

Adick, Christel

Die Bildungssystemfrage in Senegal: westlich und/oder islamisch?

Schelle, Carla [Hrsg.]: *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster / New York / München / Berlin : Waxmann 2013, S. 31-43



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Die Bildungssystemfrage in Senegal: westlich und/oder islamisch? - In: Schelle, Carla [Hrsg.]: *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster / New York / München / Berlin : Waxmann 2013, S. 31-43 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349823 - DOI: 10.25656/01:34982

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349823>

<https://doi.org/10.25656/01:34982>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carla Schelle (Hrsg.)

Schulsysteme, Unterricht und Bildung
im mehrsprachigen frankophonen
Westen und Norden Afrikas



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

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

Diese Publikation wurde unterstützt durch das
Zentrum für Interkulturelle Studien
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

ZIS | Zentrum für
Interkulturelle
Studien MAINZ

ISBN 978-3-8309-2968-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2013
Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen
Titelbild: © Carla Schelle, Mainz
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.	7
I Lernen, Bildungssystem, Lehrerausbildung	
<i>Christine Delory-Momberger, Jérôme Mbiatong</i>	
Biographischer Werdegang und die Bedeutung der Migration: Interviews mit drei Studierenden aus Mali und den Komoren an der Universität Paris Nord/13	13
<i>Christel Adick</i>	
Die Bildungssystemfrage in Senegal: westlich und/oder islamisch?	31
<i>Bouna Niang</i>	
Lehrerausbildung in Senegal (Teil I). Entwicklung, Programm, Qualitätssicherung.	45
<i>Harisoa Tiana Rabiazamaholy</i>	
Der Fernunterricht in der Lehrerausbildung in Senegal (Teil II). Erste Befunde und offene Fragen	55
<i>Maïke Bouassida</i>	
Unterrichtssprache und Mehrsprachigkeit. Lernen und Lehren in Schule und Hochschule im Kleinen Maghreb.	67
<i>Sekou Bocoum</i>	
Pédagogie Convergente und Curriculum Bilingue par Compétences. Bilingualer Unterricht in einheimischen Sprachen und in französischer Sprache in Schulen Malis	83
<i>Melanie David</i>	
Zur Situation muttersprachlicher Bildung in Burkina Faso. Ein bilinguales Schulprojekt neben Formen „klassischer“ Beschulung	95
<i>Simplicie Agossavi</i>	
Sprachen und Sprachenpolitik im Bildungssystem Benins. Eine kritische Bestandsaufnahme.	107
<i>Brice Martial Chuepo Tcheumbeua</i>	
Anglophon, frankophon, kamerunisch? Schulsystem oder Schulsysteme in Kamerun heute und morgen.	119
<i>Sarah Lange, Frederick Njobati, Annette Scheunpflug</i>	
Demokratie, Entwicklung und Erziehung. Erfahrungen zum demokratischen Lernen aus Kamerun.	127

II Spracherwerb und Literatur in Schule und Unterricht

Christiane Montandon

Die Unterrichtssprache in Schulsystemen Westafrikas.

Französisch als Sprache für alle, eine strategische Frage? 141

Christina Möller

Die Relevanz der Sprache.

Identitätsentwicklung Jugendlicher und universelle Anforderungen 151

Sofia Stratilaki

Spracherwerb, Sprachbegegnung und Sprachkontakt. Diskurs und

Repräsentationen mehrsprachiger Schüler mit Immigrationshintergrund 163

Khadi Fall

Die entwicklungswidrigen Folgen der werkimmanenten Perspektive als privilegierte didaktische Methode in den kolonisierten Ländern Afrikas.

Das Beispiel Senegal 179

Bernhard Hauck

„Nous étions extraordinairement attentifs“ (Laye).

Autobiographische, realistische und fiktive Darstellungen

von Schule in der frankophonen Literatur Westafrikas 187

III Rekonstruktionen unterrichtlicher Wirklichkeiten

Christophe Straub

Darstellungen nord- und westafrikanischen Lebens in Schulbüchern für den Politikunterricht aus Frankreich und Deutschland.

Zwischen Differenzierung und Defizitkonstruktion 203

Sandra Früchtenicht/Mamadou Mbaye

Zum Umgang mit „Fehlern“ im Deutschunterricht

einer senegalesischen Schule – eine binationale Rekonstruktion. 221

Oliver Hollstein

Die kommunikative Herstellung von Verständigung in der deutschen

und senegalesischen Unterrichtsinteraktion 239

Carla Schelle

Zur Sache, bei der Sache – wie wird der Gegenstand konstituiert?

Interpretation einer Unterrichtssequenz aus einer senegalesischen Schule 255

Eva Hamann

Große Klassen – große Klasse? Zum Umgang mit Großgruppen

am Beispiel des Faches Deutsch an Sekundarschulen in Westafrika 269

Autorinnen und Autoren 281

Die Bildungssystemfrage in Senegal: westlich und/oder islamisch?

1. Die Bildungssystemfrage in Afrika

Die Republik Senegal erlangte 1960 ihre Unabhängigkeit von der ehemaligen Kolonialmacht Frankreich und ist seither für ‚ihr‘ nationales Bildungswesen zuständig und verantwortlich. Soll nicht das von der Kolonialmacht errichtete Bildungswesen einfach kommentarlos weitergeführt werden, so impliziert der Aufbau eines nachkolonialen nationalen Bildungssystems die Auseinandersetzung mit den bei der Unabhängigkeit vorliegenden pädagogischen Institutionen und Bildungskonzeptionen und ihre Abschaffung oder Weiterentwicklung.

Der Begriff „Bildungssystemfrage“ steht im Zusammenhang mit auch auf Afrika angewendeten Überlegungen zu *Systembildungsprozessen der modernen Schule*, d.h. sich durchaus längerfristig hinziehenden Prozessen der Strukturentwicklung und organisatorischen Systembildung der Schule als Subsystem sich modernisierender Gesellschaften, in deren Verlauf sich eine „relativ einheitliche Gestalt und Wirkungsweise nationalstaatlicher Schulsysteme“ herauskristallisiert (Adick, 1992, S. 20). Hat sich ein solches *Bildungssystem* erst einmal konsolidiert, dann bleibt es für längere Zeit in seinen Grundstrukturen erhalten. Diese Überlegungen rekurrieren auf das Konzept der „Systembildung“ von Detlef K. Müller, der den Strukturwandel des preußischen *Bildungswesens* im 19. Jahrhundert hin zu einem *Bildungssystem* „als einen Prozess (...) mit zunehmend kodifizierten, organisierten und institutionalisierten Beziehungen zwischen den Schultypen (= Schulsystem), den Studiengängen (= Hochschulsystem), zwischen Schul- und Hochschulsystem (= Bildungssystem) und Bildungssystem und Berufslaufbahn (= Beschäftigungssystem)“ rekonstruiert hat (Müller, 1981, S. 250f.). Während Begriffe wie Schul- bzw. Bildungswesen oder Bildungslandschaft die Gesamtheit der mehr oder weniger unverbunden nebeneinander existierenden pädagogischen Institutionen bezeichnen, meint der in diesem Beitrag verwendete Begriff *Bildungssystem* daher aufeinander bezogene und aufbauende, kodifizierte, d.h. letztlich staatlich kontrollierte Institutionen, die zu einem System zusammengefasst sind. Eine ‚Systemfrage‘ im Bildungswesen eines Landes stellt sich immer dann, wenn auf der Basis unterschiedlicher Traditionen oder aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen disparate Institutionen vorhanden sind, die noch nicht zu einem Bildungssystem mit kohärenten Beziehungen zusammengewachsen sind. Es wird angenommen, dass sich mit der Unabhängigkeit Senegals eben diese ‚Systemfrage‘ stellte, vor dem Hintergrund unterschiedlicher historischer Traditionslinien ein nationales senegalesisches Bildungssystem zu entwickeln.

Um welche unterschiedlichen Traditionen es sich dabei handelt, illustriert ein Blick auf Feldforschungen von Daun (1980, S. 69ff.) zur Erziehungswirklichkeit im

Dorf Ngabou in Senegal in den 1970er Jahren: Ngabou liegt auf dem Gebiet des einstigen Wolof-Königreiches in der Region Diourbel. Der Ort ist nicht weit entfernt von Touba, der heiligen Stadt der islamischen Sufi-Bruderschaft der Muriden, die von dem Wolof Amadou Bamba (1850–1927) begründet worden war. Daun schildert, das Dorf sei einst von Mitgliedern der Kaste der *tyédo* (Krieger in Diensten der Adeligen) errichtet worden; die traditionelle feudale Gesellschaftsstruktur sei jedoch 1908 durch die Muriden-Bruderschaft abgelöst worden, wozu auch die Einführung von Marabuts und ihrer Anhängerschaft (*talibés*) zählten. Die *talibés* sammelten sich in *daaras*, d.h. in der Gefolgschaft eines Marabuts, zu deren Aufgaben auch die Koranunterweisung zählte. Laut Daun sind die *daaras* und die daraus erwachsenen Koranschulen an die Stelle der ehemaligen autochthonen Altersgruppen- und Standeserziehung der Wolof getreten. 1957 wurde in Ngabou auch eine französische Kolonialschule errichtet. Dorfbewohner äußerten dazu, dies sei geschehen, weil die Franzosen einen guten Eindruck hinterlassen wollten. Trotz Widerstandes der Marabuts hätten der damalige Dorfvorsteher und einige Bauern die Errichtung dieser Schule begrüßt. Einige Kinder besuchten diese öffentliche Schule, sie verlören dadurch aber nicht ihren *talibé*-Status und ihre Beziehungen zu ihrer *daara*. Während seiner Feldforschungen (Schuljahre 1975/76 und 1976/77) war der Schulbesuch äußerst dürftig, so dass es nur zwei altersgemischte Schulklassen gab. Kinder wurden aus der Schule genommen und auf die Koranschule geschickt; kaum ein Kind beendete die Primarschule. In einigen Nachbardörfern waren die Schulen sogar wieder geschlossen worden.

Diese verschiedenen Traditionen wurden in einem von Wiegmann (2002b) herausgegebenen Sammelband zum senegalesischen Bildungswesen mit dem Untertitel „afrikanisch – europäisch – islamisch?“ versehen. Sie gelten jedoch praktisch für alle heutigen nationalen Bildungssysteme in Afrika, wobei sie aber in unterschiedlicher Weise bewältigt und weiterentwickelt werden. Pointiert gesagt handelt es sich um folgende drei Traditionslinien (vgl. Adick, 2013, S. 128ff.):

- die autochthone *afrikanische* Erziehung und Bildung, die auf der Basis der verschiedenen afrikanischen Gesellschaften und ihren jeweiligen kulturellen Eigenheiten praktiziert wurde und die heute meist unter dem Etikett ‚traditionelle Erziehung‘ diskutiert wird;
- die *islamische* Erziehung und Bildung, die durch das Vordringen der neuen Religion über den Transsahara-Handel nach Westafrika und über die Beziehungen des östlichen Afrika mit der arabischen Halbinsel neue Institutionen wie die Koranschule in Afrika mit sich brachte;
- die *westliche* Erziehung und Bildung, die im Zuge der europäischen Expansion nach Übersee und der kolonialen Beherrschung auch in Afrika neue Institutionen wie Missions- und Kolonialschulen einführte.

So anschaulich die Rede von einem ‚afrikanischen‘, einem ‚islamischen‘ und einem ‚westlichen‘ Erbe auch ist, so ist sie doch in vielerlei Hinsicht problematisch und kann daher nur als eine paradigmatische Annäherung an verschiedene historische Entwicklungslinien eines heutigen nationalen Bildungssystems in Afrika betrachtet werden.

Bei näherem Hinsehen gibt es drei wichtige Einwände gegen eine solche plakative Etikettierung:

Erstens sind die ‚Erbstücke‘ in einer logisch inkompatiblen Weise voneinander abgegrenzt: das ‚afrikanische‘ Erbe ist ethnisch, das ‚islamische‘ Erbe ist religiös und das ‚westliche‘ Erbe ist politisch konnotiert. Die Bezeichnungen sind daher als zwar weit verbreitete, aber nicht als wissenschaftlich-systematische Kategorien anzusehen.

Zweitens gibt es nicht ‚die‘ eine, intern homogene Tradition. Das ‚afrikanische‘ Erbe entpuppt sich bei näherem Hinsehen als äußerst vielfältig und variantenreich und enthält etwa Altersklassensysteme und Initiationen, zeitlich und örtlich ausgesonderte Erziehungspraxen (‚Buschschulen‘) und spezialisierte beruflich-praktische Unterweisungen (für Handwerke, Handel oder als Vorbereitung auf medizinische und religiöse Funktionen) – oder auch nicht. Die islamischen Bildungsinstitutionen in Afrika ähneln sich zwar in ihrer grundlegenden Konzeption, waren aber nicht überall in gleicher Weise verbreitet (z.B. Vorhandensein weiterführender Bildungseinrichtungen). Westliche Bildung in Afrika bedeutet ebenfalls eine Gemengelage christlich-missionarischer, aber auch säkularer Einflüsse und entsprechend ausgerichteter schulischer Varianten von Missions- und Kolonialschulen, die ferner auch als ‚moderne‘ Bildungsinstitutionen bezeichnet werden.

Drittens sind in den Bildungsrealitäten in Afrika – wie auch anderswo auf der Welt – im Laufe der Entwicklungen Kombinationen und Neuschöpfungen entstanden, die eine eindeutige Zuordnung zu den verschiedenen Traditionen verbieten. So sind etwa Afrikaner selbst schon historisch früh in der ‚westlichen‘ Traditionslinie aktiv gewesen und haben eigene Schulen gegründet und Reformen angestoßen. Und das islamische Koranschulwesen wurde durch die Einfügung moderner ‚westlicher‘ schulischer Elemente institutionell diversifiziert und weiterentwickelt.

Eingedenk dieser Problematik wird in diesem Beitrag die *Bildungssystemfrage* in Senegal diskutiert. Diese ist von Forschern immer wieder unter verschiedenen Fragestellungen diagnostiziert worden, so z.B., ob die Koranschule eine *Alternative* zur öffentlichen Grundschule darstelle (Wiegmann, 1994), ob man von einer *Komplementarität* oder *Konkurrenz* (Adick, 1997) oder ob man trotz ihrer Gegensätzlichkeit von einer *dialektischen Koexistenz* (Huet-Gueye & de Léonardis, 2009, S. 371f.) reden könne. In rezenten Beiträgen wird hingegen davon ausgegangen, dass sich nun eine Entwicklung hin zu einem *hybriden* Modell abzeichne (Villalón & Bodian, 2012, S. 7f.; ähnlich auch D'Aoust, 2012).

Nach vielen zaghaften Pilotprojekten und fruchtlosen Reformen haben sich, so die hier vertretene These, die Entwicklungen im senegalesischen Bildungswesen seit Beginn des 21. Jahrhunderts derart dynamisiert, dass die Systemfrage nun auf eine mögliche *Integration* des islamischen und des als ‚westlich‘ konnotierten Bildungswesens hin zu einem *staatlichen islamischen Bildungssystem* hinauszulaufen scheint. Diese These soll im Folgenden verdeutlicht werden. Hierbei wird bei dem oben genannten Gedanken der Kombinationen und Neuschöpfungen angesetzt, und zwar unter der Perspektive der gegenseitigen Durchdringung des ‚westlichen‘ und des ‚islamischen‘ schulischen Erbes im (nachkolonialen) nationalen Bildungswesen Senegals. Diese

Fokussierung bedeutet, dass die Geschichte der islamischen und die der westlichen Bildungstraditionen in Senegal vor der Unabhängigkeit des Landes bestenfalls kurz angedeutet und dass die Einflüsse des autochthonen afrikanischen Erbes im Folgenden gar nicht diskutiert werden können. Im Mittelpunkt steht die Frage des Schulsystems, wobei die neueren Entwicklungen nach dem Jahr 2000 besondere Beachtung finden.

2. Westliche Bildung in Senegal

2.1 Das koloniale französische Bildungswesen

Die erste von der Kolonialmacht Frankreich gegründete Schule in Senegal – eine *école mutuelle* – wurde 1817 in Saint Louis durch den französischen Regierungslehrer Jean Dard errichtet (vgl. Valette & Adick, 2002, S. 30ff.): Diese Schule sollte nach der damals international populären Methode des wechselseitigen Unterrichts (nach den englischen Erfindern auch als ‚Bell-Lancaster-Modell‘ bekannt) betrieben werden, wobei Dard sogar dafür plädierte, eine afrikanische Landessprache in den Unterricht einzubeziehen. Erst später (1841) traf ein französischer Orden in Senegal ein und übernahm die Schularbeit. Unter dem Gouverneur Faidherbe wurde ab 1856 der Nachdruck dann wieder auf weltliche Bildungsstätten gelegt und dieser startete zugleich den (vergeblichen) Versuch, die Koranschulen kolonialstaatlich zu kontrollieren.

Die größte bildungspolitische Weichenstellung erfolgte im Jahr 1903, als durch verschiedene Erlasse die Laizisierung des kolonialen Bildungswesens in ganz Französisch-Westafrika festgeschrieben und alle bestehenden Schulen unter staatliche Aufsicht gestellt wurden (ebd., S. 53ff.). Nachdem zunächst noch übergangsweise einige Ordenslehrer unterrichten durften, wobei ihnen eine christliche Missionierung ihrer muslimischen Schüler verboten war, wurde 1904 schließlich die sofortige und totale Laizisierung aller Schulen in Senegal verfügt.

Das französische Kolonialschulwesen zeichnete sich – im Vergleich zu anderen damaligen Kolonien der Region – durch eine niedrige Beschulungsrate aus (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Schülerzahlen in einigen verschiedenen Kolonien in Westafrika (1912/13)

Kolonie (Jahr)	Einwohner	Schüler
Senegal (1912)	1,25 Mio	4.189
Elfenbeinküste (1912)	1,20 Mio	2.306
Goldküste (1912)	1,50 Mio	18.680
Deutsch-Togo (1913)	1,00 Mio	14.109
Dahomey (1912)	0,90 Mio	4.378

(Quelle: Daten für Senegal, Dahomey und Elfenbeinküste: Bouche, 1975, S. 701; Goldküste: Sebald, 1988, S. 731; Deutsch-Togo: Adick, 1981, S. 296)

Wie die Tabelle zeigt, hatten französische Kolonien in Westafrika, darunter Senegal mit seinen hundert Jahren Schulgeschichte, weitaus weniger Schüler als die englische Goldküste oder das damalige Deutsch-Togo. Massenbildung war also nicht das Ziel französischer Kolonialpolitik gewesen. 1912 gingen in ganz Französisch-Westafrika ca. 15 400 Kinder zur Schule (Bouche, 1975, S. 701). Nach dem Zweiten Weltkrieg stiegen die Schülerzahlen in Französisch-Westafrika zwar etwas schneller, z.B. von 70.000 (1945) auf ca. 105.000 (1949/50); bei der Unabhängigkeit (1960) lag der Primarschulbesuch dort jedoch bei nur 36% (Wiegmann, 2002a, S. 66). Die Alphabetisierungsrate der senegalesischen Bevölkerung bei der Unabhängigkeit wurde auf 34% geschätzt (Nordtveit, 2008, S. 185). Das französische Erbe im senegalesischen Bildungswesen zeichnet sich also zusammenfassend betrachtet vor allem durch folgende Momente aus: das Laizismus-Prinzip, ein säkulares Schulwesen ohne Religionsunterricht sowie niedrige Einschulungsquoten und Alphabetisierungsraten. In Bezug auf die hier zu diskutierende Systemfrage ist ferner hervorzuheben, dass die islamischen Bildungseinrichtungen nicht als Bestandteil des Bildungswesens galten.

2.2 Modifikationen des französischen Modells nach der Unabhängigkeit

Nach dem französischen Vorbild gliedert sich das staatliche Schulsystem Senegals bis heute in folgende Stufen und Abschlüsse (Schaubild in Villalón & Bodian, 2012, S. 14): Der Schulbesuch beginnt in der Regel im Alter von sechs Jahren. Die erste Stufe, der *Cycle Élémentaire* umfasst sechs Schuljahre, ist obligatorisch und schließt mit dem *Certificat de fin d'études élémentaires* (CFEE) ab. Die zweite Stufe, der *Cycle Moyen*, umfasst in seiner allgemeinbildenden Variante vier Klassenstufen (in einer technischen Variante nur drei) und schließt mit dem *Brevet de fin d'études moyennes* (BFEM) ab. Die dritte Stufe, der *Cycle Secondaire* (auch *lycée* genannt), besteht aus drei Schuljahren und endet mit verschiedenen Varianten des *Baccalauréat*. Wenn nicht die französischen Bezeichnungen verwendet werden, wird im Folgenden in Anlehnung an diese von der Elementar-, der Mittel- und der Sekundarschule gesprochen (d.h. die Bezeichnungen sind inhaltlich nicht deckungsgleich mit den Namen deutscher Schulstufen).

Die öffentliche Bildung (*école publique*) umfasst neben den staatlichen auch private, vom Staat anerkannte und subventionierte Schulen, die den staatlichen praktisch gleichgestellt sind. Einem ministeriellen Bericht aus dem Jahre 2009 zufolge haben 10,8% der öffentlichen Schulen in Senegal eine private Trägerschaft: 6,1% davon sind säkular, 2,9% franko-arabisch, 1,7% katholisch und 0,1% protestantisch. Bezogen auf die gesamte Schülerschaft besuchen 12,4% aller Schüler eine staatlich anerkannte Privatschule (Villalón & Bodian, 2012, S. 13). Wenn im Folgenden vom staatlichen oder öffentlichen Bildungswesen die Rede ist, umfasst dies auch diese staatlich anerkannten Privatschulen.

In der senegalesischen Bildungspolitik stand das französische Modell zwar gelegentlich zur Debatte, wurde aber nicht grundlegend in Frage gestellt. In Bezug auf die Einführung afrikanischer Sprachen in den Unterricht gab es z.B. einige Pilotprojekte,

aber Französisch blieb die Unterrichtssprache in den öffentlichen Schulen Senegals (Wiegelmann, 2002a, S. 76ff.). Angesichts steigender Einschulungen und Abschlüsse der Elementarschule entstand ferner ein gewisses Systemproblem darin, wie die durchaus gewünschten steigenden Schülerströme kanalisiert werden könnten. Dies übt laut Robert und Bernard (2005) nicht nur Druck auf die Regulierung des Zugangs zur Mittelschule aus, sondern auch auf ihre inhaltliche Ausrichtung: Laut einer Weltbank-Studie (Mingat, 2003, referiert in Robert und Bernard, 2005, S. 85f.), in der die Lesekompetenz („*pouvoir lire aisément*“) von Erwachsenen im Alter von 22 bis 44 Jahren in zwölf afrikanischen Ländern nach deren Schulbesuchsdauer aufgeschlüsselt wurde, erwiesen sich 69,1% der Erwachsenen in Senegal mit sechs Jahren Schulbildung als lesekompetent, hingegen 84,9% mit acht Jahren Schulbildung (die Durchschnittswerte der Stichprobe lagen bei 72,1% respektive 89,9%). Einzig eine in der Mittelschule fortgesetzte Allgemeinbildung sei daher der Garant für eine dauerhafte Alphabetisierung.

Bildungsexpansion bedeutet jedoch noch keinen Systemwandel. In dieser Hinsicht kann eigentlich nur die Einführung von Religionsunterricht in das öffentliche Schulwesen genannt werden. Asdonk (2002) zufolge gab es bereits 1981 eine umfassende Debatte staatlicher und religiöser Repräsentanten, wie man welche Art von Religionsunterricht in das senegalesische Bildungswesen einführen könne. Aber diese Reformkonzepte wurden nicht in tatsächliche bildungspolitische Entscheidungen überführt, obwohl die Mehrheit der Senegalesen stark an einer religiösen Erziehung ihrer Kinder interessiert ist. Dies mag daran gelegen haben, dass sich für einige Probleme (fakultativer oder obligatorischer Religionsunterricht? wer sollte unterrichten dürfen? in welcher Sprache?) lange Zeit kein Konsens finden ließ. Es dauerte zwei Dekaden, bis die senegalesische Regierung im Oktober 2002 tatsächlich entschied, Religionsunterricht in die öffentlichen Schulen einzuführen, womit sie einen recht deutlichen Bruch mit dem laizistischen französischen Vorbild vollzogen hat (Charlier, 2002).

Im Dezember 2004 wurde Artikel 2 des senegalesischen Bildungsgesetzes (*Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale*) aus dem Jahre 1991 in Bezug auf den Laizismus insgesamt neu gefasst: Das staatliche Bildungswesen wird zwar weiterhin als laizistisch deklariert, aber Laizismus bedeutet nun – ähnlich dem deutschen Modell – die religionspolitische Neutralität des Staates und nicht eine komplette Trennung von Staat und Religion wie im französischen Modell. Das revidierte Bildungsgesetz von 2004 gestattet nach dieser Lesart staatlichen und privaten Bildungsinstitutionen in Senegal die Einführung von Religionsunterricht und überlässt den Eltern die Entscheidung, in welche Schule sie ihre Kinder schicken wollen. Damit ist nicht nur die Möglichkeit gegeben, an den bestehenden staatlichen Schulen („französischen“ Typs) Religionsunterricht einzuführen, sondern der Artikel ermöglicht es dem senegalesischen Staat (offenbar) ebenso, selbst einen neuen Typ *staatlicher* islamischer Schulen zu gründen sowie die vorhandenen privaten islamischen Bildungsinstitutionen in das nationale Bildungswesen einzubeziehen (Villalón & Bodian, 2012, S. 24f.).

3. Islamische Bildung in Senegal

3.1 Der islamische Bildungsbereich während der Kolonialzeit

Schon vor Errichtung der ersten französischen Schule existierten Koranschulen in Senegal, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts weiter verbreiteten. Während der Kolonialzeit konnten sie – trotz entsprechender Versuche vonseiten der französischen Kolonialverwaltung – weder abgeschafft noch umfassend reglementiert werden (vgl. Loimeier, 2001, S. 96ff.). Bis auf einige weiterführende Bildungseinrichtungen bestand der islamische Bildungsbereich im Wesentlichen aus einfachen Koranschulen, die in Senegal mit dem Namen *daara* bezeichnet werden. In diesen *daaras* werden der Tradition nach Kinder gegen eine geringe Entlohnung einem Marabut unterstellt und von diesem und ggf. seinen Helfern im Koran und über ihre religiösen Pflichten unterrichtet. In vielen Fällen werden sie auch auf dem Gehöft des Marabuts beherbergt und müssen für ihn Almosen zum Unterhalt der Koranschule und seiner Familie heranschaffen, d.h. sie gehen in der Nachbarschaft, die über diese Sitte Bescheid weiß und sie als Teil ihrer religiösen Pflicht des Almosen-Gebens akzeptiert, betteln. Koranschüler sind daher in Senegal bekannt als *talibes mendiants*. Gehorsam und Hingabe an den Marabut, Memorieren des Korans, wozu einige Arabischkenntnisse notwendig sind, und Traditionalismus kennzeichnen die Erziehung in diesen einfachen Koranschulen; die Vermittlung ‚weltlichen‘ Wissens war nicht intendiert und kam eher beiläufig vor.

Etwa seit den 1920er Jahren entstand in Senegal daneben eine islamische Reformbewegung, die eine islamische Unterweisung anderen Stils propagierte (Loimeier, 2001, S. 165ff.): Senegalesen, die nach ihrer islamischen Grundbildung in Senegal im arabischen Ausland studiert hatten, kehrten mit einem theologisch und politisch gewandelten Weltbild in ihre Heimat zurück und bekämpften nicht nur den französischen Kolonialismus, sondern auch die als unzulänglich oder gar als unislamisch erachtete Pädagogik der traditionellen *daaras* und der sie betreibenden Marabuts und ihres autoritären Unterrichts. In diesem Zusammenhang entstanden die ersten privaten *écoles franco-arabes*, in denen ein gründliches Studium des Arabischen und der islamischen Religion mit Französischunterricht und einigen ‚weltlichen‘ Fächern verbunden wurde.

3.2 Reformierte islamische Bildungsstätten und neue islamische Schultypen

In der nachkolonialen Zeit expandierte das islamische Bildungswesen in Senegal in Gestalt einer Vielzahl von einfachen *daaras* sowohl auf dem Lande als auch in städtischen Gebieten; diese funktionieren größtenteils als Internate, wobei es aber auch Tagesschüler gibt. Insbesondere die Lebensbedingungen der internen Schüler wurden häufig kritisiert; aus ihnen rekrutierten sich insbesondere in den Städten immer mehr ‚Straßenkinder‘, die aus ihren *daaras* fortgelaufen waren und ein Leben auf der Straße dem in ihrer *daara* vorzogen (Wiegmann, Naumann & Faye, 1998). Mangelernäh-

rung, fehlende Hygiene, häufige Erkrankungen, körperliche Züchtigungen, die teils über Gebühr erzwungene Bettelei, emotionale Vernachlässigung und weitere Probleme vieler *talibés mendiants* wurden auch im öffentlichen Diskurs angeprangert. So starteten z.B. die senegalesische Regierung, UNICEF und die in Dakar beheimatete internationale Nichtregierungsorganisation ENDA Tiers Monde (Environnement de Développement du Tiers Monde) in den 1990er Jahren diverse Erhebungen und Kampagnen zur Rehabilitation der *talibés mendiants* (ebd., S. 286ff; vgl. auch Loimeier, 2002). Zwar ergaben sich daraufhin einige Verbesserungen, aber eine durchgreifende Veränderung des Modells der *daara* erfolgte nicht. Der Besuch einer Koranschule gehört trotz der genannten Kritik bis heute immer noch zum Bildungsweg vieler senegalesischer Kinder, häufig in Kombination mit dem Besuch einer öffentlichen Schule. Laut einem UNICEF-Bericht von 2000 (zit. in Huet-Gueye & de Léonardis, 2009, S. 372) befanden sich zu jener Zeit 50% der Kinder gleichzeitig in einer öffentlichen wie in einer Koranschule; 25% besuchten gar keine Schule, 15% nur die öffentliche und 10% nur die Koranschule.

Neben den *daaras* gab es in geringerer, aber ebenfalls steigender Anzahl modernisierte islamische Bildungseinrichtungen (*écoles arabes*, *écoles franco-arabes*, *Institut Islamique* etc.), von denen aber nur wenige staatlich anerkannt waren. In Sonderheit die *écoles franco-arabes* galten als Alternative zur staatlichen Elementarschule und erhielten immer mehr Zulauf. Im Anschluss an eine 1985 ministeriell einberufene Kommission für diese privaten franko-arabischen Schulen kam es zu curricularen Reformkonzeptionen, in denen zwar weiterhin das Koranstudium dominierte, daneben aber auch andere Unterrichtsfächer wie Mathematik, Französisch und Geschichte/Geographie eingeführt wurden (Loimeier, 2001, S. 360ff.).

Eine wirkliche Neuerung im islamischen Bildungssektor ergab sich jedoch erst nach der Jahrhundertwende durch die Neuformulierung des Laizismus-Paragraphen im senegalesischen Bildungsgesetz. Laut Villalón & Bodian (2012, S. 8 und S. 24f.) bietet dieses Gesetz im wesentlichen drei verschiedene Möglichkeiten, neue islamische Schultypen zu gründen und bestehende zu reformieren: (a) In die staatlichen Schulen (*écoles publiques*) wird nun islamischer Religionsunterricht integriert, was der allgemeinen religiösen Einstellung der senegalesischen Bevölkerung Rechnung trägt und somit die Beschulungsrate erhöhen mag. (b) Der Staat kann nun selber islamische Schulen gründen, um diese vielleicht besonders in den Regionen und für die Eltern mit ausgesprochen islamischer Ausrichtung attraktiver zu machen, die zuvor ihre Kinder in private islamische Schulen geschickt haben. (c) Die Gesetzeslage bietet dem Staat ferner die Option, die ob ihrer Unzulänglichkeiten vielfach kritisierten *daaras* selbst zu modernisieren.

In einer jüngeren rechtswissenschaftlichen Abhandlung auf der Basis von Feldforschungen in Senegal (D'Aoust, 2012) wird versucht, die entstandene teils verwirrende Vielfalt islamischer Bildungseinrichtungen in Senegal unter Beachtung international anerkannter Klassifikationen der UNESCO zu systematisieren. Hierbei wird in vier Grundtypen unterschieden: „*daaras traditionnels*“, „*médersas*“, „*daaras modernes*“ und „*daaras modernisés*“ (ebd., S. 41–54). Die traditionellen *daaras*, allesamt dem

Typus der nonformalen Bildung zugehörig, lassen sich laut einer empirischen Studie von ENDA Tiers-Monde Jeunesse Action (2005, S. 19) in solche mit und solche ohne Internat differenzieren, wobei letztere sich noch weiter unterscheiden lassen anhand ihrer Trägerschaft. Zum Typ der auch in anderen islamischen Bildungswesen bekannten *Medresen* – dieser Begriff ist in Senegal allerdings ungebrauchlich – gehören die *écoles arabes* und die *écoles franco-arabes*, wobei letztere überwiegend als staatliche oder private Schulen dem formalen Schulwesen angehören (D'Aoust, 2012, S. 49ff.). Die modernen *daaras* zielen auf die seit 2010 ministeriell intendierte neue Variante der Integration von Koranunterricht und Curriculum der öffentlichen Schulen (ebd., S. 51f.), wohingegen die modernisierten *daaras* jenen Sektor bezeichnen, in dem einige traditionelle *daaras* schon seit einiger Zeit vornehmlich unter humanitären Aspekten, z.B. in ihrer Ausstattung, verbessert werden (ebd., S. 52f.). Laut der Autorin dieser Studie ist der Status der beiden letzteren Typen schulgesetzlich allerdings noch nicht endgültig festgelegt (ebd., S. 53f.).

4. Die Systemfrage im senegalesischen Schulwesen

Wie gezeigt wurde, existieren in Senegal seit langem ein islamischer und ein westlicher Bildungsektor mit deutlich unterschiedlichen Wurzeln und Entwicklungswegen; d.h. es gibt praktisch zwei Bildungswesen auf ein und demselben Staatsterritorium, die weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Innerhalb dieser beiden Sektoren finden sich etliche Varianten wie staatlich anerkannte Privatschulen sowie traditionelle gegenüber modernen islamischen Bildungsinstitutionen.

Mit Blick auf die ‚Systemfrage‘ ist nun zu sondieren, welche Relevanz den verschiedenen Schultypen zugemessen wird. In einer Untersuchung zu dieser Frage, die mittels Interviews (N=97) mit Entscheidungsträgern aller Schulformen in Senegal durchgeführt wurde, zeigte sich, dass sich die Befragten hinsichtlich der Vorzüge und Nachteile der jeweiligen Institutionen immer am Modell der öffentlichen Schule (*école publique* bzw. *école officiel*) orientierten. Im hier vertretenen Konzept lässt sich dieser Befund so interpretieren, dass das staatliche Bildungswesen sozusagen den Maßstab für die Systementwicklung abgibt, an dem die außerhalb dieses Modells stehenden Varianten sich orientieren. Es stellte sich in der Untersuchung von Charlier ferner hinsichtlich der Nähe bzw. Ferne zu diesem Modell folgende Rangfolge der Schultypen heraus: „*l'école officielle, l'école privée catholique, l'école privée laïque, l'école franco-arabe, l'école arabe, le daara*“ (Charlier, 2004, S. 42). Diese Skala mag so etwas wie das Prestige des jeweiligen Schultyps darstellen. Die *daara* wäre demzufolge am weitesten entfernt vom bevorzugten Modell, gefolgt von anderen Typen des islamischen Bildungssektors.

Aufschlussreich für die Systemfrage ist ferner die rezente empirische Studie von Villalon & Bodian (2012), die sich schwerpunktmäßig mit den neu geschaffenen staatlichen franko-arabischen Schulen (*écoles franco-arabe publiques*) und mit den Auswirkungen auf die *daaras* beschäftigt. In ihrem Forschungsbericht beziehen sich

die Autoren auf Untersuchungen, die sie zwischen 2008 und 2010 in Senegal durchgeführt haben (Dokumentenanalysen, Experten-Interviews, Fallstudien an Schulen; vgl. S. 8f.). Ihren Erkenntnissen zufolge konnte das Modell der dem staatlichen Bildungssektor zuzurechnenden franko-arabischen Schulen, in der Diskussion teils auch ‚bilinguale Schulen‘ genannt, erfolgreich implementiert werden: Von neun Pilotschulen im Schuljahr 2002/03 expandierten diese auf 103 Schulen im Schuljahr 2008/09 (ebd., S. 34). Aufgrund von Fallstudien an zwei neuen Schulen dieses Typs und Auswertungen des Zuwachses der Bruttoeinschulungsquoten in Senegal zwischen 2003–2007 und 2007–2009 schließen die Autoren ferner, dass es die Mädchen sind, die am meisten von der Einführung dieses Schultyps profitiert hätten, da deren Anstiegsraten durchweg höher ausfielen als die der Jungen (ebd., S. 35f.).

Dennoch werden auch die Probleme dieses neuen Schultyps sichtbar: Als problematisch an dem Modell erweisen sich die Stofffülle und das curriculare Arrangement. Denn in den öffentlichen franko-arabischen Schulen werden mit der Hälfte der Unterrichtszeit (d.h. 14 Schulstunden) in *französischer Sprache* die aus den Regelschulen stammenden Fächer Französisch, Mathematik, Geschichte, Geographie und „les sciences de la vie et de la terre“ (dies entspricht vielleicht einem Fach wie ‚Sachkunde‘) unterrichtet, die sich in der öffentlichen Schule allerdings auf 22 Schulstunden verteilen. Die andere Hälfte der Unterrichtszeit richtet sich in *arabischer Sprache* auf die Fächer Arabisch, Koranstudium und andere islamische religiöse Fächer (Hadith, Siira, Washid, Pratiques culturelles) (Villalón & Bodian, 2012, S. 26). Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht betrachtet, erscheint bei einem solchen Modell nicht nur die Komprimierung des Stoffes problematisch, sondern auch die Zuordnung der Sprachen in diesem bilingualen Curriculum, in dem Französisch den ‚weltlichen‘ Unterrichtsfächern und Arabisch der religiösen Bildung zugeordnet wird. Ferner wird offenbar wieder einmal den Forderungen, afrikanische Sprachen in die Schulbildung zu integrieren oder womöglich als Unterrichtssprachen einzuführen, keine Rechnung getragen.

Die Einführung des neuen Schultyps der *staatlichen* franko-arabischen Schulen führte des Weiteren zu Abstimmungsproblemen mit den *privaten* Schulen dieses Namens. Nicht zuletzt deswegen wurde 2007 durch ministeriellen Beschluss eine Kommission mit der Neukonzeption von Schulbüchern beauftragt (Villalón & Bodian, 2012, S. 26). Die Lehrbuchfrage bietet ebenfalls Konfliktstoff, da die privaten franko-arabischen Schulen mit Schulbüchern aus der arabischen Welt (Saudi-Arabien, Ägypten, Sudan usw.) arbeiten, während die staatliche Variante auf die Produktion eigener senegalesischer Schulbücher setzt. In den Lehrbuchkommissionen sitzen jedoch Vertreter, die an Universitäten der arabischen Welt studiert haben und die von daher eventuell andere curriculare Vorstellungen haben als Kommissionsmitglieder, die ihre Abschlüsse in Senegal oder in der ‚westlichen‘ Welt erworben haben (ebd., S. 29f.).

Des Weiteren steht die Modernisierung der *daaras* auf dem Plan (vgl. Villalón & Bodian, 2012, S. 25f. und 31ff.): Für eine Testphase wurden 80 *daaras* in den Regionen Diourbel, Dakar, Kaolack und Thiès ausgewählt, in denen insgesamt fast 16 000 Koranschüler unterrichtet werden. Das Programm wird von UNICEF unterstützt.

Neben der besseren Ausstattung dieser Schulen sollen die Kinder – über ihre religiöse Erziehung hinaus – das *Certificat de Fin d'Etude Élémentaire* (CFEE) erhalten und anschließend in die franko-arabische Schule wechseln, ihre Arabisch-Studien fortsetzen oder eine berufliche Ausbildung beginnen können. Moderne *daaras* sollen, so das Ziel, trilingual sein, d.h. afrikanische Nationalsprachen, Französisch und Arabisch in ihrem Unterrichtsprogramm verwenden. Das Programm stößt aber nicht auf einhellige Zustimmung, weil es mit staatlichen Kontrollen verbunden ist, die nicht von allen islamischen Bruderschaften und Marabuts gern gesehen werden. Es scheint sich ferner ein Trend abzuzeichnen, nach dem sich die neuen *écoles franco-arabe publiques* zu den größten Konkurrenten der *daaras* entwickeln, woraus manche folgern, das eigentliche Ziel sei nicht, die *daaras* zu modernisieren, sondern sie zu eliminieren (ebd., S. 32f.).

Dessen ungeachtet wurden in einer großflächigen Erhebung noch vor kurzem (im Jahre 2009) in vier Regionen des Landes (Dakar, Louga, Saint-Louis und Matam) weiterhin über 68 000 Koranschüler gezählt, darunter fast 20 000 Mädchen. Die meisten *daaras* befanden sich in den urbanen Regionen Dakar und Saint-Louis (MEN/Emergence Consulting 2010, S. 8). Daraus ist abzuleiten, dass die traditionellen Koranschulen offenbar (noch) keineswegs aus der Bildungslandschaft verschwunden sind.

In einem neuen Konzeptpapier des senegalesischen Bildungsministeriums (in dessen Abteilung *Inspection des Daara*) im April 2012 wird an der Modernisierung der *daaras* festgehalten. Dies geschieht mit Blick auf das noch zu erreichende Ziel einer (2009 staatlich verkündeten) zehnjährigen universalen Grundbildung. Das Konzept der „*daara moderne*“ besagt Folgendes: Der Besuch der Koranschule beginnt im Alter von fünf Jahren und dauert acht Jahre: In den drei Jahren der ersten Etappe steht das Auswendiglernen von Koransuren im Mittelpunkt; unterrichtet wird in der lokal gebräuchlichen Sprache. Die zweite Etappe besteht aus zwei Jahren und umfasst das Auswendiglernen des restlichen Korans sowie die Vermittlung des Unterrichtsstoffs der ersten drei Elementarschuljahre der staatlichen Regelschule, verbunden mit Französisch- und Arabischunterricht. In der dritten Etappe, die drei Jahre dauert, wird der Unterrichtsstoff der letzten drei Elementarschuljahre vermittelt. Der Schulbesuch endet mit dem staatlichen Abschluss der Elementarschule CFEE (MEN, 2012, S. 8f.). In diesem neuen Modell ist die Koranschule mit dem Vorschulbereich verzahnt.

5. Fazit

Ein halbes Jahrhundert nach der politischen Unabhängigkeit sieht sich Senegal immer noch vor das Problem gestellt, ein kohärentes nationales Bildungssystem zu entwickeln. Die größte Herausforderung dabei war, ist und bleibt die Integration des islamischen und des westlichen Bildungssektors. In der hier vertretenen Sichtweise wurde davon ausgegangen, dass die Bewältigung verschiedener historisch ererbter Bildungstraditionen nicht nur im ‚Sieg‘ eines Modells über das andere bestehen, sondern gegenseitige Durchdringungen und Neuschöpfungen zur Folge haben kann. Nachdem bis zur Jahrtausendwende zwar Bildungsexpansion, aber kaum strukturelle

Modifikationen zu verzeichnen waren, hat die *Bildungssystementwicklung* in Senegal in den letzten zehn Jahren deutlich an Dynamik gewonnen. Ausschlaggebend scheint hierfür die Abkehr vom laizistischen Prinzip französischer Prägung zu sein, die sich in der 2004 erlassenen Neufassung des Bildungsgesetzes von 1991 spiegelt und die nicht nur die Einführung von Religionsunterricht, sondern pro-aktive staatliche Initiativen zugunsten islamischer Schulformen zulässt. Villalón & Bodian (2012) schätzen die gesamten Entwicklungen als eine grundlegende Reform des senegalesischen Bildungswesens ein. Als tonangebend sehen sie hierbei die ‚hybride‘ Konstruktion der staatlichen franko-arabischen Schule. Diese Schulen könnten sich zum Modell öffentlicher Schulen schlechthin entwickeln; sie könnten die *daaras* letztendlich ersetzen oder verdrängen, aber auch die bisherige staatliche Regelschule überformen und die restlichen Schulen (z.B. katholische oder säkular ausgerichtete Schulen) auf ihren Platz als staatlich anerkannte Privatschulen verweisen. Die derzeit anlaufende Reform stelle mehr als die bloße Einführung eines neuen Typs staatlicher franko-arabischer Schulen und einer Modernisierung der *daaras* dar, sie gehe weit darüber hinaus: „Elle marque une transition qui inaugurerait ce qu'on pourrait bien considérer comme la fin de l'école coloniale et la naissance d'une école nouvelle“ (ebd., S. 43).

Noch ist es nicht so weit; denn die Reformideen sind bei weitem nicht umgesetzt und niemand weiß, wie sie letztendlich gehandhabt werden. Sollte die Diagnose aber zutreffen, dann wäre – so die in diesem Beitrag vertretene These – der nachkoloniale Systembildungsprozess im senegalesischen Bildungswesen zu einem (jedenfalls längerfristig gültigen) Abschluss gekommen. Aus den zwei historisch ererbten unverbunden nebeneinander existierenden Bildungswesen westlichen und islamischen Typs wäre ein ‚nationales islamisches Bildungssystem‘ geworden. Es bleibt abzuwarten, ob und wann dieser Fall tatsächlich eintritt.

Literatur

- Adick, C. (1981). Bildung und Kolonialismus in Togo. Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos (1850–1914). Weinheim u. a.: Beltz.
- Adick, C. (1992). Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn: Schöningh.
- Adick, C. (1997). Formale und nonformale Grundbildung in Afrika – Komplementarität oder Konkurrenz? In: Kodron, C. u.a. (Hrsg.) Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis, Bd. 2, (451–467). Köln: Böhlau.
- Adick, C. (2013). Bildung in Subsahara-Afrika. In: Adick, C. (Hrsg.). Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik (125–146). Münster u. a.: Waxmann.
- Asdonk, B. (2002). Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen? Eine senegalesische Debatte und ihre globalen Bezüge. In: Wiegmann, U. (Hrsg.) Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal (135–162). Frankfurt/Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.

- Bouche, D. (1975). L'Enseignement dans les Territoires Français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite? Université de Lille III – Paris.
- Charlier, J.-E. (2002). Le retour de Dieu: l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école de la République laïque du Sénégal. In: Education et Sociétés. Heft 2, (95–111).
- Charlier, J.-E. (2004). Les écoles au Sénégal: de l'enseignement officiel au daaras, les modèles et leurs répliques. In: Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Heft 3, (39–57).
- D'Aoust, S. (2012). L'Effectivité du Droit à l'Education au Sénégal. Le cas des enfants talibés dans les écoles coraniques. Paris: L'Harmattan.
- Daun, H. (1980). Contradiction and Correspondence in Education. Cases from Senegal and Guinea-Bissau. Institute of International Education. Stockholm University.
- ENDA Tiers-Monde Jeunesse Action (2005). Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal. JEUDA No. 114. Dakar: ENDA TM.
- Huet-Gueye, M./de Léonardis, M. (2009). L'école publique au Sénégal: Approche psychosociale des pratiques parentales de (non)scolarisation et des expériences éducatives des enfants. In: International Review of Education, 55. Jahrgang, Heft 4, (367–391).
- Loimeier, R. (2001). Säkularer Staat und islamische Gesellschaft. Die Beziehungen zwischen Staat, Sufi-Bruderschaften und islamischer Reformbewegung in Senegal im 20. Jahrhundert. Münster u. a.: LIT-Verlag.
- Loimeier, R. (2002). Je veux étudier sans mendier: Die Kampagne gegen die Koranschulen in Senegal. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal (193–219). Frankfurt/Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- MEN (Ministère de l'Éducation du Sénégal)/Emergence Consulting (2010). Etude de la situation de référence des structures d'accueil, des structures de formation, des daaras, des enfants de la rue, des talibés, des associations de maîtres coraniques et d'autres acteurs pour les régions de Dakar, Louga, Saint-Louis et Matam. URL: http://www.daara.sn/IMG/pdf/CEV-USAID_EDB-BASELINE.pdf [Stand: 04.03.2013].
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale/Inspection des Daara) (2012). Le Concept de Daara Moderne. République du Sénégal, Avril 2012. URL: http://www.cnre.sn/index.php?tg=fileman&Action=getFile&id=6&gr=Y&path=Projets_en_cours&file=CONCEPT+DE+DAAARA+MODERNE.pdf&idf=11 [Stand: 04.03.2013].
- Müller, D. K. (1981). Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jahrgang, Heft 2, (245–269).
- Nordtveit, B. H. (2008). Producing Literacy and Civil Society: The Case of Senegal. In: Comparative Education Review, 52. Jahrgang, Heft 2, (185–198).
- Robert, F./Bernard, J.-M. (2005). Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique. Brüssel: DeBoeck.
- Sebal, P. (1988). Togo 1884–1914. Eine Geschichte der deutschen „Musterkolonie“ auf der Grundlage amtlicher Quellen. Berlin: Akademie-Verlag.
- Valette, S./Adick, C. (2002). Entstehung und Entwicklung des französischen Kolonialschulwesens in Senegal. In: Wiegelmann, U. (Hrsg.) Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal (23–61). Frankfurt/Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.