulen (vgl. ebd.: 70). Die ohne pädagogische Ausbildung eingestellten „*Volontaires*“ werden im Nachhinein von Schulinspektoren für die Dauer von 8 Monaten in den ehemaligen „*Ecoles de Formation des*

²⁸ Für eine ausführliche Darstellung des Ausbildungsangebots für die „*Vacataires*“ vgl. Niang 2013.

²⁹ Mehr zum Ausbildungsangebot dieser Einrichtungen vgl. ihre jeweilige Webseite: <http://ensetp.ucad.sn/>, <http://inseps.ucad.sn/>

³⁰ Zur Geschichte der verschiedenen Zentren für die Ausbildung der Grundschullehrkräfte vor und nach der Unabhängigkeit: von der „*Ecole Normale de Saint-Louis*“ über die „*centre de formation pédagogique*“, „*écoles normales régionales*“ bis zu den „*Ecoles de formation des Instituteurs*“ vgl. Diakhaté 2013; MEN 2014.