

Nicole Franke (geb. Trapp):

Didaktik des Französischunterrichts an senegalesischen Primarschulen*

*Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um meine M.A.-Arbeit, angefertigt im Jahr 2002 am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der WWU Münster. Fragen und Kritik richten Sie gerne an elocin@muenster.de

1. Einleitung.....	1
A. Grundlagen.....	5
2. Überblick über relevante Erkenntnisse aus der Fremdspracherwerbsforschung.....	5
2.1 Einflussfaktor Schüler (Sprachliche Voraussetzungen).....	5
2.1.1 Die kontrastive Analyse.....	6
2.1.2 Die Fehleranalyse.....	10
2.1.3 Sprachliche Heterogenität der Schülerschaft.....	13
2.1.4 Fazit.....	14
2.2 Einflussfaktor Lehrbuch.....	15
2.2.1 Allgemeine Bedeutung von Lehrbüchern.....	15
2.2.2 Authentizität des sprachlichen Materials.....	16
2.2.3 Motivation.....	17
2.2.4 Hilfestellungen für den Lehrer.....	18
2.2.5 Fazit.....	18
2.3 Einflussfaktor Lehrmethode.....	19
2.3.1 Institutionell gesteuerter Fremdspracherwerb.....	19
2.3.2 Kommunikationsfähigkeit.....	20
2.3.3 Grammatische Kompetenzen.....	24
2.3.4 Fazit.....	26
B. Tatsächliche Situation.....	26
3. Einflussfaktor Schüler (Sprachliche Voraussetzungen).....	29
3.1 Problembereiche nach Einschätzung der Lehrer.....	29
3.3 Fehleranalyse.....	31
3.3.1 Fehlererhebung.....	31
3.3.2 Fehlerbeschreibung.....	33
3.3.2.1 Phonologie/Orthographie.....	33
3.3.2.2 Morphologie/Syntax.....	38
3.3.3 Fehlerbewertung.....	45
3.4 Sprachliche Heterogenität der Schülerschaft.....	46
3.5 Fazit.....	47
4. Einflussfaktor Lehrbuch.....	47
4.1 Formale Gestaltung.....	48
4.2 Texte.....	49
4.3 Vokabeln.....	51
4.4 Fragen.....	51
4.5 Übungen.....	54
4.6 Bildergeschichten, Gedichte, Rätsel und Spiele.....	56
4.8 Hilfestellungen für den Lehrer.....	57
4.9 Buchverwendung.....	58
4.10 Fazit.....	58
5. Einflussfaktor Lehrmethode.....	59
5.1 Vorgehensweise.....	59
5.2 Exkurs: Erstalphabetisierung in der Zweitsprache?.....	60
5.3 Beobachtungen zum Unterrichtsgeschehen.....	62
5.3.1 Lehrbuchverwendung der Lehrer.....	62
5.3.2 Sprachverwendung der Lehrer.....	63
5.3.3 Lehrerfragen.....	65

5.3.4 Erklärungen	66
5.3.5 Fehlerkorrektur	67
5.3.6 Schülerbeteiligung	68
5.4 Kommunikative Kompetenz der Schüler	69
5.5 Hintergrundinformationen über die Lehrer	72
5.6 Fazit	73
C. Schlussfolgerungen	75
6. Vorschläge zur Verbesserung	75
6.1 Zusammenfassung	75
6.2 Maßnahmen des Ministère de l'Éducation	76
6.3 Ausblick	78
7. Anhang	83
7.1 Interviews	83
7.1.1 Leitfaden	83
7.1.2 Übersicht über die durchgeführten Interviews	85
7.2 Beobachtungen / Testaufgabe	86
7.2.1 Beobachtungsleitfaden I (Sprachverwendung)	86
7.2.2 Beobachtungsleitfaden II (Sonstige Unterrichtsgestaltung)	87
7.2.3 Übersicht über die durchgeführten Beobachtungen / Tests	89
7.2.4 Schüleraufsätze	90
7.3 Beispielseiten	91
7.4. Titelbilder	92
7.5 Karten	93
7.5.1 Senegal	93
7.5.2 Diourbel	93
7.7 Literatur	94

"Quand l'enfant n'a pas compris, cherchez à savoir pourquoi."

(Bakary BADIANE,
Präsident der nationalen Vereinigung
senegalesischer Elternorganisationen,
Le Soleil [Dakar], 23.11.2001, 6)

1. Einleitung

"Education pour tous", "Education for all" oder "Bildung für alle" – in vielen Sprachen wird immer wieder diese Forderung erhoben. Nicht nur, aber eben vor allem die Entwicklungsländer sind vom Erreichen dieses Ideals nach wie vor weit entfernt. Lange schon ist klar, dass die ausschließliche Konzentration auf Beschulungsraten zu kurz greift. So seltsam es klingen mag: Die Möglichkeit, eine Schule zu besuchen, ist alleine noch kein Garant für den Zugang zu Bildung:

"Although the gains in enrollment had been impressive in many parts of the world, including sub-Saharan Africa, low quality and high dropout rates led to the deceptive result that many of the children left school again without having obtained a sustainable level of basic reading, writing and numeracy skills."
(MICHAELOWA, 2001, 1699)

Um Schülern und Schülerinnen wirklich einen Zugang zu grundlegenden Fähigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen zu ermöglichen, dürfen also bestimmte qualitative Mindestanforderungen nicht unterschritten werden. Das Weltbildungsforum in Dakar 2000 nennt als Bedingungen für zufriedenstellende Lernleistungen unter anderem:

"(...) gut ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen, die aktive Lernmethoden anwenden; adäquate Räumlichkeiten und Lernmaterialien; ein relevantes Curriculum, das in der lokalen Sprache unterrichtet werden kann; eine (...) sichere Lernumwelt (...)" (SANDHAAS, 2000, 80).

In der vorliegenden Arbeit stelle ich anhand eines konkreten Fallbeispiels – dem Französischunterricht an senegalesischen Primarschulen – dar, was diese Bedingungen im einzelnen umfassen (können), welche Schwierigkeiten und Probleme ihrer Erfüllung im Wege stehen und welche Maßnahmen geeignet sind, diese Schwierigkeiten zu überwinden, und so nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht dem Ziel "Bildung für alle" näher zu kommen.

Die Beschäftigung mit dem Französischunterricht an Senegals Primarschulen setzt Kenntnisse der allgemeinen sprachlichen Situation in Gesellschaft und Bildungswesen

voraus. Bis heute ist Französisch, die offizielle Amts- und Verwaltungssprache des Senegal, auch die einzige offizielle Unterrichtssprache im öffentlichen Schulsystem (vgl. WIEGELMANN, 1998, 25f). In aller Regel ist Französisch aber nicht die Erstsprache der unterrichteten Schüler. Etwa 20 verschiedene afrikanische Sprachen werden auf senegalesischem Staatsgebiet gesprochen. Knapp die Hälfte der Bevölkerung sprechen Wolof als Erstsprache, ungefähr 24% Pulaar, 13% Sereer, 6% Mandinka, 5% Diola und 1,4% Soninke (vgl. DAFF, 1996b, 566). Damit kommt dem Französischunterricht eine zentrale Rolle zu: Der Zugang zu formaler Bildung ist im Senegal zwangsläufig mit dem Erlernen der Fremdsprache Französisch verbunden. Eine der Grundbedingungen für zufriedenstellende Lernleistungen, die in den Erklärungen des Dakarer Weltbildungsforums 2000 formuliert wurden, bleibt folglich unerfüllt: Ein Unterricht in den lokalen Sprachen (sei es als Unterrichtsmedium oder –gegenstand) findet nicht statt. Dass dies nicht ohne Folgen für den Französischunterricht bleibt, wird sich im Laufe der Arbeit noch zeigen. Zentrales Anliegen der Arbeit ist es jedoch nicht, ein weiteres Plädoyer für die überfällige Einführung der Nationalsprachen in das formale Schulwesen zu halten. An wissenschaftlich fundierten Arbeiten zu diesem Thema mangelt es nicht¹, und die Gründe dafür, warum dennoch kaum Veränderungen zu bemerken sind, müssen wohl vornehmlich in politischer Bewegungslosigkeit gesucht werden. Ziel der Arbeit ist es vielmehr, die Didaktik des Französischunterrichts darzustellen, Probleme zu analysieren und aus den eigenen Ergebnissen und den Sichtweisen der Beteiligten heraus praktikable Vorschläge für eine Qualitätssteigerung zu machen, die letztlich auch den anderen Schulfächern zugute kommt, denn:

"French as the only language of instruction (the way it is currently used in public schools) seems to be mainly responsible for the low achievement levels of the great majority of pupils in formal primary education" (WIEGELMANN & NAUMANN, 1999, 72).

Die Darstellung der Ergebnisse folgt einer dreigliedrigen Struktur. In Teil A werden die der Arbeit zugrundeliegenden relevanten Erkenntnisse aus verschiedenen Teilbereichen der Fremdsprachenerwerbsforschung zusammengefasst. Drei zentrale Einflussfaktoren, die für die Qualität von Sprachunterricht im allgemeinen als besonders zentral eingeschätzt werden, werden hier vorgestellt: Die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler, die verwendeten Lehrmittel und die angewendete Lehrmethode.

Die Schüler bringen in den Unterricht eine Vielzahl persönlicher Eigenschaften mit, die sich von Schüler zu Schüler erheblich unterscheiden können. Da es sich hier um eine sprachdidaktisch ausgerichtete Arbeit handelt, scheint es gerechtfertigt, sich auf Unterschiede im sprachlichen Hintergrund der Schüler zu beschränken. Der sicherlich

¹ Vergleiche hierzu zum Beispiel OUANE, 1995; FAL, 1995 und DUTCHER, 1983

ebenfalls interessante sozioökonomische Hintergrund bleibt unberücksichtigt. Wie bereits gesagt, ist für die überwiegende Mehrheit der senegalesischen Kinder das Französische eine Fremdsprache. Fast alle Kinder bringen in den Unterricht die Sprachstrukturen mindestens einer anderen Sprache, nämlich ihrer Erstsprache (L1), häufig Wolof, mit. Ein großer Teil der Kinder, deren Erstsprache eine andere afrikanische Sprache ist, haben außerdem Kenntnisse im Wolof, denn dies ist im Senegal eine weit verbreitete Lingua Franca, die von über 70% der erwachsenen Bevölkerung gesprochen und verstanden wird (vgl. FAL, 1995, 386). Eine Beeinflussung des Französischerwerbs durch die L1 (und eventuell die L2) der Kinder ist deshalb zu erwarten. Die Darstellung relevanter Forschungsergebnisse der Interferenzlinguistik liefert darum erste Informationen darüber, wie solche Beeinflussungen aussehen können und auf welche Weise man sie entdecken, beschreiben und behandeln kann. Eine weitere Folge der skizzierten Situation ist die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft sowohl im Hinblick auf ihre Muttersprachen, als auch in Bezug auf ihre Vorkenntnisse in der Unterrichtssprache Französisch. Abhängig von der Herkunft aus ländlichem bzw. städtischem Milieu und der Einkommens- und Bildungsschicht ihrer Eltern (bzw. ihres Herkunftshaushalts) können sich diese Kenntnisse erheblich unterscheiden.

Die genannten Aspekte "Interferenzen" und "Heterogenität der Schülerschaft" spielen auch bei der Analyse der Bedeutung und Qualität von Lehrbüchern eine wichtige Rolle. Hier wird zunächst dargestellt, welche Funktionen Lehrbücher nach dem heutigen Forschungsstand erfüllen (können) und was im Hinblick auf diese Funktionen ein gutes Lehrbuch (eine der genannten Grundbedingungen für *zufriedenstellende Lernleistungen*) ausmacht. Neben der Sensibilität für Interferenzprobleme und der Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft stehen hier konkrete Bedürfnisse der Schüler und Lehrer im Vordergrund.

Selbst ein optimal strukturiertes und inhaltlich angemessenes Lehrbuch kann alleine aber kein Garant für die gewünschten zufriedenstellenden Lernleistungen sein. Ein wichtiger weiterer Gesichtspunkt ist die im Unterricht praktizierte Lehrmethode. Zahlreiche Arbeiten aus dem Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung haben sich mit den Bedingungen für den Erfolg einer Unterrichtsmethode auseinandergesetzt. Einige relevante Aspekte werden hier aufgegriffen.

Auf diesen Grundlagen aufbauend wird in Teil B die tatsächliche Situation an senegalesischen Schulen hinsichtlich der drei Faktoren Schülervoraussetzungen, Lehrbücher und Lehrmethoden beschrieben und analysiert. Die hierzu notwendigen

Informationen und Daten habe ich während eines dreiwöchigen Aufenthalts in der Region von Diourbel im November/Dezember 2001 gesammelt. Dort hatte ich die Möglichkeit, an sieben verschiedenen Schulen in unterschiedlichem Umfang Unterrichtsbeobachtungen und Interviews durchzuführen sowie in einigen Klassen von den Schülern kleine Aufsätze schreiben zu lassen.

Mit Hilfe der Schüleraufsätze war es mir möglich, eine Fehleranalyse durchzuführen, eine Reihe wichtiger Interferenzfehler ausfindig zu machen und diese mit Hilfe der in Teil I dargestellten Methoden der Interferenzlinguistik zu klassifizieren. Die Unterrichtsbeobachtungen lieferten unter anderem wichtige Hinweise zur Bedeutung der Heterogenität der Schülerschaft in sprachlicher Hinsicht.

Mit Hilfe von Interviews konnten auch die Ansichten der Lehrer zur Praxistauglichkeit der Lehrbücher ermittelt werden. Die theoretische Analyse der im senegalesischen Kontext verwendeten Lehrbücher liefert ebenfalls Hinweise darauf, ob diese in der Lage sind, die Anforderungen, die heute an moderne Lehrmittel gestellt werden, zu erfüllen, und wo die Schwächen der Bücher liegen.

An die Lehrmethode werden durch die schwierige sprachliche Ausgangslage besondere Anforderungen gestellt. Denn die eingangs geschilderte Nichtberücksichtigung der afrikanischen Sprachen im Bildungswesen bedeutet für die überwiegende Mehrheit der Schüler, dass sie ab der ersten Klasse in allen Fächern auf Französisch unterrichtet werden, obwohl sie keine oder nur unzureichende Kenntnisse in dieser Sprache haben. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Alphabetisierung in der Fremdsprache Französisch gleichzeitig die Erstalphabetisierung der Schüler ist. Welche Probleme sich daraus in Theorie und Praxis ergeben und welche Lösungen vielleicht praktikabel sind, ist ein wichtiger Bestandteil der Untersuchung der Lehrmethode. Darüber hinaus wird sich dieser Teil der Arbeit mit der im Klassenraum praktizierten Lehrmethode, wie ich sie beobachtet habe, auseinandersetzen. Die vorgefundenen Verhaltensmuster werden analysiert und ihre Ursachen und Folgen ergründet.

Teil C stellt eine Verknüpfung der Teile A und B dar und liefert eine Reihe von Vorschlägen zur Verbesserung der Qualität des Französischunterrichts.

A. Grundlagen

2. Überblick über relevante Erkenntnisse aus der Fremdspracherwerbsforschung

Die Fremdspracherwerbsforschung hat mit ihren Studien und Theorien zu verschiedensten Aspekten des Fremdspracherwerbs viele Hinweise auf dessen Mechanismen, Funktionsweisen und einflussnehmende Faktoren geliefert, die im Hinblick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit wichtig und hilfreich sind. Deshalb soll an dieser Stelle ein Überblick über relevante Erkenntnisse geliefert werden.² Im Vordergrund stehen dabei die Faktoren sprachliche Voraussetzungen des Schülers, Lehrbücher und Lehrmethode.

2.1 Einflussfaktor Schüler (Sprachliche Voraussetzungen)

Ein wichtiger Faktor für das Gelingen des Unterrichts ist der Schüler selbst. Welche Eigenschaften, welches Vorwissen und welche Fähigkeiten er "mitbringt", hat einen großen Einfluss darauf, wie und ob der Unterricht funktioniert, das Unterrichtsziel erreicht wird oder nicht. Da in der vorliegenden Arbeit die Didaktik des Französischunterrichts im Vordergrund steht, ist es gerechtfertigt, sich auf die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler zu beschränken.

Der Senegal ist ein multilingualer Staat, und in den meisten Regionen sind verschiedene Erstsprachen in fast jeder Klasse vertreten. Dabei spricht nur ein verschwindend geringer Anteil der Schüler die Unterrichtssprache Französisch als Erstsprache. Der Einfluss der afrikanischen Erstsprachen beim Französischerwerb ist deshalb das zentrale Thema dieses Kapitels. Im weiteren Verlauf (Kap. 3) werden die theoretischen Überlegungen in der Praxis überprüft. Außerdem wird der Versuch gemacht, Konsequenzen für die praktische Arbeit an den Schulen zu ziehen.

Im Zusammenhang mit der Analyse des sprachlichen Vorwissens der Schüler ist vor allem relevant, auf welche Weise die Erstsprache (L1) des Lernenden den Erwerb einer weiteren Sprache (L2) beeinflusst, denn:

"No language is ever studied in a linguistic vacuum. (...) When a second language is attempted, it is usually in an environment of the learner's first language,

² Hier werden nur ausgewählte Teilaspekte mit großer Bedeutung für die vorliegende Arbeit berücksichtigt. Für eine umfassendere Darstellung vgl. LARSEN-FREEMAN & LONG, 1999 sowie BYRAM, 2000.

acquired as a child, so that all around him are linguistic patterns whose tyranny he is struggling to escape. And even in a community using the second language he needs, a learner has his home language habits to combat" (LEE, 1983, 148).

Verschiedene Theorien, zumeist aus dem Blickwinkel linguistischer Forschung, sind in diesem Zusammenhang aufgestellt worden. Die beiden wichtigsten sollen an dieser Stelle vorgestellt werden.³

2.1.1 Die kontrastive Analyse

Bei Beschäftigung mit der *contrastive analysis hypothesis*⁴, deren Verfechter in den sechziger Jahren begannen, sich über eine aus linguistischer Sicht angemessene Sprachdidaktik Gedanken zu machen, müssen zwei Versionen unterschieden werden: Die sogenannte starke und die sogenannte schwache Version.

Die Vertreter der starken Version dieser Hypothese gingen davon aus, dass durch eine systematische kontrastive Analyse zweier Sprachen A und B die typischen Fehler identifiziert werden können, die entstehen, wenn ein Lernender, welcher Sprache A als Erstsprache spricht, Sprache B als Fremdsprache lernt⁵:

" (...) individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture" (LADO, 1957,2).

Diese potenziellen Fehlerquellen sollten dann bei der Gestaltung von Lehrmaterialien und Unterrichtseinheiten berücksichtigt werden. Zusammen mit einer Sensibilisierung der Sprachlehrer für die Unterschiede zwischen der Herkunfts- und der Zielsprache sollte dies – so versprochen sich die Vertreter besagter Theorie - den Lernenden das Überwinden der Schwierigkeiten im Fremdspracherwerbsprozess erleichtern (vgl. WARDHAUGH, 1995, 8). Drei Kern-Annahmen, die in der Rezeption dieser Theorie häufig kritisiert worden sind, werden an dieser Stelle diskutiert:

Erstens wurde vorausgesetzt, dass alle Sprachen grundsätzlich auf allen Ebenen der Phonologie⁶, der Grammatik⁷ und der Semantik⁸ miteinander in einer Weise

³ Für einen vollständigeren und detaillierteren Überblick - auch der hier nicht relevanten Teilbereiche - empfiehlt sich die Lektüre der Dissertationen von TRAORÉ, 2000 (vor allem Kap. 1-3) und BARTH, 1999 (vor allem Teil 1 und 2).

⁴ In der deutschsprachigen Literatur meist als *Kontrastivhypothese* oder *kontrastiv-analytische Hypothese* wiedergegeben.

⁵ Für eine kurze und anschauliche Vorgehensweise bei der Analyse zweier Sprachen unter kontrastiv-grammatischen Gesichtspunkten vgl. die Ausführungen von LADO, 1983.

⁶ *Phonologie* ist die linguistische Teildisziplin von den kleinsten bedeutungsunterscheidenden lautlichen Einheiten einer bestimmten Sprachen, den Phonemen.

⁷ *Grammatik* ist in der Linguistik die Lehre von der Bauweise der Wörter (Morphologie) und

vergleichbar sind, die für die Sprachdidaktik verwertbare Ergebnisse produziert. Ob dies zum gegenwärtigen Zeitpunkt möglich ist, wird von vielen Linguisten bezweifelt, da die vorliegenden Grammatikbeschreibungen oft unvollständig oder gar fehlerhaft sind, und weitgehende Uneinigkeit in Sachen einer einheitlichen Terminologie besteht. Hier scheint zumindest noch viel Grundlagenforschung notwendig zu sein (vgl. WARDHAUGH, 1995, 8). Dies lässt sich an der derzeitigen Forschungslage im Bereich der linguistischen Beschreibung der senegalesischen Nationalsprachen gut veranschaulichen. Selbst für das Wolof, die sicherlich bestdokumentierte unter den senegalesischen Nationalsprachen, liegt bis heute keine kontrastive Grammatik vor, die die grammatischen Strukturen im Vergleich zu denen des Französischen darstellt⁹.

Die *zweite* und wichtigste Hypothese besagte, dass die Elemente der Grammatik, die in zwei Sprachen funktional und semantisch besonders große Ähnlichkeiten aufweisen, dem Lernenden besonders wenig Schwierigkeiten bereiten, wogegen Strukturen in der Fremdsprache, die sehr stark von den aus der Erstsprache bereits bekannten abweichen, besonders schwer zu lernen sind (vgl. LARSEN-FREEMAN & LONG, 1999, 53 sowie TRAORÉ, 200, 18). Anhänger dieser Theorie leiteten aus den linguistischen Erkenntnissen

"das pädagogische Konzept ab, im Fremdsprachenunterricht gerade mit den Entsprechungen zwischen L1 und L2 zu beginnen, um so die stets vorhandene Tendenz zum Transfer auf ökonomische Weise zu nutzen. Die damit verbundene Lerneinsparung sollte auf Seiten des Schülers einen positiven Effekt mit sich bringen, insofern als er frühzeitig lernt, sich mit Hilfe ihm relativ schnell einsichtiger und zugänglicher Strukturen in der Fremdsprache zu bewegen und dadurch eher motiviert wird, als wenn er von Anfang an mit unterschiedlichen Strukturen konfrontiert würde" (BARTH, 1999, 28).

Gegen die Annahme, nur besonders große Unterschiede in der Sprachstruktur erzeugten besonders große Schwierigkeiten für den Lernenden, sprechen nicht nur verschiedene empirische Untersuchungen (vgl. z.B. GASS, 1996, 325 oder LARSEN-FREEMAN & LONG, 1999, 55f.), sondern auch die Tatsache, dass Sprachen, die der eigenen Erstsprache besonders nahe stehen, nicht immer auch die Sprachen sind, die am leichtesten gelernt werden. So häufen sich nach Aussage des polnischen Linguisten ZABROCKI Lernenden mit L1 Polnisch gerade beim Erlernen anderer slawischer Sprachen die Interferenzfehler, während beim Erwerb des Französischen, Italienischen oder Deutschen solche Fehler bedeutungslos sind. ZABROCKI schließt aus dieser Erfahrung,

ihrer Verwendung im Satz (Syntax).

⁸ In der Linguistik umfasst Semantik eine Reihe verschiedener Bereiche. Ihr Kernanliegen ist die Analyse und Beschreibung der Wortbedeutungen.

⁹ Eine der wenigen kontrastiven Arbeiten ist die aus linguistischer Sicht verdienstvolle, aber leider keine didaktischen Schlussfolgerungen ziehende Arbeit von SECK, 1987.

"dass eben sowohl strukturell sehr entfernte als auch sehr verwandte Sprachen größere Schwierigkeiten bereiten als mäßig entfernte oder mäßig verwandte" (zitiert nach BARTH, 1999, 33).

Diese Annahme wird durch ähnliche Beobachtungen in anderen sprachlichen Kontexten gestützt: Griechen haben beim Erlernen des Italienischen vor allem mit den strukturell von ihrer L1 sehr stark abweichenden Elementen Probleme, während Italienischlernende mit L1 Spanisch besonders viele Interferenzfehler in den Bereichen machen, in denen L1 und L2 große strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. BARTH, 1999, 34f.). Ist dies verallgemeinerbar, so sind die Implikationen für eine angemessene Sprachdidaktik andere als nach Einschätzung der Vertreter der Kontrastivhypothese:

"Begönne man bei typologisch unterschiedlichen Sprachen¹⁰ zunächst mit der Präsentation ähnlicher oder identischer Elemente, so würde beim Erwerb nahe verwandter bzw. typologisch ähnlicher Sprachen umgekehrt verfahren: die nicht identischen Strukturen müssten vorgestellt werden. Beide Male geschähe dies in der Absicht, Interferenzen zu vermeiden, da diese bei typologisch verwandten Sprachen gerade auf Grund von identischen Strukturen der Mutter- und Fremdsprache aufgebaut werden" (BARTH, 1999, 33f.).

Übertragen auf die Unterrichtspraxis an senegalesischen Primarschulen würde dies bedeuten, dass gerade in stark unterschiedlichen Bereichen der Grammatik mit einer Häufung von Interferenzfehlern zu rechnen ist, da die beteiligten originär afrikanischen Erstsprachen in ihrer grammatischen Struktur stark von der Zielsprache Französisch abweichen. Hieraus wäre die didaktische Konsequenz zu ziehen, den Sprachunterricht mit den wenigen strukturell ähnlichen Elementen zu beginnen. Was dies ganz konkret bedeutet, soll am Beispiel der Fragesätze im Wolof und im Französischen verdeutlicht werden. Das Französische kennt, wie das Wolof und im übrigen auch das Deutsche, verschiedene Möglichkeiten, wie markiert werden kann, dass es sich bei einer sprachlichen Äußerung um eine Frage handelt¹¹:

- A. frz. Tu vas à l'école.
Du gehst in die Schule.
- B. frz. Vas-tu à l'école?
Gehst-du in die'Schule?
- C. frz. **Est-ce que** tu vas à l'école?
Ist-es, dass du gehst in die Schule?

Neben der Möglichkeit der Inversion, also der Veränderung der Reihenfolge der Wörter im Satz (Bsp. B), kann auch durch das Voranstellen von *est-ce que* und unveränderter

¹⁰ Typologisch stark unterschiedliche Sprachen sind Sprachen mit sehr stark unterschiedlichen grammatischen (morphologischen und syntaktischen) Strukturen.

¹¹ Zu den Aussagen über die Grammatik des Französischen vgl. REUMUTH & WINKELMANN, 1994 sowie BATTYE & HINTZE, 1992.

Wortstellung mit Frageintonation aus einem Aussagesatz (Bsp. A) eine Frage werden (Bsp. C)¹². Interessanterweise gibt es im Wolof eine Möglichkeit, eine Frage zu stellen, die Variante C ziemlich genau entspricht¹³:

D. wolof Yangi dem daara-bi.
Du gehen Schule-die.

E. wolof Ndax yangi dem daara-bi?
Ist es du gehen Schule-die?

Da das Prinzip der Formulierung einer Frage durch die Benutzung einer initialen Fragepartikel bereits aus dem Wolof bekannt ist, sollten wolofsprachige Kinder nach der oben skizzierten Theorie im Französischen zunächst Fragen mit *est-ce que* lernen und erst später für sie schlechter nachvollziehbare Inversion. Inwieweit dieses didaktische Prinzip tatsächlich durchgehalten wird, soll im weiteren Verlauf der Arbeit noch untersucht werden (vgl. Kap. 3).

Drittens gingen Vertreter der Kontrastivhypothese davon aus, dass bei einer ausreichend gründlichen Analyse alle potenziellen Interferenzfehler vorhersagbar sein müssen (vgl. WARDHAUGH, 1995, 10). Dies jedoch kann die Hypothese - glaubt man zahlreichen empirischen Untersuchungen - nicht leisten. Es stellte sich heraus, dass ihre Vertreter Interferenzfehler an Stellen voraussagten, wo tatsächlich keine auftraten, und andererseits in einigen Bereichen Fehler auftraten, wo keine vorausgesagt worden waren.¹⁴ Vor allem diese Einsicht führte zu der Entwicklung einer revidierten Fassung der ursprünglichen Hypothese, die die aufgezeigten Kritikpunkte anerkennt - die bereits erwähnte *schwache Version* der Kontrastivhypothese: Sollte die kontrastive Analyse zunächst dazu dienen, Interferenzen vorauszusagen, wird nun angestrebt, mit Hilfe der Erkenntnisse aus dem Sprachvergleich den Gründen für bestimmte Fehler auf die Spur zu kommen (vgl. ODLIN, 1994, 35). Dass es grundsätzlich Interferenzfehler gibt, die auf Unterschiede in der grammatischen Struktur zurückzuführen sind, und dass eine Analyse dieser Fehler und die Sensibilisierung der Lehrenden und Lernenden für diese Unterschiede zu einer Verbesserung des Unterrichts beitragen kann, bleibt zentrale

¹² Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass es im Französischen – genau wie im Deutschen – auch die Möglichkeit gibt, durch Intonationsveränderung aus einem Aussagesatz eine Frage zu machen.

¹³ Zu den Aussagen über die Grammatik des Wolof vgl. vor allem DIOUF, 2001. Zu Rate gezogen wurden teilweise auch die unübersichtlicheren und weniger gut verständlichen Arbeiten von SAMB, 1983 und FAL, 1999. Wortbedeutungen wurden anhand von FAL/SANTOS/DONEUX, 1990 verifiziert.

¹⁴ Beispiele für solche Studien geben LARSEN-FREEMAN & LONG, 1999, 55f.

Annahme der Theorie, die in ihrer revidierten Fassung inzwischen wieder Anhänger findet.¹⁵

Für die Untersuchung der Umgehensweise mit Interferenzfehlern im Unterricht und ihrer Bedeutung für eine angemessene Fremdsprachendidaktik des Französisch-unterrichts an senegalesischen Primarschulen können diese Erkenntnisse sehr nützlich sein. Die grammatische Analyse der beteiligten Sprachen darf nicht zu Mutmaßungen über Fehlerquellen führen, sondern eine Analyse der Fehler, die Schüler machen, sollte ein besseres Verständnis für die "Kluppen" beim Französischerwerb durch z.B. wolof-phone Kinder ermöglichen. Die so gewonnenen Erkenntnisse können dann möglicherweise zu einer Verbesserung der Fremdsprachendidaktik beitragen. Wie eine angemessene Fehleranalyse durchgeführt werden kann, wird im folgenden dargestellt.

2.1.2 Die Fehleranalyse

Fast undurchschaubar ist die Vielzahl unterschiedlicher Definitionen des Begriffs *Interferenz*. Hinzu kommen verschiedene bedeutungsverwandte Begriffe¹⁶: *Cross linguistic influence*, *mother tongue influence*, *language transfer* oder *Analogie* sind einige, die häufig (leider mit unterschiedlichen Bedeutungen) in diesem Zusammenhang auftauchen. Eine Klärung der Begrifflichkeiten, wie ich sie im Folgenden hier verwende, scheint deshalb dringend notwendig. Zunächst muss differenziert werden zwischen zwei grundlegend unterschiedlichen Typen von Fehlern, "echten" Fehlern (*true errors*) und Flüchtigkeitsfehlern (*mistakes*). Nur die ersteren erlauben Rückschlüsse auf den sprachlichen Entwicklungsstand des Lernenden, die zweiten dagegen zeichnen sich dadurch aus, dass der Sprecher sie selbst korrigieren kann (vgl. BYRAM, 2000, 198). Nur bei "echten" Fehlern soll von Interferenzen gesprochen werden. Diese wiederum zerfallen in *intra-* und *interlinguale* Interferenzen. Bei intralingualen Interferenzen handelt es sich in der Regel um Übergeneralisierungen bereits erworbener Strukturen der Fremdsprache (vgl. TRAORÉ, 2000, 14). Zum Beispiel wäre denkbar, dass ein Französischlernender, gleichgültig mit welcher L1, der die regelmäßige *-ir*-Konjugation nach dem Muster von *finir* 'beenden, aufhören' beherrscht, diese bereits erworbene Regel übergeneralisiert und zum Beispiel das Verb *tenir* 'halten', das nur scheinbar in die

¹⁵ Neuere Vertreter sind TRAORÉ (2000) und BARTH (1999).

¹⁶ Eine gute Darstellung der Begriffs- und Forschungsgeschichte findet sich bei TRAORÉ, 2000, 1-53.

gleiche Kategorie fällt, nach dem gleichen Muster konjugiert und somit einen intralingualen Interferenzfehler – oder auch *Analogie-fehler*¹⁷ - begeht:

finir	tenir	
je finis	*je tenis	je tiens
tu finis	*tu tenis	tu tiens
il finit	*il tenit	il tient
	statt:	
nous finissons	*nous tenissons	nous tenons
vous finissez	*vous tenez	vous tenez
ils finissent	*ils tenissent	ils tiennent

In dem hier behandelten Zusammenhang wesentlich interessanter sind aber die interlingualen Interferenzen (also Interferenzen, die durch *cross linguistic influence*¹⁸ oder *language transfer*¹⁹ entstehen). Diese kommen – wie die Begriffe nahelegen – durch die wechselseitige Beeinflussung der Strukturen zweier Sprachen zustande. Dabei sind verschiedene Richtungen der Einflussnahme denkbar. So kann nicht nur die Erstsprache die Sprachproduktion in der Fremdsprache beeinflussen (*mother tongue influence*), sondern auch die umgekehrte Richtung ist belegt. Hinzu kommt in multilingualen Kontexten die Beeinflussung durch weitere Fremdsprachen. Solcherlei Beeinflussung kann durchaus positive Folgen haben, dann nämlich, wenn der korrekte Transfer von Strukturen einer Sprache auf eine andere glückt (in diesen Fällen möchte ich, wie BARTH es vorschlägt, von *Transfer* sprechen)²⁰:

"Findet der Lernende in seiner Ausgangssprache gleiche oder doch zumindest weitgehend ähnliche Strukturen vor, so kann er seine sprachlichen Gewohnheiten gefahrlos auf die neuzulernende Sprache übertragen" (1999, 38f.).

Ein mögliches Beispiel für Transfer könnte die grundsätzlich gleiche Satzstrukturformel²¹ im Deutschen und Französischen sein, denn

"...similarities in syntactic structures can facilitate the acquisition of grammar: Learners speaking a language with a syntax similar to that of the target language tend to have less difficulty with articles, word order, and relative clauses" (ODLIN, 1994, 36).

¹⁷ Vergleiche hierzu auch die Ausführungen von BARTH, 1999 zur Analogie (36f.) und zum Verhältnis zwischen Transfer, Interferenz und Analogie (38f.).

¹⁸ Hierbei handelt es sich um einen von ODLIN (1994) verwendeten Begriff.

¹⁹ Diese begriffliche Variante (inkl. der Begriffsgeschichte und -definition) taucht unter anderem bei GASS, 1996, 318f. auf.

²⁰ Andere, z.B. ODLIN (1994, 26), sprechen an dieser Stelle von *positivem Transfer*, den sie dem *negativen Transfer* gegenüberstellen, der hier (weiter unten) als *Interferenz* bezeichnet wird.

²¹ Satzstrukturformel ist die Bezeichnung für die als neutral empfundene Reihenfolge der Satzglieder – Subjekt (S), Objekt (O) und Prädikat (P) - die sowohl im Deutschen als auch im Französischen SPO ist, wie die folgenden Beispielsätze veranschaulichen: Dt.: Er (S) liebt (P) Paul (O). Frz.: Il (S) aime (P) Paul (O).

Fehler entstehen zum Beispiel, wenn die bereits erworbenen Strukturen der einen Sprache die Einsicht in die Strukturen der neu zu lernenden Sprache stören. Hier liegen *Interferenzen* im eigentlichen Sinne vor (vgl. BARTH, 1999, 38f). Ein Beispiel für diese Art von Interferenzen liefern FRIDERICHES & EICHHOLZ, die sich mit den Schwierigkeiten beschäftigen, die Schüler mit polnischer L1 beim Deutschlernen haben. Sie beobachten:

"Artikel sind [im Polnischen] nicht vorhanden. **Fehler:** Die Funktion des Artikels als Bestimmungswort des Genus ist unbekannt. Daher wird der Artikel oft ausgelassen. Falsche Artikel werden benutzt, indem das polnische Genus übertragen wird, z.B. papier (mask.) – der Papier" (1992, 50).

Die Arbeit von FRIDERICHES & EICHHOLZ ist gleichzeitig ein schönes Beispiel dafür, wie eine anwendungsbezogene Kombination aus Fehleranalyse und kontrastiver Grammatikanalyse aussehen kann. Nach dem im Beispiel vorgestellten Schema präsentieren sie in ihrer Arbeit verschiedene Aspekte der polnischen Grammatik und zeigen Fehlerquellen auf, die in der Praxis belegt sind. So sollen deutsche Lehrer für typische Sprachschwierigkeiten von Schülern mit polnischer L1 – also zum Beispiel der unrichtigen Verwendung des Artikels – sensibel gemacht werden. Ob eine ähnliche Vorgehensweise auch im senegalesischen Kontext sinnvoll sein kann, werde ich im Laufe der vorliegenden Arbeit überprüfen.

Neben den bisher beschriebenen Interferenzen, bei denen der Ursprung des Fehlers mehr oder weniger klar erkennbar ist, hebt ODLIN (vgl. 1994, 36f) auch die Überproduktion oder Unterproduktion von grammatischen Strukturen als Indiz für negativen Transfer hervor. Dies ist der Fall, wenn Strukturen der zu lernenden Sprache stark von Strukturen in der Erstsprache abweichen und der Lernende deshalb versucht, die für ihn schwierigen Formen zu vermeiden (*Unterproduktion*), indem er andere, für ihn durchschaubarere Formen statt dessen verwendet (*Überproduktion*). So ziehen Französischlernende mit Deutsch als L1 bei den Zukunftstempora in der Regel aufgrund der strukturellen Ähnlichkeiten das futur proche dem futur simple vor:

Ich werde am 15. März ankommen. fut. proche: Je vais arriver le 15 mars.
fut. simple: J'arriverai le 15 mars.

Um nun konkreten Interferenzfehlern der beschriebenen Typen auf die Spur zu kommen und sie von anderen Fehlertypen zu unterscheiden, muss eine systematische Fehleranalyse vorgenommen werden. Ein gut beschriebenes und relativ praxistaugliches Konzept für die Vorgehensweise bei solchen Analysen stammt von BARTH.²² Er teilt die Fehleranalyse in verschiedene aufeinanderfolgende Phasen ein:

²² Ich beziehe mich im Folgenden - soweit nicht anders vermerkt - auf die Ausführungen von BARTH, 1999, 85-91.

Fehlererhebung, Fehlerbeschreibung, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Was man sich unter diesen Phasen vorzustellen hat, wird in den folgenden Absätzen erklärt. Später (Kap. 3) will ich versuchen, anhand selbst gesammelter Daten eine Fehleranalyse nach diesem Muster durchzuführen.

Fehlererhebung

In dieser Phase der Fehleranalyse geht es um die systematische Sammlung und statistische Ordnung und Auflistung (fehlerhafter) schriftlicher und mündlicher sprachlicher Äußerungen von Lernenden.

Fehlerbeschreibung

Hier erfolgt die Einteilung der so aufbereiteten Fehler in die verschiedenen der oben schon erläuterten Fehlertypen.

Fehlerbewertung

Die Fehlerbewertung soll eine Klärung der kommunikativen Relevanz der Fehler erreichen. Sie unterscheidet also zwischen akzeptablen und nicht akzeptablen Äußerungen – gemessen an der fremdsprachlichen Norm. Dabei werden Fehler, die die Kommunikationsfähigkeit einschränken, als besonders schwerwiegend angesehen.

Fehlertherapie

Im letzten Schritt der Fehleranalyse sollen Konsequenzen für die Unterrichtspraxis gezogen werden. Ausgehend von den Ergebnissen der Analyse sollen praktische Verfahren erarbeitet werden, wie durch didaktische Maßnahmen sprachlichen Fehlleistungen entgegengewirkt werden kann.

2.1.3 Sprachliche Heterogenität der Schülerschaft

Eine Besonderheit des multilingualen Staates Senegal ist, dass kaum irgendwo alle Schüler einer Klasse die gleiche Erstsprache sprechen. Außerdem haben sie unterschiedliche Vorerfahrungen mit weiteren Sprachen. Hier gilt, was GOGOLIN treffend für den (Fremdsprachen-)Unterricht an deutschen Schulen bemerkt:

"Das Lehren fremder Sprachen ist, nach meiner unmaßgeblichen Beobachtung, weitgehend geprägt von einer Illusion darüber, wer lernt. Diese besteht darin, daß die lernenden Gruppen, Klassen (...) in der Hinsicht als homogen betrachtet werden, daß sie alle mit einer gemeinsamen Referenzsprache als "Muttersprache" und keiner anderen sprachlichen Vorerfahrung als der, die schulisch vermittelt ist, im Unterricht der "fremden" Sprache sitzen" (GOGOLIN, 1999, 78).

Die Konsequenzen, die sich aus der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft ergeben, müssen im Rahmen der vorliegenden Arbeit genauso thematisiert werden, wie Folgen der Nichtbeachtung dieser schulischen Realität.

2.1.4 Fazit

Nachdem die Interferenzlinguistik durch die berechtigte Kritik an der starken Version der kontrastiv-analytischen Hypothese zwischenzeitlich etwas aus der Mode gekommen war, gewinnt sie heute - nicht zuletzt durch die Arbeiten von TRAORÉ und BARTH – wieder an Bedeutung. Zum Verständnis der Prozesse, die ablaufen, wenn ein Lernender Strukturen seiner Erstsprache auf die Strukturen in der L2 überträgt, sind Fehleranalysen nach vorgestelltem Muster sinnvoll und notwendig. Außerdem ergibt sich aus einer Analyse der Fehler - wie ODLIN anschaulich darstellt - auch die Möglichkeit, potenzielle Fehlerquellen für weitere Lernende mit der gleichen L1 vorherzusagen:

"A record of temperatures in the month of July in Texas for several years is likely to be a good predictor of average temperatures in Texas next July. Similarly, a record of errors in French made by English-speaking students in previous years can serve as a predictor of errors that English speaking students will make in a French course next year" (ODLIN, 1994, 35).

Nichts läge näher, als auf diese Weise ermittelte Problembereiche bei der Gestaltung von Unterricht und Unterrichtsmaterialien einzubeziehen.

Auch im Zusammenhang mit dem angesprochenen sprachlichen Vorwissen der Schüler spielen Lehrmaterialien eine wichtige Rolle. So wünscht sich GOGOLIN

"(...) Lehr- und Lernmaterial, in dem die Fakten der sprachlichen Heterogenität in den Lerngruppen und der Zwei- oder Mehrsprachigkeit als individuelle Bildungsvoraussetzung einzelner Mitglieder dieser Gruppen berücksichtigt wäre" (GOGOLIN, 1999, 79).

Ein zentrales Medium der Sprachvermittlung ist nach wie vor das Lehrbuch. Deshalb möchte ich im folgenden auf einige Aspekte der didaktischen Bedeutung von Lehrbüchern eingehen.

2.2 Einflussfaktor Lehrbuch

2.2.1 Allgemeine Bedeutung von Lehrbüchern

Allgemein wird davon ausgegangen, dass Lehrbücher – gerade in Entwicklungs-ländern – große Bedeutung für einen effektiven Unterricht haben:

"It is well-established that provision of an adequate supply of textbooks is an essential condition for effective learning in schools in developing nations" (FARRELL & HEYNEMANN, 1994, 6360).

Es ist sicher richtig, dass Lehrbücher gerade im Sprachunterricht eine Vielzahl wichtiger Funktionen erfüllen (vgl. KNAPP-POTTHOFF, 1999, 98f). Gerade in Kontexten, in denen die Zielsprache im Alltagsleben der Lernenden und ihrer Umgebung keine besondere Rolle spielt, wird das Lehrbuch durch die in der Zielsprache abgefassten Lehrbuchtexte zum einzigen wichtigen Input-Lieferanten außer dem Lehrer selbst. Sind die behandelten Themen und die Arbeitsaufgaben für die Lernenden relevant und interessant, können sie stimulierend auf die Unterrichtsinteraktion wirken. Außerdem kann die Lehrbuchstruktur dem Lehrer bei der Strukturierung der Unterrichtsinhalte helfen. Dies ist vor allem für junge, unerfahrene Lehrer eine große Hilfe, setzt aber voraus, dass das Buch eine praktikable und gut durchdachte Struktur aufweist. Auch der Lernende kann von einem guten Lehrbuch profitieren, denn es gibt ihm die Möglichkeit, selbstständig nicht verstandene oder wieder vergessene Unterrichtsinhalte nachzuschlagen (Vokabeln, Flexionsformen, etc.). Eigenschaft eines guten Sprachlehrbuch sollte es deshalb sein, auch das autonome Lernen des Schülers zu unterstützen. Soll dies gewährleistet sein, ist es notwendig, dass der Aufbau des Lehrbuches auch für die Schüler durchschaubar wird. Eine ansprechende und klare graphische und inhaltliche Gestaltung trägt außerdem zur Motivation der Lernenden bei. Anregungen zu Lernstrategien und Arbeitstechniken können sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden hilfreich sein und Lücken in der Ausbildung der Lehrer kompensieren. So können Lehrbücher zur Effektivität des Unterrichts beitragen. Voraussetzung hierfür ist aber, wie nicht oft genug betont werden kann, dass das Lehrbuch qualitativ hochwertig gestaltet ist.

Bei schlecht konzipierten Lehrbüchern ist dagegen Vorsicht geboten. Sie haben, wie die Ergebnisse von PASEC²³ für den Senegal gezeigt haben, keinen positiven oder

²³ PASEC steht für Programmes d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, dies wiederum ist die Abkürzung für Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français. Für genauere Informationen über die durchgeführten Studien vgl. NAUMANN & WOLF, 2001 sowie CONFEMEN, 1999

(zumindest statistisch gesehen) manchmal sogar einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen (vgl. NAUMANN & WOLF, 2001, 445). Dies lässt sich unter anderem auf die mangelnde Sensibilität für die Erstsprache der Kinder zurückführen:

"Comme tels, ces résultats ne justifient aucunement la priorité accordée par la Banque mondiale et par le PASEC à l'importance de matériaux d'enseignement et d'apprentissage (parce que, sur le plan didactique, ils sont parfaitement insensibles à la situation linguistique d'origine des enfants).

Pourtant, "More of the same", la distribution et l'utilisation massives *du type de manuels scolaires traditionnels* ne contribueront presque en rien à améliorer la réussite de l'apprentissage. Lors de futures recherches empiriques, l'on risque plutôt de constater également (comme actuellement avec les manuels de mathématiques) un effet négatif pour les manuels de lecture." (NAUMANN & WOLF, 2001, 459).

Soll die Investition in neue Schulbücher einen positiven Effekt auf die Schulleistungen der Schüler haben, muss man ihre Qualität verbessern. Dazu kann die Interferenzlinguistik, wie sie im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, wertvolle Beiträge leisten. Dies alleine reicht aber nicht, denn neben den "richtigen" Inhalten ist auch die angemessene didaktische Aufbereitung von Bedeutung. Einige wichtige Aspekte, die bei der Gestaltung von Lehrmaterialien aus didaktischer Perspektive zu beachten sind, werden in den folgenden Abschnitten dargestellt²⁴.

2.2.2 Authentizität des sprachlichen Materials

In diesem Zusammenhang sind vor allem die Lehrbuchtexte wichtig, da sie einen großen Teil des sprachlichen Inputs ausmachen, das dem Schüler zu Verfügung steht. Leider sind Lehrbuchtexte meist sehr stark konstruiert und entsprechen nicht dem, was Menschen im wirklichen Leben tatsächlich sagen, wie der folgende Auszug aus der Geschichte *Chez le tailleur* in dem senegalesischen Lesebuch *Sidi et Rama* CE1 (1991, 68) verdeutlicht:

"(...) - Que voulez-vous mes petits?
 - C'est maman qui vous demande de confectionner des vêtements à mes frères.
 Voici le coupon, dit Aminata.
 - C'est pour des cafetans? demande le tailleur.
 - Oui oncle Arona, répond timidement Aminata.
 - Ah non, c'est un grand boubou que je veux! proteste Salif. (...)"²⁵

Gerade ein großes Angebot an authentischem Sprachmaterial ist aber für das Erreichen einer guten Kommunikationsfähigkeit - und die sollte das Ziel eines jeden

²⁴ Für einen umfassenderen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand im Bereich der Lehrmittelgestaltung für den Fremdsprachenunterricht vgl. BAUSCH [u.a.], 2001.

²⁵ Der Dialog ist außerdem deshalb von skurriler Wirklichkeitsferne, weil ein Gespräch über einheimische Kleidungsstücke zwischen Senegalesen niemals auf Französisch stattfindet.

Sprachunterrichts sein - besonders wichtig (vgl. COOK, 1997, 124). Zeitungstexte, Eintrittskarten, Hinweisschilder oder Werbetafeln sind nur einige Beispiele für die zahlreichen Möglichkeiten, auch in Lehrbüchern authentische Sprache einzubringen. Wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird, kann sich die Auswahl authentischer Texte auch positiv auf die Motivation der Schüler auswirken.

2.2.3 Motivation

Im Zusammenhang mit der motivationsfördernden (aber leider viel zu oft auch demotivierenden) Wirkung von Lehrbüchern weist BLEYHL auf die zentrale Rolle der Lehrbuchtexte hin. Er warnt vor der "motivationstötenden psychologischen Wirkung" von Lehrbuchtexten, die nicht mehr sind als "inhaltsleere Beispiele für Erscheinungen im Sprachsystem", und fordert die stärkere Einbindung authentischen Textmaterials in Sprachlehrbücher (vgl. BLEYHL, 1999, 30). Als positives Beispiel für die Anwendung dieser Strategie führt er Gustav Langenscheidt an:

" (...) schaut man sich etwa die über ein Jahrhundert alten Selbstlernmaterialien Gustav Langenscheidts an, so ist dessen Textbegriff oftmals moderner als der heutiger Lehrbuchautoren. Langenscheidt bot vor über einem Jahrhundert, schon seinen Anfängern, authentische und inhaltlich interessante Texte, etwa solche seines Zeitgenossen Charles Dickens, an" (BLEYHL, 1999, 30) [Zeichensetzung im Original].

Die Motivation des Lernenden spielt beim Sprachenlernen grundsätzlich eine wichtige Rolle. Sie kann gerade durch das in den Lehrbüchern angebotene Sprachmaterial gefördert werden, wenn dieses dazu geeignet ist, dem Lernenden zu zeigen, in welchen (für den Lernenden attraktiven) Kontexten die Zielsprache verwendet werden kann:

"Eine neue Sprache lernt man nicht, indem man Regeln anwendet, Wörter auswendig lernt, Literatur analysiert oder Essays schreibt. Nur der häufige Gebrauch einer Sprache in Situationen, die von den Lernenden als interessant, motivierend oder – für welche Zwecke auch immer – notwendig empfunden werden, führt zur erwünschten Sprachbeherrschung" (FREUDENSTEIN, 1999, 63).

Welche Kontexte dies sind, ist individuell verschieden. Allgemein kann man sagen, dass motivierende Lehrbuchtexte dem Lernenden zeigen, dass er sich mit der neuen Sprache Welten erschließen kann, die ihm sonst verschlossen blieben. Bezogen auf das BLEYHL-Zitat kann eine solche Welt zum Beispiel die in der Zielsprache abgefasste Literatur sein:

"Das Lehrbuch hat noch eine weitere Aufgabe: Es muß Lust auf andere Bücher machen. Es darf nicht das letzte Buch in der Biographie eines Lerners sein" (BLEYHL, 1999, 27).

Das Lehrbuch kann hier Anreize schaffen, wenn es ihm gelingt, den Anwendungsaspekt deutlich zu machen. Gelingt dies nicht, kann es leicht als eintönig, einengend und hemmend empfunden werden (vgl. HENRICI, 1999, 85). Eine altersgemäße, an den Interessen der Zielgruppe orientierte und abwechslungsreiche Gestaltung ist deshalb für moderne Lehrbücher Pflicht. Bezogen auf die Zielgruppe Grundschul Kinder sind hier - neben spannenden Geschichten - Rätsel, Comics, Lieder, Kochrezepte oder Bastelanleitungen für attraktives Spielzeug denkbar.

2.2.4 Hilfestellungen für den Lehrer

Aber nicht nur für die Schüler sind gute Lehrbücher wichtig. Wie eingangs schon angesprochen, kann auch der Lehrer von ihnen profitieren. Durch das Lehrbuch erhält der Lehrer Hinweise auf die zu behandelnden Inhalte, und es werden ihm Materialien angeboten, mit deren Hilfe er diese Inhalte vermitteln kann. Lehrbücher, die einer bestimmten Progression im Bereich der Grammatik folgen, nehmen dem Lehrer außerdem die schwierige Entscheidung darüber ab, in welcher Reihenfolge die Inhalte zu thematisieren sind. Das in den einzelnen Kapiteln angebotene Material ist auf diese Progression abgestimmt und erspart dem Lehrer langes Suchen nach geeigneten Texten, die dem Wissensstand seiner Schüler angepasst sind. Neben der groben Struktur über die Kapitel hinweg, die das Unterrichtsjahr organisiert, unterstützt die Abfolge von Texten, Vokabelerklärungen, Übungen, Arbeitsaufgaben und anderen Lehrbuchbestandteilen den Lehrer bei der Strukturierung einzelner Unterrichtseinheiten. Gerade unerfahrene oder schlecht ausgebildete Lehrer können von diesen Möglichkeiten profitieren. Allerdings kommt es gerade dann besonders auf die Qualität der Lehrbücher an: Ein guter Lehrer kann ein schlechtes Lehrbuch vielleicht durch Eigeninitiative kompensieren; ein schlechter oder unerfahrener Lehrer wird sich aus Hilflosigkeit auch an das schlechte Lehrbuch klammern.

2.2.5 Fazit

Gute Lehrbücher sind ein wichtiger Faktor für gelungenes Fremdsprachenlernen. Sie sollten ein reiches Angebot an authentischem sprachlichen Material bereitstellen, die Motivation des Schülers durch Hinweis auf mögliche Anwendungsbereiche für das Gelernte fördern und den Lehrer bei der Strukturierung von Unterrichtseinheiten unterstützen.

Gute Lehrbücher sind also eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für gelungenes Fremdsprachenlernen. Eine große Bedeutung kommt auch der konkreten

Unterrichtsgestaltung zu, also vor allem der Fähigkeit des Lehrers, den Lernstoff auf eine angemessene Weise zu präsentieren. Deshalb behandelt das folgende Kapitel die zentralen Faktoren des schulischen Fremdsprachenerwerbs und die Vor- und Nachteile verschiedener didaktischer Ansätze.

2.3 Einflussfaktor Lehrmethode

2.3.1 Institutionell gesteuerter Fremdsprachenerwerb

Wenn man sich mit schulischem Fremdsprachenlernen beschäftigt, hat man zu bedenken, dass es sich hier immer um einen institutionell gesteuerten Prozess handelt, der sich schulischer Vermittlungsverfahren bedienen muss und deshalb nicht zu vergleichen ist mit ungesteuertem oder "natürlichem" Spracherwerb, wie er zum Beispiel bei Kindern mit Migrationshintergrund oft zu beobachten ist. Hieraus ergeben sich für ZYDATISS zwei zentrale Forderungen für einen gelungenen Immersionsunterricht²⁶, die er in seinem Gutachten für den Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin die Umrisse eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule darstellt. Zum einen betont er, dass

"ein Immersionsansatz auf eine gezielte, didaktisch wie methodologisch strukturierte Schulung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit bei den bei Schuleintritt monolingualen Kindern nicht verzichten [kann]" (ZYDATISS, 2000, 47).

Er hält also – anders als beim natürlichen Spracherwerb – beim schulischen Spracherwerb die Bewusstmachung grammatischer Strukturen für unumgänglich (vgl. ZYDATISS, 2000, 133). Zum anderen darf dies nicht zu einem lehrerzentrierten Frontalunterricht führen, denn:

"Ein bilingualer Unterricht, der sich in einem lehrerzentrierten Frontalunterricht (= *transmission teaching*) erschöpft (bei dem vornehmlich deklaratives Faktenwissen von der Lehrerin zu den Schülerköpfen transportiert wird), kann der Spezifik des Immersionsansatzes, *content teaching* und *language teaching* in dialektisch fruchtbarer Weise miteinander zu verbinden, nicht gerecht werden. Das Diskursverhalten der Unterrichtenden muß (nach Ablauf der bekannten Latenzperiode: *silent period*) möglichst viele und zunehmend komplexer werdende Beiträge des Schülers induzieren, damit das individuelle Sprachkönnen ausgebaut wird" (ZYDATISS, 2000, 72).

Die Umsetzung dieser Forderungen nach einer Kombination aus Bewusstmachung von (grammatischen) Strukturen und der Förderung von Kommunikationsfähigkeit ist sicher

nicht nur für Schulen mit Immersionsprogrammen sinnvoll und nützlich. Ähnliche Forderungen werden zu Recht auch von Spracherwerbsforschern erhoben, die sich mit "ganz normalem" Sprachunterricht befassen (vgl. z.B. ELLIS, 1994, 566-663). So einleuchtend diese Forderungen sind, so schwierig scheint ihre Umsetzung in die Praxis. Welche Probleme auftreten, wird anhand einiger relevanter Aspekte dargestellt.

2.3.2 Kommunikationsfähigkeit

Wie bereits gesagt, ist eine gelungene Interaktion im Klassenraum eine wichtige Voraussetzung für gelungenen Spracherwerb. Anders als bei natürlichem Zweitspracherwerb ist der Klassenraum im schulischen Fremdsprachenlernen oft der einzige Kontext, in dem die zu lernende Sprache überhaupt eingesetzt werden kann. In Bezug auf das Fallbeispiel Senegal ist wichtig zu betonen, dass die Schulsprache Französisch außerhalb des Unterrichts kaum Bedeutung hat. Selbst in den großen Städten ist für die überwiegende Mehrheit der Kinder und Erwachsenen Französisch nicht die Umgangssprache. Lehrer und Mitschüler sind die einzigen potenziellen Gesprächspartner. Diese spezielle Situation stellt bestimmte Anforderungen an die Kommunikation im Klassenraum. Die Darstellung typischer Merkmale von Unterrichtsgesprächen und ihrer Effekte für den Lernfortschritt steht deshalb im Vordergrund der folgenden Ausführungen.

Im allgemeinen ist Interaktion im Klassenraum gekennzeichnet durch eine dreigliedrige Struktur, die das Beispiel (vgl. COOK, 1997, 120) verdeutlicht:

"TEACHER: Can you tell me why you eat all that food? Yes.

PUPIL: To keep you strong.

TEACHER: To keep you strong. Yes. To keep you strong. Why do you want to be strong?... "

Die Sequenz beginnt mit einer Lehrerfrage (*initiation*), wird fortgesetzt durch eine Schülerantwort (*response*) und abgeschlossen durch eine Rückmeldung (*feedback, follow-up*) des Lehrers²⁷. In dieser Struktur wird zum einen die Andersartigkeit von Interaktion im Klassenraum im Vergleich zu "natürlicher" Interaktion deutlich. Darüber hinaus zeigt sich aber auch die gesprächsleitende Funktion des Lehrers, die sich manifestiert in dem

²⁶ Unter *Immersion* versteht ZYDATISS einen schulisch geleiteten Zweitspracherwerb, der sich einer Mischung aus Sprachunterricht und Unterricht im Medium der zu lernenden Sprache bedient. Umfassend beschrieben wird der Immersionsunterricht in ZYDATISS, 2000.

²⁷ Die kursiv geschriebenen englischen Termini in Klammern sind die in der englischsprachigen Fachliteratur gängigen Begriffe für diese drei Sequenzen. Das Schema als Ganzes wird (nach ihren Anfangsbuchstaben) auch als IRF-structure bezeichnet. Dabei finden sich als Auflösung für F die beiden Varianten *feedback* (vgl. COOK, 1997,120) und *follow-up* (vgl. ELLIS, 1994, 574).

Yes in 'Can you tell me why you eat all that food? Yes.': Der Lehrer bestimmt, wer als nächstes sprechen darf (vgl. COOK, 1997, 121). Diese Vormachtstellung des Lehrers äußert sich auch quantitativ: Etwa 70% der Redeanteile entfallen durchschnittlich auf den Lehrer (vgl. TSUI, 1995, 23).

Vertreter eines eher kommunikativen Ansatzes lehnen diese Art von Sprachunterricht ab. Sie kritisieren den Mangel an "natürlicher" (authentischer) Sprache im Unterricht²⁸ und wollen durch die Förderung authentischer Gespräche im Unterricht die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden in natürlichen Situationen verbessern. So empfiehlt COOK (1997, 130), gerade für die Klärung organisatorischer Fragen nicht die L1 der Schüler zu verwenden, da hier eine der seltenen Möglichkeiten besteht, sich in wirklicher Kommunikationsabsicht der Fremdsprache zu bedienen. Der *Kommunikationsdruck*, der entsteht, wenn die in der Fremdsprache vermittelten Inhalte für die Schüler inhaltlich auch relevant sind, kann sich positiv auf die Motivation auswirken.

Das Hörverständnis im Gespräch mit Muttersprachlern und der mündliche Sprachgebrauch von Schülern, die einen konventionellen Fremdsprachenunterricht erhalten haben, sind oft schlecht entwickelt. Unterricht nach einem kommunikativen Ansatz zeigt dagegen gerade im Bereich der Kommunikationsfähigkeit der Schüler gute Erfolge:

"We saw that the favourable opportunities for communicating provided by immersion classrooms result in near-target levels of discourse and strategic competence (...)" (ELLIS, 1994, 612).

Ein guter Indikator dafür, ob ein Lehrer im Unterricht einen eher kommunikativen Ansatz verfolgt, sind die Fragen, die er stellt (vgl. TSUI, 1995, 23-30). Hier können zwei wesentliche Unterscheidungen getroffen werden. Erstens können Fragen sich im Hinblick auf das Merkmal *offen / geschlossen* unterscheiden.

- A. Welcher Wochentag ist heute?
- B. Wie werden wohl bei der Post die Briefe sortiert?

Frage A lässt in der Antwort keinen Spielraum, es kann nur eine Antwort richtig sein. Alle anderen Antworten sind sicher falsch. Die Frage B dagegen erlaubt mehrere unterschiedliche Antworten, wie z.B. "die eingehenden Briefe werden danach sortiert, ob sie an eine Adresse in der gleichen Stadt oder an andere Orte geschickt werden sollen" oder "die zuzustellenden Briefe werden nach Bezirken und Straßen sortiert". Offene (B) und geschlossene (A) Fragen unterscheiden sich also im Hinblick auf die Restriktivität der Antwortmöglichkeiten. In beiden Fällen aber fragt der Lehrer nicht,

²⁸ Die Forderung nach der stärkeren Einbeziehung von authentischer Sprache gilt, wie oben

weil er die Antwort wissen will, sondern weil er wissen will, ob die Schüler die Antwort wissen bzw. ob sie sie in der geforderten Sprache formulieren können. Es handelt sich also in beiden Fällen um *Pseudo-Fragen*. Diese können den *genuinen Fragen*²⁹ gegenübergestellt werden:

C. Was hast Du am letzten Wochenende gemacht?

Der Unterschied liegt in erster Linie darin, dass der Schüler hier eine Vielzahl von Antworten geben kann, die für den Lehrer nicht voraussagbar sind und von ihm auch nicht als gut oder schlecht, richtig oder falsch bewertet werden können. Die Auswirkungen der Verwendung der unterschiedlichen Fragetypen beschreibt TSUI folgendermaßen:

"To summarize, the kinds of questions asked have important effects on student responses and the kinds of interaction generated. Teachers who often ask 'display-questions' [Pseudo-Fragen] (...) are likely to encourage students to regurgitate facts or pre-formulated language items, and discourage students from trying to communicate their own ideas in the target language. Teachers who often ask 'closed' questions are likely to restrict students' language output. Those who use what appear to be 'open' questions and yet who are not prepared to accept any other answers except those they have in mind will encourage students to guess what they want as an answer rather than what is appropriate as an answer. "(TSUI, 1995, 30).

Die Häufigkeitsverteilung der verwendeten Fragetypen ist also ein guter Indikator für die Qualität der Kommunikation im Unterricht. Es ist deshalb sinnvoll, in den geplanten Unterrichtsbeobachtungen hier einen Schwerpunkt zu setzen.

Ein weiteres wichtiges Indiz für die Effektivität des Unterrichts ist die Qualität der *Erklärungen*, die der Lehrer gibt. Besonders gute Erklärungen zeichnen sich nach TSUI (1995, 31) unter anderem durch häufige Verwendung bestimmter Strategien aus. Hierzu zählen zum Beispiel die sinnvolle Verknüpfung der neuen Inhalte mit bereits Bekanntem. So fällt den Schülern die Einordnung des neuen Wissens leichter. Immer sollte der Lehrer versuchen, neue Inhalte gemeinsam mit den Schülern zu entwickeln. Optimal ist es, wenn der Lehrer die Schüler dazu anleiten kann, die Lösung eines Problems selbstständig zu entwickeln. Außerdem ist es für den Erfolg von Erklärungen wichtig, dass der Lehrer sie gut strukturiert, so dass die Schüler ihnen gut folgen können. Dabei wirkt es sich positiv aus, wenn der Lehrer die Abfolge der Erklärungen explizit erläutert und das Wichtige besonders betont und herausstellt.

bereits gezeigt, auch für die eingesetzten Medien (vgl. Kap. 2.2.2).

²⁹ Diese Termini stammt von ELLIS, 1994, 576. Statt *pseudo-questions* verwendet TSUI *display questions*, und die *genuine questions* heißen bei ihm *referential questions* (vgl. TSUI, 1995, 26f.). Ich verwende die Begriffe von ELLIS, da sie sich leichter ins Deutsche übertragen lassen.

Eine wichtige Bedeutung kommt auch dem Einsatz von Beispielen zu: Ohne Beispiele bleiben die Erklärungen oft zu abstrakt; bringt der Lehrer etwa aus Unsicherheit zu viele Beispiele, kann dies für den Schüler zu Verwirrungen führen und die Übersichtlichkeit beeinträchtigen. Deutlich besser werden Lehrer dann verstanden, wenn sie das Gesagte durch die Verwendung visueller Hilfen veranschaulichen. Auch die häufige Verwendung rhetorischer Fragen als "attention-getters" zeigt positive Effekte gezeigt.

Damit eine Erklärung gelingt, ist es hierbei vor allem wichtig, dass der Lehrer eine gute Vorstellung von dem zu erklärenden Problem hat und die Vorkenntnisse der Schüler richtig einschätzt. Sonst besteht die Gefahr, dass der Lehrer das Problem "über-erklärt" oder "unter-erklärt" (vgl. TSUI, 1995, 32), wie es oben exemplarisch für die zu seltene oder zu häufige Verwendung von Beispielen erläutert wurde.

Bei der Untersuchung des Lehrerverhaltens ist nicht zuletzt auch interessant, welche Strategien der Lehrer bei der Gabe von *Feedback* verfolgt:

"The kind of feedback that a teacher provides affects student learning. A teacher who constantly provides negative feedback is bound to create a sense of failure and frustration among students, and will inhibit student contribution. On the other hand, a teacher who values every contribution and provides encouraging feedback is much more likely to get students motivated to learn and to participate in class, and will help to create a warm social climate in the classroom" (TSUI, 1995, 43).

Positives Feedback ist also wichtig für die Motivation der Schüler. Diese wird stark durch die Weise beeinflusst, in der der Lehrer mit den Fehlern seiner Schüler umgeht. Ob *Fehlerkorrektur* eher schadet oder nützt, hängt zum Beispiel von der Sprachkompetenz der Schüler ab: Ist diese noch sehr gering und ist somit nicht mit fehlerfreien Äußerungen zu rechnen, kann eine zu häufige Fehlerkorrektur die Schüler frustrieren und sie so von Wortbeiträgen abhalten (vgl. TSUI, 1995, 48). Hier kann es sinnvoll sein, fehlerhafte Äußerungen zu akzeptieren, um den Schüler dazu zu motivieren, sich auch weiterhin am Unterricht zu beteiligen. Dies ist besonders deshalb wichtig, weil die *Lernatmosphäre* gerade im Sprachunterricht eine heikle Angelegenheit zu sein scheint:

"Students with low English proficiency are bound to feel that their self-esteem is being undermined when they are required to speak in front of their peers. The avoidance of participation is an attempt to protect one's self-image by avoiding the risk of making a mistake, being laughed at by peers, and being negatively evaluated by the teacher" (TSUI, 1995, 89).

Mit Hilfe gut gestellter Fragen, Erklärungen, welche die Schüler aktiv einbeziehen, und eines Feedbacks, das sich positiv auf die Lernatmosphäre auswirkt, kann der Lehrer die Kommunikationsfähigkeit der Schüler fördern. Im folgenden Kapitel wird gezeigt,

warum dies alleine noch nicht zu einer guten Sprachkompetenz in der Zielsprache führen kann.

2.3.3 Grammatische Kompetenzen

Glaut man den Ergebnissen von ZYDATISS, so muss man davon ausgehen, dass für das Fremdsprachenlernen ein expliziter Grammatikunterricht notwendig ist. Dies wird bestätigt durch den Hinweis von ELLIS (vgl. 1997, 71), dass kommunikativer Sprachunterricht wohl zu guter Kommunikationsfähigkeit, nicht aber zu guten Ergebnissen im Bereich grammatischer Kompetenzen führt. Vor allem hier liegt der große Unterschied zwischen dem Erwerb der L1 und dem Erlernen weiterer Sprachen nach dem Kindesalter. Im L1-Erwerb erreicht jeder gesunde Mensch ohne jede explizite Grammatikvermittlung und ohne nennenswerte Schwierigkeiten einen Grad an Perfektion, der für Fremdsprachenlerner in der Regel unerreichbar bleibt. Wie hilfreiche Grammatikvermittlung aussehen könnte, wird in diesem Kapitel diskutiert.

Viele Studien mit unterschiedlichen Methoden und Schwerpunkten im Forschungsinteresse sind seit den frühen 70er Jahren durchgeführt worden, um die Frage zu klären, inwieweit die explizite Thematisierung grammatischer Strukturen einen Effekt auf die grammatischen Kompetenzen der Lernenden hat. ELLIS, der einen Großteil dieser Studien in seine Untersuchungen (vgl. ELLIS, 1990, 130-173 und 1994, 623-27) einbezieht, kommt zu dem Ergebnis, dass folgende Faktoren für das Gelingen expliziten Grammatikunterrichts von besonderer Bedeutung sind: Die *Komplexität* der zu erlernenden Struktur, das derzeitige *sprachliche Niveau* des Lernenden, der Verwendungsbereich (*geplanter vs. spontaner Sprachgebrauch*) und die *Quantität* und *Qualität* des Unterrichts. Ist die zu lernende Struktur nicht zu komplex, zeigt Grammatikunterricht gute Erfolge im Hinblick auf die grammatische Wohlgeformtheit der Äußerungen; sind die Strukturen sehr komplex, muss der Lernende in seinem sprachlichen Niveau hinreichend fortgeschritten sein, um die Erklärungen aufnehmen und in spontanen Äußerungen umsetzen zu können³⁰; ist die Struktur zu komplex, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass der Unterricht zwar Wirkung im Bereich der geplanten Sprachverwendung (also zum Beispiel bei einem schriftlichen Test) zeigt, der Schüler die gelernte Regel aber in spontanen Äußerungen nicht umsetzen kann. In diesem Fall besteht aber eventuell die Möglichkeit, dass das explizite Wissen um die

³⁰ Darüber hinaus ist die Reihenfolge der Vermittlung von grammatischen Strukturen für den Erfolg wichtig. Wie bereits in Kapitel 2.1.1 dargestellt, sollten bei strukturell sehr unterschiedlichen Sprachen die ähnlichen Strukturen vor den unterschiedlichen vermittelt werden.

verstandene Sprachstruktur zu einem späteren Zeitpunkt bei ihrer Verinnerlichung unterstützend wirkt. Außerdem gibt es Indizien dafür, dass Grammatikunterricht auf Dauer nur dann eine Festigung der grammatischen Kompetenzen bewirkt, wenn auch nach der konkreten Vermittlungsphase kontinuierlich die Möglichkeit der Verwendung der gelernten Struktur gegeben ist (vgl. ELLIS, 1994, 637). Immer gilt jedoch, dass Grammatikvermittlung nur dann nützlich sein kann, wenn sie qualitativ hochwertig ist.

Qualitativ hochwertige Grammatikvermittlung zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie *funktional*, d. h. an den Kommunikationsbedürfnissen der Schüler orientiert ist, also zum Beispiel nicht nur die Flexionsparadigmen, sondern auch ihre Verwendungsmöglichkeiten vermittelt³¹ (vgl. ELLIS, 1994, 637). Der Lehrer muss dem Schüler zeigen, dass das Erlernen neuer grammatischer Strukturen es ihm erleichtert, Inhalte auszudrücken, die er gerne ausdrücken möchte. Auswendiggelernte Regeln und Merksätze führen selten oder nie zu einer Verbesserung der grammatischen Kompetenzen.³²

ZYDATISS skizziert am Beispiel einer Unterrichtseinheit zur Verwendung von *imparfait* und *passé composé* im Französischen eine Möglichkeit zur expliziten Grammatikvermittlung³³:

"Der Unterrichtsbaustein hatte eine frankokanadische Legende als Basistext, deren Er- und Verarbeitung mit thematisch passenden Sprichwörtern, kontextualisierten Übungen zum Gebrauch der Verbformen sowie einer Aufgabe zum eigenständig-kreativen Schreiben gekoppelt war. (...) Positiv gesprochen zeigt das Experiment, dass eine höhere Frequenz und die Fokussierung eines bestimmten syntaktischen Inputs in Verbindung mit grammatischer Bewußtmachung (hier der Textfunktion der Vergangenheitstempora) und einer kontrolliert-komplexen Sprachproduktion sowohl die Korrektheit als auch die Geschwindigkeit der grammatischen Entwicklung vorantreiben kann" (vgl. ZYDATISS, 2000,133).

Das angesprochene Experiment deckt allerdings ein bisher noch nicht angesprochenes Problem auf:

"Obwohl alle Lehrerinnen und Lehrer in die linguistischen und didaktisch-methodischen Aspekte einer funktionalgrammatischen Unterrichtsführung eingewiesen worden waren, (...) setzte nur einer von vier Lehrern die entsprechende Unterrichtsstrategie angemessen um" (vgl. ZYDATISS, 2000, 133).

³¹ Wodurch sich effektive Erklärungen auszeichnen, beschreibt das vorangegangene Kapitel.

³² Weitere interessante, aber in diesem Kontext zu spezielle Aspekte der Grammatikvermittlung und der verschiedenen möglichen Techniken finden sich bei ELLIS, 1997, 77-95.

³³ Es handelt sich hierbei um die Vorgehensweise in einer Studie zum Immersionsunterricht an kanadischen Schulen.

2.3.4 Fazit

Die Verwendung sachgerechter Unterrichtsmethoden in den Bereichen Kommunikation und Grammatik stellt hohe Anforderungen an die Person des Lehrers. Hinzu kommen die Forderungen, die in Kapitel 2.1 in Bezug auf die Sensibilisierung des Lehrers für die strukturellen Unterschiede zwischen Herkunftssprache der Kinder und der Zielsprache erhoben wurden. Hieraus ergibt sich ein komplexes Geflecht aus notwendigen Kompetenzen, das durch gut strukturierte Lehrbücher allein nicht zu ersetzen ist.

Der Lehrerausbildung kommt also eine zentrale Funktion zu, wenn man die bis zu diesem Punkt gestellten Forderungen umsetzen will. Im Rahmen der Untersuchung der Didaktik des Französischunterrichts an senegalesischen Primarschulen muss deshalb vor allem bei der Untersuchung der Lehrmethode auch die Lehrerausbildung berücksichtigt werden (vgl. besonders Kapitel 5.5).

B. Tatsächliche Situation

Bereits im Februar 2001 habe ich einen Exkursionsaufenthalt im Senegal um 2 Wochen verlängert, um mir eine Basis für eine spätere Datenerhebung an senegalesischen Schulen zu verschaffen. Während dieses Aufenthaltes hatte ich die Gelegenheit, mit verschiedenen Experten für linguistische Fragen sowohl am romanistischen Institut (Moussa DAFF) als auch im Centre de linguistique appliquée de Dakar (Aliou Ngoné SECK) der Universität von Dakar zu sprechen. Als hilfreich erwiesen sich darüber hinaus die Gespräche mit einigen Mitarbeitern der Direction de la promotion des langues nationales.

Im September ergab es sich, dass der Leiter einer Primarschule aus Diourbel (Omar DIALLO) einige Tage bei mir zu Gast war, was Gelegenheit zu zahlreichen Fachgesprächen bot. Die Planungen für die vorliegende Arbeit konkretisierten sich langsam.

Im November/Dezember reiste ich ein weiteres Mal, für insgesamt vier Wochen, in den Senegal. Zunächst verbrachte ich wieder einige Tage in Dakar, wo ich die Möglichkeit hatte, mit dem Coordonnateur National de la Formation Initiale et Continuée (Abdourahim GAYE) ein sehr ergiebiges Gespräch über die Ausbildung von Primarschullehrern in Senegal zu führen. Weiterhin hatte ich geplant, einige zuvor

sorgsam ausgewählte Original-Testbögen der PASEC-Erhebung³⁴ Senegal zu kopieren, um die Antworten der Schüler für eine Fehleranalyse zu nutzen. Dieses Vorhaben scheiterte zum einen daran, dass die Original-Bögen in sehr schlechtem Zustand waren und ohne jede Systematik gelagert wurden, was meine Hoffnung, die Bögen vorher bestimmter Probanden einsehen zu können, zunichte machte. Zum anderen erwiesen sich die Bögen der improvisierten "Zufallsstichprobe" deshalb als unbrauchbar für mein Vorhaben, weil die Testaufgaben viel zu schwer für die Schüler waren, so dass es – zumindest für meine Zwecke – schlichtweg keine Daten gab, die man hätte analysieren können. In der Regel reichte die Sprachkompetenz der Schüler nicht zum Verstehen der Testaufgabe, häufig waren selbst die Beispielaufgaben (die eben das Verständnis der Schüler sicherstellen sollten) falsch gelöst.

Den größeren Teil des Aufenthalts verbrachte ich in der Region von Diourbel (vgl. Karten im Anhang Kapitel 7.5), begleitet von einem Übersetzer (Malick DIENG), der mir mit seinen Wolof-, Französisch- und Deutschkenntnissen bei allen sprachlichen Problemen hilfreich zur Seite stand. Dank der vorbereitenden Organisation des bereits erwähnten Primarschulleiters Omar DIALLO, der schon im Vorfeld den Kontakt hergestellt hatte, ergab sich die Möglichkeit die fünf Schulen der Dörfer Patar, Ndoulo, Ngohé, Toky-Gare und Touré Mbonde zu besuchen. Folgendes Programm hatte ich vorgesehen:

- *Unterrichtsbeobachtungen* im Französischunterricht der Klassen CE1 und CE2³⁵, für die ich im Vorfeld zwei Beobachtungsbögen entwickelt hatte. Der eine sollte den Übersetzer bei der systematischen Beobachtung der Sprachverwendung der Lehrer und Schüler unterstützen, der andere diente der Erhebung der Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer in einigen wesentlichen Punkten (vgl. Beobachtungsbögen im Anhang, Kapitel 7.2).

- *Interviews* mit den Lehrern der betreffenden Klassen, die durch einen Interviewleitfaden vorbereitet worden waren. Die Interviews (in französischer Sprache) sollten soweit möglich aufgenommen und protokolliert werden (Interviewleitfaden im Anhang, Kapitel 7.1).

³⁴ PASEC (zur Auflösung der Abkürzung vgl. Fußnote 20) führt seit einigen Jahren unter anderem im Senegal, aber auch in anderen frankophonen afrikanischen Ländern eine Longitudinalstudie zum Leistungsniveau von Primarschülern in den Fächern Französisch und Mathematik durch. Die Tests werden begleitet von Schüler- und Lehrerbefragungen.

³⁵ Die Bezeichnungen der ersten bis sechsten Klasse der Primarschule lauten: Cours d'Initiation (CI), Cours Préparatoire (CP), Cours Élémentaire 1 (CE1), Cours Élémentaire 2 (CE2), Cours Moyen 1 (CM1) und Cours Moyen 2 (CM2)

- Übungsaufgabe "expression écrite" in den entsprechenden Klassen zur Erhebung der typischen Fehler und des Leistungsstandes. Diese Aufgabe wurde aufgrund der bereits skizzierten "Pannen" bei PASEC in Dakar notwendig.

Soweit zur Theorie. In der Praxis ergaben sich einige Veränderungen. Bedauerlicherweise konnte ich das vorgesehene Programm in Patar nicht durchführen. Dies lag daran, dass der Lehrer der CE1 und CE2 (*classe multigrade* = Unterricht mehrerer Jahrgänge in einem Raum) zum vereinbarten Besuchszeitpunkt noch in Dakar weilte, um dort die Familie zu besuchen und den Monatslohn abzuholen. Der Besuch war trotzdem nicht vergebens. Die beiden anwesenden Kollegen waren zu einem Interview bereit, und ich konnte in der CI eine Unterrichtsbeobachtung durchführen. An den Schulen in Toky-Gare und Ngohé wurde jeweils nur in einer der beiden Klassen die Übungsaufgabe zur "expression écrite" durchgeführt. In Toky-Gare hielt der Lehrer der CE1 das Niveau der Klasse aus verschiedenen Gründen für zu schlecht. In Ngohé zwang mich der gegen Ende des Aufenthalts enger werdende Zeitplan dazu, mich auf die Durchführung der Testaufgabe in einer Klasse zu beschränken. Erfreulicherweise ergab sich die Gelegenheit, eine weitere Schule in Touba Ndiareme (einem Stadtteil von Diourbel) in die Untersuchung einzubeziehen und an einer Weiterbildungsveranstaltung in Hadjil, einem kleinen Dorf in der Region mit einer gerade neu eingerichteten Schulklasse (vgl. Fotos im Anhang Kapitel 7.6), teilzunehmen. Hierzu gehörte auch die Durchführung einer Unterrichtsstunde, die im Anschluss von allen Teilnehmern analysiert und diskutiert wurde. Außerdem konnte ich in der Schulinspektion in Diourbel in mehreren Gesprächen mit dem Schulinspektor Moussa MBAYE viele interessante Informationen über die Situation der Lehreraus- und -weiterbildung in Erfahrung bringen.

Abgesehen von den genannten Ausnahmefällen waren die Schulleiter und Lehrer der betreffenden Klassen sehr aufgeschlossen und kooperativ. An den Schulen in Ndoulo und Ngohé wurden Gruppendiskussionen mit dem gesamten Kollegium organisiert. Die Lehrer zeigten sich interessiert an meiner Arbeit, von der sie sich einen Beitrag zu einer langfristigen Verbesserung ihrer subjektiv als miserabel empfundenen Situation erhofften. Angesichts der im Nachhinein festgestellten zum Teil erschreckenden Leistungen der Kinder hätte es mich nicht gewundert, wenn die Lehrer mit einer Überprüfung des sprachlichen Niveaus durch eine ihnen und der Klasse völlig fremde Person nicht einverstanden gewesen wären. Offenkundig sahen sie aber die mangelhafte Effizienz des Unterrichts nicht als ihren Fehler, sondern als den des Schul- und Bildungssystems an.

Der folgende Teil B stellt die Ergebnisse der geschilderten Erhebung dar und greift in seinem Ablauf die Argumentationsstruktur von Teil A auf.

3. Einflussfaktor Schüler (Sprachliche Voraussetzungen)

In diesem Kapitel stehen die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler im Vordergrund. Sowohl der Einfluss der afrikanischen Erstsprache als auch die Folgen der Heterogenität der Schülerschaft (unterschiedliche Erstsprachen und unterschiedlicher Kenntnisstand im Französischen) werden thematisiert. Zur Einführung in die Thematik gehe ich jedoch zunächst auf die Lehrermeinungen zur Interferenzproblematik ein.

3.1 Problembereiche nach Einschätzung der Lehrer

Die Lehrermeinungen über den Einfluss der Erstsprache der Schüler sind deshalb interessant, weil sie einen guten Eindruck von ihrem Bewusstsein für interferenzlinguistische Probleme vermitteln. Die Erhebung der Standpunkte der Lehrer unter anderem zu diesem Thema erfolgte im Rahmen von Interviews an sechs verschiedenen Schulen in der Region von Diourbel³⁶. Fünf Interviewfragen lieferten hier einige wertvolle Informationen (vgl. die Fragen 14-18, Interviewleitfaden, Kapitel 7.1.1 im Anhang).

Bezeichnend ist zunächst, dass die Lehrer nicht sicher wissen, welche Sprachen die Kinder in ihrer Klasse sprechen. Einige Lehrer hatten sogar Schwierigkeiten damit, die in der Klasse vertretenen Erstsprachen aufzuzählen. Vier der insgesamt 11 hierzu befragten Lehrer antworteten nur zögerlich und unsicher, einer war sich zwar sicher, eine reine "Wolof-Klasse" zu unterrichten, es stellte sich aber heraus, dass auch Kinder mit der Erstsprache Sereer vertreten waren. Hier zeigt sich, dass im Unterricht offenbar keine Rücksicht darauf genommen wird, welche Erstsprache ein Kind spricht – die afrikanischen Sprachen spielen in der Schule keine Rolle.

Die Frage, ob ihre Schüler im Französischen Fehler machen, die sich durch deren Erstsprache erklären lassen, beantworteten alle Lehrer sicher mit "ja" und bestätigten, dass dieser Fehlertyp sehr frequent ist. Als Beispiel hierfür führen die meisten Lehrer semantische oder syntaktische Interferenzfehler an. So seien Direktübersetzungen aus dem Wolof häufig. Eine solche Direktübersetzung liegt zum Beispiel bei *Tu as un tête dure* als Wort-für-Wort-Übersetzung der Wolofentsprechung für *Tu es tête* ('Du bist dickköpfig') vor. Außerdem werden häufig Sprachmischungen zwischen Wolof und Französisch, wie *Monsieur, saffa sortir!* statt *Monsieur, je veux sortir!*, beobachtet.

³⁶ Eine Übersicht über die durchgeführten Interviews liefert die Tabelle im Kapitel 7.1.2 des Anhangs. Karten, in der die Untersuchungsorte eingezeichnet sind, befindet sich in Kapitel

Darüber hinaus werden zweimal Beispiele aus dem Bereich der Phonologie genannt. Viele Kinder haben zum Beispiel Schwierigkeiten mit der richtigen Aussprache von Wörtern mit ungewohnten Konsonantenverbindungen. Deshalb fügen sie einen Vokal zwischen die Konsonanten und sprechen dann zum Beispiel das französische Wort *classe* 'Klasse' nicht [klas] sondern [kalas] aus. Als zweites Beispiel für phonologische Interferenzfehler wurden die Schwierigkeiten der Kinder genannt, das französische Phonem /v/ (dessen Entsprechung im Deutschen mit dem Graphem <w> wiedergegeben wird), auszusprechen. Wie deutsche Kinder dazu tendieren, das englische <th> je nach Position durch stimmhaftes [z] oder stimmloses [s] zu ersetzen, substituieren wolof-phon Französischlernende das unvertraute /v/ durch [f], [w] (wie in engl. *window*) oder gar [b].

Eine Lehrerin nennt als Beispiel für grammatische Interferenzfehler den Strukturunterschied zwischen dem Wolof und dem Französischen im Bereich der Genera. Im Wolof gibt es keine genuspezifischen Personalpronomen, d. h., dass die Sätze *il dort* und *elle dort* im Wolof nur die eine Entsprechung *dafay nelaw* haben. Dies macht es den wolof-phon Kindern schwer, im Französischen die dort relevante Entscheidung zwischen *il* und *elle* zu treffen.

Damit sind die Vorstellungen der Lehrer über mögliche Interferenzfehler insgesamt relativ differenziert. Probleme bereitet allerdings der angemessene Umgang mit diesem Fehlertyp. Die meisten Lehrer verfügen über keine Strategien, die über das Korrigieren der fehlerhaften Äußerungen oder die allgemeine Aussage, man müsse die Kinder dazu bringen, viel zu sprechen, hinausgehen. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigen allerdings, dass (entgegen den Aussagen der Lehrer im Interview) viele Fehler offenbar unkorrigiert bleiben und die Redeanteile der Schüler sehr gering sind (vgl. Kap. 5). Nur einer der befragten Lehrer gab an, zumindest im Bereich der Phonologie eine Präventivstrategie zu verfolgen:

"(...) tu as un texte à faire en français, en lecture, bon, les élèves ont des difficultés dans telle ou telle prononciation – là, avant la lecture tu fais prononcer, tu fais répéter la lettre, le mot (...)" (Ngohé, Interview I)

Ebenfalls nur ein Lehrer versucht nach eigenen Angaben, die Fehlerquellen zu erklären:

"À chaque fois essayer de leur dire que le wolof n'est pas le français. C'est pas la même manière de fonctionner" (Ngohé, Interview II)

Die Hilflosigkeit auch dieses Lehrers wird besonders darin deutlich, dass er nicht in der Lage ist, dieses "essayer de leur dire" näher zu erläutern. Seine spezielle Lage verschlechtert sich noch dadurch, dass er selbst wolof-phon ist, seine Schüler aber

Sereer als Erstsprache sprechen, eine Sprache, über deren Funktionieren der Lehrer etwa genauso wenig weiß wie seine Schüler vor Schuleintritt vom Französischen.

Die letzte in diesem Zusammenhang gestellte Frage hat auf den ersten Blick nur wenig mit der Interferenzfehlerproblematik zu tun. Es wurde danach gefragt, welches im allgemeinen die am häufigsten auftretenden Fehler sind. Ein mit sechs (von 13) Nennungen sehr häufig beklagter Fehlertyp ist die Unsicherheit bei der richtigen Unterscheidung von Maskulinum und Femininum (zum Beispiel bei den Personalpronomen oder den Artikeln). Da dieser Fehlertyp – wie ich bereits erläutert habe – als Interferenzproblem zu werten ist, ergibt sich hier eine schöne Anwendungsmöglichkeit der interferenzlinguistischen Forschung für die Entwicklung einer angemessenen didaktischen Strategie für die Überwindung dieser Fehler und die Vereinfachung eines korrekten Erwerbs dieser "fremden" Struktur. Weiterhin bereiten den Schülern nach Einschätzung der Lehrer die Konjugation der Verben und die richtige Verwendung der französischen Tempora (ebenfalls sechs Nennungen) sowie die Wortstellung (zwei Nennungen) große Probleme. Soweit das Material dies zulässt, wird in der folgenden Fehleranalyse überprüft, ob auch hier Interferenzen als Fehlerursache eine Rolle spielen.

3.3 Fehleranalyse

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel die praktischen Erfahrungen der Lehrer im Umgang mit Interferenzfehlern im Vordergrund standen, zeigt nun im zweiten Schritt die Fehleranalyse, wie man die Erkenntnisse der komparativen Linguistik für die Verbesserung der Sprachdidaktik – und damit der Situation der Lehrer und Schüler – nutzen könnte.

Obwohl in den besuchten Schulklassen drei verschiedene Sprache vertreten waren (Pulaar, Sereer und Wolof), beschränke ich mich bei der Analyse auf das Wolof. Zum einen ist das Wolof die im Senegal am weitesten verbreitete Sprache, zum anderen ist nur diese Sprache für das Vorhaben hinreichend gut dokumentiert.

3.3.1 Fehlererhebung

Die Fehleranalyse stützt sich auf sprachliche Äußerungen wolof-phonier Schüler, die ich an den sechs Schulen gesammelt habe, an denen auch die Lehrerbefragung durchgeführt wurde. Die an der Untersuchung beteiligten Schulen und Klassen gehen aus der Tabelle

im Kapitel 7.2.3 im Anhang hervor. Hier findet sich auch eine Übersicht über den Anteil ausschließlich wolof-phonischer Schüler in den Klassen, in denen schriftliche Tests durchgeführt wurden. Die Lehrer der beteiligten Klassen (Jahrgangsstufen CE1 und CE2) wurden gebeten, mit ihren Schülern eine Unterrichtsstunde im Teilbereich "expression écrite" durchzuführen. Thema der Stunde war die Anfertigung einer Bildbeschreibung zum Titelbild des Lesebuchs der jeweiligen Jahrgangsstufe, beide Titelbilder finden sich ebenfalls im Anhang, Kapitel 7.4.

Die Anfertigung der Bildbeschreibungen der Schüler war deshalb notwendig, weil ohne das von mir gesammelte Sprachmaterial keine zufriedenstellende Quelle für die Fehleranalyse verfügbar gewesen wäre. Die gewählte Aufgabenstellung lässt den Schülern bei der sprachlichen Gestaltung einen großen Spielraum. So können Fehler auftreten, die zum Beispiel bei Testverfahren zur Leistungsstandsmessung, wie sie von PASEC durchgeführt wurden, bereits durch die restriktivere Aufgabenstellung ausgeschlossen sind. Auch die Schreibhefte der Schüler wären, selbst wenn sie für die Untersuchung hätten ausgeliehen werden können, nicht annähernd so ergiebig gewesen, da freies Schreiben als Arbeitsaufgabe fast nie vorkommt.

Die Fehleranalyse berücksichtigt nur die Arbeiten derjenigen, die nach eigenen Angaben³⁷ Wolof als erste und einzige afrikanische Sprache sprechen. So sollen die Interferenzeinflüsse anderer Sprachen ausgeschlossen werden. Die berücksichtigten 122 Texte, die die Datengrundlage bilden, werden ergänzt durch die während verschiedener Unterrichtsbeobachtungen notierten Fehler im mündlichen Sprachgebrauch. Der folgenden Darstellung liegen die Bildbeschreibungen beider Klassenstufen in Ndoulo und Touba-Ndiareme sowie Touré Mbonde (nur CE1) und Toky-Gare (nur CE2) zugrunde. Arbeitsproben der Schüler können im Anhang, Kapitel 7.2.4, eingesehen werden. In den Klassen der Stufe CE1 wurden insgesamt 59 Bildbeschreibungen von ausschließlich wolof-phonischen Schülern angefertigt. Berücksichtigt hiervon wurden für die folgende Analyse 54 Arbeiten, fünf kamen nicht in Betracht, da keine erkennbaren Wörter auszumachen waren. Aus der CE2 konnten 55 Arbeiten ausgewertet werden, acht der insgesamt 63 Arbeiten ließen auch hier keine Analyse zu. Die in den Texten der Schüler gesammelten Fehler wurden den linguistischen Teilbereichen Phonologie/Orthographie, Morphologie und Syntax zugeordnet. Zur besseren Übersicht werden die Ergebnisse ebenfalls getrennt nach diesen Teilbereichen dargestellt.

³⁷ Die an der Untersuchung beteiligten Schüler wurden hierzu durch den Dolmetscher (Malick DIENG) auf Wolof befragt.

3.3.2 Fehlerbeschreibung

3.3.2.1 Phonologie/Orthographie

Die Art und Weise, wie Lernende Wörter der Fremdsprache schreiben, sagt viel darüber aus, welche Schwierigkeiten sie beim Erfassen neuer Laute oder unvertrauter Lautkombinationen haben. Die Beschäftigung mit Orthographiefehlern kann deshalb wertvolle Hinweise auf Ausspracheschwierigkeiten geben. Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil Aussprachefehler nicht immer nur Schönheitsfehler sind, sondern zu gravierenden Verständigungsproblemen führen können, wie die in der Tabelle aufgeführten Beispiele verdeutlichen. Darüber hinaus erleichtert eine saubere Aussprache das korrekte Erlernen der ohnehin schwierigen orthographischen Konventionen. Die Tabelle³⁸ soll einen ersten Eindruck von den gefundenen Fehlern und ihren Häufigkeiten geben. Die weiteren Abschnitte werden sich dann mit einer näheren Beschreibung und Analyse der Fehler sowie ihrer Bedeutung beschäftigen.

		Beispiele	CE1	CE2	Gesamt
1	Lautgetreue Wiedergabe bei Nichtbeachtung orthographischer Regeln	bique (=bic), daquare (=Dakar), cayé (=cahier), baucou (=beaucoup)	29 11,42%	27 12,05%	56 11,72%
2	Fehler bei oder Auslassung der nichthörbaren Endungen	dan (=dans), beaucoup (=beaucoup), travail (=travailler)	24 9,45%	28 12,5%	52 10,89%
3	Wortsegmentierung	léleve (=l'élève), a cheté (=achète), dalimasili a (=dans l'image il y a)	16 6,3%	8 3,57%	24 5,02%
4a	Akzentsetzung <î>	maitre, (=maître)	8 3,15%	3 1,34%	11 2,3%
4b	Akzentsetzung <é> <è> <ê>	fênêtre (=fenêtre), eleve (=élève)	28 11,02%	34 15,18%	62 12,97%
5	Substitution von [ʃ] <e>	finitare (=fenêtre), mousé (=Monsieur, sprich: [m'ʃjO:])	8 3,15%	17 7,59%	25 5,23%
6	Substitution von [O:] <eu>	moussé (=Monsieur), bala (=bleu)	- -	10 4,46%	10 2,09%
7	Substitution von [y] <u>	vi (=vu), chausir (=chausure), contenou (=contenu)	7 2,76%	2 0,89%	9 1,88%
8	Differenzierung zwischen den Nasalvokalen	efra (=enfant), ententif (=attentif), ba (=banc)	14 5,51%	18 8,04%	32 6,69%

³⁸ Folgende Markierungen werden verwendet: [...], z.B. [e] für Laute. <...>, z.B. <é> für Grapheme.

9	Aufbrechen des Konsonantenclusters	tabel (=table), calasse (=classe), écri (=écrit), cate (=carte)	47 18,5%	30 13,39%	77 16,11%
10	Substitution von [S] <ch> und [Z] <g>	simise (=chemise),sace (=chaque), imanse (=image), sausus (=chausures)	18 7,09%	2 0,89%	20 4,18%
11	Substitution von [v] <v> <w>	lifere (=livre), libr (=livre), defan (=devant), foit (=voit)	10 3,94%	5 2,23%	15 3,14%
12	Sonstiges	cabier (=cahier), Sénélga (=Sénégal), su (=sur)	45 17,72%	40 17,86%	85 17,78%
	Gesamt		254 100%	224 100%	478 100%

Wie die Tabelle bereits andeutet, lassen sich im Datenmaterial gefundene Fehler zu Gruppen zusammenfassen. Welchen im Kapitel 2.1.2 bereits besprochenen Fehlertypen diese Gruppen zuzuordnen sind, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts. Das Fortschreiten vom weniger Relevanten zum Relevanten führt dabei zunächst zur in der Tabelle letztgenannten Rubrik 12, *Sonstiges*. Hierbei handelt es sich zum Teil um Flüchtigkeitsfehler, die der Schüler wahrscheinlich beim zweiten Nachdenken selbstständig korrigieren könnte. Dies ist zum Beispiel bei *su* (=sur) der Fall, welches der betreffende Schüler an anderer Stelle richtig schreibt. Darüber hinaus umfasst diese Kategorie Fehler, die die Unvertrautheit des Schülers mit bestimmten Buchstaben, wie zum Beispiel dem <h> bei *cabier* (=cahier), oder überhaupt der Schrift (zum Beispiel *Sénélga*) verraten. Diese Fehler sind für ungeübte Schreiber allgemein typisch und weder durch die Tücken der zu lernenden Sprache und Orthographie noch durch die Beeinflussung durch die Muttersprache zu begründen.

Eben diesen letztgenannten Kategorien, die in Kapitel 2.1.2 als *intralinguale* (Analogie-) Fehler und *interlinguale* (Interferenz-) Fehler eingeführt wurden, lassen sich die Gruppen 1 - 11 der Tabelle zuordnen. Gemeinsam in die Kategorie der interlingualen Fehler fallen die Gruppen 1 - 3. Das bedeutet, dass bei allen hier einsortierten Fehlern die Ursache im Schrift- bzw. Sprachsystem der Zielsprache zu suchen ist. Bei Schreibungen wie *bique* (=bic) oder *daquare* (=Dakar) stellt der Lernende das französische Phonem [k] durch das Graphem <qu> dar. Diese Schreibung wäre bei anderen Wörtern durchaus richtig, zum Beispiel in *linguistique*. Dass es sich hier trotzdem um einen Fehler handelt, liegt einzig und allein im weitgehend etymologischen System der französischen Rechtschreibung selbst begründet. Das Gleiche gilt für Fehler bei der Schreibung der nichthörbaren Endsilben, die eine besondere Schwierigkeit beim Erlernen der französischen Orthographie darstellen, oder auch für das Segmentieren der Wörter, welches im Französischen durch die *liaison* (also das artikulatorische Verbinden von Wörtern) noch erschwert wird.

Eine Zwischenposition nimmt die Gruppe 4 ein. Die Akzentsetzung ist sicher zum Teil orthographische Konvention (4a) und zählt als solche zum Bereich der intralingualen Fehler. Darüber hinaus werden aber durch die Akzente (gerade beim <e>) Vokalqualität (und –quantität) angedeutet, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen:

- <e> - [ɛ] wie in frz. fenêtre oder dt. Tante
- <é> - [e:] wie in frz. été oder dt. Leben
- <è> und <ê> - [E:] wie in frz. mère oder dt. Käse

Dies ist für Französischlernende mit L1 Wolof schwer nachvollziehbar, da das Vokalsystem des Wolof etwas anders strukturiert ist. Die einzige kontrastive Darstellung der Phonemsysteme des Wolof und des Französischen, die aus linguistischer Sicht akzeptabel ist, stammt von CALVET (1964)³⁹. In seinem Aufsatz *Le Français parlé. Etude phonétique* zeigt er anschaulich die gravierenden Unterschiede zwischen den Systemen beider Sprachen gerade im Hinblick auf die Vokale. Hier wird deutlich, dass die drei oben an Beispielen erklärten Phoneme, die durch die unterschiedlichen Akzente auf dem <e> definiert werden, in genau dieser Form im Wolof nicht vorkommen (vgl. CALVET, 1964, 3). Neben leichten Unterschieden in der Aussprache weist CALVET hier vor allem auf die unterschiedlichen phonologischen Regeln hin, die dazu führen, dass im Französischen Laute eine Bedeutungsveränderung bewirken können, die im Wolof nie bedeutungsunterscheidend sind (d.h., sie sind Allophone des gleichen Phonems)⁴⁰. Dies führt dazu, dass Wolofsprecher zwischen *je dis* [Z' di:] 'ich sage' und *j'ai dit* [Ze di:] genauso wie zwischen *le sac* [l' sak] 'die Tasche' und *les sacs* [le: sak] 'die Taschen' keinen relevanten Unterschied hören (vgl. CALVET, 1964, 12). Da die hier vorliegenden, im Französischen bedeutungsrelevanten Lautunterschiede häufig durch Akzente markiert werden, fällt dieser Bereich der Akzentsetzungsfehler (4b) bereits in die Gruppe der Interferenzfehler.

Ebenfalls den Interferenzfehlern zugeordnet werden die Gruppen 5 - 11. Hier spiegeln sich die Schwierigkeiten, die die Schüler mit dem richtigen Hören und Sprechen bestimmter französischer Phoneme und Kombinationen haben, in der Schreibung wieder. Die Gruppen 5 - 8 zeigen weitere Unterschiede zwischen den Vokalen im Wolof

³⁹ Zwar stammt diese Darstellung aus dem Jahre 1964, da es aber keine neueren Darstellungen gibt, die in ihrer Qualität an die Ausführungen bei CALVET heranreichen können und sich im Phonemsystem des Wolof in den letzten 38 Jahren aller Wahrscheinlichkeit nach nicht viel geändert haben dürfte, scheint es mir vertretbar, diese Arbeit trotz ihres Alters hier zugrundezulegen. Die Ergebnisse werden von meinen wolof-phonem Gewährsleuten bestätigt.

⁴⁰ Phoneme sind in der Phonologie die kleinsten bedeutungsunterscheidenden lautlichen Einheiten. Sie werden folgendermaßen markiert: /.../, z.B. /e/. Manche Phoneme einer bestimmten Sprache haben verschiedene (nicht bedeutungsrelevante) Ausprägungen, z.B. [x] in [ax], <ach> und [ç] in [iç], <ich>. Beide sind Allophone des gleichen Phonems /x/.

und im Französischen. In engem Zusammenhang mit den bereits beschriebenen Problemen stehen die den Fehlern in den Gruppen 5 und 6 zugrundeliegenden Systemunterschiede. So führt das Nichtvorhandensein eines eigenen Phonems /ʹ/ im Wolof nicht nur zu Unsicherheiten bei der Setzung der Akzente, sondern auch zur Substitution durch andere Vokale. Besonders häufig ist die Ersetzung durch <i>, z.B. *finitir* (=fenêtre). Ähnliche Fehler entstehen durch das im Wolof nicht vorkommende Phonem /O/. Das oben skizzierte Problem bei der Unterscheidung zwischen *je dis* und *j'ai dit* wird noch verwirrender dadurch, dass sich für Wolofsprecher auch *jeudi* [ZO:di:] genauso anhört (vgl. CALVET, 1964, 12). Wie zu erwarten war, ersetzen die Schüler den ihnen unbekanntem Laut häufig durch <é>, wie bei *moussé* (=Monsieur). Ebenfalls im Wolof nicht vorhanden und deshalb eine weitere Fehlerquelle ist das [y], das die Schüler oft als <i> wiedergeben, wie bei *chausire* (=chaussure). Genau wie viele Deutsche haben auch die wolof-phonen Schüler große Schwierigkeiten mit der korrekten Differenzierung zwischen den verschiedenen Nasalvokalen, da auch diese im Wolof nicht Teil des Phonemsystems sind.

Die gefundenen Interferenzfehler im Bereich der Vokale bestätigen sich bei einem Blick in der Wortschatz. Viele französische Lehnwörter sind in der Zeit des Sprachkontakts ins Wolof gelangt⁴¹. Interessant ist, dass die älteren von ihnen häufig Spuren der gleichen Mechanismen tragen, die auch in den Schülerarbeiten ausfindig gemacht wurden:

[e] und [E]	kees afeer	caisse affaire	'Kasse' 'Geschäft'
[y]	isin	usine	'Fabrik'
[O:]	sofoor kuloor	chauffeur couleur	'Chauffeur' 'Farbe'
Nasal- vokal	sondeel soras	chandelle orange	'Kerze' 'Orange'

Ähnliche Probleme wie die Vokale weisen auch die Konsonanten auf. Die verschiedenen Fehlertypen, die hier auftreten, zeigen die Gruppen 9 - 11. Über 16% der insgesamt aufgetretenen Orthographiefehler entfallen auf die Gruppe 9. Hier werden alle Fehler eingeordnet, die mit Konsonantenclustern (also mehreren Konsonanten

⁴¹ CALVET (1968, 19f.) weist darauf hin, dass auch Entlehnungen Interferenzfehler verursachen können, wenn sich die Bedeutung des entlehnten Wortes mit der Zeit verändert. Als Beispiel führt er wolof *febar* 'krank sein' an, dass auf frz. *fièvre* 'Fieber' zurückgeht - ein "falscher Freund", der zu Verwirrung führen kann. Mit Interferenzfehlern im Bereich der Semantik, der in dieser Arbeit unberücksichtigt bleibt, beschäftigt sich auch DAFF, 1996 a und b.

innerhalb einer Silbe in Folge) im Zusammenhang stehen. Wie im letzten Kapitel bereits angedeutet, haben die Kinder – genau wie wolof-phoneme Erwachsene mit geringen Französischkenntnissen – Schwierigkeiten damit, bestimmte Konsonanten hintereinander auszusprechen, denn im Wolof folgt auf einen Konsonanten innerhalb einer Sprechsilbe normalerweise immer ein Vokal. Die einzige Ausnahme bilden Konsonantenverbindungen mit den Nasalen [m], [n] oder [N]. Sie können zusammen mit einem anderen homorganen (d. h. an der gleichen Stelle im Mund artikulierten) Konsonanten eine für Wolofsprecher artikulierbare Verbindung eingehen. Zulässig sind zum Beispiel [mb] wie in *Touré Mbonde*, [nd] wie in *Ndoulo* oder *Touba Ndiareme* und [N g] wie in *Ngohé*. Weil die im Französischen vorkommenden Konsonantenverbindungen für die wolof-phoneme Schüler nur sehr schwer aufzunehmen und wiederzugeben sind, entstehen hier viele verschiedene Fehler: Drei Gruppen lassen sich hier unterscheiden. Zunächst kommt es häufig vor, dass zwischen die betreffenden Konsonanten ein Vokal eingeschoben wird, zum Beispiel *calasse* (= *classe*). Eine weitere Möglichkeit ist das Auslassen eines Konsonanten, zum Beispiel *cate* (= *carte*). Relativ häufig ist auch die dritte Möglichkeit, in der durch Metathese (also Verkehrung der Reihenfolge) das Konsonantencluster aufgebrochen wird: *tabel* (= *table*). Abgesehen von den Konsonantenverbindungen scheinen für die Schüler besonders drei Konsonanten problematisch zu sein, die das Wolof nicht kennt. Es handelt sich hierbei um den Konsonanten [S] (<ch>) und seine stimmhafte Entsprechung [Z] (<g>) sowie das [v] (<v>). Wie die Beispiele zeigen, ersetzen die Schüler die entsprechenden Buchstaben durch solche, die ähnliche, ihnen aus dem Wolof bekannte Laute repräsentieren (*simise* = *chemise*; *imanse* = *image*; *lifere, libr* = *livre*).

Auch für die im Bereich der Konsonanten dargestellten Mechanismen lassen sich zahlreiche Beispiele in aus dem Französischen entlehnten Wortschatzelementen in Wörterbüchern finden:

Konsonanten- cluster	leetar karyon	lettre crayon	'Brief' 'Bleistift'
[S] <ch> und [Z] <g>	furset gaaraas	fourchette garage	'Gabel' 'Garage'
[v] <v> <w>	poobar	poivre	'Pfeffer'

Die Richtigkeit auch der relativ dünn belegten Annahmen zu [S], [Z] und [v] gewinnt durch diese Beobachtung an Plausibilität. Außerdem sind sie abgesichert durch die Ergebnisse von CALVET (vgl. 1964, 19).

3.3.2.2 Morphologie/Syntax

Der Analyse der Fehler im Bereich morphologischer und syntaktischer Strukturen stützt sich, genau wie die Analyse der Orthographie, auf die in den bereits genannten Schulen durchgeführten Tests und wird gegebenenfalls durch die Ergebnisse der Beobachtung des mündlichen Sprachgebrauchs der Schüler ergänzt. Eine erste Übersicht über die aufgedeckten Fehlermuster liefert die folgende Tabelle

	Fehlertyp	Beispiele für Schüleräußerungen	Grammatisch korrekte Form
1	Grammatische Kategorie Genus nicht realisiert	une livre est belle un grande carte une maître une élève, il lit... il y a un fill qui ris	un livre est beau une grande carte un maître un élève, il lit il y a une fille, qui rit
2	keine Numerus-markierung an Substantiven	les élève une tables deux chaussire rouge Il y a Sidi et Abdou ouvrire la cahier Je voi deux élève il ouvre sont livre	les élèves une table deux chaussures rouges Il y a Sidi et Abdou qui ouvrent les cahiers Je vois deux élèves qui ouvrent ses livres
3	Artikel nicht gesetzt	i y a clase un carte de Senegal arbl et vinitr les èlèves regarde Abdou et maître A d'errière il y a ..	il y a une classe une carte du Sénégal un arbre et une fenêtre Les élèves regardent Abdou et le maître. Au derrière il y a ...
4	Bestimmter vs. unbestimmter Artikel	On voit des élèves et le maître, des cahiers, ...la fenêtre, des arbres, la porte. On vois aussi des alentour de la classe.	On voit des élèves et un maître, des cahiers, ...une fenêtre, des arbres et une porte. On voit aussi l'alentour de la classe.
5	Numerus-Personen-Kongruenz am Verb nicht bzw. fehlerhaft markiert	Sidi ecris les enfants sont dan la classe pour travaillent Sidi et Abdou et rama sons dan la classe il regate Ansou Les élève ecoute il lire une lettre	Sidi écrit Les enfants sont dans la classe pour travailler. S., A. et Rama sont dans la classe. Il regardent A.. Les élèves écoutent. Il lit une lettre.
6	Verb steht im falschen Tempus ⁴²	j'ai vus Les élèves seront Je vu une carte	Je vois Les élèves sont Je vois une carte.
7	Kopula ausgelassen	Dans l'image les élève dans la classe un nélève a tabelo Les èlèves asis la porte ouvete Il devant les élève	Dans l'image les élèves sont dans la classe. Un élève est au tableau. Le élèves sont assis La porte est ouverte. Il est devant les élèves.
8	Wortartengrenzen zwischen Verb und Adjektiv verschwimmen	les élèves sont traille Les élèves nous net classe il sont travail Cest porte ouvrir les élèves sons écouté ententif	Les élèves sont travailleurs. Nous, les élèves, nous nettoiyons la classe. Il sont travailleurs. C'est une porte ouverte. Les élèves écoutent attentivement.
9	Präpositionen nicht oder falsch gesetzt	Sidi ecri le cahier j'ai vus Sidi achise une tables Sidi regarde bien a Ansou. Ansou piye la lait sur Les mai des	Sidi écrit sur/dans le cahier. Je vois Sidi qui est assis à une table Sidi regarde Ansou bien.

⁴² Tempusfehler sind in der zugrundeliegenden Datenbasis relativ selten. Dies liegt sicherlich hauptsächlich an der Aufgabenstellung. Eine Bildbeschreibung lädt nicht zur Verwendung anderer Tempora als denen der Gegenwart ein. Aufgrund der wenigen Beispiele verzichte ich auf den Versuch einer Analyse.

		Mousau Sall Maman a cheté une pantalon de Sidi	Ansou prend la lettre de la main de Monsieur Sall. Maman achète un pantalon pour Sidi.
10	"constructio apo koinou"	den l'image il y a Sidi ecrite sur le quajer dans l'image il y a Sidi pote un semiche Je vois Sidi ecrit Je voir le maître explique la leçon. A côte de Sidi ses un garçon porte un anchanble	Dans l'image il y a Sidi qui écrit sur le cahier Dans l'image il y a S., qui porte une chemise. Je voit que Sidi écrit. Je vois le maître qui explique la leçon. A côté de Sidi, c'est un garçon qui porte un ensemble.
11	Sonstiges	dan l'image une regle Monsieur Sall il travail Le maître regarde les élèves regarde Abdou Tout les élèves écoute que Ansou a lit pour est ses de commpanes sont dans la classe Rama	Dans l'image il y a une règle. Il travaille. Le maître et les élèves regardent Abdou. Tous les élèves écoutent pour comprendre ce que Ansou lit. Rama est dans la classe.

Bereits bei oberflächlicher Lektüre der Schüleraufsätze wird deutlich, dass die häufig geäußerte Einschätzung der Lehrer, dass die Schüler besonders mit der Unterscheidung von Maskulinum und Femininum Schwierigkeiten haben, zutrifft (vgl. Tabelle, Fehlertyp 1). Interessant sind hier weniger die Fälle, bei denen ein Sprecher mit L1 Deutsch möglicherweise auch Schwierigkeiten hätte, sich für das richtige Genus zu entscheiden, zum Beispiel *une règle* 'das Lineal'. Hier muss der richtige Artikel mit dem Substantiv gelernt werden, denn eine synchron ermittelbare Begründung für die Genuszugehörigkeit gibt es nicht. Anders verhält es sich bei Personen. Hier haben Sprecher von Sprachen, die die Kategorie Genus realisieren, in der Regel keine Schwierigkeiten bei der richtigen Zuordnung. Das Titelbild des Lesebuchs der CE2 (im Anhang, Kapitel 7.4) zeigt zum Beispiel einen Lehrer eindeutig männlichen Geschlechts. Dennoch weisen Schüler diesem Lehrer das Genus Femininum zu (*une maître*). Dies liegt darin begründet, dass die grammatische Kategorie Genus im Wolof gar nicht realisiert wird. Das natürliche Geschlecht von Personen wird nicht grammatisch, sondern lexikalisch, also durch eigenständige Wörter ausgedrückt. Das bedeutet für die Schüler, dass sie eine ganz neue Kategorie erfassen und nicht, wie zum Beispiel Französischlernende mit L1 Deutsch, lediglich die abweichenden Genuszuweisungen neu lernen müssen. Tatsächlich scheint es so zu sein, dass einige der Schüler das Vorhandensein der Kategorie überhaupt noch nicht wahrgenommen haben. Dies zeigt sich auch darin, dass es Schüler gibt, die ausschließlich den maskulinen oder, wie im folgenden Beispiel, den femininen Artikel verwenden:

sidi écris dans la cahier est asis sur la table déposes une livre et déposes dé regle
(= Sidi écrit dans le cahier. Il est assis à la table sur laquelle il a posé un livre et

des règles.) 'Sidi schreibt in das Heft. Er sitzt an einem Tisch, auf den er ein Buch und Lineale abgelegt hat.' (Ndoulo, CE1)

Genuskongruenz, d. h. die Anpassung zugeordneter Adjektive an das Genus des Substantivs, konnte keines der Kinder herstellen.

In diesem Zusammenhang ist auch eines der Ergebnisse der Beobachtungen zum mündlichen Sprachgebrauch der Schüler von Interesse: Viele Schüler sind, wie schon die Lehrerbefragung ergab, extrem unsicher in der Verwendung der Personal-pronomen *il* und *elle*. Auch dies liegt in der von den erstsprachlichen Gewohnheiten der Schüler erheblich abweichenden Struktur des Französischen begründet. Die folgende Gegenüberstellung verdeutlicht die Problematik:

dt. er sieht	frz. il voit	wolof mu gis
sie sieht	elle voit	
es sieht		

Auch bei den Personalpronomen wird im Wolof die Kategorie Genus nicht realisiert. Deshalb kommt es häufig zu Verwechslungen, die mitunter gravierende Verständigungsprobleme zur Folge haben können. Bei der Durchsicht der Aufsätze zeigte sich, dass besonders in der CE1 nur sehr selten überhaupt Personalpronomen der dritten Person Singular verwendet wurden. Dabei könnte es sich um eine Vermeidungsstrategie der betreffenden Schüler handeln. Zwar liegen mir keine vergleichbaren Aufsätze frankophoner Schüler vor, ich halte es jedoch nicht für plausibel, dass in 54 Beschreibungen eines Bildes, auf dem eine Person zu sehen ist, nur an zwei Stellen *il* vorkommt, während der Eigenname *Sidi* häufig mehrfach wiederholt wird.

Eine weitere Kategorie, die den Schülern große Schwierigkeiten bereitet, ist die Kategorie Numerus (vgl. Tabelle, Fehlertyp 2). Zwar gibt es diese Kategorie auch im Wolof, sie wird dort aber ausschließlich am Artikel markiert und nicht wie im Französischen (oder Deutschen) auch am Substantiv:

wolof. xarit bi	frz. l'ami	dt. der Freund
xarit yi	les amis	die Freunde

Das Substantiv im Wolof ist unveränderlich; es hat unabhängig von Numerus und der Funktion im Satz immer die gleiche unveränderbare Form. So erklärt es sich, warum die Schüler zwar meist den richtigen Artikel im Plural verwendeten, das Substantiv aber oft genauso wenig in den Plural setzten wie zugeordnete Adjektive, die im Wolof ebenfalls nicht angeglichen werden:

wolof oto	yu	gaaw	yi	frz. les voitures rapides	dt. die schnellen Autos
Auto	welche	schnell	die	die Autos	schnellen

Im Zusammenhang mit den Artikeln fallen zwei weitere Fehlertypen auf (vgl. Tabelle Fehlertypen 3 und 4). Einige Schüler setzten keinen Artikel oder sind unsicher bei der Wahl der unbestimmten oder bestimmten Variante. Auch diese beiden Fehlertypen können bei kontrastiver Betrachtung von Herkunfts- und Zielsprache durch die Unterschiedlichkeit der Strukturen erklärt werden. Zwar liefern die existierenden Grammatiken kein eindeutiges Bild über die Verwendung der Artikel im Wolof, klar ist allerdings, dass der unbestimmte Artikel im Singular im Wolof nicht immer⁴³ gesetzt wird, wo er im Französischen gefordert ist. Darüber hinaus haben Informantenbefragungen⁴⁴ ergeben, dass auch die Verwendung des bestimmten Artikels zum Teil erheblich vom französischen Sprachgebrauch abweicht, zum Beispiel:

wolof Am naa liggéey.
haben ich Arbeit

dt. Ich habe Arbeit.

frz. J'ai du travail.
Ich habe von der Arbeit

Dies erklärt jedoch nicht alle Beispiele, in denen Schüler ein Substantiv ohne Artikel verwenden. Artikelauslassungen sind auch dann besonders häufig, wenn die Sprachkompetenz eines Schülers sehr niedrig ist und die Produktion über die Aneinanderreihung von Substantiven nicht hinausgeht. In diesen Fällen ist davon auszugehen, dass nicht Interferenzen, sondern ganz einfach nicht entwickelte Sprachkenntnisse für Artikelauslassungen verantwortlich zu machen sind.

Auch hinsichtlich der Verwendung der bestimmten oder der unbestimmten Variante des Artikels weichen die Sprachstrukturen erheblich voneinander ab. Während im Französischen (wie im Deutschen) beide Artikeltypen vor dem Substantiv stehen, wird im Wolof der unbestimmte Artikel vor-, der bestimmte dagegen nachgestellt. Auch dies führt dazu, dass einige Schüler die französische Struktur offenbar nicht richtig verstehen. Oft drängt sich der Eindruck auf, dass einfach die Variante reproduziert wird, die im Unterricht häufiger vorkommt. Besonders deutlich zeigt sich das mangelnde Verständnis der Schüler in dem in die Tabelle aufgenommenen Beispiel einer Schülerin, die im Plural ausschließlich das unbestimmte *des*, im Singular ausschließlich bestimmte Artikel (*le, la*) verwendet.

Ganz besonders problematisch für die wolof-phonen Schüler ist die Verbkonjugation (vgl. Tabelle, Fehlertyp 5). Die Zahl der richtig konjugierten Verben dürfte kaum oberhalb der Zufallswahrscheinlichkeit liegen. Zwei Faktoren sind hierfür ver-

⁴³ in urbanen Gebieten wohl gar nicht, vgl. PEACE CORPS, 1995, 36

⁴⁴ Als Informanten über das Wolof stellten sich freundlicherweise Malick DIENG und Mustaffa

antwortlich. Zum einen sind die Verb-Endungen im Französischen oft nicht hörbar. Der Unterschied zwischen *je vois* und *on voit* zum Beispiel beschränkt sich – abgesehen von den Fällen der *liaison* mit folgendem Vokal - ausschließlich auf die orthographische Konvention. Dies erschwert das Erlernen der französischen Konjugationsmuster für jeden Lernenden, unabhängig von den verbalen Kategorien der L1. Für wolof-phone Lernende wird die Situation zusätzlich dadurch erschwert, dass das Verb im Wolof nicht hinsichtlich Person und Numerus markiert wird. Was dies bedeutet, macht die folgende Gegenüberstellung deutlich:

wolof	ma gis nga gis mu gis	frz.	je vois tu vois il/elle voit	dt.	ich sehe du siehst er/sie/es sieht
	nu gis ngeen gis ñu gis		nous voyons vous voyez ils/elles voient		wir sehen ihr seht sie sehen

Auch im Bereich des Verbalsystems stehen die Schüler also vor der Aufgabe, ihnen bisher unbekannte Strukturen ganz neu erlernen zu müssen, ohne didaktisch darauf vorbereitet zu sein. Der Vergleich zwischen den drei Paradigmen zeigt, wie viel größer als für germanophone Lernende des Französischen die zu erwartenden Schwierigkeiten für wolof-phone Kinder sind. Die Fehlerhäufung in diesem Bereich darf also nicht verwundern.

Eine weitere Fehlerquelle im Bereich des Verbalsystems ist die Kopula (die Entsprechung zum dt. Hilfsverb 'sein'). Viele Schüler tendieren dazu, die Kopula in Sätzen, in denen sie im Französischen stehen muss, auszulassen (vgl. Tabelle, Fehlertyp 7). Ein Blick in diesen Bereich der Wolof-Grammatik zeigt, dass sich auch diese Fehler durch strukturelle Unterschiede der beiden Sprachen erklären lassen:

wolof	Dama feebar. ich krank	frz.	Je suis malade. ich bin krank(fem.)	dt.	Ich bin krank
-------	---------------------------	------	--	-----	---------------

Im Wolof gibt es keine Kopula wie im Französischen oder im Deutschen. Statt dessen wird die Tatsache, dass es sich bei *feebar* 'krank sein' um einen Zustand des Subjekts handelt, durch das Personalpronomen markiert. Das Wolof hat ein sehr komplexes System von Pronomen, das Frankophonen und Germanophonen ähnlich gravierende Probleme bereitet wie das französische System Sprechern des Wolof.

Das obige Beispiel führt zu einem weiteren Fehlertyp, der in der Datenbasis relativ häufig vorkommt. *Feebar* ist, wie die Übersetzung 'krank sein' bereits andeutet, nicht etwa ein Adjektiv, sondern ein Verb. Im Wolof kommt die Wortart Adjektiv (entgegen

den Aussagen älterer und leider auch einiger neuerer Grammatiken und Sprachführer⁴⁵) nicht vor. Stattdessen muss zwischen Zustandsverben (wie *feebbar*) und Handlungsverben (wie *gis* 'sehen') unterschieden werden, welche sich syntaktisch gleich verhalten und konsequenterweise in einer Wortart zusammenfallen. Erwartungsgemäß haben die Schüler gerade dann, wenn sich Verb und Adjektiv im Französischen ähneln (*ouvrir/ouvert; travailler/travailleur*) Schwierigkeiten damit, sich für die richtige Form zu entscheiden (vgl. Tabelle, Fehlertyp 8). Auch hier liegen dann Interferenzfehler vor.

Relativ unabhängig von der jeweiligen Ausgangssprache sind dagegen die Fehler, die im Bereich der Präpositionen auftreten (vgl. Tabelle, Fehlertyp 9). Auch im Wolof gibt es Präpositionen, deren Verwendungsbereich (genauso wie im Deutschen) von dem der Präpositionen im Französischen abweicht und deshalb neu gelernt werden muss.

Im Bereich der Syntax im engeren Sinne fällt in den Arbeiten der Schüler besonders ein Fehlertyp auf (vgl. Tabelle, Fehlertyp 10). Bei der Verbindung zweier Aussagen in einem Satz verzichten die Schüler auffällig häufig auf die im Französischen notwendigen Konjunktionen bzw. Relativpronomen. Das Ergebnis ist eine im Französischen (und Deutschen) nicht mögliche, in der linguistischen Terminologie *constructio apo koinou* genannte Konstruktion, in der das Objekt des Vorsatzes zum Subjekt des Nachsatzes wird. Ob genau diese Konstruktion im Wolof möglich ist, kann ich aufgrund der kryptischen Aussagen zu Syntax in den vorliegenden Grammatiken nicht zweifelsfrei sagen. Wolof-phone Informanten sind aber der Meinung, dass man im Wolof Nebensätze anbinden kann, ohne sich relativischer Konstruktionen oder Konjunktionen zu bedienen, zum Beispiel:

wolof Ci image bi Sidi (mu) ngi bind dt. 'Im Bild schreibt Sidi.'
in Bild dieses Sidi (er) Pres. schreiben

Dies bestätigt zumindest die Vermutung, dass sich auch Fehler dieses Typs auf strukturelle Unterschiede der betrachteten Sprachen zurückführen lassen.

An letzter Stelle in der Tabelle (Fehlertyp 11) findet sich eine kleine Auswahl an Fehlern, die in einzelnen Schülerarbeiten auftauchen, für die ich aber aufgrund der relativ kleinen Datenbasis keine Erklärungsmuster anbieten kann. Zukünftige Untersuchungen müssen zeigen, ob sich hier, was ich für wahrscheinlich halte, weitere Interferenzfehler verbergen.

⁴⁵ SAMB, 1983, interpretiert noch einige Arten von Pronomen als Adjektive; FRANKE, 1998, ignoriert die Fakten völlig und spricht bei allen Zustandsverben grundsätzlich von Adjektiven.

3.3.3 Fehlerbewertung

Mit über 52% aller auftretenden Orthographiefehler nimmt der Bereich der Interferenzfehler einen großen Stellenwert ein. Vergrößert wird seine Bedeutung noch dadurch, dass es sich speziell in diesem Bereich um Fehler handelt, die nicht auf die Orthographie beschränkt sind, sondern sich auch in der Lautsprache äußern. Die auftretenden Interferenzen erschweren dem Schüler das Hörverständnis und damit auch die Möglichkeit, die Lehrer – die ja nicht nur im Sprachunterricht Französisch sprechen – richtig zu verstehen. Denn eine Vielzahl von Bedeutungsunterschieden im Französischen macht sich an Lauten fest, die der wolof-phone Schüler nicht zu unterscheiden gewöhnt ist. Man denke nur an die Unterscheidung zwischen Singular und Plural, die (lautsprachlich) häufig nur am bestimmten Artikel gekennzeichnet wird:

le mouton [l' mu:tõ:] 'das Schaf' – les moutons [le: mu:tõ:]

Leicht kommt es so zu Verständigungsschwierigkeiten. Als gute Grundlage für das Gelingen des Zweitspracherwerbs sind deshalb sichere Kenntnisse in der Phonologie der Zielsprache unerlässlich. Darüber hinaus erleichtern sie das Erlernen der auch ohne Interferenzprobleme komplizierten französischen Orthographie. Deren Konventionen, Regeln und Ausnahmen sollten sinnvoller Weise erst Gegenstand in einer späteren Phase der Schriftvermittlung sein.

Wie schon im Bereich der Phonologie/Orthographie lassen sich auch in Morphologie und Syntax zahlreiche Beispiele für Interferenzen nachweisen. Besonders problematisch sind diejenigen Interferenzfehler, welche die Verständigung in französischer Sprache massiv einschränken. Für die mündliche Kommunikation sind hier wohl vor allem die fehlende Differenzierung zwischen *il* und *elle*, das Auslassen der Kopula, Probleme bei der Wortarteneinteilung und die falsche syntaktische Anbindung von Nebensätzen kontraproduktiv für das Verständnis. Zumindest hinsichtlich schriftsprachlicher Kommunikation sind aber Numerus- und Genus-Kongruenz im Bereich der Nomina und Numerus- und Personen-Kongruenz im Bereich der Verben ebenso wichtig.

Immer gilt, dass das Hörverständnis leidet, wenn Strukturen nicht richtig zugeordnet werden können. Es ist also anzunehmen, dass die an der Untersuchung beteiligten Schüler mit dem Dekodieren der sprachlichen Äußerungen ihrer Lehrer erhebliche Schwierigkeiten haben. Dies ist für die Aufarbeitung der vorhandenen Defizite in hohem Maße hinderlich.

3.4 Sprachliche Heterogenität der Schülerschaft

Neben den sprachlichen Voraussetzungen des Einzelnen, die sich in den skizzierten Interferenzen niederschlagen, spielt auch die Gesamtheit der unterschiedlichen Vorbedingungen der Schüler einer Schulklasse eine große Rolle für die Unterrichtssituation im Französischklassenraum. Schulklassen an senegalesischen Primarschulen sind geprägt von der Heterogenität der Schüler nicht nur, aber auch im Hinblick auf ihre sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen.

Dies gilt erstens für die Erstsprache der Schüler, denn dass alle Schüler einer Klasse die gleiche L1 sprechen, ist ausgesprochen selten. In den besuchten Klassen waren bei unterschiedlichen Mehrheitsverhältnissen meist drei verschiedenen Sprachen (Wolof, Sereer und Pulaar) vertreten. In diesem Zusammenhang ist die Beobachtung interessant, dass die Lehrer der besuchten Klassen außer Französisch entweder ausschließlich Wolof oder andere afrikanische Sprachen, die in der Region von Diourbel keine Bedeutung haben (zum Beispiel Diola, das hauptsächlich im Süden des Senegal gesprochen wird), sprachen. Der Fall, dass Lehrer und viele Schüler ihrer jeweiligen Klasse(n) faktisch keine gemeinsame Sprache haben, ist deshalb häufig.

Zweitens unterscheiden sich die Schüler auch im Hinblick darauf, mit wie vielen unterschiedlichen Sprachen außer ihrer Erstsprache sie bereits in Kontakt gekommen sind. Viele Schüler sprechen neben der Familiensprache mehr oder weniger gut noch eine oder gar zwei weitere in der Region verbreitete Sprachen. Davon, welche Sprache der Lernende bereits spricht, hängt auch ab, für welche Arten von Interferenzfehlern er besonders anfällig ist. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die befragten Lehrer in den Interviews nur Beispiel für Interferenzen zwischen Wolof und Französisch geben konnten: Ihrer Kenntnisse in den anderen Erstsprachen der Kinder reichen nicht aus, um den fehlerhaften Transfer nachvollziehen zu können:

"Je ne comprend pas le Sereer, mais ... ils prennent la langue maternelle et traduisent directement ... je ne peux pas donner des exemples mais je l'ai constaté"
(Ngohé, Interview II, 7.12.2001)

Hinzu kommen drittens die großen Unterschiede hinsichtlich der Vorerfahrungen mit der französischen Sprache. Abhängig davon, ob die Eltern Französischkenntnisse haben und ob es zu Hause ein Radio oder einen Fernseher gibt, können auch die Vorkenntnisse innerhalb einer Region sehr unterschiedlich sein. Wenn man die Unterschiede zwischen städtischem und ländlichem Milieu hinzunimmt, vergrößert sich

die Bandbreite zusätzlich.

3.5 Fazit

Das Kapitel hat gezeigt, warum die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler für das Gelingen bzw. Misslingen des Französischunterrichts (und aller anderen Fächer) mitverantwortlich sind. Soll der Unterricht gelingen, muss er auf diese sprachliche Vielfalt und die Lernvoraussetzungen der Schüler in seiner Konzeption Rücksicht nehmen. Die in der Praxis beobachteten Versuche, den Interferenzen in den verschiedenen skizzierten Bereichen zu begegnen, gehen über das gelegentliche Korrigieren der falschen Form nicht hinaus. Im Bereich der Phonologie wurde selten beobachtet, dass die Lehrer die Schüler problematische Phoneme (einzeln oder auch im Chor) nachsprechen lassen. Letzteres geschieht allerdings stets ohne Erklärungen und bleibt deshalb für die Schüler undurchsichtig. Die skizzierten grammatischen Unterschiede zwischen Wolof und Französisch spielen in der derzeitigen Lehrmethode, wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit noch zeigen wird, keine Rolle.

Die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler bleiben somit unberücksichtigt. Zur Verbesserung der Situation müssen Strategien entwickelt werden, wie den Schülern mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund die spezifisch französischen Kategorien klargemacht werden können. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrmittel Mehrsprachigkeit und Sprachtransfer als Grundvoraussetzung des Unterrichts berücksichtigen und die Lehrer für die aus ihr resultierenden Anforderungen und Möglichkeiten für den Unterricht sensibilisiert werden müssen.

Die folgenden Kapitel des Teil B werden zeigen, in wieweit diese Forderungen bereits umgesetzt werden, und welche Schwächen das System in diesem Bereich hat. Mit möglichen Ansätzen, die zu einer Verbesserung der Situation beitragen könnten, beschäftigt sich der Teil C dieser Arbeit.

4. Einflussfaktor Lehrbuch

Stellvertretend für alle Lesebücher der Reihe *Sidi et Rama*, die derzeit in allen Klassenstufen der staatlichen Primarschule in Senegal verwendet werden, sollen hier die Bücher der dritten und vierten Klasse (Cours Élémentaire 1 / CE1 und Cours Élémentaire 2 / CE2), also der "zweiten Etappe", vorgestellt werden. Dies ist deshalb gerechtfertigt, weil das zugrundeliegende pädagogische Konzept für die ganze Reihe das gleiche ist – bei einer ausführlichen Beschreibung und Analyse aller Bücher ergäben

sich deshalb unnötig viele Wiederholungen. Gravierende Abweichungen in den Büchern der "ersten Etappe" (Cours d'Initiation und Cours Préparatoire) oder der "dritten Etappe" (Cours Moyen 1 und 2) werden an entsprechender Stelle angemerkt. Um das Bild abzurunden, gehe ich darüber hinaus auf die Konzeption der Lehrerhandbücher (ebenfalls am Beispiel des Buchs für die zweite Etappe) ein. Außer der eigenen Analyse werden hier auch die in den Interviews erhobenen Lehrermeinungen berücksichtigt.

4.1 Formale Gestaltung

Die Aufmachung der Bücher folgt weitgehend dem folgenden Muster: Jeder Abschnitt beginnt mit einem durch gezeichnete Bilder illustrierten Text, der etwa eine Seite umfasst und sich mit Dingen des täglichen Lebens senegalesischer Grundschul Kinder beschäftigt, zum Beispiel mit dem ersten Schultag eines neuen Schuljahres (vgl. Sidi et Rama CE1, 1991, 8). Fotografien kommen nicht vor. Besonders schwierige Wörter und Ausdrücke, die im Text auftauchen, werden im Anschluss (in französischer Sprache) paraphrasiert:

"des éclats de voix: les sons de voix qu'on entend quand quelqu'un parle fort" (vgl. Sidi et Rama CE1, 1991, 9).

Es folgen zwei bis vier Fragen an den Text, die das Textverständnis überprüfen sollen, und einige Übungen, die im Zusammenhang mit den Inhalten des Textes stehen, aber zum Teil darüber hinausgehen (vgl. hierzu die im Anhang beigefügte Beispielseite I). Drei solche Abschnitte bilden - wie der Einleitung der Bücher zu entnehmen ist - zusammen ein Kapitel. Kapitelüberschriften oder Nummern gibt es allerdings nicht. Zwischen den einzelnen Kapiteln (insgesamt jeweils 15) sind Fabeln und Geschichten, Bildergeschichten, Worträtsel und Gedichte eingefügt (vgl. Beispielseiten II und III)⁴⁶.

Formal fällt insgesamt auf, dass Rechtschreibung und Zeichensetzung nicht einheitlich sind. Manchmal heißt es "père Modou", an anderer Stelle "Père Modou", manchmal gibt es ein Leerzeichen zwischen dem letzten Wort eines Satzes und dem Interpunktionszeichen, manchmal nicht. Besonders verwirrend für den Leser ist es, dass wörtliche Rede meist nicht in Anführungszeichen gesetzt wird - manchmal aber eben doch (vgl. Sidi et Rama CE2, 2000, 28). Darüber hinaus haben sich auch schwerere Fehler eingeschlichen: Vier der in beiden Büchern gestellten Fragen an den

⁴⁶ Die Bücher der ersten Etappe weichen von dieser Struktur ab. Sie enthalten ausschließlich kurze Texte und Bilder. Spiele, Worterklärungen oder Übungen gibt es nicht. Die Bücher der dritten Etappe entsprechen beinahe genau dem skizzierten Muster und unterscheiden sich hauptsächlich im Hinblick auf das sprachliche Niveau der Texte und den Schwierigkeitsgrad der Übungen.

Text sind völlig unverständlich, so zum Beispiel die Frage "Que pensez-vous de Aminata" (Sidi et Rama CE1, 1991, 15) zu einem Text, in dem Aminata überhaupt nicht erwähnt wird. Eine der befragten Lehrerinnen bemängelt, dass die Schrift in den Büchern für die Kinder zu klein ist und die Bilder oft nicht klar zu erkennen sind (Touré Mbonde, Interview III). Die Bilder werden aber grundsätzlich als Fortschritt eingeschätzt:

"C'est un livre intéressant parce que tu vois: tout ce qui est dit est traduit par des images" (Toky Gare, Interview I).

Die folgende inhaltliche Analyse orientiert sich an der Abfolge der einzelnen Abschnitte und hat zum Ziel, das zugrundeliegende didaktische Konzept der Bücher zu beschreiben.

4.2 Texte

Bereits die oberflächliche Betrachtung der Texte in beiden Lehrbüchern zeigt, dass - mit Ausnahme der seltenen Gedichte - ausschließlich konstruiertes, also nicht-authentisches Sprachmaterial angeboten wird. Es handelt sich bei allen Texten um erfundene Geschichten, die sich mit Themen aus dem täglichen Leben senegalesischer Kinder beschäftigen, zum Beispiel mit einem Besuch in der Krankenstation, der Anlegung eines Schulgartens, einem Besuch in Dakar oder einer Reifenpanne. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass in allen Kontexten außerhalb der Schule die französische Sprache völlig deplatziert wirkt: In den beschriebenen Alltagssituationen würde fast jedes senegalesische Kind immer seine afrikanische Erstsprache, oder, wenn diese davon abweicht, die überregionale Lingua Franca Wolof benutzen. Die Texte vermitteln aber den Eindruck, als wäre es selbstverständlich, sich im Alltagsleben des Französischen zu bedienen. Dem Umstand, dass Französisch für fast kein senegalesisches Kind die Erstsprache ist, wird hier keine Rechnung getragen.

Weiterhin problematisch ist, dass die Texte aus verschiedenen Gründen oft nicht kindgerecht sind; hier nur zwei Beispiele:

"Mes enfants, vous êtes sages et travailleurs ! continuez ainsi ! notre pays a besoin de citoyens instruits et capables" (Sidi et Rama CE2, 2000, 5)

"Quand le porc-épic arrive, les enfants l'appellent:

- Hep ! hep ! viens ici, ton patron nous a donné les flèches que tu portes sur ton dos.
- Mais ce ne sont pas des flèches ; ce sont mes piquants !

Malgré ses cris, les enfants lui arrachent tous ses piquants. (Sidi et Rama CE1, 1991, 19)⁴⁷

Die Lehrer bewerten die Qualität der Texte anders. Sechs der zwölf befragten Lehrer gehen auf die Texte und ihre Themen ein und loben, dass sie gut an die Realität der Kinder angepasst sind. Eine der Lehrerinnen veranschaulicht diesen Gedanken anhand der Namen der Figuren in den Lehrbuchtexten:

"Si on met un nom français, les enfants disent: 'Mais c'est quoi? C'est un animal ou une chose?' Mais si c'est qu'ont dit Sidi et Rama, il peut y avoir un élève qui s'appelle Sidi dans la classe et il va croire: 'C'est moi qui est là!'" (Touré Mbonde, Interview III)

Diese Einschätzung ist sicher berechtigt, wenn man die gegenwärtige Büchergeneration mit früheren, weit weniger "angepassten" Generationen vergleicht. Trotz dieser grundsätzlich positiv zu bewertenden Weiterentwicklung darf aber nicht vergessen werden, dass senegalesische Kinder, die auf dem Land aufwachsen, außerhalb der Schule nun einmal nicht Französisch sprechen. Schulbuchrealität und Lebenswirklichkeit widersprechen sich. Darüber hinaus ist die ausschließliche Verwendung nicht-authentischen Materials aus didaktischer Perspektive problematisch, da, wie oben schon gezeigt, gerade authentisches Material die Kommunikationsfähigkeit verbessert. Dies kann dazu beitragen, dass der Schüler die Anwendungsmöglichkeiten der Sprache kennen lernt, was für die Steigerung der Motivation förderlich ist. Möglichkeiten für die Verwendung authentischer Sprache im Französischunterricht wären zum Beispiel: Aus Kinderzeitschriften entnommene Bastelanleitungen, Zeitungsausschnitte zu für die Kinder interessanten Themen, Hinweisschilder, Kochrezepte oder Busfahrkarten. So würde das Französische auch in den Schulbüchern in den Kontexten auftauchen, in denen die Kinder im wirklichen Leben mit ihm in Kontakt kommen. Von diesen Möglichkeiten wird in den Schulbüchern leider an keiner Stelle Gebrauch gemacht. Einige Lehrer bemängeln außerdem, dass die Texte für die Schüler zu schwer sind:

"À mon avis les textes sont difficiles (...) ce qui pose problèmes, c'est que les mots, les mots sont difficiles" (Ngohé, Interview II).

Außer dem Schwierigkeitsgrad der Texte wird auch ihre Länge kritisiert. Gefragt, was sie an den Büchern gerne verändern würde, antwortet eine der Lehrerinnen:

"... et je vais limiter aussi, parce que ça [zeigt auf einen Text im aufgeschlagenen Lehrbuch Sidi et Rama CE2] – vraiment c'est trop. Les textes sont très longues..." (Touré Mbonde, Interview III).

Ein Lehrer wünscht sich darüber hinaus eine Verringerung des Anteils an neuen Vokabeln pro Text (Toky Gare, Interview II). Dies würde den Kindern das Verständnis

⁴⁷ Leerzeichen und Kleinschreibung in beiden Zitaten sind aus dem Original übernommen.

der Texte erleichtern und könnte so zur Förderung der Motivation beitragen.

4.3 Vokabeln

Unter der Überschrift "Mots et expressions difficiles" werden die besonders schwierigen Wörter und Ausdrücke des Textes erklärt. Eine umfangreiche einsprachige oder gar mehrsprachige alphabetische Vokabelliste, etwa am Ende des Buches, gibt es aber leider nicht. So haben die Kinder keine Möglichkeit, vergessene Vokabeln noch einmal nachzuschlagen. In einigen Übungen soll die Verwendung von Wörterbüchern geübt werden, die offenbar eben diese Funktion erfüllen sollen, zum Beispiel:

Je trouve dans le dictionnaire les mots suivants: - rentrée - tenue (vgl. Sidi et Rama CE1, 1991, 5)

Dies ist zum einen insofern problematisch, als nicht davon auszugehen ist, dass in jedem Haushalt ein französisches Wörterbuch vorhanden ist. Zum anderen muss bezweifelt werden, ob die Worterklärungen in einem einsprachigen Standardwörterbuch des Französischen für Kinder im dritten und vierten Lernjahr sprachlich und intellektuell nachvollziehbar sind. Nur zur Verdeutlichung des Schwierigkeitsgrades, der hier von Drittklässlern bewältigt werden soll, ein kurzer Auszug eines Wörterbucheintrags zum eben genannten Wort *rentré*:

"*rentrée* [ʁɑ̃tʁe] n. f. I. (Êtres vivants) 1. Le fait de rentrer. / contr. sortie / *La rentrée des vacanciers à Paris. Heure de rentrée.* 2. Reprise des activités de certaines institutions après une interruption. *La rentrée parlementaire. – La rentrée des classes, après les grandes vacances. Sans compl. Le jour de la rentrée. – LA RENTREE: époque de l'année, après les grandes vacances, où l'ensemble des activités reprennent. Les livres, les spectacles de la rentrée. Nous reparlerons de cela à la rentrée.* 3. Retour (d'un acteur) à la scène, après une interruption. *Faire sa rentrée sur une scène parisienne. – Préparer sa rentrée politique. (...)*" (Pons-Micro Robert Poche, 1995, 1101).

Wie schon bei den Texten wird auch hier der Eindruck bestätigt, dass die Vokabelerklärungen rücksichtslos für Kinder oder Erwachsene mit L1 Französisch gedacht sind.

4.4 Fragen

Zu jedem Text werden, wie bereits erwähnt, zwei bis vier Fragen gestellt. Die Fragen können verschiedenen Fragetypen zugeordnet werden, die durch die Beispiele A - C illustriert werden:

A. "M. Gomis a-t-il aimé le plat qu'on lui a servi?" (Sidi et Rama CE1, 1991, 89).

B. "Est-ce qu'en ville c'est la même chose qu'au village?" (ebd, 47)

C. "Si vous deviez construire une maison utiliseriez-vous du ciment ou du banco? Pourquoi?" (ebd, 49)

Die Analyse zeigt, dass hierbei *geschlossene Pseudofragen* bei weitem überwiegen. Im Lesebuch des Cours élémentaire 1 (CE1) werden in der Rubrik "Je comprends le text" insgesamt 117 Fragen gestellt. Davon müssen 100 Fragen diesem Fragentyp zugeordnet werden. Es wird erwartet, dass die Schüler dem Text die (einzig richtige) Antwort auf die Frage entnehmen und mehr oder weniger eigenständig umformuliert vortragen. Eines der zahlreichen Beispiele für Fragen dieses Typs ist die Frage A. Die Antwort auf diese Frage ist "ja" und kann der wörtlichen Rede des Herrn entnommen werden, der sagt, er habe noch niemals ein so gutes "Mafé"⁴⁸ gegessen. Weitaus weniger Fragen, nämlich 13, entfallen auf den Typ der *offenen Pseudofragen*. Hier haben die Schüler einen größeren Spielraum möglicher richtiger Antworten. Im Vordergrund steht aber auch bei diesem Fragentyp die Wissensüberprüfung durch den Lehrer und nicht die Förderung eigenständiger Schülerbeiträge. Ein wichtiges Merkmal dieser Fragen ist es, dass der Lehrer Antworten als falsch oder richtig klassifizieren kann. In Frage B hat der Schüler, was die Argumentation angeht, einen gewissen Spielraum. Es ist aber klar, in welche Richtung die Frage geht und welche Antworten erwünscht und welche unerwünscht sind. Dies ist anders bei offenen Fragen. Hier sind die Antworten nicht als richtig oder falsch klassifizierbar, die Fragen dienen nicht der Wissensüberprüfung, sondern sollen den Schülern die Möglichkeit geben, ihre eigene Meinung und eigene Ideen selbständig zu formulieren. Mit zwei Belegen ist dies der am seltensten vertretene Fragentyp. Ein Beispiel stellt die Frage C dar. Im Lesebuch der CE2 sind die Verhältnisse sogar noch klarer: Von den 173 gestellten Fragen können nur 10 als offene Pseudofragen gewertet werden, genuine Fragen werden überhaupt nicht gestellt. Alle Fragen der Bücher der CE1 und CE2 zusammengenommen, kommt man auf insgesamt drei Fragen, in denen die Meinung der Schüler zu einem Thema eine Rolle spielt. Dabei geht es in zwei Fällen um die moralische Bewertung der Handlungsweise von Personen:

D. "Que pensez-vous de Aminata?" (Sidi et Rama CE1, 1991, 5)

Diese Fragen werden in der vorliegenden Klassifikation ebenfalls als *Pseudofragen* eingeordnet, da davon auszugehen ist, dass die Schüler die sozial erwünschte Antwort geben, selbst wenn diese von ihrer persönlichen Meinung abweicht.

Es ist zwar durchaus nachvollziehbar, dass bei einer Aufgabe zur Wissensüberprüfung *Pseudofragen* überwiegen, da dies ja genau ihre Funktion ist. Nicht nachvollziehbar dagegen ist es, warum die Möglichkeiten, die *genuine Fragen* bieten, gänzlich ungenutzt bleiben. Durch einige (zusätzliche) Fragen dieses Typs wäre es leicht möglich, aus der

⁴⁸ Mafé ist ein typisches senegalesisches Gericht

Bearbeitung des Textes zu einem *echten* Unterrichtsgespräch mit eigenständigen Schülerbeiträgen überzugehen.

In einer der von mir besuchten Klassen hatte ich die Möglichkeit, eine Unterrichtseinheit *Lecture* zu beobachten. Hier ein kurzer Auszug aus dem behandelten Text:

"Les enfants sont dans la cour de l'école. De petits groupes se forment çà et là. Sidi et ses camarades s'amuse dans un coin non loin de leur classe. Soudain une voiture klaxonne et s'arrête devant le portail. Un homme en descend..." (Sidi et Rama CE, 2000, 4)

Dabei stellte sich heraus, dass die Lehrerin, die im Buch an den behandelten Text gestellten Fragen nicht verwendete, sondern eigene Fragen entwickelte. Bei diesen Fragen handelte es sich ausschließlich um geschlossene Pseudofragen nach folgendem Muster:

Où sont les enfants?
Sidi et ses camarades, que font-ils?

Im Unterschied zu den Fragen im Buch reicht es bei den Fragen der Lehrerin aus, wenn man die in der Frage aufgenommene Textstelle wiederfindet und den Satz, aus dem sie stammt, vorliest. Später im Interview kritisiert die Lehrerin an den im Buch gestellten Fragen ihren Schwierigkeitsgrad und wünscht sich insgesamt mehr und vor allem auch leichtere Fragen:

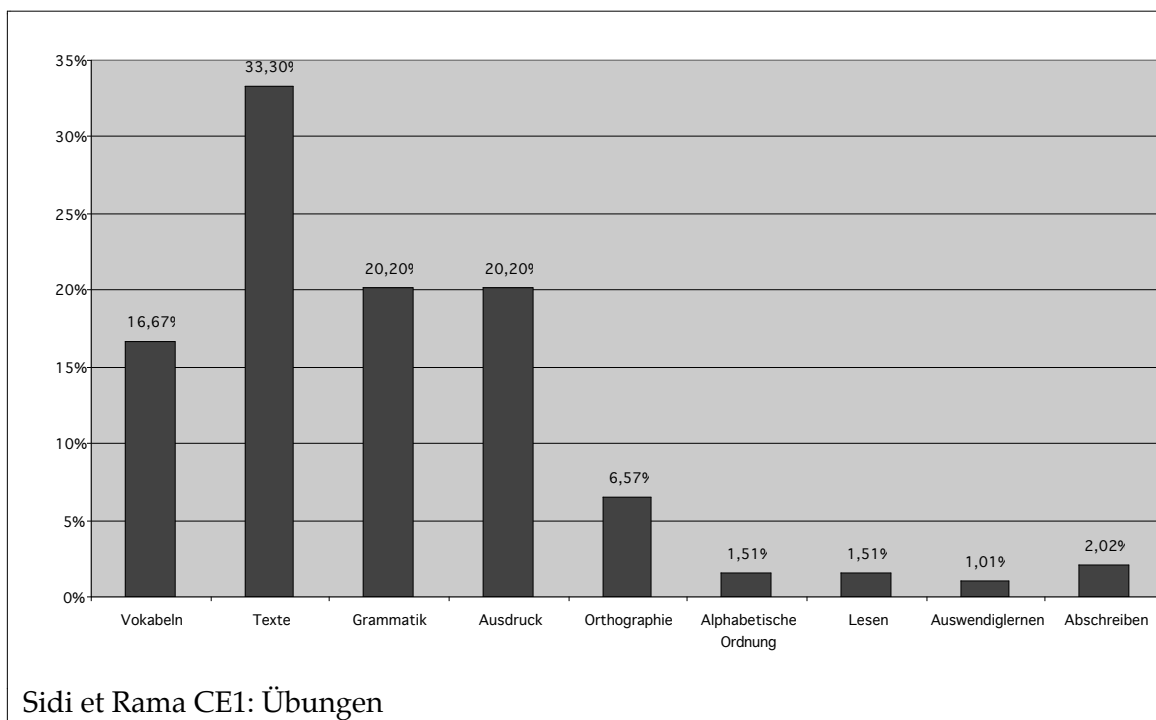
"Les questions posées sont très..., sont un peu lourd pour que les élèves comprennent. Par exemple ici il y a – (...) ils posent de questions en globe. Tout le texte. Il faut les détails, le texte, par exemple, paragraphe par paragraphe. Mais ils ont posé de questions qui enveloppent tout le texte. Il y a combien de questions? Il y a deux, trois, quatre questions. Et le texte est un peu long" (Toky-Gare, Interview I).

Hier zeigt sich noch einmal, dass die Texte für die Kinder offenbar viel zu komplex sind. Darüber hinaus wird aber auch an dieser Stelle der Unterschied zwischen der Einschätzung der Lehrer und der verbreiteten Lehrmeinung sichtbar. Während sich Lehrer mehr einfache – also simple geschlossene Fragen – wünschen, gibt es in der Theorie die weit verbreitete Meinung, dass offene Fragen für die Förderung der Kommunikationsfähigkeit besonders wichtig sind. Offene Fragen sind wiederum Fragen, die Lehrer sehr wahrscheinlich als schwierig einschätzen würden⁴⁹. Die Vermutung liegt nahe, dass die Lehrer diese Fragen deshalb als schwierig einschätzen würden, weil sie selbst nicht wissen, wie sie die Kompetenzen, die für deren Beantwortung notwendig sind, vermitteln sollen. Hierzu bieten leider weder das Lehrbuch noch das zugehörige Lehrerhandbuch wertvolle Hinweise.

⁴⁹ Weil zur Beantwortung offener Fragen ein Verständnis für den Kontext notwendig ist, schematische Antworten sind nicht möglich.

4.5 Übungen

Die Übungen, die den Abschluss jeder Unterrichtseinheit bilden, lassen sich in verschiedene Typen unterteilen. Im Buch der CE1 gibt es Übungen zu neun verschiedenen Bereichen, deren relative Bedeutung aus dem folgenden Diagramm hervorgeht:



Dabei fällt auf, dass der größte Teil der Übungen in irgendeiner Weise mit dem Text zusammenhängt: Viel Übungen beziehen sich direkt auf den jeweiligen Text (B); die Vokabelübungen (A) behandeln Vokabeln, die im Text auftauchen; gelesen (G), auswendig gelernt (H) und abgeschrieben (ebenfalls H) werden Passagen aus dem Text. Insgesamt haben damit über 54% der Übungen die Vertiefung des Textverständnisses und der Textkenntnis zum übergeordneten Ziel. Die Einübung formalsprachlicher Fähigkeiten wie der alphabetischen Ordnung von Wörtern (F) und der Orthographie (E) widmen sich etwa 8% der Aufgaben.

- A. "Je cherche dans le dictionnaire le mot: magicien." (Sidi et Rama CE1, 1991, 33)
- B. "Je lis la phrase qui montre que le jardin de Insa est vaste." (Sidi et Rama CE2, 2000, 29)
- C. "Je mets les verbes en gras aux temps indiqués dans les parenthèses. – Père Modou **demande** aux enfants de nettoyer la maison (futur)..." (Sidi et Rama CE1, 1991, 85)

D. "Je rédige une note pour dire tout ce qui doit être fait pour le reboisement." (Sidi et Rama CE1, 1991, 53)

E. "Je complète les mots par g ou j. – la ...irage – une ...upe, ..." (Sidi et Rama CE2, 2000, 95)

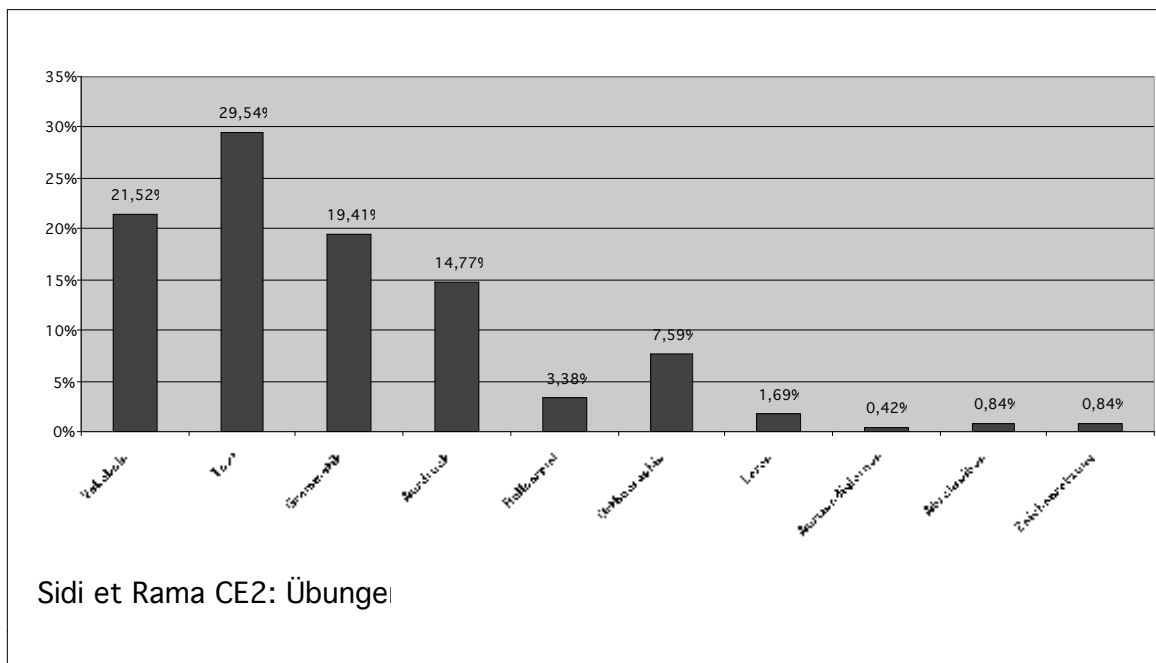
F. "Je classe par ordre alphabétique les mots suivants: jour – visite – Taïba – place – fille" (Sidi et Rama CE1, 1991, 55)

G. Je lis couramment sans mettre le doigt sur les 2 premières phrases. (Sidi et Rama CE1, 1991, 47)

H. "Je lis, je ferme le livre et j'écris la première phrase sans faute. (Sidi et Rama CE2, 2000, 47)

Vertiefung der grammatischen Kompetenzen (C) und Einübung von mündlicher und schriftlicher Kommunikationsfähigkeit (D) spielen mit jeweils etwa 20% leider ebenfalls eine nebengeordnete Rolle. Dies ist besonders deshalb bedauerlich, weil sich alle anderen Teile des Buches ebenfalls hauptsächlich mit der Textarbeit beschäftigen und somit die Einübung der beiden zentralen Fähigkeiten im Sprachenlernen (grammatische Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit) durch das Buch nur sehr unzureichend unterstützt wird.

Ein ganz ähnliches Bild ergibt die Analyse der Übungen im Lesebuch der 4. Klasse:



Eine wesentliche und erfreuliche Veränderung ist der neu eingeführte Aufgabentyp Rollenspiel (I). Außerdem kommen Übungen zur Zeichensetzung (J) hinzu. Das Sortieren von Wörtern in alphabetischer Reihenfolge dagegen fällt weg.

I. "Avec trois autres camarades, nous jouons la scène de l'accident" (Sidi et Rama CE2, 2000, 67).

J. "Je découpe en phrases le texte suivant: Chaque matin le vieux Sadio se rend à la mosquée, à son retour il réveille sa femme et ses enfants, il prend son petit déjeuner et..." (Sidi et Rama CE2, 2000, 19).

Trotz der Rollenspiele bleibt das Aufgabenangebot textorientiert: 54 % der Übungen sind textbezogen. Erwartungsgemäß fällt die Bewertung der Übungen durch die Lehrer eher negativ aus. In keinem der Interviews wurden positive Bemerkungen gemacht. Einer der Lehrer gibt an, dass die Übungen seiner Erfahrung nach überhaupt nicht verwendet würden. Viele Lehrer verwenden statt dessen andere Unterrichtsmaterialien wie zum Beispiel ältere Lehrbücher. Vier Lehrer wünschen explizit mehr Übungen zu den Themen *expression écrite*, *expression orale*, *grammaire*, *conjugaison* und *orthographe*. Neben der Schwerpunktsetzung im Bereich der Textarbeit ist aus linguistischer Sicht die Qualität der Übungen zu kritisieren. So werden die Schüler zum Beispiel aufgefordert, das Gegenteil von *père* oder von *garçon* zu bilden (vgl. Sidi et Rama CE2, 2000, 39), oder anzugeben, ob es sich bei *visite* um eine Verbform oder ein Substantiv handelt (Sidi et Rama CE2, 2000, 25). Diese und andere Fehler bringen DIAKITE zu folgendem Urteil:

"Ces quelques éléments d'analyse tendent à montrer que la collection Sidi et Rama ignore royalement les principes les plus élémentaires de la linguistique. Cela conduit à un enseignement à tâtons où l'élaboration des contenus semble plutôt relever du jeu de hasard. Il nous semble que c'est là l'une des causes importantes de la baisse de niveau en français, mais dont on parle, hélas, si peu" (DIAKITE, 1995, o.S.)

4.6 Bildergeschichten, Gedichte, Rätsel und Spiele

Die einzige Abwechslung in dem ansonsten von langen Prosatexten bestimmten Büchern bieten die *pages récréatives*. Auf einer Doppelseite werden hier ein Gedicht, einige Rätsel und Spiele (Beispielseite II) angeboten. Im Buch der CE2 kommen Bildergeschichten über zwei Seiten (Beispielseite III) hinzu. Diese Ideen sind grundsätzlich als positiv zu bewerten, da hier zumindest der Versuch gemacht wird, motivierende Elemente einzubringen. Die Ausführung ließe sich allerdings sicherlich verbessern. So könnte man sich zum Beispiel vorstellen, dass die Bildergeschichten an Attraktivität gewinnen würden, wenn sie nicht alle vom gleichen Zeichner stammten. Hierdurch würden die Bücher insgesamt abwechslungsreicher. Auch thematisch wären Verbesserungen möglich. Zum Beispiel könnte man darauf verzichten, mit jeder Bildergeschichte eine – häufig allzu plakative – Moral zu transportieren (z.B. "Impfungen sind wichtig" oder "Verschwende keinen Strom"). Außerdem könnte eine Einbettung der Spiele und Rätsel in die Kapitel (statt der Begrenzung auf bestimmte Seiten) sicher dazu beitragen, den Büchern eine abwechslungsreichere Gestaltung zu verleihen. Es wird leider versäumt, den Lehrern Anleitungen für eine sinnvolle Durchführung der Spiele und Rätsel und ihre Lösungen mitzugeben. Möglicherweise ist dies einer der Gründe, warum die Lehrer dazu tendieren, diese Seiten zu übergehen.

Fehlende Hilfestellungen für die Lehrer sind, wie das folgende Kapitel zeigt, eines der gravierendsten Probleme der Reihe *Sidi et Rama*.

4.8 Hilfestellungen für den Lehrer

Wie oben schon erläutert sind die Bücher fast ausschließlich als Lesebücher konzipiert. Eine Darstellung grammatischer Phänomene findet nicht statt, Übungen zur Grammatik oder mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit sind relativ selten. Die Bücher folgen auch keiner erkennbaren Progression, was das sprachliche Niveau der Texte betrifft. Die Texte zu Beginn des Lehrbuchs unterscheiden sich, was Wortwahl und Grammatik angeht, vom Schwierigkeitsgrad her nicht wesentlich von den Texten gegen Ende. Weder bei der groben Strukturierung des Unterrichtsjahres noch bei der Konzeption einzelner Unterrichtseinheiten kann sich der Lehrer auf das Lehrbuch stützen.

Dieses Manko könnte durch das Lehrerhandbuch kompensiert werden, böte dieses nicht die gleichen Probleme. Das relativ kurze Buch (94 Seiten für zwei Schuljahre) ist in die fünf Teilbereiche Orthographie, Grammatik⁵⁰, Konjugation, mündlicher und schriftlicher Ausdruck untergliedert, die unverbunden nebeneinander stehen. Jeweils auf einer Buchseite wird eine Unterrichtseinheit abgehandelt. Die Lehrer, die das Buch kennen, kritisieren die fehlenden Bezüge zwischen Lehrerbuch und Schülerbuch (Touré Mbonde, Interview I) und die auch hier nicht ausreichend entwickelte Progression:

"La progression pose des problèmes. Les leçons sont un peu mal agencés. Il y a beaucoup de problèmes. Parce que – "orthographe" – "le féminin de nom": On a mis le féminin de nom. Moi je crois il faut voir en grammaire ce qu'est le masculin et le féminin. Mais "grammaire": Ils commencent par phrase segmentation. Il y a beaucoup de problèmes dans le livre" (Ngohé, Interview II)

Außerdem ist zu bemängeln, dass das Lehrerhandbuch auf der theoretischen Ebene sehr abstrakt und allgemein bleibt - wie zum Beispiel, wenn als Ziel einer Unterrichtsstunde angegeben wird: *Remplacer un mot ou un groupe de mots par un pronom* 'Ein Wort oder eine Gruppe von Wörtern durch ein Pronomen ersetzen' (Manuel de Français, 1995, 20) oder *Employer correctement les verbes du 3e groupe au présent* 'Die Verben der dritten Person im Präsens richtig anwenden' (ebd., 50). Aber nicht nur aus didaktischer, sondern auch aus linguistischer Sicht hat das Lehrerhandbuch gravierende Schwächen. Zum Beispiel geht es nicht auf die zu erwartenden

⁵⁰ Grammatik umfasst hier alles, was nicht Konjugation (=Verbflexion) ist, also zum Beispiel die Unterscheidung zwischen Maskulinum und Femininum bei Substantiven, aber auch die wissenschaftlichen Termini zur Beschreibung von Sprache, wie *nom propre* und *nom commun*

Schwierigkeiten der Schüler beim Erwerb bestimmter Strukturen des Französischen ein. Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, haben die Schüler zum Beispiel im Bereich von Phonologie und Orthographie große Schwierigkeiten mit der richtigen Aussprache und Schreibung des Lauts [v], der im Französischen mit dem Graphem <v> und im Deutschen als <w> dargestellt wird. Wie bereits gezeigt wurde, substituieren die wolofphonen Kinder diesen Laut durch [f], [w] oder [b] und schreiben dementsprechend <f> oder . Obwohl es sich hierbei um einen häufigen und den Lehrern wohl bekannten Fehler handelt, finden sich hierzu im Lehrerhandbuch weder Übungen noch Anregungen, wie das Problem überwunden werden könnte. Das gleiche Bild zeigt sich auch bei den nachgewiesenen Interferenzproblemen in anderen Bereichen der Sprache. Abgesehen von zwei Übungsseiten zur Genusmarkierung <-e> der Substantive und Adjektive im Kapitel Orthographie geht das Buch an keiner Stelle auf die französischen Genera ein, obschon diese den senegalesischen Schülern ganz erhebliche Probleme bereiten. Da man Inhalte dieser Art im Lehrbuch der Schüler ebenfalls vergeblich sucht, sind die Lehrer bei der Behandlung der Interferenzfehler (und aller anderen auftretenden Fehler) völlig auf sich gestellt.

4.9 Buchverwendung

Die in den vorangegangenen Kapiteln angeführten Kritikpunkte erklären, warum die Lehrer die Lesebücher, wenn überhaupt, nur manchmal verwenden und – sofern sie solche besitzen – häufig auf andere Bücher (zum Beispiel ältere Schulbücher) zurückgreifen. Verwendet wird *Sidi et Rama* aus naheliegenden Gründen fast ausschließlich für die Vorbereitung und Durchführung von Vokabel- und Lesestunden. Für Übungen zur Grammatik und im Allgemeinen für die Progression des Unterrichts greifen die Lehrer wenn möglich auf andere Materialien zurück.

Hinsichtlich des Lehrerhandbuchs ist die Information wichtig, dass die Hälfte der befragten Lehrer überhaupt kein Exemplar oder nur ein einziges Exemplar für die ganze Schule (Ndoulo) zur Verfügung haben. Dies ist keineswegs dadurch begründet, dass die Lehrer an der Verwendung von Hilfsmitteln bei der Unterrichtsgestaltung kein Interesse haben. Vielmehr war einigen Lehrern die Existenz eines Lehrerhandbuchs für Französisch gar nicht bekannt. Zum anderen wurden finanzielle Engpässe als Gründe für die schlechte Ausstattung angegeben.

4.10 Fazit

Die untersuchten Bücher können die Ansprüche, die mit guten Gründen an Fremdsprachenlehrmittel gestellt werden, nicht erfüllen. Weder berücksichtigen sie in angemessenem Maße die zu erwartenden Interferenzen aus den Erstsprachen der Kinder und die Heterogenität in der Schülerschaft, noch können sie die Bedürfnisse von Schülern und Lehrern im Hinblick auf Authentizität, Motivationsgehalt oder Strukturierungshilfen, um nur einige der behandelten Aspekte zu nennen, zufrieden stellen. Darüber hinaus sind die Einsatzmöglichkeiten für ein fast ausschließlich als Lesefibel konzipiertes Lehrbuch viel zu gering.

Der positive Einfluss, den ein sinnvolles Lehrbuch haben sollte, bleibt deshalb aus. Hier sind Veränderungen notwendig. Um ein umfassenderes Bild von den Bedürfnissen der Lehrer und Schüler zu bekommen, wird deshalb im Folgenden die Lehrmethode, wie sie in den besuchten Klassen vorgefunden wurde, beschrieben und analysiert, bevor im letzten Teil Vorschläge für eine bessere Unterstützung der Lehrer und Förderung der Schüler durch angepasstere Lehrmittel entwickelt werden.

5. Einflussfaktor Lehrmethode

5.1 Vorgehensweise

Der sicherlich wichtigste Einflussfaktor bei schulischem Fremdsprachenlernen ist die verwendete Lehrmethode. Bei der Untersuchung dieses Faktors stehen die Strategien, die der Lehrer in seinem Unterricht anwendet, wenn er Fragen stellt, etwas erklärt oder Rückmeldungen gibt, im Vordergrund des Interesses. Darüber hinaus ist für die angemessene Deutung dieser Strategien auch das Schülerverhalten relevant. Lehrer- und Schülerverhalten sollten durch die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen aufgedeckt werden. Hierzu wurden im Vorfeld zwei Beobachtungsleitfäden entwickelt. Beobachtungsleitfaden I, der im Anhang in Kapitel 7.2.1 abgedruckt ist, erfasst die Sprachverwendung der Lehrer und Schüler im Unterricht. Dieser Teil der Beobachtung erfolgte mit Hilfe eines wolof-phonen Senegalesen. Zur systematischen Beobachtung der in Kapitel 2 bereits umrissenen wichtigen Faktoren für gelungenen Sprachunterricht diente der Beobachtungsleitfaden II (vgl. Kapitel 7.2.2).

Neben dem Verhalten der Schüler im Unterricht sind die Schülerleistungen ein wichtiger Indikator für die Qualität der Lehrmethode. Einige Hinweise auf das Leistungsniveau im Bereich der formalen Sprachbeherrschung der Schüler ergeben sich durch meine Analyse der Schüleraufsätze in Kapitel 3. Darüber hinaus soll im folgenden Kapitel

eine Bewertung der kommunikativen Kompetenzen unter Einbeziehung aller an der Erhebung beteiligten Schüler das Bild abrunden.

Zuletzt gehe ich auf Hintergrundinformationen zur Motivation und Ausbildung der Lehrer als einflussnehmende Faktoren bei der Gestaltung des Unterrichts ein; denn die Wahl der Lehrmethoden hängt direkt zusammen mit der Einstellung des Lehrers zu seinem Beruf. Die hier verarbeiteten Informationen entstammen zum einen den Interviews und Gruppendiskussionen an den Schulen selbst, zum anderen meinen Gesprächen mit Mitarbeitern in der Schulinspektion in Diourbel.

Doch zuvor möchte ich an dieser Stelle in einem kleinen Exkurs zeigen, warum die Ausgrenzung der afrikanischen Muttersprachen aus dem öffentlichen Schulsystem für die erfolgreiche Alphabetisierung und damit für das Erlernen der französischen Sprache gravierende negative Folgen hat, die die Lehrmethode direkt beeinflussen.

5.2 Exkurs: Erstalphabetisierung in der Zweitsprache?

Wie bereits erläutert wurde, findet an senegalesischen Primarschulen kein Unterricht in der Erstsprache (weder als Medium noch als Gegenstand des Unterrichts) statt. Deshalb wird die Lehrmethode vor allem in den ersten Jahren bestimmt durch die Besonderheit, dass fast ausnahmslos alle Kinder in einer Fremdsprache erstalphabetisiert werden, in der noch fast keine Kenntnisse erworben wurden. Dies ist allgemein bedenklich, denn:

"Das haben uns die vielfältigen Erfahrungen im deutschen und internationalen Kontext mit aller Eindringlichkeit gezeigt: Die schulische (=sekundäre) Sozialisation eines Kindes leidet, wenn nur unzureichende Kenntnisse bzw. Fähigkeiten in der jeweiligen 'Schul-' oder 'Arbeitsprache' des Unterrichts vorhanden sind" (ZYDATISS, 2000,98).

Besondere Schwierigkeiten ergeben sich darüber hinaus aber auch für den Französischunterricht selbst:

"Ein Kind, bei dem 'nicht einmal' der elementare mündliche Sprachgebrauch hinreichend entwickelt ist, wird mit einiger Wahrscheinlichkeit (to put it mildly) etliche Probleme beim Lesen- und Schreibenlernen haben" (ZYDATISS, 2000, 102).

Deshalb empfiehlt ZYDATISS, monolinguale Kinder grundsätzlich in ihrer Erstsprache und zweisprachige Kinder in ihrer stärkeren Sprache zu alphabetisieren (ZYDATISS, 2000, 166).

Vertreter verschiedener Fachrichtungen haben sich mit der Frage nach der richtigen Unterrichtssprache für den Anfangsunterricht beschäftigt. Mit unterschiedlichen Argumenten wird hier immer wieder die auch von ZYDATISS gegebene Antwort untermauert: Die Erstsprache ist für den Anfangsunterricht und hier besonders für die Erstalphabetisierung die beste Wahl. Weitere Argumente liefert OUANE in *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hier wird die entwicklungspsychologische Bedeutung der Erstsprache betont:

"L'utilisation de la langue maternelle garantit le développement affectif et psychomoteur de l'enfant. Elle seule libère son potentiel d'expressivité. Elle lui offre sa possibilité de verbaliser toute son expérience" (OUANE, 1995, 143f).

Außerdem spricht auch aus didaktischer Sicht einiges für die Erstsprache als Arbeitssprache in der Schule, denn Inhalte in einer dem Kind bereits vertrauten Sprache zu vermitteln, ist einfacher, schneller, präziser und effektiver möglich und stellt an Lehrende und Lernende weniger hohe Anforderungen. Das Argument der größeren Effektivität wird durch die Ergebnisse von DUTCHER bekräftigt, die auf der Grundlage von acht Studien zum Zusammenhang zwischen Unterrichtssprache und Schulerfolg bereits 1982 zu folgenden Ergebnissen kommt:

"(1) Emphasis on local languages does not limit access of specific individuals and groups to either advanced education or the international body of knowledge if these individuals and groups have had the opportunity to develop their first language before, and then along with, the development of the second language. (2) Literacy is more readily acquired in the language the learner already speaks than in a language he does not yet know. (3) Competence, in terms of literacy, is more easily acquired in a second language if the student is already literate in his first language. (4) Teaching for literacy in a second language is unlikely to succeed without prior oral training of the students in the new language" (DUTCHER, 1982, ii)

Im Zusammenhang mit der Didaktik des Französischunterrichts ist von den zitierten Ergebnissen besonders die – unmittelbar einleuchtende – Erkenntnis wichtig, dass der Schüler leichter den Sprung von der Lautsprache zum visuellen System Schrift bewältigt, wenn er sich dabei in einer Sprache bewegen *darf*, in der er sich sicher bewegen *kann*:

"(...) the level of oral proficiency to start with seems to determine to a large extent what can be expected to be achieved in both, the domain of reading and that of writing" (NAUMANN, 2001, 11)

Die Übertragung des Systems Schrift auf eine andere Sprache verläuft erfahrungsgemäß selbst dann relativ problemlos, wenn hinsichtlich der konventionalisierten Laut-Schrift-Relation gewisse Unterschiede bestehen. Eine Erstalphabetisierung in der Erstsprache des Kindes liefert eine solide Grundlage für das Erlernen weiterer

Sprachen. Eine fehlende oder mangelhafte Alphabetisierung in der Erstsprache kann nach WAGNER Ursache für schlechte Leistungen in der Zweitsprache sein, die schließlich zur Wiederholung oder gar zum Schulabbruch führen können (vgl. WAGNER, 1995, 356). Ungeachtet dieser Erkenntnisse findet im Senegal die Erstalphabetisierung noch immer im Französischunterricht statt.

5.3 Beobachtungen zum Unterrichtsgeschehen

Im bisherigen Verlauf habe ich unterschiedliche relevante Aspekte des Fremdsprachenunterrichts angesprochen. Im Vordergrund standen dabei die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler, die zur Vermittlung zu Verfügung stehenden Lehrmittel sowie zuletzt einige spezifische Charakteristika hinsichtlich des zu vermittelnden Wissens. Unter Berücksichtigung all dieser verschiedenen Aspekte charakterisiere ich im Folgenden die Lehrmethode, wie ich sie in 16 verschiedenen Unterrichtsstunden und während der Durchführung der Bildbeschreibungen (vgl. Kap. 3) an sieben verschiedenen Schulen in der Region von Diourbel beobachten konnte (vgl. Vorbemerkung zu Teil B). Zwei der Beobachtungen wurden in der Klassenstufe CI (also der ersten Klasse) durchgeführt. Die anderen Beobachtungen verteilen sich auf die Klassenstufen CE1 und CE2.

5.3.1 Lehrbuchverwendung der Lehrer

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die zur Verfügung stehenden Lehrmittel charakterisiert und ihre Schwächen dargestellt wurden, stellt sich nun die Frage, ob und auf welche Weise die Lehrer in der konkreten Unterrichtssituation auf sie zurückgreifen und welche Erfahrungen sie dabei machen.

Aus den in Kapitel 4 erläuterten Gründen eignet sich das Französischbuch der Schüler hauptsächlich für die Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtsstunden, die sich dem Lesenlernen widmen. Die beobachtete Unterrichtsstunde *Lecture* (Toky-Gare, 28.11.01) ist auch tatsächlich die einzige Unterrichtsstunde, in der das Buch zum Einsatz kommt. In einigen Unterrichtsstunden konnte ich außerdem beobachten, dass die Lehrer einzelne Sätze oder kurze Passagen aus den Lehrbuchtexten an die Tafel schrieben, um grammatische Strukturen oder Vokabeln zu erarbeiten. Dieser "Umweg" über die Tafel scheint vor allem deshalb notwendig zu sein, weil die Lehrbuchtexte zu lang und zu schwierig für den überwiegenden Teil der Schüler sind. Genügend

Lesebücher für die Bestückung mindestens jeder Bank mit einem Exemplar waren in jeder Klasse vorhanden. Bedingt durch das zu hohe Niveau der Texte, aber auch durch das mangelnde Angebot an adäquaten Vokabelhilfen, Erklärungen und Übungsaufgaben steht der Nutzen der Bücher zu ihrem Anschaffungspreis von 1500 F CFA⁵¹ pro Buch in keinem vernünftigen Verhältnis.

Auch das Lehrerhandbuch wird nur selten verwendet. Dies liegt zum einen an der schlechten Versorgung der Lehrer bzw. Schulen mit diesem Hilfsmittel. An einigen Schulen war seine Existenz sogar völlig unbekannt (Toky-Gare, Patar). Die Vorbereitung und Durchführung des Französischunterrichts erfolgt anhand von in der Lehrerausbildung oder später vom Lehrer eigenständig angefertigten Karteikarten mit Ablaufplänen von Unterrichtsstunden. Hier wird das Ziel der Stunde und die Vorgehensweise (Lehrerfragen, erwartete Schülerantworten, Merksätze, Übungen) formuliert. Sofern Lehrerhandbücher vorhanden sind, werden diese trotzdem nur selten eingesetzt. Als Gründe hierfür geben Lehrer an, die in den Büchern formulierten Unterrichtsziele und Vorgehensweisen seien zu wenig konkret und sehr allgemein gehalten.

Die zur Verfügung stehenden Lehrmittel werden also nicht genutzt. Der Lehrer ist in der Erarbeitung und Durchführung auf sich gestellt. Welche Strategien er dabei verfolgt, stelle ich im folgenden an Hand einiger charakteristischer Aspekte dar.

5.3.2 Sprachverwendung der Lehrer

Eine interessante Frage ist in diesem Zusammenhang die Sprach(en)verwendung des Lehrers: Wann benutzt der Lehrer zu welchem Zweck welche Sprache (nicht)? Zunächst zeigt sich, dass keiner der befragten Lehrer die zweite wichtige Sprache der Region neben Wolof, das Sereer, spricht. Sofern überhaupt Hilfen in einer afrikanischen Sprache gegeben werden, geschieht dies auf Wolof. Insgesamt einmal (in 16 beobachteten Unterrichtsstunden) konnte ich beobachten, dass ein Lehrer einen Schüler bat, ein Wort ins Sereer zu übersetzen (Toky-Gare, CE1, Conjugaison). In sieben Unterrichtsstunden verwendete der Lehrer ausschließlich das Französische, in fünf Unterrichtsstunden bediente er sich ein- bis höchstens fünfmal des Wolof und in vier Fällen kam diese Sprache öfter als zehnmal zum Einsatz. Beide beobachteten Unterrichtsstunden in Klassen der Stufe CI fallen in diese letzte Kategorie. Hier hatte der Lehrer keine andere Möglichkeit, als sich des Wolof zu bedienen, wenn er verstanden werden wollte. Praktisch alle Notwendigkeiten der Unterrichtsorganisation

⁵¹ Umgerechnet etwa 2,25 Euro. Für dieses Geld könnte man z.B. 60 lokale Orangen kaufen.

müssen ins Wolof übersetzt werden, da die Schüler auch einfache Phrasen wie "levez-vous" noch nicht verstehen. Trotz der beinahe ständigen Übersetzungen scheinen die Kinder sehr verwirrt und begreifen wenig. Dies liegt wohl vor allem daran, dass die Lehrer das Wolof nicht bewusst und systematisch einsetzen, um zum Beispiel Vokabeln zu erklären, sondern relativ hilflos und chaotisch zwischen den beiden Sprachen springen. Der Übersetzer stimmt meiner Einschätzung zu und gesteht, dass selbst er (der beide vom Lehrer verwendete Sprachen fließend spricht) teilweise Mühe hatte, diese Lehrer zu verstehen. Die scheinbar naheliegende Übersetzung den Kindern unbekannter Wörter ins Wolof ist interessanterweise nur in fünf der 84 beobachteten Verwendungen des Wolof Ziel des Sprachwechsels. Etwas häufiger sind Übersetzungen ganzer Sätze. Oft verwendeten die Lehrer das Wolof um zu tadeln ("Du schläfst", "Du verstehst überhaupt nichts!") oder zur Klärung organisatorischer Fragen (zum Beispiel um einen Schüler zu bitten, seine jüngere Schwester zur Toilette zu begleiten). Nur ein Lehrer verwendete das Wolof auch, um den Schülern grammatische Strukturen des Französischen (zum Beispiel den Unterschied zwischen *il* 'er' und *elle* 'sie') zu erklären.

Im Zusammenhang mit der Sprachverwendung der Lehrer im Unterricht ist interessant, welche Einstellung die Lehrer zur Integration der senegalesischen Nationalsprachen in das öffentliche Bildungswesen vertreten. Mit dieser Thematik befassen sich die in den Interviews gestellten Fragen 11 – 13. Als Erklärung dafür, warum das Französische die einzige Sprache des Bildungswesens ist, nennen die meisten Lehrer die Kolonisierung durch die Franzosen:

"Qu'est-ce qu'explique le choix de la langue française comme langue de l'enseignement? Par-ce qu'on était colonisé par les Français." (Toky-Gare, Interview I, 28.11.2001)

Befragt nach ihrer Meinung zum Verbot der Verwendung afrikanischer Sprachen im Unterricht, sehen mit Ausnahme einer Lehrerin alle auch positive Aspekte in dieser alten Praxis:

"Les enfants ne sont pas venus à l'école pour apprendre la langue nationale, la langue de leur maman. Ils sont venu pour apprendre le français ... et si l'élève ne parle pas le français; s'il parle sa langue maternelle – comment faire des bonnes rédactions?" (Toky-Gare, Interview II, 29.11.2001)

Das bedeutet aber nicht, dass die Lehrer die Einführung der Nationalsprachen in das Schulsystem ablehnten. Im Gegenteil sind alle Lehrer, wie der hier zitierte, für eine Einführung der afrikanischen Sprachen:

"C'est une bonne idée, c'est une bonne idée, parce que ça permet ... aux Sénégalais d'apprendre sa langue et c'est fondamental pour un développement" (Nghohé, Interview I, 7.12.2002)

Außerdem versprechen sich die Lehrer auch eine Verbesserung ihrer eigenen Situation, da Verständnisschwierigkeiten bei den Schülern sich drastisch verringern würden – eine Hypothese, die von den in Kapitel 5.2 dargestellten Forschungsergebnissen unterstützt wird.

5.3.3 Lehrerfragen

Ein gutes Indiz dafür, ob Sprachunterricht dazu geeignet ist, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu stärken, ist der Charakter der vom Lehrer gestellten Fragen. Vier Fragetypen wurden zu diesem Zweck in Teil I dieser Arbeit (Kapitel 2) unterschieden. Wendet man diese Klassifikation auf die im Unterricht tatsächlich gestellten Fragen an, so ergibt sich ein klares Bild:

	geschlossene Pseudofragen	offene Pseudofragen	geschlossene genuine Fragen	offene genuine Fragen	Gesamt
CE1	157 84%	24 13%	5 3%	0	186 100%
CE2	137 96%	6 4%	0	0	143 100%
Gesamt	294 90%	30 9%	5 1%	0	325 100%

Der überwiegende Teil der gestellten Fragen verlangt als Antwort ein einzelnes Wort, eine grammatische Form oder einen Merksatz. Beispiele für diesen Typ der geschlossenen Pseudofragen stellen die Fragen A und B dar. Fragen nach dem Beispiel B konnten besonders häufig beobachtet werden. Charakteristisch ist hier, dass der Lehrer die Antwort vorwegnimmt und mit der Frage nur ihre Wiederholung durch den Schüler erreichen will.

- A. Est-ce que c'est un mot? 'Ist das ein Wort?' (Touré Mbonde, CE1, Grammaire)
- B. La cour de l'école est animée le jour de rentrée. Comment est la cour de l'école? 'Der Schulhof ist belebt am ersten Schultag nach den Ferien. Wie ist der Schulhof?' (Touré Mbonde, CE1, Vocabulaire)
- C. Qui peut faire une phrase avec 'animée'? 'Wer kann einen Satz mit 'belebt' bilden?' (Touba Ndiareme, CE1, Expression écrite)
- D. Est-ce que tu as un chien? Comment il s'appelle? 'Hast Du einen Hund? Wie heißt er?' (Ndoulo, CE1, Grammaire)

Nur sehr selten dagegen treten Fragen auf, die dem Schüler einen Antwortspielraum geben (C). Fast nie oder nie kann der Schüler sich selbst in den Unterricht einbringen,

denn genuine Fragen wie in Beispiel D wurden nur bei einem einzigen Lehrer beobachtet (Ndoulo, CE1). Das bedeutet für den Schüler, dass er im Rahmen des Sprachunterrichts nie die Gelegenheit bekommt, frei zu sprechen. Bedenkt man, dass auch außerhalb des Klassenraums gerade in ländlichen Regionen keine Möglichkeit besteht, die französische Sprache zu verwenden, verwundert es nicht, dass viele Schüler selbst am Ende ihrer Primarschulzeit nicht in der Lage sind, in einem einfachen Gespräch über ihren Namen, ihr Alter, ihren Wohnort oder ihre Pläne nach dem Schulabschluss Auskunft zu geben. Hieraus resultiert, dass die Lehrer es nicht wagen, offene Fragen zu stellen, da sie die Kommunikationsfähigkeit – mit Recht – für nicht ausreichend halten. Dabei betonen alle Lehrer im Interview die Bedeutung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit und des Hörverständnisses und geben an, hier den Schwerpunkt ihres Französischunterrichts zu legen. Außerdem nennen die meisten Lehrer als wichtigsten Unterschied zwischen der Lehrmethode, die sie als Schüler selbst kennen gelernt haben, und der Lehrmethode, die sie heute verwenden sollen, dass heute die Schüler aktiver in den Unterricht einbezogen werden sollen. Zugleich äußern aber die selben Lehrer Zweifel daran, ob dies im Unterricht wirklich bereits umgesetzt wird. Praktikable Strategien, wie eine Kommunikationsfähigkeit beim Kind aufgebaut werden kann, die seine Partizipation am Unterricht zulässt, werden den Lehrern in ihrer Ausbildung jedenfalls offenbar nicht vermittelt und finden sich auch nicht in den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln.

5.3.4 Erklärungen

Die Ergebnisse der Analyse der Erklärungen deckt sich in weiten Teilen mit den beobachteten Strategien beim Fragenstellen. Auch Erklärungen sind vor allem dadurch bestimmt, dass der Lehrer die Schüler dazu animiert, das von ihm Gesagte zu wiederholen. Damit wird zwar in der Regel erreicht, dass die Schüler am Ende der Stunde einige Merksätze auswendig gelernt haben, z.B.:

"Le nom propre est un mot qui appelle une seule personne, un seul animal, une seule chose. Exemple: Seynabou, Médor, Diourbel" (Toky Gare, Grammaire, CE1).

Ob hiermit jedoch ein Verständnis für die tiefer liegenden Zusammenhänge erreicht wird, muss bezweifelt werden. Allgemein fällt auf, dass der Lehrer in der Regel der einzige Akteur ist. Er erklärt den Unterrichtsstoff und lässt die Schüler wiederholen. Nur ein einziger Lehrer war in der Lage, die Schüler in die Entwicklung des neuen Unterrichtsstoffs einzubinden (Ndoulo, CE1). Wie sich diese beiden Methoden unterscheiden, verdeutlichen die folgenden Auszüge aus Mitschriften während der beobachteten Unterrichtsstunden (Übersetzungen von mir):

A. L.: "Schaut Euch gut das Bild auf dem Buch an. Hier. Seht ihr? Schaut es an. Wen seht ihr auf dem Bild? Das ist Sidi. Wer ist das? Das ist?" – Sch.: "Sidi" – L.: "Das ist Sidi, genau, er schreibt mit seinem Kugelschreiber in sein Heft. Was macht Sidi? Er schreibt mit?" – Sch.: "Kugelschreiber" – L.: "Kugelschreiber. Er schreib mit dem Kugelschreiber in das? In das?" – Sch.: "Heft." – L.: "Wiederhole: Sidi schreibt mit dem Kugelschreiber in das Heft." (Touré Mbonde, Erarbeitung der Testaufgabe, CE1)

B. L.: "Wann wird ein Wort groß geschrieben?" – Sch.: "Am Satzanfang." – L.: "Richtig, am Satzanfang. Das haben wir hier (zeigt auf ein Wort an der Tafel). Rama steht am Satzanfang und wird groß geschrieben. Aber hier, Darou. Wo steht das?" – Sch.: "Am Ende." – L.: "Richtig. Das ist aber auch groß geschrieben. Wir wollen mal versuchen herauszubekommen warum." (...Entwickelt mit den Schülern die Unterscheidung zwischen *nom propre* und *nom commun*) – L.: "Jetzt zurück zu unserem Text – lion ist das ein *nom commun* oder ein *nom propre*?" (...alle Nomina des Textes werden nacheinander durchgegangen, die Schüler finden die Zuordnung heraus) – L.: "So, was ist jetzt das Besondere an den *nom propre*, was haben sie alle gemeinsam?" (Ndoulo, Grammaire, CE1)

Es lässt sich beobachten, dass der Unterricht in der Klasse, in welcher Beispiel B beobachtet wurde, insgesamt wesentlich lebhafter ist und mehr Beiträge von den Schülern selbst ausgehen (vgl. Kapitel 5.3.6). Nicht nur die Verständlichkeit der Erklärungen, sondern auch die Lernatmosphäre, ein wichtiger Faktor für gelingenden Fremdsprachenunterricht, kann von einer stärkeren Einbindung der Schüler profitieren. Für die Lernatmosphäre ist außerdem die Vorgehensweise bei der Fehlerkorrektur bedeutsam.

5.3.5 Fehlerkorrektur

Die gesammelten Beispiele für typisches positives und negatives Feedback geben einen Eindruck vom Verhalten der beobachteten Lehrer bei der Fehlerkorrektur:

- A. Très bien! 'Sehr gut!'
- B. Oui. 'Ja.'
- C. C'est bien! 'Das ist gut!'
- D. C'est pas ça! 'Das ist es nicht!'
- E. Est-ce que c'est ça? 'Ist das so?'
- F. C'est mal fait! 'Das ist schlecht gemacht!'
- G. C'est très, très mal. 'Das ist sehr, sehr schlecht.'

Die Beispiel A-C zeigen positives Feedback, die Beispiele D-G geben einen Eindruck von negativen Rückmeldungen. Die Gewichtung von positivem und negativem Feedback ist von Lehrer zu Lehrer sehr unterschiedlich. Einige Lehrer loben nur ausgezeichnete Beiträge, andere geben für beinahe jede Antwort eine positive Rückmeldung. Einige Lehrer tadeln bei jeder fehlerhaften Äußerung mit zum Teil sehr harten Worten, andere ignorieren Fehler und nehmen (z.T. kommentarlos) einen anderen Schüler dran. Drei

Lehrer bemühen sich konsequent, bei einer falschen Antwort gemeinsam mit dem betreffenden Schüler (unter Einbeziehung der Klasse) die richtige Lösung zu entwickeln.

Man könnte vermuten, dass das Korrekturverhalten Auswirkungen auf die Lernatmosphäre und damit auch auf die Anzahl und Qualität eigenständiger Schülerbeiträge hat. Um dieser Hypothese nachzugehen, wurden die Lehrer nach ihrem Korrekturverhalten in drei Gruppen eingeteilt und im Hinblick auf die Schülerbeiträge verglichen. Es ergibt sich folgendes Bild:

	A. Entwicklung richtiger Antworten gemeinsam mit den Schülern	B. Ignorieren der gemachten Fehler.	C. (Scharfe) Kritik an fehlerhaften Äußerungen
Schulklassen	Toky Gare CE1 Ndoulo CE1 Ndoulo CE2	Touré Mbonde CE1 Touba Ndiareme CE1 Hadjil CI	Touba Ndiareme CE2 Toky-Gare CE2 Ngohé CE1 u. CE2
Schüleräußerungen	29,75	15,5	15
Eigenständige Elemente	7,25	1	0,3
Selbstständige Kommentare/Fragen	0,25	0,25	0

Schüler, die von ihren Lehrern häufig negatives Feedback erhielten (C), meldeten sich seltener zu Wort und wagten seltener eigenständige Elemente in ihren Antworten als Schüler, die unkorrigiert blieben (B). Am häufigsten waren Wortmeldungen mit eigenständigem Charakter bei Schülern zu verzeichnen, wenn der Lehrer dem Schüler beim Finden der richtigen Lösung behilflich war und anschließend lobte (A). Allerdings muss ich hinzufügen, dass selbst wenn die Lehrer die zuletzt beschriebenen Strategien anwandten, die Schülerbeteiligung insgesamt sehr gering war, wie das folgende Kapitel darstellen wird.

5.3.6 Schülerbeteiligung

Alle beobachteten Unterrichtsstunden müssen insgesamt als lehrerzentriert eingestuft werden. Die Ursache ist zum einen sicherlich in der mangelnden Sprachkompetenz der Schüler zu suchen, darüber hinaus spielt zum anderen aber auch die Furcht vor Tadel oder gar Strafe eine wichtige Rolle. Die Möglichkeit eines Zusammenhangs zwischen negativem Feedback und Schülerbeteiligung wurde im letzten Kapitel bereits ausführlich dargestellt. In dieses Bild passt, dass nur ein einziger der an der Untersuchung beteiligten Schüler jemals eine Verständnisfrage an seinen Lehrer gerichtet hat. Dabei belegen viele der im Rahmen der Testaufgabe angefertigten Arbeiten, dass ihre

Verfasser die Arbeitsanweisungen nicht oder nur teilweise verstanden hatten. Zu der Angst vor negativem Feedback kommt der allgemeine Druck, dem die Lehrer ihre Schüler aussetzten. In einer Klasse (Patar, CI) konnte beobachtet werden, dass der Lehrer seinen Schülern häufig körperliche Züchtigung (mit einem langen Kunststofflineal bzw. einem Stück Schlauch) androhte. Darüber, inwieweit er diese Drohungen in die Tat umsetzt, wenn keine Beobachter im Klassenraum anwesend sind, kann nur spekuliert werden. Gewalt im Klassenraum ist jedenfalls an der Tagesordnung, wie mir die Reaktionen auf den im November 2001 im Senegal heiß diskutierten Fall einer Primarschullehrerin, die einer Schülerin der ersten Klasse bei einer körperlichen Züchtigung ein Auge ausgeschlagen hatte, zeigt. Ein Schuldirektor sagte mir im persönlichen Gespräch, er habe den Fall mit seinen Lehrern besprochen, denn gerade die jungen Lehrer schlugen manchmal sehr fest zu und er wolle Fälle wie den zitierten lieber vermeiden.

Druck subtilerer Art übten zwei Lehrer auf ihre Schüler aus, die angaben, nach wie vor das *symbole* zu verwenden. Hierbei handelt es sich zum Beispiel um einen Knochen an einer Kette, den das Kind tragen muss, welches zuletzt den Lehrer auf Wolof angesprochen hat. Die Lehrer rechtfertigen dies damit, dass die Schüler so gezwungen werden, sich auf Französisch auszudrücken:

"Ça oblige l'élève à sortir, à utiliser le bagage qui est la (...)" (Touba Ndiareme, Interview II, 3.12.01)

Tatsächlich scheint es aber eher so zu sein, dass die Schüler sich – wenn sie sich ihrer Sache nicht sicher sind – lieber gar nicht äußern, als im Französischen Fehler zu riskieren. Dies bestätigen die betreffenden Lehrer indirekt selbst: Als ich um eine Beschreibung des ihrer Meinung nach idealen Schülers bitte, nennen nur diese beiden als wichtige Eigenschaft des idealen Schülers, sich angstfrei und gerne zu melden und zu antworten, wenn sie gefragt werden:

"Un bon élève doit être un enfant qui aime parler, quand on pose des questions, même s'il ne sait pas, il essaye." (Ndoulo, Interview II, 5.12.2001)

"Un élève idéal, c'est un élève ... qui n'a pas peur de parler, qui n'a pas peur de faire des erreurs." (Touba Ndiareme, Interview II, 3.12.2001)

Die Schülergespräche durch das *symbole* zu reglementieren versuchen die Lehrer nicht. Dies wäre angesichts der Tatsache, dass die Schüler untereinander meist Wolof und selten Sereer, niemals aber Französisch sprechen, auch kaum durchführbar.

5.4 Kommunikative Kompetenz der Schüler

Während die Schüler sich in ihren jeweiligen Erstsprachen oder der Lingua Franca Wolof parallel zum Unterrichtsgeschehen relativ frei unterhalten, sind ihre Redeanteile an der offiziellen Kommunikation in französischer Sprache, wie bereits in den vorausgehenden Kapiteln skizziert, verschwindend gering. Dies hat, so die in Teil A vorgestellten Ergebnisse von Vertretern der Fremdspracherwerbsforschung, gravierende Folgen für die Kommunikationsfähigkeit der Schüler.

Dieser Befund wird gestützt durch die Ergebnisse der Analyse der Schüleraufsätze. Hierzu wurden die Aufsätze aller 374 an der Untersuchung beteiligten Schüler (CE1: 109; CE2: 156) auf die Kommunikationsfähigkeit ihrer Verfasser hin untersucht. Die Kommunikationsfähigkeit wird zu diesem Zweck definiert als die Fähigkeit, Ideen (in diesem Fall Bildinhalte) an den Leser zu übermitteln.

Das Titelbild des Lesebuchs CE1 zeigt **Sidi**, der in einem **Klassenraum** an einem **Tisch sitzt** und mit einem **Stift** in sein **Heft schreibt**. Auf dem Tisch hat Sidi außer dem Heft ein **Buch** und **Lineale abgelegt**. Sidi trägt ein **rotes T-Shirt**. Im Hintergrund sieht man weitere **Schüler**. An der Rückwand des Klassenraums hängt eine **Karte**. Außerdem ist das (geschlossene) **Fenster** des Raumes zu sehen. Die Bewertung der Schüleraufsätze erfolgte nach folgenden Kriterien: Für jedes in der vorausgehenden Beschreibung hervorgehobene Element erhält der Verfasser des jeweiligen Textes einen Punkt unter der Voraussetzung, dass das Element in einen Satz eingebaut ist. Plausible Varianten zu den genannten Elementen werden ebenfalls akzeptiert (zum Beispiel Boubou⁵² statt T-Shirt), und ich habe kein Element aufgenommen, das nicht in irgendeinem der Schüleraufsätze auch wirklich vorkommt. Keine Punkte gibt es für Wortlisten, Sätze zu anderen Themen und nicht interpretierbare Produktionen⁵³. Den Aufbau der Texte und die Gewichtung von bestimmenden Bildelementen und Details habe ich unberücksichtigt gelassen, weil offensichtlich war, dass die Schüler dies aufgrund mangelnder Erfahrung mit dem freien Schreiben keinesfalls leisten können. Die Bewertung ergibt folgendes Bild:

Punkte	Ndoulo	Toure Mbonde	Touba Ndiareme	Gesamt
0	2	6	16	24
1	-	1	2	3
2	3	-	13	16
3	10	1	11	22

⁵² Boubou ist eine Bezeichnung für traditionelle senegalesische Kleidungsstücke.

⁵³ Eine Auswahl an Schüleraufsätzen mit ihrer Bewertung findet sich im Anhang, Kapitel

4	5	1	3	9
5	3	1	2	6
6	1	-	2	3
7	1	-	-	1
8	2	1	1	4
9	3	1	2	6
10	-	3	-	3
11	-	3	-	3
12	-	2	-	2
Ø	4,09	6,18	2,36	4,21 ≈ 30%

Von den angesetzten 14 möglichen Punkten haben die Schüler im Schnitt 4,21 Punkte (also 30% der zu erreichenden Punkte) erhalten. Die kommunikative Kompetenz ist den Erwartungen entsprechend niedrig. Bei der Durchführung der Aufgabe wiesen mich die Lehrer der CE1 immer wieder darauf hin, dass die Aufgabe für die Kinder neu sei, weil das Schreiben von Aufsätzen in der CE1 erst eingeführt werde. Da das Schuljahr in der Erhebungsphase erst seit etwa einem Monat begonnen hatte, könnte man vermuten, dass die Bewertung der Aufsätze ein zu schlechtes Bild von der tatsächlichen kommunikativen Kompetenz der Schüler im mündlichen Sprachgebrauch liefert. Die Analyse der Bildbeschreibungen der CE2 zeigt, inwieweit diese Kritik gerechtfertigt ist.

Das Titelbild des Lesebuchs der CE2 zeigt einen **Klassenraum**, in dem gerade Unterricht stattfindet. **Vor** der Klasse stehen der **Lehrer (Monsieur Sall)** in **blauem Hemd und blauer Hose** und ein **Schüler (Ansou)** mit **weißem Oberteil und roter Hose**. Der Schüler hält in seinen Händen einen **Brief**, den er offenbar **vorliest**. Die anderen **Schüler** sitzen in den **Schulbänken** und **betrachten** die beiden Personen im vorderen Bereich des Raumes. Unter ihnen sind **Sidi** und **Rama**. Im Hintergrund ist eine **Senegalkarte** zu sehen. **Fenster** und **Tür** des Raumes sind geöffnet. Durch das Fenster erkennt man in der Ferne einige **Bäume**. Die Bewertungskriterien entsprechen denen der Analyse der CE1-Aufsätze. Die Tabelle fasst die Ergebnisse zusammen:

Punkte	Ndoulo	Toky-Gare	Touba Ndiareme	Ngohé	Gesamt
0	4	24	5	2	35
1	-	5	1	1	7
2	-	3	2	1	6
3	1	1	2	3	7
4	1	4	2	5	12
5	3	-	-	2	5
6	7	3	6	7	23
7	3	2	7	7	19
8	11	-	2	11	24
9	3	-	2	2	7
10	3	-	3	2	8

11	2	-	-	-	2
12	-	-	2	-	2
∅	6,77	1,48	5,64	6,02	4,98 ≈ 28%

Obwohl die Schüler der CE2 seit über einem Jahr Aufsätze üben, schneiden sie in der Untersuchung eher noch schlechter ab als ihre Mitschüler eine Jahrgangsstufe unter ihnen: Sie erreichen im Schnitt nur 4,98 (also 28%) von 18 erreichbaren Punkten.

5.5 Hintergrundinformationen über die Lehrer

In jedem Beruf entscheidet unter anderem die Motivation über Gelingen oder Misslingen der zu erledigenden Aufgaben. Dies gilt besonders in Berufen, in denen ein erheblicher Teil der Arbeit darin besteht, andere zu motivieren und anzuregen. Dies ist im Lehrerberuf sicher der Fall. Deshalb ist es interessant, etwas über die Motivation der Lehrer herauszufinden. Dreizehn Lehrer habe ich gefragt, ob sie ihren Beruf mögen. Mit Ausnahme eines Lehrers beantworteten alle diese Frage mit ja. Ausnahmslos alle Befragten wiesen aber darauf hin, dass die Bedingungen, unter denen sie leben und arbeiten, nicht gut sind. Besonders die neun *Volontaires*⁵⁴ waren sehr unzufrieden mit ihrer Situation. Vor allem klagten sie darüber, dass sie so weit von zu Hause in einem ihnen völlig fremden Milieu leben müssen, die regionale Sprache nicht verstehen und sich auf dem Land nicht wohlfühlen. Allgemein kann die Strategie ausgemacht werden, gerade junge Lehrer zunächst in weit entfernten, oft abgelegenen Regionen einzusetzen. Dieses Prinzip ist auch in anderen Ländern Afrikas weit verbreitet. MICHAELOWA weist in ihren Reanalysen von PASEC-Daten nach, dass dies einen negativen Einfluss auf die Effektivität des Unterrichts hat, denn:

"(...) teachers' knowledge of the local language (...) has a positive and significant effect on pupils' learning. It might be important for linking up with students, parents and civil society" (MICHAELOWA, 2001, 1711).

Abgesehen von der sozialen Komponente, die MICHAELOWA sicher zu Recht als Erklärungsmuster ansetzt, könnte hier auch die Einsicht der Lehrer in die Strukturen der Erstsprachen der Kinder einen positiven Einfluss auf ihr sprachliche Niveau haben.

Auch mit den Bedingungen im Arbeitsleben waren die von mir befragten Lehrer eher unzufrieden. In beiden Gruppendiskussionen wurde mehrmals die als schlecht

⁵⁴ "Hilfslehrer" mit einer viermonatigen Ausbildung, die heutzutage die einzige Möglichkeit der Primarschullehrerausbildung darstellt

empfundene Lehrerausbildung⁵⁵ der *Volontaires* betont. Eine der Lehrerinnen erklärte, dass sie im Rahmen ihrer viermonatigen Ausbildung die Unterrichtsinhalte und –methoden für einige der Jahrgangsstufen der Primarschule gar nicht behandelt habe (Ndoulo, Interview III, 6.12.2001). Die Einschätzungen der Lehrer entsprechen der Auffassung von NDOYE, der sie allerdings schärfer formuliert:

"Von den zukünftigen Lehrern wird keinerlei erziehungswissenschaftliche Qualifikation erwartet" (NDOYE, 2002, 123)

Dabei wächst der Anteil der *Volontaires* im Schuldienst beständig⁵⁶. Inzwischen ist die Rekrutierung von 18- bis 35-jährigen "Freiwilligen", die nach dreimonatiger theoretischer und einmonatiger praktischer Ausbildung ein vierjähriges Volontariat antreten und im Anschluss als *maîtres contractuelles* (Vertragslehrer) in den regulären Dienst übernommen werden, der weitaus wichtigste Ausbildungsgang. Zugangsvoraussetzung ist der mittlere Sekundarschulabschluss (BFEM) (vgl. NDOYE, 2002, 118). Auf diese Weise sind, was die Beschulungsraten angeht, zwar quantitativ gesehen leichte Fortschritte zu verzeichnen. Es ist aber zu befürchten, dass die Qualität unter den unzureichend ausgebildeten und darüber hinaus schlecht motivierten Lehrern leidet. Unzufrieden äußerten sich insbesondere die *Volontaires* außerdem über die schlechte Ausstattung ihrer Schule und über die schlechte Bezahlung⁵⁷.

Man stellt sich die Frage, warum die Lehrer sich unter diesen Bedingungen überhaupt dazu entschlossen haben, diesen Beruf zu ergreifen. Drei Gründe werden etwa zu gleichen Teilen genannt. Eine Gruppe von Lehrern gibt an, es sei der Wunsch des Vaters gewesen, die zweite Gruppe begründet den Entschluss mit der Liebe zu Kindern oder allgemeiner dem Interesse an dem Beruf. Die dritte Gruppe gibt an, die Möglichkeit des Volontariats in einer Phase ihres Lebens wahrgenommen zu haben, als sie keine andere Perspektive für sich sahen. Mehrheitlich handelt es sich hier um junge Männer mit angefangenem Studium, denen die finanziellen Mittel zur Weiterführung des Hochschulstudiums fehlten. Einer der *Volontaires* (Touba Ndiareme, Interview II) hat ein Anglistikstudium abgeschlossen, da er aber in diesem Bereich keine Arbeit fand, ist er Lehrer geworden.

5.6 Fazit

⁵⁵ Umfassende Informationen über die Ausbildung senegalesischer Primarschullehrer in Geschichte und Gegenwart liefert NDOYE, 2002.

⁵⁶ Die Aussage von MICHAELOWA zu diesem Punkt ("In Bukina Faso, Senegal and Côte d'Ivoire, voluntary teachers are very rare" MICHAELOWA, 2001, 1712) ist inzwischen zumindest in Bezug auf den Senegal eine völlige Fehleinschätzung.

⁵⁷ Ein *Volontaire* verdient etwa 50 000 FCFA im Monat. Das sind umgerechnet knapp 75 EUR.

Die Art und Weise, wie die Lehrer den Unterricht gestalten, wann sie auf das Wolof zurückgreifen, wie sie Fragen stellen und Kritik üben und wie sie mit Aktionen und Reaktionen der Schüler umgehen, zeigt deutlich ihre Überforderung angesichts der schwierigen Ausgangslage, der sie gegenüberstehen. Der viermonatigen Ausbildung gelingt es erwartungsgemäß nicht, die Lehrer auf die an sie gestellten Aufgaben angemessen vorzubereiten. Die Anwendung von physischem und psychischem Druck zeigt deutlich die Unfähigkeit der Lehrer, angesichts der hohen Anforderungen den Unterricht mittels pädagogisch angemessener Strategien zu gestalten:

"Les enseignants sont de moins en moins formés. Les risques sont limités s'ils ont reçu une formation. (...) le manque de formation (...) pousse certains enseignants à agir violemment. Il y en a parmi eux qui disent que sans le bâton, on ne peut rien tirer de l'élève. Mais aussi, il y a des enfants qui, dès qu'ils voient le bâton, on ne peut rien tirer d'eux. Il faut une autre méthode, les enfants ne sont pas des ânes" (Ciss, 2001, 6).

Dass viele Lehrer ihre Ausbildung als nicht ausreichend empfinden, wird auch darin deutlich, dass sie auf meine Frage, welche Bereiche der Lehrerausbildung ihnen am wichtigsten erscheint, am häufigsten die verschiedenen Bereiche des Französischunterrichts und der Didaktik nannten. Bedenklich daran ist, dass die gleichen Lehrer angaben, dass sie sich gerade in diesen Bereichen noch weiterbilden möchten. Das legt nahe, dass sie die in der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten als nicht ausreichend betrachten.

Auch die zur Verfügung stehenden Lehrmittel sind hier keine große Hilfe. Weder das Lesebuch selbst noch das Lehrerhandbuch geht auf methodisch-didaktische Fragestellungen ein. Alle Ratschläge bleiben an der Oberfläche:

"Les expériences menées dans la didactique des langues ont prouvé que la compréhension et la maîtrise de la langue sont beaucoup plus garanties par l'usage et la pratique linguistique que par l'apprentissage formel de règles dont on n'est jamais sûr de l'applicabilité" (Manuel de Français CE, 1995, 3).

Wie aber ganz konkret das Verständnis und die Ausdrucksfähigkeit gefördert werden können, wird nicht erklärt. Angesichts dieser Tatsachen und der anderen Probleme, denen gerade die jungen Lehrer auch außerhalb der Schule gegenüberstehen, verwundert es nicht, dass die Motivation der Lehrer – auch wenn fast alle angeben, gerne Lehrer zu sein – nicht besonders groß ist.

C. Schlussfolgerungen

6. Vorschläge zur Verbesserung

6.1 Zusammenfassung

Um den Französischunterricht an senegalesischen Primarschulen (und damit letztlich die Primarschulbildung insgesamt) zu verbessern, muss man sich zunächst darüber klar werden, welche Faktoren grundsätzlich das Gelingen oder Misslingen von Fremdsprachenunterricht bestimmen. Wichtige Hinweise hierfür liefert der Teil A der vorliegenden Arbeit. Des Weiteren muss eine Analyse der tatsächlichen Situation zeigen, wo die Schwächen und Probleme in der Praxis liegen. Einen Beitrag hierzu stellt der Teil B dar. Die Ergebnisse bis zu diesem Punkt lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Das sprachliche Vorwissen der unterrichteten Schüler ist für den korrekten Erwerb der Strukturen einer weiteren Sprache sehr wichtig. Dies zeigt sich deutlich darin, dass ein Großteil der vorkommenden Fehler in Phonologie, Morphologie und Syntax durch fehlerhaften Sprachtransfer (Interferenzen) zu erklären ist. Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind aber für die Sprachen im senegalesischen Kontext weder die möglichen Interferenzen hinreichend erforscht, noch werden die vorliegenden Erkenntnisse für den Unterricht genutzt. Die potenziellen Schwierigkeiten, die sich aus den Strukturunterschieden ergeben, werden in der Lehrerausbildung nicht thematisiert und auch bei der Konzeption der Lehrmittel (Lese- und Lehrerhandbücher) nicht berücksichtigt.

Lehrbücher stellen ein wichtiges Hilfsmittel für Lehrer und Schüler dar. Sind sie gut konzipiert, kompensieren sie möglicherweise bis zu einem gewissen Grad Mängel in der Lehrerausbildung und sind gerade in Kontexten, in denen Literalität nicht weit verbreitet ist, eine unverzichtbare Materialsammlung für den Unterricht. Dazu ist es aber notwendig, dass sie an die vielschichtigen Bedürfnisse des Sprachunterrichts angepasst sind und eine breite Palette unterschiedlicher Komponenten (Übungen, Spiele, Texte, Vokabellisten, Grammatikerklärungen) anbieten. Außerdem sollten sie einer wohl durchdachten Progression folgen, die sich auch an den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler orientiert. Lehrbücher, die (wie die in Senegal eingesetzten) diesen Kriterien nicht entsprechen, können keinen positiven Einfluss auf die Leistungen der Schüler haben.

Lehrerhandbücher könnten ebenfalls dazu genutzt werden, Mängel in der Lehrerbildung zu kompensieren. Wenn sie praxisorientiert und benutzerfreundlich gestaltet sind, tragen sie zur Weiterbildung der Lehrer bei. Dazu müssen die Bücher aber von den Lehrern angenommen werden. Allgemeingehaltene Ratschläge und abstrakte Anweisungen ohne Beispiele, wie sie die Lehrerhandbücher zur Reihe Sidi et Rama bieten, sind für die meisten Lehrer nutzlos, da die Übertragung in die Unterrichtspraxis misslingt.

Die Lehrmethode, die nicht zuletzt von den Lehrmaterialien und der Lehrerbildung abhängt, ist der wichtigste Faktor für das Gelingen des Fremdspracherwerbs. Sie sollte viele Gelegenheiten zu angstfreier Kommunikation in der Zielsprache bieten und funktionale Grammatikkenntnisse vermitteln. Regelwissen führt nicht zu einer Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten. Lehrerzentrierter Frontalunterricht mit geringer Schülerbeteiligung, wie er in allen beobachteten Unterrichtsstunden praktiziert wurde, ist besonders für den Sprachunterricht ungeeignet. Physischer und psychischer Druck behindert die Lernkapazitäten der Schüler, statt sie zu fördern (Kinder, die vor Angst weinen, sind nicht aufnahmefähig). Darüber hinaus sollte auch die Lehrmethode die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler berücksichtigen. Hierzu zählt auch, dass die Erstalphabetisierung in der Muttersprache stattfinden sollte. Der Erwerb funktionaler Kenntnisse im Lesen und Schreiben in einer Sprache, die der Lernende noch nicht beherrscht, ist ungleich schwieriger. Dies wird eindrucksvoll dokumentiert durch die große Zahl von an der Untersuchung beteiligten Kindern, die auch in der CE2 (also nach mehr als drei Jahren Schulunterricht) noch kein einziges sinnvolles Wort schreiben und nicht sinnentnehmend lesen konnten.

6.2 Maßnahmen des Ministère de l'Éducation

Wie soll man sich angesichts dieser Befunde verhalten? Das Erreichen des Idealzustands von heute auf morgen ist realistischweise nicht anzustreben. Sollen Maßnahmen Erfolge zeigen, müssen sie aber über die geringfügigen Veränderungsprozesse hinausgehen, die das *Ministère de l'Éducation Nationale* einzuleiten bereit ist. Selbst die neueste, noch nicht in Kraft getretene Fassung des *Curriculum de l'Éducation de Base* (1999) bleibt hinter den bescheidensten Erwartungen weit zurück. Nach wie vor wird in der gesamten Primarschulzeit dem Lesen- und Schreibenlernen mehr Bedeutung beigemessen als dem Sprechenlernen, wie die folgende Auflistung der verschiedenen Komponenten des Curriculums (*Curriculum de l'Éducation de Base 1-3, 1999*) verdeutlicht:

- "Manifester sa compréhension d'un énoncé écrit et lire de manière expressive." (ebd., 8)
- "Présenter un travail écrit selon les normes typographiques." (ebd. 9)
- "Comprendre et produire divers types de discours." (ebd. 10)
- "Comprendre et produire divers types d'énoncés écrits." (ebd. 11)

Hinweise auf die zugrundeliegende pädagogische Konzeption bleiben auch hier leider an der Oberfläche:

"L'enseignement de la langue est global. Pour éviter la dispersion des compétences linguistiques, deux activités sont retenues: "communication" et "Étude de la langue". Ces activités revêtent différentes formes (lecture, grammaire, vocabulaire...) qui s'intégreront dans une approche communicative." (ebd. 7)

So zeigen die Experten zwar, dass sie theoretisch weiter sind als die senegalesische Praxis. Eine Verbesserung der Situation kann aber nur die Ausstattung der Lehrer mit hilfreichen Material und Wissen herbeiführen. Hier wird zu wenig getan.

Zwar ist in neuerer Zeit mit großem Aufwand im Rahmen der *Coopération Française* eine sechsbändige Reihe *Collection Outils pour les maîtres* entstanden, die versucht, neuere Erkenntnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung zu berücksichtigen. Hier versucht man offenbar einige der Mängel der Reihe Sidi et Rama zu kompensieren. Es gibt zum Beispiel authentisches Textmaterial in Form von Bastelanleitungen (*Lecture aux deuxième et troisième étapes*, o.J., 55). Auch diese Materialien gehen aber an den Bedürfnissen der Lehrer aus verschiedenen Gründen vorbei. Erstens wird die mir unverständliche Trennung nach sprachlichen Teilbereichen aufrechterhalten: *Expression écrite*, *Lecture à la première étape*, *Lecture aux deuxième et troisième étapes*, *Le conte* und *Travail à partir d'un texte 1-2* lauten die Titel der einzelnen Bände. Dabei zerfällt die innere Struktur des letztgenannten Bandes ebenfalls wieder in die Teilbereiche *lecture*, *vocabulaire*, *orthographe*, *grammaire/conjugaison* und *expression*. Um die im neuen Curriculum geforderte "manière globale" umzusetzen, müsste der Lehrer im Prinzip alle Bände mit Relevanz für die entsprechende Jahrgangsstufe zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde konsultieren⁵⁸. Zweitens gehen auch diese Bücher nicht auf die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler ein. Drittens sind alle Bände der Reihe sehr theoriegeladen und teilweise so abstrakt, dass ich es für unwahrscheinlich halte, dass sie auf große Akzeptanz stießen, selbst wenn es gelänge, die Reihe tatsächlich zu verbreiten. Nicht zuletzt muss auch gesehen werden, dass es bei der finanziell angespannten Situation (sowohl der öffentlichen Hand als auch des individuellen Lehrers) kaum zu erwarten ist, dass sich ein sechsbändiges Lehrerhandbuch wirklich

⁵⁸ Eine interessante Ausnahme stellt *Travail à partir d'un texte 2* dar. Hier wird anhand von vier Texten das komplette Programm für alle Teilbereiche abgehandelt. Die sehr ausführlichen und theoriegeladenen Abhandlungen eignen sich aber wohl eher für die Lehrerbildung als für die Unterrichtspraxis.

verbreitet. Besonders problematisch erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass die Initiatoren die vorhandenen Lehrbücher der Reihe Sidi und Rama kommentarlos akzeptieren. Besser konzipierte Lehrbücher würden es zulassen, dass sich das Lehrerhandbuch wirklich auf Zusatzinformationen für die Lehrer beschränken kann und nicht auch noch Texte, Übungen etc. enthalten muss.

6.3 Ausblick

Deshalb scheint es mir nicht nützlich zu sein, mit Zusatzmaterialien Lücken zu schließen. Ich denke, es wäre wesentlich sinnvoller und letztendlich auch kostengünstiger, neue Lehrmaterialien zu entwickeln. Die aktuelle Generation von Lehrbüchern hat der älteren gegenüber den Vorteil, an die sozialen und kulturellen Gegebenheiten der Schüler besser angepasst zu sein. Der nächsten Generation sollte eine bessere Anpassung auch hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen gelingen. Hierzu gehört sowohl die realistischere Einschätzung des für die Schüler verarbeitbaren sprachlichen Niveaus als auch die Sensibilisierung für ihre spezifischen Probleme im Bereich der Interferenzfehler. Um ein Lehrbuch aus interferenzlinguistischer Sicht angemessen zu gestalten, sind weitere Studien (vor allem Fehleranalysen) notwendig. Zum einen sollten Untersuchungen zum Wolof vertieft werden, um den typischen Fehlern der verschiedenen Altersgruppen auf die Spur zu kommen. Zum anderen sind ähnliche Studien zu den fünf anderen Nationalsprachen notwendig. Sie müssen zeigen, inwiefern die Probleme aufgrund verwandtschaftlicher Ähnlichkeiten vergleichbar sind und wo die großen Unterschiede liegen. Erst Antworten auf diese Fragen erlauben eine Konkretisierung eines möglichen Aufbaus neuer Lehrbücher. Darüber hinaus können aber auch bereits existierende Materialien für frühen Fremdspracherwerb interessante Anregungen liefern, wie aus didaktischer Sicht Lehrbücher sinnvoll aufgebaut werden könnten. Neben den Überlegungen von FRIDERICHS & EICHHOLZ (1992) zu Interferenzproblemen polnischsprachiger Schüler im deutschen Schulsystem (vgl. Kapitel 2) sind in der deutschen Schulbuchlandschaft vor allem zwei Lehrwerke interessant:

Für "Deutsch als Fremdsprache" ist die Reihe "Sichtwechsel" (vgl. BACHMANN, 1995) zu nennen, die von GOGOLIN (1999, 79) dafür gelobt wird, dass sie Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung akzeptiert. Im Bereich der Materialien für frühen Französischunterricht ist in Deutschland vor allem das Lehrwerk "Moi et toi" (vgl. HAAB, 1992/93) interessant, das schon Grundschulkindern einen spielerischen Einstieg in fremde Sprachen vermittelt. Es ist davon auszugehen, dass es zum Beispiel in Frankreich, der Schweiz oder Belgien noch eine Reihe von Kindersprachkursen für

Französisch als Fremdsprache gibt, die zwar sicher nicht hinsichtlich der behandelten Themen, wohl aber hinsichtlich des Aufbaus und der didaktischen Konzeption wertvolle Anregungen für die Entwicklung neuerer Materialien im senegalesischen Kontext liefern können. Aufgrund der in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnisse sollten neue Lehrbücher zumindest die folgenden Aspekte berücksichtigen:

- Jeder Band sollte einer nachvollziehbaren Progression folgen. Dabei können die strukturellen Ähnlichkeiten zwischen den Nationalsprachen und Französisch dazu genutzt werden, den Schülern den Einstieg in die neue Sprache zu erleichtern. Kompliziertere Strukturen sollten behutsam zu einem späteren Zeitpunkt eingeführt werden.
- Zu der Darstellung der formalen Repräsentation der grammatischen Strukturen (z.B. Flexionsendungen) gehört immer auch die Erläuterung ihrer Bedeutung und Funktion (in Abgrenzung zur Funktionsweise der Nationalsprachen).
- Vokabellisten oder Zusatzhefte, die den Lehrbuch-Wortschatz abdecken, sind unbedingt notwendig. Hier wäre es denkbar, das entsprechende Wort sowohl in einfachem Französisch, als auch eine Übersetzung in die Nationalsprachen anzubieten. Gerade in den Anfangsklassen sind auch Bildwörterbücher denkbar.
- Die Gestaltung der Bücher sollte die Interessen der Schüler berücksichtigen, d. h. es sollten für Kinder der jeweiligen Altersgruppen interessante Geschichten, Comics, Bastelanleitungen etc. enthalten sein.
- Das Lehrbuch muss vermitteln, warum es interessant und wichtig ist, Französisch zu lernen. Es kann zum Beispiel darstellen, wo die französische Sprache in der Lebenswelt der Schüler auftaucht (Werbung, Gebäudebeschriftungen, Produktbeschreibungen etc).

Auch neue Lehrerhandbücher sollten sich an diesen Vorgaben orientieren. Sie sollten die Lehrer auf die durch die unterschiedlichen Erstsprachen der Schüler bedingten Problembereiche hinweisen und methodische Anregungen geben, wie auch bei großen Klassen und der schlechten materiellen Ausstattung der Kinder, der lehrerzentrierte Frontalunterricht zugunsten von anderen, didaktisch sinnvolleren Unterrichtsmethoden abgebaut werden kann. Wichtig scheint mir in diesem Zusammenhang zu sein, die Lehrer in die Planung mit einzubeziehen. Meine Interviews haben ergeben, dass viele Lehrer ziemlich konkrete Vorstellungen davon haben, welche Bestandteile der Bücher für sie hilfreich bzw. weniger hilfreich sind. Aufgrund meiner Untersuchungen scheinen folgende Anregungen für die Neukonzeption von Lehrerhandbüchern plausibel:

- Neue Lehrerhandbücher sollten anwendungsbezogen sein und den Lehrern möglichst konkrete Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung machen.
- Für jeden Lehrer umsetzbare Aktivitäten, die thematisch zu den Lehrbuchinhalten passen, könnten bei der Entwicklung einer schülergemäßen Unterrichtsmethode

helfen. Folgende Anregungen wären denkbar: Kinder ein Bild zu einer Geschichte malen lassen, bevor sie eine Geschichte zu einem Bild schreiben müssen; Expedition in die nähere Umgebung der Schule auf der Suche nach Aufschriften in französischer Sprache; Basteln einfachen Spielzeugs nach einer Anleitung in französischer Sprache.

- Übersichten mit Informationen über Form und Funktion französischer Sprachstrukturen (in Abgrenzung zu den Nationalsprachen) helfen dem Lehrer bei einer methodisch angemessenen Vermittlung.

Zusätzlich zu einer Neukonzeption von Lehr- und Lehrerbüchern sollte verstärkt über die Entwicklung zweisprachiger Schulwörterbücher (Nationalsprache – Französisch) nachgedacht werden, die den angestrebten Grundwortschatz Französisch abdecken. Ein ausführlicher Projektantrag (vgl. NAUMANN, 1998) einer Arbeitsgruppe deutscher und senegalesischer Spezialisten zu einem Wörterbuch Wolof - Französisch / Französisch – Wolof existiert bereits seit 1998, scheiterte bislang aber an der Finanzierung – aus mir unerfindlichen Gründen, da es für die Nationalsprachen faktisch keine gutkonzipierten aktuellen Wörterbücher von nennenswertem Umfang gibt und es somit eine Marktlücke zu erschließen gilt.

Diese Vorschläge sollen und können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass außerdem eine Reformierung der Lehrerausbildung notwendig ist. Eine viermonatige Ausbildung reicht nicht aus, um die Kompetenzen zu vermitteln, die ein Lehrer in der ohnehin anspruchsvollen Unterrichtssituation⁵⁹ an senegalesischen Primarschulen haben sollte. Lehrerfortbildungsseminare könnten helfen, die (selbsterkannten) Defizite der Lehrer auszugleichen. Was die Ausbildung neuer Lehrer angeht, muss aber darüber nachgedacht werden, ob es bei Beachtung der quantitativen und qualitativen Argumente nicht doch sinnvoller ist, die Lehrer vor vorneherein gut auszubilden, als im Anschluss permanent nachbessern zu müssen. Grundsätzlich gilt:

- Die Lehrer müssen in ihrer Ausbildung ein Grundwissen über alle zu unterrichtenden Fächer erwerben, das über das zu vermittelnde Wissen hinausgeht.
- Im Rahmen der Vorbereitung auf den Unterricht des Fachs Französisch müssen die Lehrer außerdem auf die Interferenzfehler hingewiesen werden, die sie selbst begehen. Die Tonbandaufnahmen der Interviews bieten eine reichhaltige Beispielsammlung zu diesem Punkt.
- Außerdem ist es unbedingt notwendig, dass die Lehrer theoretisch wie praktisch in sinnvolle Unterrichtsmethoden eingewiesen werden, die den Bedürfnissen (und dem

⁵⁹ Unzureichende Gebäude und Materialien; schlechte Ausstattung der Schüler mit Stiften, Heften, Kreide und Tafeln; große Klassen mit bis zu 100 Schülern; Unterricht in zwei Schichten (Vormittags und Nachmittags); die Feinmotorik der Kinder ist oft noch schlecht ausgeprägt, besonders, wenn sie aus analphabetischen Familien stammen, in denen Papier und

Leistungsstand) der Schüler gerecht werden. Hierzu zählt zum Beispiel, dass die Lehrer lernen, wie die feinmotorischen Fähigkeiten der Kinder in der Anfangsklasse so gefördert werden können (zum Beispiel durch Bilder (aus)malen), dass sie schließlich in die Lage versetzt werden, Buchstaben zu schreiben. Die derzeit gängige Praxis scheint es zu sein, Kinder, die zum ersten Mal in ihrem Leben ein Stück Kreide in der Hand halten, ohne Vorübungen gleich Buchstaben schreiben zu lassen. Die Resultate (nach vielen Schülertränen und großer Frustration bei Lehrer und Schülern) dokumentiert das Foto 7 (Anhang Kapitel 7.6)

- Um eine optimale Nutzung der neuen Materialien zu gewährleisten, sollten die angehenden Lehrer in ihrer Ausbildung und die bereits unterrichtenden Lehrer in Fortbildungsseminaren Schulungen erhalten, in denen die Konzeption der Bücher vorgestellt und die Verwendung eingeübt wird.

Aller Voraussicht nach werden aber neue Lehrmaterialien und eine verbesserte Lehrerausbildung nur dann hilfreich sein, wenn sie mit Veränderungen im Curriculum einhergehen. Wie in Kapitel 5 nachgewiesen wurde, sollte der Alphabetisierung in einer L2 immer die Alphabetisierung in der Erstsprache vorausgehen. Deshalb halte ich es für notwendig, die Schüler innerhalb des ersten Schuljahres zunächst in ihrer Erstsprache zu alphabetisieren. Innerhalb dieses Jahres sollten im Rahmen der erstsprachlichen Alphabetisierung zum einen die feinmotorischen Fähigkeiten eingeübt und zum anderen die Heranführung an das Medium Schrift geleistet werden. Um jedem Schüler eine Erstalphabetisierung in seiner starken Sprache zu ermöglichen müsste sich auch die Politik der Verteilung der Lehrer in die Regionen verändern: Wenn die Lehrer mehrheitlich aus der Region stammen, in der sie arbeiten, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass alle Schülersprachen von einem Lehrer an der Schule zumindest so gut beherrscht werden, dass dieser in der Lage ist, einen Alphabetisierungskurs in der Sprache durchzuführen. Parallel zur erstsprachlichen Alphabetisierung kann durchaus ab dem ersten Schultag auch Unterricht in französischer Sprache erteilt werden. Dieser sollte sich allerdings auf den mündlichen Sprachgebrauch beschränken. Erfahrungen mit frühem Französischlernen auf Basis ausschließlich der gesprochenen Sprache liefert zum Beispiel die "Staatliche Europa-Schule Berlin" (vgl. ZYDATISS, 2000).

Um den Unterricht zu verbessern, sind tiefgreifende Reformen unvermeidlich. Welche Reformen sinnvoll und durchführbar sind, muss – unter Einbeziehung von Vertretern aus den verschiedenen beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen (Linguistik, Didaktik, etc.) und der Praxis (Lehrer, Schulinspektoren, etc.) - diskutiert werden. Die von mir

gegeben Anregungen, die diese Arbeit abschließen, sollen als eine erste Diskussionsgrundlage verstanden werden.

7. Anhang

7.1 Interviews

7.1.1 Leitfaden

1. Comment êtes-vous devenu maître? 'Wie sind Sie Lehrer geworden?'
2. Depuis quand exercez-vous le métier? 'Seit wann unterrichten Sie?'
3. Pour vous, quel est le module le plus important dans la formation? 'Welcher Bereich der Lehrerausbildung ist Ihrer Meinung nach am wichtigsten?'
4. Si vous participiez à un stage de perfectionnement, quel module choisiriez-vous? 'In welchem Bereich würden Sie sich gerne weiterbilden?'
5. Pourquoi avez-vous choisi ce métier? 'Warum sind Sie Lehrer geworden?'
6. Aimez-vous le métier? 'Sind Sie gerne Lehrer?'
7. Pour vous, quel est l'objectif du cours? Sur quoi mettez-vous l'accent dans le cours le Français? 'Was sind für Sie die Ziele des Französischunterrichts? Was ist für Sie das Wichtigste?'
8. Pouvez-vous nous donner une description de l'élève idéal? 'Können Sie uns eine Beschreibung des idealen Schülers geben?'
9. Trouvez-vous des changements dans la méthode d'enseignement du français entre au temps où vous étiez élève et maintenant? 'Welche Unterschiede stellen Sie fest zwischen der Methode des Französischunterrichts zu Ihrer eigenen Schulzeit und heute?'
10. Quels changements apporteriez-vous pour faciliter l'enseignement? 'Welche Veränderungen würden Sie gerne vornehmen zur Verbesserung des Unterrichts?'
11. Quelles sont les raisons qui expliquent l'utilisation du français comme langue d'enseignement? 'Welche Gründe gibt es Ihrer Meinung nach für die Verwendung des Französischen als Unterrichtssprache?'
12. Autrefois, on interdisait aux élèves de parler les langues nationales en classe. Qu'en pensez-vous? 'Früher hat man den Schülern die Verwendung ihrer Muttersprachen in der Schule verboten. Wie denken sie darüber?'
13. Il y a une discussion aujourd'hui à savoir, est-ce qu'il est raisonnable d'introduire les langues nationales dans l'enseignement. Qu'en pensez-vous? 'Heute wird darüber diskutiert, ob es sinnvoll ist, die Nationalsprachen in die Schule zu integrieren. Wie denken Sie darüber?'
14. Quelles sont les différentes langues nationales qui sont parlés par vos élèves? 'Welche Sprachen sprechen die Schüler Ihrer Klasse?'
15. Est-ce que les élèves font parfois des fautes de français qui proviendraient de leur propre langue maternelle? 'Machen die Schüler im Französischen manchmal Fehler, die durch ihre Muttersprache erklärbar sind?'
16. Si oui, citez quelques exemples. 'Wenn ja, nennen Sie Beispiele.'
17. Si oui, comment remédiez-vous à cela? 'Wenn ja, wie gehen Sie mit diesen Fehlern um?'

-
18. Quelles sont les fautes de français les plus courantes commises par les élèves? 'Welche Fehler machen die Schüler im Französischen am häufigsten?'
19. Avez-vous les livres de lecture et du maître pour les CE1 et CE2? 'Haben Sie die Lese- und Lehrerbücher der CE1 und CE2?'
20. Utilisez-vous régulièrement ces deux manuels pour la préparation de vos leçons? 'Verwenden Sie diese Bücher regelmäßig für die Vorbereitung der Unterrichtsstunden?'
21. Trouvez-vous des changements entre les livres de lecture d'auparavant et d'aujourd'hui? 'Fallen Ihnen Veränderungen zwischen den Büchern von früher und den heutigen Büchern auf?'
22. Pensez-vous que les livres de lecture et du maître sont opérationnels pour le cours? 'Denken Sie, dass die Bücher nützlich für den Unterricht sind?'
23. Qu'est-ce qui est bon/pas bon (textes, exercices, explications des mots,...)? 'Was ist gut, nicht gut (Texte, Übungen, Vokabelerklärungen,...)?'
24. Qu'est-ce que vous auriez encore souhaité trouver dans ces manuel? 'Was wünschen Sie sich darüber hinaus in den Büchern?'
25. Pensez-vous que les manuels de lecture facilitent aux élèves de mieux comprendre? 'Glauben Sie, dass die Bücher den Schülern das Verständnis erleichtern?'
26. Quels changements devrait-on apporter pour l'amélioration du cours? 'Welche Veränderungen könnten Ihrer Meinung nach zur Verbesserung des Unterrichts beitragen?'

7.1.2 Übersicht über die durchgeführten Interviews

Datum	Ort	N°	Gesprächsform	Gesprächspartner
26.11.01	Touré Mbonde	I	Einzelinterview	Schulleiter; Lehrer seit 1989 (EFI ⁶⁰); CM2
26.11.01	Touré Mbonde	II	Einzelinterview	Lehrer seit 1995 (Volontaire ⁶¹); CE1
27.11.01	Touré Mbonde	III	Einzelinterview	Lehrerin seit 1998 (Volontaire); CE1
28.11.01	Toky-Gare	I	Einzelinterview	Lehrerin seit 2000 (Volontaire); CE2
29.11.01	Toky-Gare	II	Einzelinterview	Schulleiter; Lehrer seit 1980 (CAP ⁶²); CE1
3.12.01	Touba Ndiareme	I	Einzelinterview	Lehrerin seit 1999 (Volontaire); CE1
3.12.01	Touba Ndiareme	II	Einzelinterview	Lehrer seit 1995 (Volontaire); CE2
4.12.01	Patar	I	Doppelinterview	beide Lehrer seit 2000 (beide Volontaire); CI bzw. CM2
5.12.01	Ndoulo	I	Einzelinterview	Lehrer seit 1993 (CAP); CE1
5.12.01	Ndoulo	II	Einzelinterview	Lehrerin seit 1993 (EFI); CE2
6.12.01	Ndoulo	III	Gruppen- diskussion	Kollegium der Grundschule in Ndoulo
7.12.01	Ngohé	I	Einzelinterview	Lehrer seit 1995 (Volontaire); CE1
7.12.01	Ngohé	II	Einzelinterview	Lehrer seit 1998 (Volontaire); CE2
10.12.01	Ngohé	III	Gruppen- diskussion	Kollegium der Grundschule in Ngohé

⁶⁰ Ecole de Formation des Instituteurs, 1 Jahr Ausbildung, existierte seit 1993, hat heute für die Primarschullehrerausbildung keine Bedeutung mehr.

⁶¹ "Hilfslehrer" mit einer viermonatigen Ausbildung, die heutzutage die einzige Möglichkeit der Primarschullehrerausbildung darstellt.

⁶² Certificat Appliqué Pédagogique, Abschlusszertifikat der früheren, vierjährigen Primarschullehrerausbildungsstätte École Normale Régionale, das heute je nach Ausbildung nach unterschiedlich vielen Unterrichtsjahren erreicht werden kann.

7.2 Beobachtungen / Testaufgabe

7.2.1 Beobachtungsleitfaden I (Sprachverwendung)

1. Der Lehrer verwendet die Nationalsprache...

... Wolof	
... Sereer	

2. Er verwendet diese Sprache, um...

... die Bedeutung eines französischen Wortes zu klären.

... den Schülern einen komplexen Inhalt besser erklären zu können.

... den Schülern eine grammatische Struktur des Französischen zu erklären.

... organisatorische Probleme zu klären.

3. Die Kinder unterhalten sich nebenbei auf...

...Französisch (F)	
...Wolof (W)	
...Sereer (S)	

4. Gegenstand der Schülergespräche sind...

...Themen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben.

...Hilfestellungen für Mitschüler.

...die Beobachter.

...der Lehrer.

7.2.2 Beobachtungsleitfaden II (Sonstige Unterrichtsgestaltung)

1. Lehrerfragen

	Pseudo-Frage	genuine Frage
offene Frage	1	2
geschlossene Frage	3	4

2. Einige Beispiele für Lehrerfragen:

--

3. Erklärungen

Verknüpfungen mit bereits Gelerntem?	
Aussagen, die die Abfolge der Erklärung unterstreichen?	
Herausstellen/betonen des Wichtigen?	
Beispiele?	
Visuelle Hilfen?	
Werden Schüler aktiv einbezogen?	

4. Fehlerkorrektur

Feedback nach richtigen Antworten	
Feedback nach falschen Antworten	
Fehlerkorrektur bei inhaltlichen Fehlern	
Fehlerkorrektur bei grammatischen Fehlern	

5. Schülerbeiträge

Der Schülerbeitrag umfasst...

...ein Wort	
...wenige Wörter	
...einen Satz	
...mehr als einen Satz	

Er enthält eigenständige Elemente?

ja	
nein	

Eigenständige Wortbeiträge von Schülern:

Kommentare/Ergänzungen	
Fragen	

7.2.3 Übersicht über die durchgeführten Beobachtungen / Tests

Datum	Ort	Klassenstufe	Thema	Schülerzahl ⁶³	Test durchgeführt?
26.11.01	Touré Mbonde	CE1	Vocabulaire	22 (12)	ja
26.11.01	Touré Mbonde	CE1	Grammaire	s.o.	s.o.
28.11.01	Toky-Gare	CE1	Conjugaison	34	nein
28.11.01	Toky-Gare	CE2	Lecture	42 (17)	ja
29.11.01	Toky-Gare	CE1	Grammaire	s.o.	s.o.
30.11.01	Touba Ndiareme	CE1	Expression écrite	53 (25)	ja
3.12.01	Touba Ndiareme	CE1	Conjugaison	s.o.	s.o.
3.12.01	Touba Ndiareme	CE2	Vocabulaire	34 (16)	ja
4.12.01	Patar	CI	Exercices Graphiques	51	nein
5.12.01	Ndoulo	CE1	Grammaire	34 (21)	ja
5.12.01	Ndoulo	CE2	Conjugaison	37 (30)	ja
5.12.01	Ndoulo	CE2	Expression orale	s.o.	s.o.
7.12.01	Ngohé	CE1	Conjugaison	39	nein
7.12.01	Ngohé	CE2	Vocabulaire	43 (0)	ja
7.12.01	Ngohé	CE2	Orthographe	s.o.	s.o.
8.12.01	Hadjil	CI	Langage	15	nein

⁶³ Die Angabe in Klammern bezieht sich auf die einsprachig wolof-phonen Kinder, deren Texte die Datengrundlage der Interferenzfehleranalyse in Kapitel 3.3 liefern.

7.2.4 Schüleraufsätze

O J'ai dit le 29 novembre 2004
 Omar Hair CE2
 cette phrase se dit avec un ballon de basket
 on le dit si on est avec un ballon
 et les points sont en on dit si on est avec
 sans ballon si on dit avec un ballon
 si on est avec un ballon on dit avec un ballon
 si on est avec un ballon on dit avec un ballon
 si on est avec un ballon on dit avec un ballon
 si on est avec un ballon on dit avec un ballon
 si on est avec un ballon on dit avec un ballon
 si on est avec un ballon on dit avec un ballon

~~Ma~~ expression écrite
 Ndiapaly
 Maye CE2
 Nous sommes en 4^{ème} classe. Nous voulons des
 A élève nous nous lis une lettre pour comme
 ce qui dans la lettre ~~le maître~~ devant le maître

CE1 | expression écrite
 1. Il y a un élève qui écrit sur le cahier.
 2. La fenêtre est fermée.
 3. Dans la table il y a un livre règle et rapporteur.
 4. Il y a derrière un carte Sénégal.
 5. Il y a un tableau qui n'a écrit rien.

expression écrite: CE2
 Je voit Monsieur Ball qui est derrière au son qui lire une lettre
 Les élève regarde Monsieur Ball et au son derrière les élève
 Il y a une carte Sénégal. Il y a aussi la fenêtre ^{de la classe} qui est ouverte
 Les élève ont cahier et regarde au tableau la porte ouverte
 en voir les table dans la classe. Il y a une armoire non loin de la
 classe.

7.3 Beispielseiten



Dans la cour de l'école

La cour de l'école est très animée. On entend partout des rires et des éclats de voix qui se mêlent aux pleurs.

Que de bruit ! Que de poussière !

Monsieur Sali en veston gris clair fait signe à un groupe de petits élèves accompagnés de leurs parents : ce sont les nouveaux. Il sort une feuille de son cartable, la déplie et commence à faire l'appel. Parmi eux certains sont inquiets et ne veulent pas lâcher la main de leurs parents. D'autres sanglotent et désirent rentrer chez eux.

- Alors calmez-vous ! on ne vous fera pas de mal ici, leur dit Monsieur Sali. Et si vous travaillez bien, vous recevrez des cadeaux.

- C'est donc Monsieur SALL, qui sera le maître du C.I. cette année, dit Sidi à ses camarades.

- Et Monsieur GOMIS, le nouveau ? demande Abdou. Tiens, le voilà qui sort du bureau du directeur. Il est plus jeune que Monsieur SALL.

Il paraît même trop jeune pour être un enseignant. Darou est son premier poste. Il n'est ici que depuis une semaine.

- Peut-être que c'est lui qui sera notre maître, dit Sidi.

- Tu crois ? en tout cas il a l'air gentil mais moi, je veux rester avec Monsieur SALL, ajoute Ansou.

Tout à coup, on entend un coup de sifflet. Les élèves se mettent en rang pour entrer en classe. Sadi, le gardien aide les nouveaux à s'aligner. Un à un, les élèves entrent et s'installent. Bientôt le travail va commencer.

8

Récitation



L'avion



L'avion au fond du ciel clair
Se promène dans les étoiles
Tout comme les barques à voile
Vont sur la mer

Les oiseaux ont peur de ses ailes
Mais les enfants le trouvent beau
Ce grand cerf-volant sans ficelle
Qui va si haut.



Emile Verhaeren

26

Mots et expressions difficiles

- animée : vivante, bruyante, qui bouge
- des éclats de voix : les sons de voix qu'on entend quand quelqu'un parle fort
- inquiet : qui a des soucis, qui n'a pas l'esprit tranquille
- ils sanglotent : ils pleurent

Je comprends le texte

- Pourquoi les nouveaux élèves sont-ils inquiets ?
- Est-ce que Sidi et Ansou connaissent leur nouveau maître ?
- Pourquoi les enfants veulent-ils rester avec M. SALL.

Exercices

- Quels sont les personnages qui sont présentés dans ce texte ?

- Je construis des phrases en trouvant des étiquettes qui vont ensemble

Monsieur GOMIS	Monsieur SALL
Les élèves	Les vacances
Je veux rentrer	Le nouveau maître
Sadi aide	s'installent

- Je trouve un autre titre au texte
- Je raconte l'histoire de la bande dessinée.

- Je construis 2 phrases avec :
- tout à coup



9

JOUONS UN PEU

Je complète ces mots qui s'écrivent avec les mêmes lettres



l...
lin...

e...
pe...

l...
pal...

2 Devinettes

1 - Je cultive des légumes et je les entretiens. Mon nom a 12 lettres, qui suis-je ?

2 - Je trouve le nom de l'animal d'après le cri
miaule aboie meugle rugit

le ch... le ch... la v... le l...

3 Les noms de métiers en g

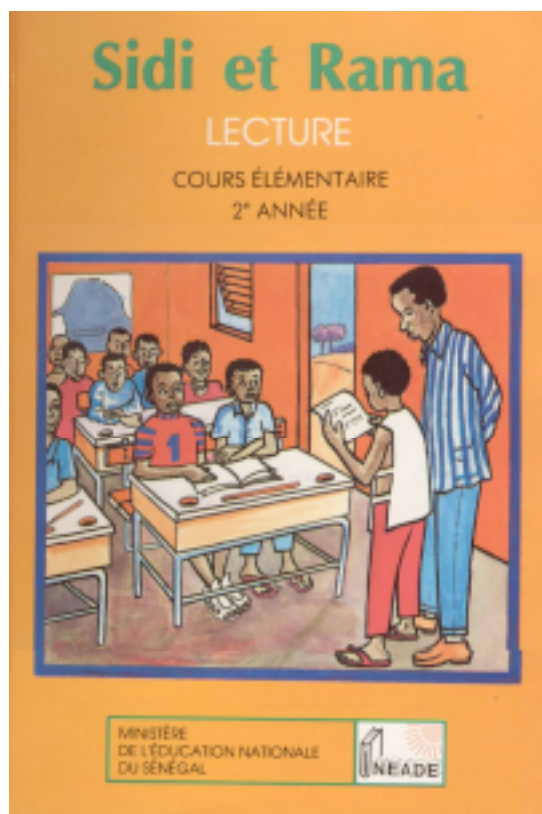
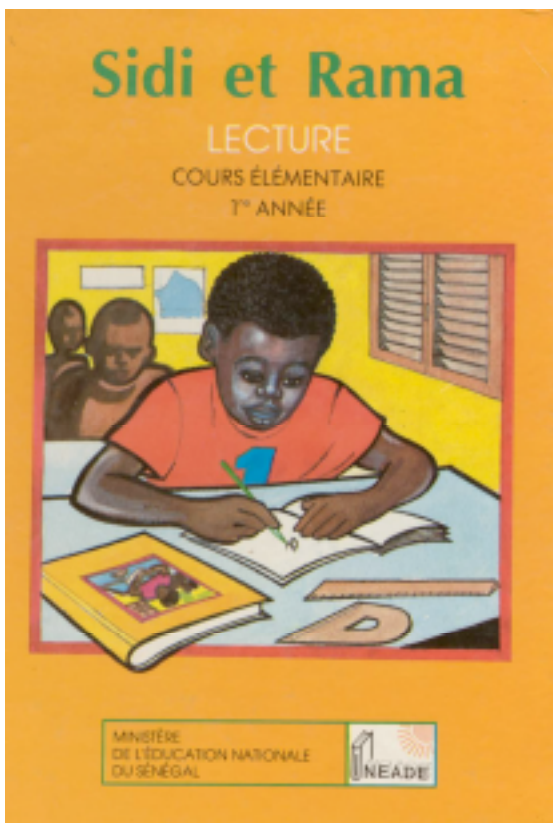
Je relie le nom du travailleur à l'outil qu'il utilise



27

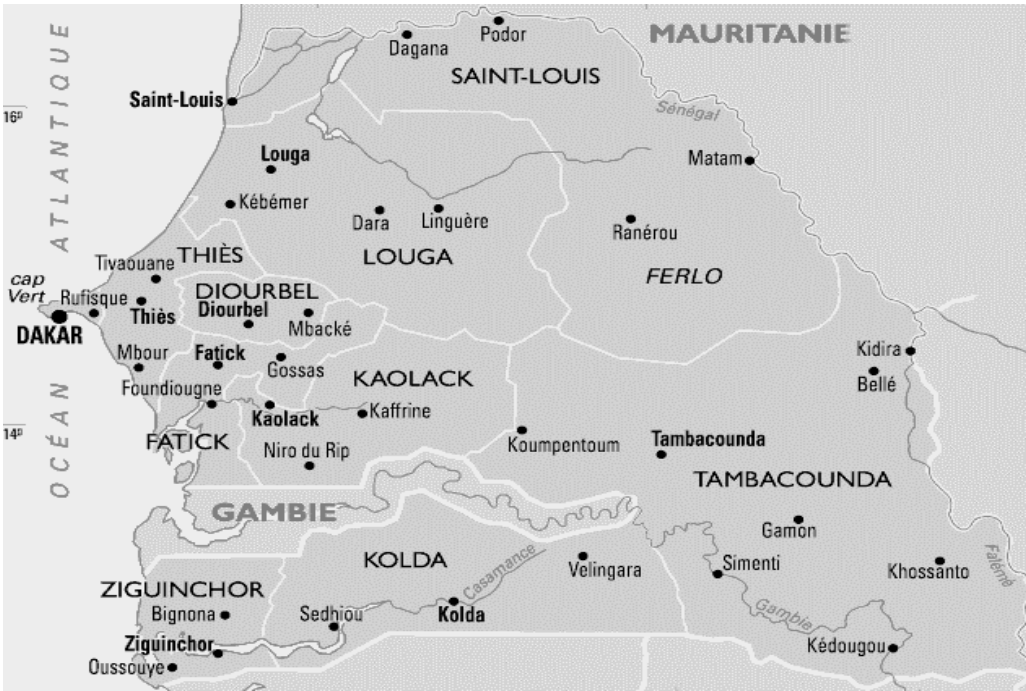


7.4. Titelbilder



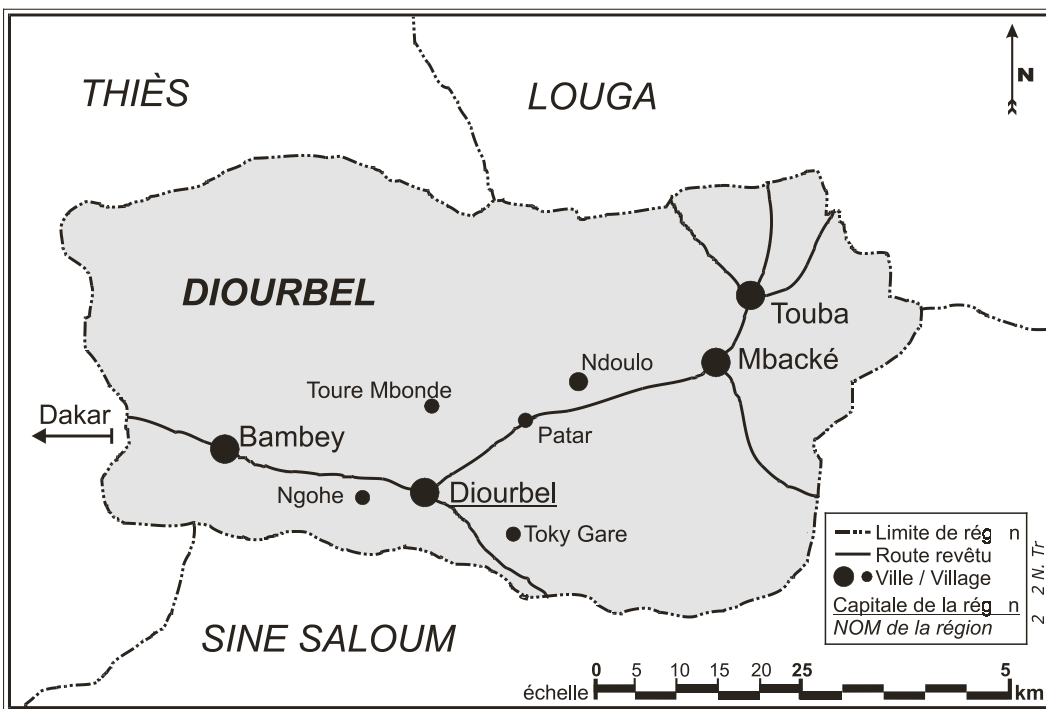
7.5 Karten

7.5.1 Senegal



Quelle: <http://nangadef.ifrance.com/nangadef/regions/carteregions.gif>

7.5.2 Diourbel



7.7 Literatur

- ATTESLANDER, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, New York: de Gruyter, 2000
- BACHMANN, Saskia [u.a.]: Sichtwechsel 1. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache.. 1. Auflage. München: Klett, 1995
- Text & Arbeitsbuch 1
- Allgemeine Einführung; Sichtwechsel 1,2,3
- Unterrichtsbegeleiter 1
- BATTYE, Adrian und Marie-Anne HINTZE: The French Language Today. London, New York: Routledge, 1992
- BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST, Frank G. KÖNIGS und Hans-Jürgen KRUMM: Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1999
- BARTH, Klaus Michael: Annäherung an die Fremdsprache und Interferenzwirkung der Muttersprache. Iterimsprachenanalyse und Strategien der Genuszuweisung bei fortgeschrittenen spanischsprachigen Deutschlernenden. Freiburg: Diss., 1999
- BLEYHL, Werner: Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In: BAUSCH [u.a.], 1999, 23-34
- BYRAM, Michael (Hrsg.): The Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London, New York: Routledge, 2000
- CALVET, Maurice: Le français parlé. Étude phonétique. Dakar: Centre de linguistique appliquée de Dakar, 1965 (L'enseignement de Français en Afrique, IV A)
- CALVET, Maurice: Interférences du Wolof dans le Français des élèves sénégalais. En collaboration avec Pierre DUMONT. Dakar: Centre de linguistique appliquée de Dakar, 1968 (Le Français au Sénégal XXXIX)
- CISS, Malick: Quand l'enfant n'a pas compris, cherchez à savoir pourquoi. In: Le Soleil. N° 9447, 23.11.2001, S. 6
- CONFEMEN: PASEC. Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: données et résultats sur cinq pays d'Afrique et de l'Océan Indien. CD-ROM, 1999
- COOK, Vivian: Second language learning and language teaching. 2nd edition. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold, 1997
- DAFF, Moussa: Norme scolaire, norme endogène et stratégies d'enseignement du Français langue seconde en Afrique noire francophone: Cas du Sénégal. [o.O.: o.Vlg.], 1996a.
- DAFF, Moussa: La situation du Français au Sénégal. In: Robilliard, Didier de und Michel Beniamino: Le Français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie. [o.O.: o.Vlg.], 1996b, 565-575
- DIAKITE, Mamadou: La collection "Sidi et Rama" en question. In: wal fadjri, 19.07.1995, N°10003
- DIEKMANN, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden Anwendungen. 4., durchgesehene Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1998

-
- DIOUF, Jean Léopold: Grammaire du Wolof contemporain. Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies, 2001
- DUTCHER, Nadine: The Use of First and Second Languages in Primary Education: Selected Case Studies. Washington: World Bank, 1981
- ELLIS, Rod: Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1990
- ELLIS, Rod: The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford Univ. Press, 1994
- ELLIS, Rod: SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford Univ. Press, 1997
- Expression écrite (siehe MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL)
- FAL, Arame, Rosine SANTOS und Jean Léonce DONEUX: Dictionnaire wolof-français. Paris: Karthala, 1990
- FAL, Arame Diop: La question des langues dans l'alphabétisation et éducation de base: L'expérience du Sénégal. In: OUANE, 1995, 385-412
- FAL, Arame: Précis de grammaire fonctionnelle de la langue wolof. Dakar: o.Vlg., 1999
- FARRELL, J.P. und S. P. HEYNEMANN: Planning for Textbook Development in Developing Nations. In: Torsten HUSÉN und Neville T. POSTLETHWAITE (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education. Second Edition, Vol. 11. Oxford [u.a.]: Pergamon, 1994, 6360-6366
- FRANKE, Michael: Wolof für den Senegal. Wort für Wort. 2. Auflage. Bielefeld: Reise Know-How, 1998 (Kauderwelsch, 89)
- FREUDENSTEIN, Reinhold: Von Comenius lernen. In: BAUSCH [u.a.], 1999, 60-66
- FRIDERICHS, Gudrun und Rolf EICHHOLZ: Integration von Ausländer- und Aussiedlerkindern. Unter besonderer Berücksichtigung der polnischen Aussiedlerkinder. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 1992
- GASS, Susan: The Role of Language Transfer. In: William C. RITCHIE und Tej K. BHATIA: Handbook of Second Language Acquisition. London: Academic Press, 1996, 317-345
- GOGOLIN, Ingrid: Nur Wünsche an die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lernens fremder Sprachen. In: BAUSCH [u.a.], 1999, 77-83
- HAAB, Walter, Franz MÖRSDORF und Heribert RÜCK: Toi et moi. Materialien für den Französischunterricht in der Grundschule. 2. Auflage. Stuttgart (u.a.) : Klett-Schulbuchverlag
- Klasse 3, Lehrerbuch. 2. Auflage, 1992
- Klasse 3, Schülermappe 1. Auflage, 1993
- HENRICI, Gert: Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/Lernmaterialien oder: Welche Wirkung haben Medien auf den Lehr-/Lernprozeß? In: BAUSCH [u.a.], 1999, 84-87
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie: Zur Rolle von Lernmaterialien für Fremdsprachenlehrerausbildung und Fremdsprachenforschung. In: BAUSCH [u.a.], 1999, 97-104

-
- LADO, Robert: Linguistics across cultures: applied linguistics of language teachers. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press, 1957
- LADO, Robert: Procedures in Comparing Two Grammatical Structures. In: ROBINETT & SCHLACHTER, 1983, 15-19
- Lecture à la première étape/ Lecture aux deuxième et troisième étapes (siehe MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL)
- LEE, W.R.: The Linguistic Context of Language Teaching. In: ROBINETT & SCHLACHTER, 1983, 148-157
- LARSEN-FREEMAN, Diane und Michael H. LONG: An Introduction to Second Language Acquisition Research. 10. Auflage. London, New York: Longman, 1999 (Applied linguistics and language study)
- Manuel de Français, 1993 u. 1995 (siehe MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL)
- MICHAELOWA, Katharina: Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations. In: World Development, 29, Nr. 10, 2001, 1699-1716
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL:
- Sidi et Rama. Lecture. Cours d'initiation. Dakar: INEAD, 1990 (zitiert als Sidi et Rama CI)
 - Sidi et Rama. Lecture. Cours élémentaire, 1^{ère} année, deuxième étape. Dakar: INEADE, 1991 (zitiert als Sidi et Rama CE1)
 - Sidi et Rama. Lecture. Cours élémentaire, 2^{ème} année, deuxième étape. Dakar: INEADE, 2000 (zitiert als Sidi et Rama CE2)
 - Sidi et Rama. Lecture. Cours moyen, 1^{ère} année, troisième étape. Dakar: INEADE, 1993 (zitiert als Sidi et Rama CM1)
 - Manuel de Français. Cours élémentaire, 1^{ère} et 2^{ème} années, 2^{ème} étape. Dakar: INEADE, 1995 (zitiert als Manuel de Français CE)
 - Manuel de Français. Cours Moyen, 1^{ère} et 2^{ème} années, 3^{ème} étape. Dakar: INEADE, 1993 (zitiert als Manuel de Français CM)
 - Curriculum de l'Éducation de Base. Première Étape. Dakar: Ministère de l'Éducation Nationale, 1999
 - Curriculum de l'Éducation de Base. Deuxième Étape. Dakar: Ministère de l'Éducation Nationale, 1999
 - Curriculum de l'Éducation de Base. Troisième Étape. Dakar: Ministère de l'Éducation Nationale, 1999
 - Travail à partir d'un texte. Tome 1. [o.O.]: Coopération Française, [o. J.] (Collection Outils pour les maîtres) (zitiert als Travail à partir d'un texte 1)
 - Travail à partir d'un texte. Tome 2. [o.O.]: Coopération Française, [o. J.] (Collection Outils pour les maîtres) (zitiert als Travail À partir d'un texte 2)
 - Lecture à la première étape. [o.O.]: Coopération Française, [o. Vgl.]

(Collection Outils pour les maîtres) (zitiert als Lecture 1)

- Lecture aux deuxième et troisième étapes. [o.O.]: Coopération Française, [o. J.] (Collection Outils pour les maîtres) (zitiert als Lecture 2/3)

- Expression écrite. [o.O.]: Coopération Française, [o. J.] (Collection Outils pour les maîtres) (zitiert als Expression écrite)

- Utilisation du conte dans l'enseignement du français au préscolaire et à l'élémentaire. [o.O.]: Coopération Française, [o. J.] (Collection Outils pour les maîtres) (zitiert als Le conte)

NAUMANN, Jens: *Projet d'un DICTIONNAIRE WOLOF-FRANÇAIS / FRANÇAIS-WOLOF. Version élaborée. Unveröffentlichte Projektbeschreibung. Münster, Dakar, 1998*

NAUMANN, Jens: *Curriculum and Languages: Teaching in African Languages and Learning Strategies. Paper presented at the IBE seminar/workshop in Nairobi/Kenya; 25-29 June 2001: "Curriculum development and education for living together: conceptual and managerial challenges in Africa and the world."*

NAUMANN, Jens und Peter WOLF: *La performance des systèmes africains d'enseignement primaire: Critique et nouvelle analyse de données PASEC pour le Sénégal. In: Perspectives, vol. XXXI, n° 3, 2001, 443-463*

NDOYE, Abdou Karim: *Die Politik der Lehrerausbildung in Senegal. In: WIEGELMANN, Ulrike (Hrsg.): Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. Frankfurt am Main, London: IKO, 2002 (Historisch vergleichende Sozialisation- und Bildungsforschung, 5)*

ODLIN, Terence.: *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning. 4. Auflage. New York: Cambridge Univ. Press, 1994 (The Cambridge Applied Linguistics Series)*

OUANE, Adama: *Vers une culture multilingue de l'éducation. Hamburg: UIP, 1995*

PEACE CORPS: *Wolof Grammar Manual. Banjul: Peace Corps The Gambia, 1995*

REUMUTH, Wolfgang und Otto WINKELMANN: *Praktische Grammatik der französischen Sprache. Wilhelmsfeld: Egert, 1994*

Utilisation du conte dans l'enseignement (siehe MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL)

SAMB, Amar: *Initiation à la grammaire wolof. Dakar: IFAN, 1983*

SANDHAAS, Bernd: *Die Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern nach Dakar. In: UNESCO heute Nr. 2-3, 2000, 77-83*

SECK, Aliou Ngoné: *Recherches Comparatives sur les Déterminants morphématiques du wolof et du français: Étude syntactique & référentielle. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle Nice, 1987*

Sidi et Rama, 1990-1993 (siehe MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL)

TRAORÉ, Salifou: *Interlinguale Interferenzerscheinungen. In ausgewählten Bereichen von Morphosyntax und Text bei afrikanischen frankophonen Germanistik-*

-
- studierenden mit didaktischen Schlußfolgerungen. Frankfurt am Main (u.aa.): Lang, 2000 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen; 2).
Travail à partir d'un texte 1 und 2 (siehe MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL)
- TSUI, Amy B. M.: *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995 (Introducing Applied Linguistics)
- WAGNER, Daniel A.: *Literacy and Development: Rationales, Myths, Innovations, and Future Directions*. In: *International Journal of Educational Development* Vol.15, Nr. 4, 1995, 341-358
- WARDHAUGH, Roland: *The Contrastive Analysis Hypothesis*. In: ROBINETT & SCHLACHTER, 1983, 6-14
- WIEGELMANN, Ulrike: *Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal. Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellen und modernen Bildungsgängen und Schulen*. Münster: Diss., 1998
- WIEGELMANN, Ulrike und Jens NAUMANN: *Analyser pour améliorer: nouvelles recherches sur les défis de l'éducation de base au Sénégal*. In: *Tertium Comparationis*. Vol. 5, 1999, 72-97
- ZYDATISS, Wolfgang: *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber, 2000 (Forum Sprache)