

Barbara Schnegg

## Schulbildung für Mädchen im ländlichen Süden Malis

Analyse der sozialen und ökonomischen Voraussetzungen  
am Beispiel der Gemeinde Siby

## Scolarisation des filles dans la région rurale au Sud du Mali

Analyse des conditions sociales et économiques  
en prenant l'exemple de la commune de Siby





Barbara Schnegg

**Schulbildung für Mädchen im ländlichen Süden Malis**

Analyse der sozialen und ökonomischen Voraussetzungen am Beispiel der Gemeinde Siby

**Scolarisation des filles dans la région rurale au sud du Mali**

Analyse des conditions sociales et économiques en prenant l'exemple de la commune de Siby

Regionalwissenschaftliche Forschungen  
Regional Science Research

32

Eine Übersicht über alle bisher in dieser Schriftenreihe erschienenen Bände  
finden Sie am Ende des Buchs.

# **Schulbildung für Mädchen im ländlichen Süden Malis**

Analyse der sozialen und ökonomischen Voraussetzungen  
am Beispiel der Gemeinde Siby

# **Scolarisation des filles dans la région rurale au Sud du Mali**

Analyse des conditions sociales et économiques en prenant  
l'exemple de la commune de Siby

Barbara Schnegg

## Übersetzung

Sabine Koné-Hirsiger und Nouhou Ali

## Impressum

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)  
KIT Scientific Publishing  
Straße am Forum 2  
D-76131 Karlsruhe  
www.ksp.kit.edu

KIT – Universität des Landes Baden-Württemberg und nationales  
Forschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative Commons-Lizenz  
publiziert: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

KIT Scientific Publishing 2011  
Print on Demand

ISSN 1863-1835  
ISBN 978-3-86644-739-4



## Inhaltsverzeichnis

Karten- und Abbildungsverzeichnis	IV
Abkürzungsverzeichnis	VI
Zusammenfassung	VII
1. Problemstellung und Zielsetzung	1
1.1 Ausgangslage und Zielsetzung	1
1.2 Methodik	3
1.3 Kulturspezifische Einflüsse auf die Daten	10
2. Schulbildung im sozio-ökonomischen und sozio-politischen Umfeld Malis	15
2.1 Einflüsse politischer Prägungen auf das malische Bildungswesen	15
2.2 Zentrale Bildungsprogramme und ihre regionale Umsetzung	19
2.2.1 Nationale Programme und schulische Infrastruktur	19
2.2.2 Dezentralisierung im Bildungssektor	26
2.2.3 Bildungswesen in der Gemeinde Siby	27
3. Soziale Voraussetzungen und deren Einflüsse auf die Bildungsaffinität	31
3.1 Dörfliche Gesellschaftsstruktur der Malinké	31
3.2 Soziale Stellung von Frauen und Mädchen	37
3.2.1 Status und Aufgaben in Ehe und Familie	37
3.2.2 Heirat versus Schule	43
4. Ökonomische Voraussetzungen und deren Einflüsse auf die Bildungsaffinität	51
4.1 Einnahmen und Ausgaben der Malinké-Gesellschaft	51
4.2 Investitionsverhalten hinsichtlich Schulbildung	58
4.2.1 Möglichkeiten der Finanzierung	58
4.2.2 Bereitschaft zur Investition	64
5. Bildungsaffinität und ihre Auswirkungen auf die Grundschulbildung	77
5.1 Bildungsaffinität in dörflichen Gesellschaften	77
5.1.1 Akzeptanz von Schulbildung	77
5.1.2 Hemmnisse in der Schulbildung	81
5.2 Konkrete Auswirkungen auf die Grundschulbildung für Mädchen	87
6. Fazit und Ausblick	95
6.1 Ergebnisse und ergänzende Forschungsfelder	95
6.2 Kritische Reflexion und Erweiterung der Methoden	98
Literaturverzeichnis	101
Interviewpartner	104



## Table des matières

Table de cartes et graphiques	V
Table d'abréviations	VI
Résumée	VII
1. Problématique et objectif de l'étude	1
1.1 Situation initiale et objectif	1
1.2 Méthodologie	3
1.3 Influences culturelles sur les données	10
2. Education scolaire sur le plan socio-economique et socio-politique au Mali	15
2.1 Influences politiques sur le système éducatif malien	15
2.2 Programmes éducatifs centraux et leur exécution à l'échelle régionale	19
2.2.1 Programmes nationaux et infrastructure scolaire	19
2.2.2 Décentralisation dans le secteur éducatif	26
2.2.3 Les institutions scolaires dans la Commune de Siby	27
3. Conditions sociales et leur influence sur l'affinité à l'éducation	31
3.1 Structure sociale villageoise des Malinkés	31
3.2 Situation sociale de la femme et de la fille	37
3.2.1 Statut et responsabilités dans le mariage et en famille	37
3.2.2 Mariage contre école	43
4. Conditions économiques et leur influence sur l'affinité à l'éducation	51
4.1 Revenus et dépenses en société malinké	51
4.2 Comportement par rapport aux investissements en matière d'éducation	58
4.2.1 Possibilités de financement	58
4.2.2 Volonté d'investir	64
5. Affinité à l'éducation et ses conséquences sur l'enseignement primaire	77
5.1 Affinité à l'éducation dans la société villageoise	77
5.1.1 Acceptation de la formation scolaire	77
5.1.2 Obstacles dans la formation scolaire	81
5.2 Répercussions directes sur la scolarisation primaire des filles	87
6. Conclusion et perspectives	95
6.1 Resultats et champs de recherches supplémentaires	95
6.2 Reflexion critique et extension des méthodes	98
Bibliographie	101
Interlocuteurs	104

## Karten- und Abbildungsverzeichnis

Karte 1: Mali, Region Koulikoro und Cercle Kati.	4
Karte 2: Untersuchungsgebiet Gemeinde Siby	4
Karte 3: Befragte Dörfer der Gemeinde Siby	6
Abb. 1: Gruppeninterview in Guéna	5
Abb. 2: Umfrage mit Dorfcchef von Guéna	7
Abb. 3: Beantwortung des Fragebogens	13
Abb. 4: Einschulungsraten in Grundschulen im Jahr 2001	19
Abb. 5: Vergleich Brutto-Einschulungsrate im 1. und 2. Grundschul-Zyklus	21
Abb. 6: Schulabbrüche in der Grundschule	25
Abb. 7: Schulbesuch der Kinder nach Aussage von Eltern und Kindern	28
Abb. 8: Typische Hausarbeiten von Mädchen in Guéna	40
Abb. 9: Meinung zur Aufteilung der Hausarbeit	40
Abb. 10: Zusammenhang von Heirat und Schule in der Mädchenbildung	44
Abb. 11: Reaktion bei Heiratsantrag an Schulmädchen	46
Abb. 12: Aussteuer einer Bäuerin	48
Abb. 13: Getreidespeicher in Guéna	52
Abb. 14: Markt-Gartenanbau in der Gemeinde Siby	53
Abb. 15: Seifenherstellung aus der Purgiernuss in Guéna	54
Abb. 16: Ökonomische Einflüsse auf die Bildungaffinität	58
Abb. 17: Haupttätigkeiten von Eltern in der Regenzeit und Trockenzeit	59
Abb. 18: Einkommensquellen für Bildungskosten	59
Abb. 19: Beurteilung der Ökonomie der Familienkasse	60
Abb. 20: Einflussfaktoren auf die Investitionsbereitschaft	64
Abb. 21: Prioritäten bei Ausgaben aus der Familienkasse	65
Abb. 22: Meinung von Lehrkräften über Eltern und Schüler	67
Abb. 23: Reaktion bei Wunsch des Schulabbruchs von Eltern	68
Abb. 24: Zukunftswünsche für Kinder aus Elternsicht	71
Abb. 25: Meinung zu Schule von Eltern und Kindern	78
Abb. 26: Schulbildung aus Elternsicht	79
Abb. 27: Schulbesuch der Kinder im Schulalter aus Elternsicht	81
Abb. 28: Gründe gegen Schulbesuch aus Elternsicht	83
Abb. 29: Gründe gegen Einschulung aus Lehrersicht	83
Abb. 30: Gründe für Schulabbruch aus Lehrersicht	85
Abb. 31: Mögliche Probleme für gebildete Mädchen und Frauen	85
Abb. 32: Akzeptanz und Ablehnung von Schule für Mädchen	86
Abb. 33: Schülerzahlen und Mädchenanteil im 1. Grundschul-Zyklus	87
Abb. 34: Mädchenanteil in Grundschulen der Gemeinde Siby	88
Abb. 35: Mädchenanteil pro Klasse in der Gemeinde Siby	88
Abb. 36: Fünfte Klasse der Grundschule in Guéna	89
Abb. 37: Anteil an Wiederholern und Abbrechern nach Geschlecht	90
Abb. 38: Haupttätigkeit von Kindern in der Trockenzeit	91

Sämtliche Fotoaufnahmen von Barbara Schnegg

## Table de cartes et graphiques

Carte 1: Mali, Région de Koulikoro et Cercle de Kati, sans éch.	4
Carte 2: Terrain d'étude de la Commune de Siby, éch.: 1:2'000'000	4
Carte 3 : Villages enquêtés de la Commune de Siby éch.: 1:150'000	6
Fig. 1: Interview en groupe à Guéna	5
Fig. 2: Entretien avec le chef de village de Guéna	7
Fig. 3: Réponses aux questionnaires sous des conditions africaines à Siby et Guéna	13
Fig. 4: Taux de scolarisation à l'école primaire en 2001	19
Fig. 5: Comparaison des taux bruts de scolarisation au 1er et 2nd cycle	21
Fig. 6: Abandons scolaires au primaire en 2001/2002	25
Fig. 7: Fréquentation scolaire selon les affirmations des parents et des enfants	28
Fig. 8: Fréquentation scolaire selon les affirmations des parents et des enfants	40
Fig. 9: Avis sur la répartition des tâches domestiques entre les filles et les garçons	40
Fig. 10: Rapport entre mariage et école dans la scolarisation des filles	44
Fig. 11: Réaction des élèves-filles face à la demande de mariage	46
Fig. 12: Trousseau de mariage d'une paysanne	48
Fig. 13: Greniers de céréales à Guéna	52
Fig. 14: Cultures maraîchères dans la Commune de Siby	53
Fig. 15: Fabrication de savon à base de noix de pourghère ( <i>Jatropha curcas</i> ) à Guéna	54
Fig. 16: Influences économiques sur l'affinité à l'éducation	58
Fig. 17: Occupations principales des parents durant la saison pluvieuse et sèche	59
Fig. 18: Sources de revenu pour le financement des frais de scolarités	59
Fig. 19: Evaluation de la situation économique de la caisse de famille	60
Fig. 20: Facteurs influants sur la volonté d'investir	64
Fig. 21: Priorités pour les dépenses des caisses familiales	65
Fig. 22: Avis des enseignants sur les parents et les élèves	67
Fig. 23: Réaction des parents au désir de l'abandon scolaire	68
Fig. 24: Aspirations futures des parents pour leurs enfants	71
Fig. 25: Avis des parents et des enfants portés sur l'école	78
Fig. 26: Formation scolaire selon le point de vue des parents	79
Fig. 27: Fréquentation par les enfants d'âge scolaire selon le point de vue des parents	81
Fig. 28: Raisons exprimées de la non-fréquentation scolaire selon la vision des parents	83
Fig. 29: Raisons exprimées contre l'inscription selon le point de vue des enseignants	83
Fig. 30: Raisons de l'abandon scolaire selon le point de vue des enseignants	85
Fig. 31: Problèmes éventuels pour des filles et femmes instruites selon le point de vue des enseignants	85
Fig. 32: Acceptation et obstacle de la scolarisation des filles en milieu rural malien	86
Fig. 33: Effectifs d'élèves et taux de filles dans le 1er cycle durant l'année scolaire 2007/2008 dans la Commune de Siby	87
Fig. 34: Taux des filles dans les écoles primaires de la Commune de Siby durant l'année scolaire 2007/2008	88
Fig. 35: Taux de filles par année dans la Commune de Siby durant l'année scolaire 2007/2008	88
Fig. 36: La 5 <sup>e</sup> année de l'école primaire de Guéna	89
Fig. 37: Taux de redoublants et d'abandons scolaires selon le sexe durant l'année scolaire 2007/2008 dans la Commune de Siby	90
Fig. 38: Activité principale des enfants durant la saison sèche	91

Toutes les photos de Barbara Schnegg

## Abkürzungsverzeichnis/ Table d'abréviations

APE	Association de parents d'élèves
CAF	Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle
CAP	Centres d'Animation Pédagogique
CED	Centres d'Education pour le Développement
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CGS	Comités de Gestion Scolaire
CLIC	Centres Locaux d'Information et de Communication
CNDIFE	Centre National de Documentation et d'Information sur la Femme et l'Enfant
CPS	Cellule de Planification et de Statistique
DEF	Diplôme d'Etudes Fondamentales
DNSI	Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique
IFM	Institut de Formation des Maîtres
MEN	Ministère de l'Education Nationale
OCF	Observatoire de la Condition de la Femme
PC	Pédagogie Convergente
PEB	Projet Education de Base
PISE	Programme d'Investissement du Sectoriel de l'Education
PRIMA	Promotion Intersectorielle des Métiers Agricoles
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Education
PTF	Partenaires techniques et financiers
SARPE	Stratégie Alternative de Recrutement de Personnel Enseignant
SCOFI	Scolarisation des Filles
USAID	United States Agency for International Development

## Zusammenfassung

Mädchen sind im ländlichen Mali sowohl beim Zugang zu Schulbildung als auch beim Verbleib in der Schule trotz gezielter nationaler und internationaler Bemühungen weiterhin benachteiligt. Um sich ein eigenes, konkreteres Bild von den Gegebenheiten und Bedürfnissen der Betroffenen vor Ort zu machen, wurde in der Gemeinde Siby im Südwesten Malis eine dreimonatige Feldforschung durchgeführt. Mit Hilfe qualitativer und quantitativer Methoden wurden Daten zu sozialen und ökonomischen Voraussetzungen für Grundschulbildung von Mädchen erhoben, die in der vorliegenden Studie dargestellt und interpretiert werden. Zum Verständnis der erzielten Ergebnisse setzt sich die Abhandlung eingangs kritisch mit kulturspezifischen Einflüssen auf die Erhebung und Auswertung von Daten auseinander. Auf der Ergebnisebene stehen nach einem kurzen Einblick in die Entwicklung des malischen Bildungswesens einerseits der Sozialstatus von Frauen und Mädchen des Volkes der Malinké, andererseits das Investitionsverhalten dieser vorwiegend von Subsistenzwirtschaft lebenden Agrargesellschaft im Fokus. Abschließend werden die daraus folgenden Auswirkungen am konkreten Beispiel der Gemeinde Siby beleuchtet.

## Résumé

En milieu rural malien, les filles continuent à être défavorisées en matière d'éducation et de fréquentation scolaire, malgré les efforts nationaux et internationaux. Pour s'enquérir des réalités du terrain et des attentes des populations concernées, une enquête de trois mois a été menée dans la Commune de Siby située au Sud-Ouest du Mali. À l'aide de méthodes qualitatives et quantitatives, les données sur les conditions sociales et économiques pour la scolarisation des filles ont été recueillies puis analysées. Pour une bonne compréhension des résultats obtenus, ce mémoire présente tout d'abord les influences spécifiquement culturelles ayant affecté la collecte et l'évaluation des données. Après un bref aperçu sur l'évolution du système éducatif malien, les résultats sont donnés d'une part au sujet du statut social des femmes et des filles malinkés, et d'autre part sur la perception de la notion d'investissement, dans une économie dominée par l'agriculture de subsistance. Enfin, les conséquences qui en découlent sont illustrées par l'exemple concret de la Commune de Siby.



# 1 Problemstellung und Zielsetzung

*Lerne, lerne, lerne, denn derjenige, der lernt,  
ist nicht der gleiche wie derjenige, der nicht lernt.  
(Sow zit.n. Hock 1999: 128f<sup>1</sup>)*

## 1.1 Ausgangslage und Zielsetzung

### Motivation

Die Frage nach Schulbildung für Mädchen in Mali beruht unter anderem auf Forderungen wie *Bildung für alle* und *Aufhebung der Geschlechterdisparitäten*. Das sind Forderungen, die aus westlicher Perspektive selbstverständlich auf den Menschenrechten, Zielen internationaler Entwicklungsorganisationen und Weltbildungskonferenzen, sowie auf Teilaspekten der Millenniums-Entwicklungsziele basieren. Es handelt sich hier aber auch um Vorgaben, die die ‚entwickelten‘ Länder, die modernisierten Dienstleistungsgesellschaften, den armen und ärmsten Ländern der Welt machen. Es sind Ziele, die mit finanzieller und technischer Unterstützung internationaler Entwicklungsorganisationen in nationale Programme umgesetzt werden und in festgelegten Zeitspannen erfüllt sein sollen, vorerst in adäquaten Zahlen, im Idealfall auch mit dauerhaftem Nutzen.

Bildung im westlichen Sinne wird von den fordernden und fördernden Staaten als *der* Schlüsselfaktor zu einer zukunftsorientierten Entwicklung gesehen, unumgänglich bei Maßnahmen zur Reduzierung von Armut und zur Verbesserung von Lebensbedingungen der ärmeren Bevölkerung.<sup>2</sup> Gerade in der Bildung von Frauen wird hier ein großes Potential gesehen, da sie sich positiv auswirken kann auf maßgebende Kriterien wie Geburtenrate, Gesundheit, Erziehung und ökonomische Produktivität (vgl. Ba 1993: 89f, Hüfner/ Reuter 2005: 44, Schnegg 2007: 51ff). Wird Mädchen ihr Recht auf Bildung verweigert, wird kommenden Generationen eine bessere Zukunft vorenthalten.

Doch gerade für Mädchen in einem Land wie Mali, und dort besonders im ländlichen Raum, ist es besonders schwierig, Zugang zu Bildung zu

1 Predigt von El Hadj Bahassane Youba Sow am 29. Okt. 1988

2 Verne (2007: 15f) definiert den Begriff *Armut* in Relation zu *Reichtum*, die Bedeutung hängt dabei jeweils vom Blickwinkel ab. In einer Industrienation ist die Schwelle zwischen arm und reich sehr viel höher angesiedelt als in einem Land der Dritten Welt. Allen gemein sind bei Armut ein gewisser materieller Mangel und eine damit einhergehende Begrenztheit.

# 1 Problématique et objectif de l'étude

*Etudie, étudie, étudie, puisque celui qui étudie  
n'est pas le même que celui qui n'étudie pas.  
(Sow d'après Hock 1999: pp128')*

## 1.1 Situation initiale et objectif

### Motivation

Au Mali, la question de l'éducation des filles repose entre autres sur des doléances comme l'*éducation pour tous* et la *suppression des disparités entre les sexes*. Ces exigences s'appuient sur les normes occidentales, notamment les Droits de l'Homme, sur les buts fixés par les organisations internationales pour le développement et les conférences mondiales sur l'éducation, ainsi que sur certains objectifs du Millénaire pour le Développement. Mais il s'agit aussi de conditions que les pays ‚développés‘ ou les sociétés de services modernisés imposent aux pays les plus pauvres. Ce sont des objectifs qui ont été transformés en programmes nationaux grâce à des appuis financiers et techniques d'organisations internationales de développement. Les objectifs devraient être atteints dans un temps donné, tout d'abord par des résultats chiffrés puis, idéalement, en suscitant un intérêt durable.

L'éducation, dans le sens occidental, est perçue par les pays sollicitant et par les bailleurs comme *le* facteur clé du développement orienté vers le futur. Elle est incontournable pour des programmes visant la réduction de la pauvreté et l'amélioration des conditions de vie des populations plus pauvres.<sup>2</sup> Justement, on voit qu'il y a dans l'éducation des femmes un énorme potentiel. Il peut avoir des impacts positifs sur des critères déterminants comme le taux de naissance, la santé, l'éducation et la productivité économique (voir Ba 1993: pp89, Hüfner/ Reuter 2005: 44, Schnegg 2007: pp51). En refusant le droit d'éducation aux filles, on privera des générations futures d'un avenir meilleur.

Mais justement dans un pays comme le Mali et surtout dans les régions rurales, l'accès à l'éducation s'avère difficile pour les filles. Ce pays figure

1 Prêche de El Hadi Bahassane Youba Sow le 29 oct. 1988

2 Verne (2007: pp15) définit le terme *pauvreté* en relation à la *richesse*, la signification dépend toujours du point de vue. Le seuil entre pauvre et riche est situé beaucoup plus haut dans une nation industrialisée, que dans un pays du Tiers Monde. Ordinairement, la pauvreté ressemble à un certain déficit matériel accompagné de privation.

bekommen. Mali gilt als eines der ärmsten Länder der Welt mit einem sehr niedrigen Alphabetisierungsgrad<sup>3</sup>. Hier werden die meisten Gesellschaften von Männern geführt und der Großteil der Bevölkerung lebt von subsistenzorientiertem Ackerbau. Dies hat eine soziale Benachteiligung von Frauen und Mädchen und ein sehr begrenztes monetäres Einkommen zur Folge. Das Zusammenspiel dieser Gegebenheiten gilt als wesentliches Hemmnis für die Schulbildung von Mädchen.

In einer vorangegangenen Literaturanalyse war der Einfluss der sozialen Stellung von Frauen im ländlichen Mali auf die Bildungsaffinität für Mädchen untersucht worden (vgl. Schnegg 2007). Darstellungen in der Literatur sind jedoch von der Wahrnehmung westlicher bzw. westlich geprägter Autoren gefiltert oder von offenen oder verdeckten Eigeninteressen geprägt. Deshalb sollten die sozialen und ökonomischen Voraussetzungen für Schulbildung von Mädchen im ländlichen Raum im Zuge einer Feldforschung vor Ort überprüft werden. Mit Hilfe der Forschungsergebnisse wird das bestehende Bild neu beleuchtet, ergänzt und gegebenenfalls überarbeitet.

### Fragestellung

Eigene Beobachtungen, Gespräche mit relevanten Akteuren, Befragungen und die Erhebung statistischer Daten sollten Aufschluss darüber bringen, welche Gegebenheiten im ländlichen Raum vorherrschen und inwieweit sie sich für Mädchen auf die Einschulungsbereitschaft bis zu ihrem Schulabschluss auswirken. Es wurde der Frage nachgegangen, welche Bedürfnisse, Wertvorstellungen und Erwartungen Dorfbewohner je nach Alter, Geschlecht und Position haben und welche soziale Stellung insbesondere Frauen und Mädchen in der Familie und Dorfgemeinschaft einnehmen. Weiterer Untersuchungsgegenstand war die ökonomische Situation der Familien und ihre Investitionsbereitschaft in Schulbildung. Außerdem wurden die Akteure nach ihrer Einstellung gegenüber Schulbildung generell und speziell für Mädchen gefragt.

### Hypothesen

Der Forschung lagen folgende Hypothesen zugrunde:

- Der Lebensalltag im Dorf und die damit verbundenen Aufgaben hindern Kinder, und besonders Mädchen, am Schulbesuch.

<sup>3</sup> Alphabetenrate in Mali geschätzt auf ca. 30% (Bevölkerung 15 Jahre und älter, die lesen und schreiben kann) (vgl. Auswärtiges Amt 2009 a).

parmi den plus pauvres du monde avec un taux d'alphabétisation<sup>3</sup> très faible. La plupart des règles en matière de vie sociale sont dictées par les hommes, et la majorité de la population vit de l'agriculture de subsistance. Cela porte préjudice aux femmes et aux filles et conduit à des revenus monétaires très limités. La combinaison de ces facteurs est perçue comme un obstacle majeur pour la scolarisation des filles.

Dans une étude de littérature antérieure, Schnegg (2007) a analysé l'influence de la position sociale des femmes sur l'intérêt porté à l'éducation des filles en milieu rural malien. Il en ressort que les descriptions littéraires sont influencées par la perception des auteurs occidentaux ou prooccidentaux, ou bien marquées par leurs propres intérêts, qu'ils soient manifestes ou cachés. Ainsi, il s'avère indispensable de mener des recherches sur le terrain afin de vérifier les conditions sociales et économiques dans lesquelles se déroule la scolarisation des filles. À l'aide des résultats obtenus, une nouvelle réalité sur cette problématique sera dégagée.

### Problématique

Les observations, les entretiens avec les acteurs concernés, les questionnaires et la collecte de données statistiques devraient permettre d'apporter des éclaircissements sur les réalités qui prédominent en milieu rural, et de dire de quelle manière elles se répercutent sur l'acceptation à l'inscription scolaire et ce jusqu'à la fin de la scolarisation des filles. Il conviendrait d'éclaircir les besoins, les valeurs et les attentes des villageois selon leur âge, sexe et position sociale, et quelle position sociale occupent les femmes et les filles dans leur famille et leur village. Un autre objet de l'étude était la situation économique des familles et leur volonté d'investir dans la formation scolaire. Enfin, les acteurs ont été interrogés sur leurs attitudes envers l'éducation en général, et particulièrement celles des filles.

### Hypothèses

Pour réaliser cette étude, les hypothèses suivantes ont été formulées:

- La vie quotidienne villageoise et ses devoirs handicapent la fréquentation scolaire des enfants et surtout celle des filles.

<sup>3</sup> Taux d'alphabétisation au Mali estimé à environ 30% (population âgée de 15 ans et plus qui sait lire et écrire) (voir Auswärtiges Amt 2009 a).



- Die niedrige soziale Stellung von Frauen wirkt sich negativ auf die Bereitschaft zur Einschulung von Mädchen und deren Verbleib in der Schule aus.
- Sitten und Bräuche des jeweiligen sozialen Umfeldes beeinflussen die Akzeptanz von Schulbildung für Mädchen.
- Je schlechter die ökonomische Situation einer Familie ist, desto geringer ist die Bereitschaft, ihre Töchter zur Schule zu schicken.

### Zielsetzung

Ziel der Untersuchung ist es, ein umfassenderes Bild von den Zugangsbedingungen zu Schulbildung für Mädchen im ländlichen Raum Malis zu bekommen. Es sollen aus den sozialen und ökonomischen Voraussetzungen ausschlaggebende Einflussfaktoren herausgefiltert werden, die sich hemmend oder fördernd auf den Schulbesuch von Mädchen auswirken. Diese Erkenntnisse sollen eine verlässliche empirische Basis schaffen, auf deren Grundlage weitere Maßnahmen im Bildungssektor noch besser den Gegebenheiten angepasst werden können.

## 1.2 Methodik

### Feldforschung

Die Feldforschung wurde von Februar bis April 2008 im südlichen Mali durchgeführt.

- **Auswahl des Untersuchungsgebiets:** Die südwestlich von der Hauptstadt Bamako gelegene Gemeinde Siby<sup>4</sup> bildet den Untersuchungsraum und dort vor allem das Dorf Guéna, das ca. 60 Kilometer von Bamako entfernt liegt (siehe Karte 1 und 2). Entscheidende Auswahlkriterien waren die Lage im ländlichen Raum, überwiegend von Ackerbauern besiedelte Dörfer, Zugehörigkeit zu einem der großen Volksstämme Malis, den Malinké, eine relativ gute Infrastruktur sowie die Unterstützung von Interfaces<sup>5</sup> und der Bevölkerung.

- La position sociale inférieure des femmes a une influence négative sur l'inscription des filles à l'école et la durée de leur scolarisation.
- Les mœurs et les coutumes de chaque milieu social influencent les familles dans leur acceptation de la scolarisation des filles.
- Plus la situation économique d'une famille est critique, plus la probabilité d'envoyer ses filles à l'école est faible.

### Objectif

Le but de cette étude est d'obtenir une image plus complète sur les conditions d'accès à l'éducation scolaire des filles dans les régions rurales du Mali. Ceci ferait apparaître des facteurs sociaux et économiques prépondérants qui inhibent ou facilitent la fréquentation scolaire. Ces résultats devraient fournir une base empirique fiable sur laquelle se fonderont des nouvelles actions du secteur éducatif malien plus adaptées à la réalité.

## 1.2 Méthodologie

### Enquêtes de terrain

La recherche sur le terrain a eu lieu entre les mois de février et avril 2008 dans le sud du Mali.

- **Choix du terrain d'étude:** La Commune de Siby<sup>4</sup> située à 60 km au Sud-Ouest de la capitale Bamako représente le terrain d'étude, et avant tout le village de Guéna (voir carte 1 et 2). Les critères de choix déterminants étaient sa localisation en zone rurale, sa population majoritairement agricole, l'appartenance à une des grandes ethnies du Mali (les Malinkés), un équipement en infrastructures relativement bon, le soutien des interfaces<sup>5</sup> et de la population.

<sup>4</sup> Administrative Zugehörigkeit der Gemeinde Siby: Cercle Kati (Landkreisebene), Région Koulikoro (Bundeslandebene)

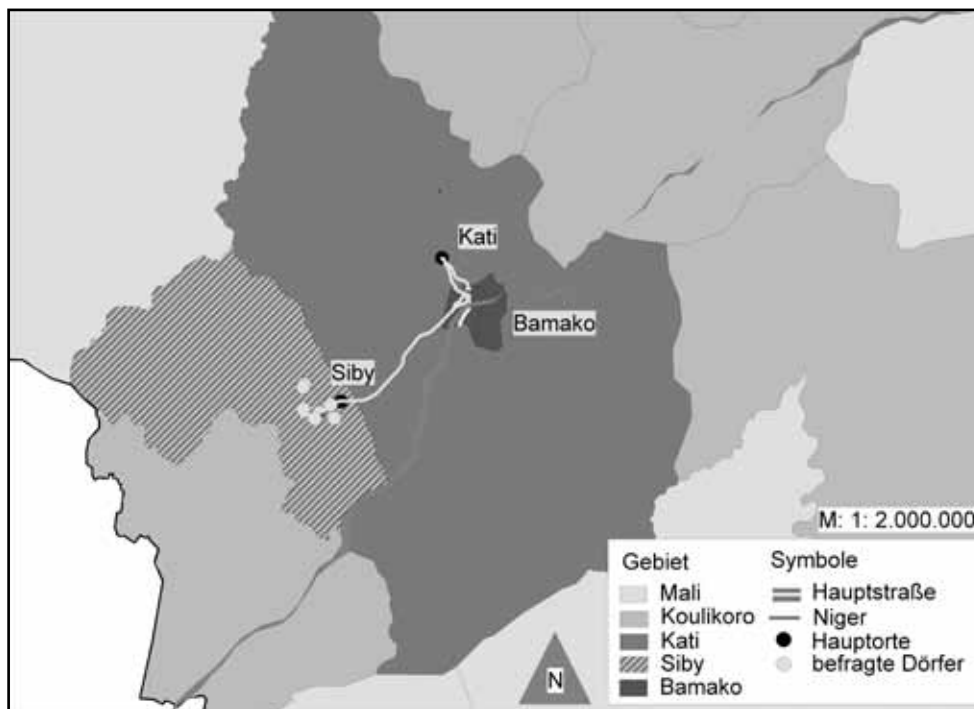
<sup>5</sup> Personen, die mit zwei unterschiedlichen Kulturkreisen vertraut sind und deshalb als kulturelle Vermittler und Interpreten fungieren, hier z.B. einheimische oder ausländische Entwicklungshelfer.

<sup>4</sup> Appartenance administrative de la Commune de Siby: Cercle Kati, Région Koulikoro

<sup>5</sup> Personnes étant familières de deux cultures différentes et qui agissent comme intermédiaires et interprètes culturels, ici on peut citer les coopérantes locales ou étrangères des services de développement.



Karte 1: Mali, Region Koulikoro und Cercle Kati, o.M.  
 (Darstellung: Rittinger / Schnegg basierend auf MapInfo, Maplibrary o.J.)  
 Carte 1: Mali, Région de Koulikoro et Cercle de Kati, sans éch.  
 (Réalisation: Rittinger / Schnegg basé sur MapInfo, Maplibrary s.d.)



Karte 2: Untersuchungsgebiet Gemeinde Siby, M: 1:2'000'000  
 (Darstellung: Rittinger / Schnegg basierend auf MapInfo, Maplibrary o.J.)  
 Carte 2: Terrain d'étude de la Commune de Siby, éch.: 1:2'000'000  
 (Réalisation: Rittinger / Schnegg basé sur MapInfo, Maplibrary s.d.)

Während des Feldforschungsaufenthalts wurden unterschiedliche Methoden der Datenerhebung angewandt.

- **Qualitative Methode – teilnehmende Beobachtung, Gespräche, Interviews<sup>6</sup>:** In Bamako wurden Experten<sup>7</sup> des Bildungsministeriums und von Entwicklungsorganisationen befragt sowie Daten aus amtlichen Statistiken gesammelt. Im Dorf Guéna wurden über teilnehmende Beobachtung, Gespräche und halbstrukturierte Interviews (siehe Abbildung 1) qualitative Informationen über das Dorfleben, gesellschaftliche Strukturen und die Einstellung der Dorfbewohner zur Institution Schule und zur Schulbildung ihrer Kinder eingeholt. Gesprächspartner waren der Dorfchef, Imam und Ältestenrat als Dorfautoritäten, Mitglieder des Schulverwaltungskomitees CGS/APE (*Comité de gestion scolaire/ Association de Parents d'Elèves*), Ackerbauern und Lehrkräfte sowie Eltern und Kinder. Erforderliche Übersetzungen übernahm eine der beiden Lehrkräfte Guénas oder andere im Dorf anwesende, französisch sprechende Personen.

Différents types de méthodes d'enquête ont été utilisés durant la période de recherche.

- **Méthode qualitative – observation participative, entretiens, interviews<sup>6</sup>:** Les experts<sup>7</sup> du Ministère de l'Éducation et ceux des organisations œuvrant dans le secteur du développement ont été questionnés à Bamako, et les données des services des statistiques collectées. A travers une observation participative, des entretiens et interviews semi-structurés (voir figure 1) des informations qualitatives sur la vie au village et les structures sociales, le point de vue des villageois sur les institutions scolaires ainsi que sur la scolarisation des enfants ont été collectées dans le village de Guéna. Les interlocuteurs étaient le chef de village, l'Imam, le conseil des sages en tant qu'autorités villageoises, des membres du Comité de l'Administration Scolaire CGS/APE (*Comité de gestion scolaire/ Association de Parents d'Elèves*), des agriculteurs, des enseignants, des parents et des enfants. Pour les besoins de traductions de la langue locale bambara en français, les deux enseignants de Guéna ou d'autres personnes présents au village comprenant le français ont été sollicités.



Abbildung 1: Gruppeninterview in Guéna  
Figure 1 : Interview en groupe à Guéna

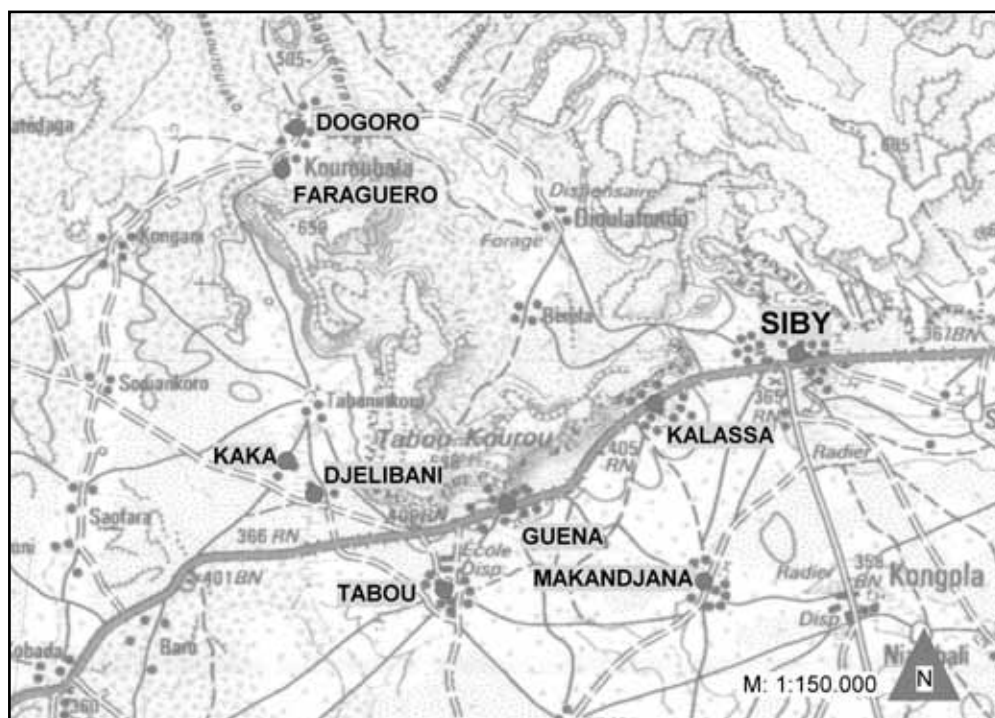
<sup>6</sup> Interviewpartner siehe S.104f

<sup>7</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde in dieser Arbeit die männliche Form gewählt. Die Aussagen beziehen sich, soweit nicht anders angegeben, auf Angehörige beider Geschlechter.

<sup>6</sup> Voir pages 104 et suivantes sur les interlocuteurs

<sup>7</sup> La forme masculine est utilisée en raison de la bonne lisibilité, mais elle inclut aussi les femmes.

- **Quantitative Methode – Fragebogen:** Zur Erhebung einer repräsentativen Datenmenge wurden in der Gemeinde Siby neun Dörfer<sup>8</sup> unterschiedlicher Größe und Infrastruktur ausgewählt (siehe Karte 3).
- **Méthode quantitative – questionnaires:** Pour une bonne représentativité dans la collecte des données, neuf villages<sup>8</sup> de la Commune de Siby, de différentes tailles et aux infrastructures différentes ont été sélectionnés (voir carte 3).



Karte 3: Befragte Dörfer der Gemeinde Siby, M: 1:150'000  
 (Darstellung: Rittinger / Schnegg basierend auf MapInfo, IGN 1986)  
 Carte 3 : Villages enquêtés de la Commune de Siby éch.: 1:150'000  
 (Réalisation: Rittinger / Schnegg basé sur MapInfo, IGN 1986)

Aus einer Grundgesamtheit von ca. 11000 Einwohnern (Quelle: Commune Siby 2004) wurde mit Hilfe der amtlichen Familienbücher eine zufällige Stichprobe von 391 Personen gezogen. In 106 Haushalten wurden insgesamt 196 Erwachsene und 195 Kinder, jeweils zu gleichen Teilen männliche und weibliche, befragt. Zusätzlich wurden 22 der 47 tätigen Lehrkräfte<sup>9</sup> (Quelle: CAP Kati 2008) befragt, mindestens je eine männliche und weibliche Lehrkraft pro Schule. Für die drei Akteursgruppen Erwachsene, Kinder zwischen 6 und 18 Jahren und Lehrkräfte gab es spezifische Fragebögen. Nach einem Pretest und der Anpassung der Fragen führten zwei erfahrene einheimische Hilfskräfte die Befragung durch (siehe Abbildung 2).

Sur une population d'environ 11000 habitants (Source: Commune de Siby 2004), un échantillon représentatif de 391 personnes a été choisi à l'aide des carnets de famille. Dans 106 concessions, 196 adultes et 195 enfants ont été interrogés en tenant compte du respect de la proportionnalité entre les sexes. En outre, 22 des 47 enseignants titulaires<sup>9</sup> (source: CAP Kati 2008) ont été questionnés, dont au moins un homme et une femme par école. Des questionnaires spécifiques ont été établis pour les trois groupes d'acteurs, à savoir les adultes, les enfants de 6 à 18 ans et les enseignants. Après un pré-test et l'ajustement des questions, deux autochtones expérimentés ont mené cette enquête (voir figure 2).

8 Siby, Makandjana, Kalassa, Guéna, Tabou, Kaka, Djelibani, Faraguéro, Dogoro. Hinweis: Die Schreibweise der Ortsnamen entspricht der von der Schulverwaltung CAP Kati verwendeten.  
 9 In den Daten der Schulverwaltung sind in den Dorfschulen tätige Referendare nicht berücksichtigt, so dass die tatsächliche Anzahl an Lehrkräften höher ist als die offiziell genannte.

8 Siby, Makandjana, Kalassa, Guéna, Tabou, Kaka, Djelibani, Faraguéro, Dogoro. Remarque: les noms des localités sont tels qu'utilisés par CAP Kati.  
 9 Les enseignants-stagiaires ne sont pas pris en compte dans les données de l'administration scolaire et cela signifie que le nombre réel d'enseignants est supérieur aux données officielles.



Abbildung 2: Umfrage mit Dorfchef von Guéna (2. v. r.)  
Figure 2: Entretien avec le chef de village de Guéna (2<sup>e</sup> à droite)

### Auswertungsmethoden

Qualitative Daten, die während des Feldforschungsaufenthaltes in Notizen und Aufnahmen festgehalten wurden, wurden inhaltlich ausgewertet, das Ergebnis analysiert. Die quantitativen Informationen der Fragebögen lieferten eine deskriptive Datengrundlage. Sie wurde den qualitativen Informationen gegenübergestellt und zu einer Gesamtaussage zusammengefügt. Die Erkenntnisse aus den eigenen Erhebungen wurden abschließend in Beziehung zu offiziellen Statistiken und dem Kenntnisstand der Literatur gesetzt.

### Aufbau der Arbeit

Im ersten Hauptkapitel wird das sozio-ökonomische und sozio-politische Umfeld des malischen Bildungssystems im ländlichen Raum im Wandel der politischen Prägungen bis zu seiner heutigen Form beleuchtet. Im folgenden Kapitel werden die Sozialstrukturen der untersuchten Volksgruppe, insbesondere der Status von Frauen, und deren Einflüsse auf die Bildungsaffinität speziell für Mädchen analysiert. Anschließend stehen die ökonomischen Gegebenheiten dieser Gesellschaft als eine Voraussetzung für den Schulbesuch generell und speziell von Mädchen im Fokus. Inwieweit sich diese Faktoren in ihrem Zusammenspiel fördernd oder hemmend auf die Mädchenbildung in der Gemeinde Siby auswirken, wird im fünften Kapitel betrachtet. Das abschließende Fazit fasst die in der Feldforschung gewonnen Erkenntnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf weitere Forschungsgebiete in vergleichbarem

### Méthodes de dépouillement

Les données qualitatives recueillies durant la période de recherche sous forme d'écrits et d'enregistrements sonores ont été exploitées quant à leur contenu, et les résultats ont été analysés. Les informations quantitatives issues des questionnaires fournissaient des données de base descriptives. Elles ont été comparées aux données qualitatives, et les idées maîtresses ont été formulées. Les expériences personnelles, fruits de la recherche sur le terrain, ont finalement été comparées aux statistiques officielles et connaissances issues de la littérature.

### Structure de l'étude

Le premier chapitre décrit l'environnement socio-économique et socio-politique du système éducatif malien en milieu rural, en tenant compte des changements politiques antérieurs jusqu'à sa forme actuelle. Le chapitre suivant analyse les structures sociales des groupes ethniques sur lesquels a porté l'enquête, notamment le statut de la femme et son influence sur l'intérêt porté à la scolarisation des filles. Ensuite, les réalités économiques de cette société sont une condition indispensable pour la fréquentation scolaire en général et spécialement celle des filles. Le cinquième chapitre examine comment ces facteurs favorisent ou retardent l'éducation des filles dans la Commune de Siby. Le résultat final expose les conclusions tirées de la recherche, établit une vue d'ensemble et ouvre des perspectives dans d'autres domaines d'études dans un cadre comparable. En outre, les méthodes appliquées au cours de ce travail



Rahmen. Außerdem werden hier die im Zuge der Forschungsarbeit angewandten Methoden kritisch reflektiert und daraus Konsequenzen für weitere Forschungsvorhaben unter ähnlichen Bedingungen gezogen.

### **Hinweis zum Verständnis der Ergebnisse**

Empirische Sozialforschung untersucht Sozialstrukturen einer Gesellschaft und Verhaltensmuster einer bestimmten Gruppe von Menschen, sie sucht Erklärungen für Handlungsrationitäten und deren Beweggründe. Im vorliegenden Fall fand die Feldforschung in einer für die Forscherin absolut fremden Kultur statt, die sowohl bei der Durchführung des Forschungsvorhabens als auch bei der nachfolgenden Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss. Wahrnehmungen, Denkweisen und Handlungen sind von der jeweiligen Kultur geprägt, die in der eigenen Gesellschaft als Orientierungsgrundlage dient (vgl. Selke 2006). In der Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur entfällt diese Orientierungshilfe. Äußerungen in Gesprächen, Interviews oder in der Umfrage spiegeln die spezifische Sicht der Antwortenden auf ihr Umfeld, ihre Gesellschaft wider, der Zuhörer dagegen versteht sie auf Grundlage seiner eigenen Kultur und Sozialisation. Es kommt zur Konfrontation von kulturell bedingten unterschiedlichen Begrifflichkeiten, Denkweisen, Werten und Lebensinhalten, die der Gefahr unterliegen, ethnozentristisch nach eigenen Werten und Normen zu beurteilen und beurteilt zu werden. Um sich dieser Andersartigkeit anzunähern, haben sich Forscher und Leser auf die jeweilige spezifische ‚Realität‘ der Befragten einzulassen. Diese relative Wirklichkeit ist Ausdruck ihrer Wünsche und Hoffnungen, Ausdruck der eigenen oder der im Dorf geltenden Meinung und zum Teil auch Ausdruck ihrer Erwartungen auf externe Hilfe. So geben die Ergebnisse dieser Arbeit nur eine Facette der Vielzahl von möglichen Interpretationen wieder. Sie beruhen auf der eigenen kulturspezifischen Sichtweise und derjenigen von bestimmten Menschen in einer begrenzten Region und einem begrenzten Zeitraum. Im Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen, die unter anderen Bedingungen durchgeführt und aus einer anderen Perspektive bewertet werden, kann sich stückweise ein kompletteres Bild zusammensetzen.

### **Begriffsdefinitionen Bildung – Schulbildung – Schulbesuch**

Der westliche Leser und Forscher assoziiert mit den Begriffen ‚Bildung‘, ‚Schulbildung‘ und ‚Schulbesuch‘ bestimmte Bilder, die nicht automatisch auf

feront l’objet d’une critique, afin de tirer les conséquences pour des projets de recherche menés dans des conditions semblables.

### **Notices explicatives sur les résultats**

Une recherche sociale empirique examine les structures sociales d’une société et le mode de comportement d’un certain groupe de personnes. Elle cherche des explications à propos des actions, leur rationalité et leurs motifs. Dans le cas présent, la recherche a été effectuée dans un milieu où la culture est absolument étrangère à la personne qui a mené l’enquête. Cela devrait être pris en considération, aussi bien pour l’exécution de la recherche que pour l’interprétation des résultats. Les perceptions, modes de pensée et actions sont imprégnés de la culture qui sert de base d’orientation dans sa propre société (voir Selke 2006). Dans le cadre de l’étude d’une culture inconnue, cette orientation de base nous manque. Des expressions tirées des conversations lors des entretiens ou dans l’enquête reflètent les points de vue spécifiques des interrogés sur leur milieu et leur société. Cependant, l’auditeur les comprend dans le cadre de sa propre culture et société. Il s’agit d’une confrontation de concepts, de modes de pensée, de valeurs et de contenus de vie qui risquent d’être perçus de manière ethnocentrique et jugés selon les propres normes et valeurs de l’observateur. Pour tenir compte de ces différences, le chercheur et le lecteur doivent rester ouverts face à chaque ‚réalité‘ spécifique des enquêtés. Cette réalité relative est une expression de leurs désirs et espoirs, une expression de leur avis personnel, ou de l’avis collectif de la communauté villageoise, et partiellement aussi une expression de leurs attentes d’une aide extérieure. Ainsi, les résultats de ce travail ne fournissent qu’une facette de la multiplicité d’interprétations possibles. Ils sont basés sur une vision influencée par la culture de l’observateur et sur celle de certains hommes influents au sein d’une région limitée et dans une période de temps déterminée. Peu à peu une image plus complète pourrait être obtenue, si les données sont comparées avec d’autres études semblables, effectuées dans d’autres conditions et évaluées à d’autres fins.

### **Définition des concepts éducation – formation scolaire – fréquentation scolaire**

Le lecteur et le chercheur occidental associent aux concepts ‚éducation‘, ‚formation scolaire‘ et ‚fréquentation scolaire‘ certaines images qui ne se rapportent

andere Länder und schon gar nicht auf andere Kulturen übertragbar sind. Deshalb ist für die Analyse der Schulbildung von Mädchen in Mali vorab die Definition von Begriffen zum Thema ‚Schule‘ erforderlich, um sie im malischen Kontext verstehen zu können.

Hillmann definiert Bildung als „Prozesse der Mitteilung und Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werthaltungen, Gefühlen, Einstellungen usw. als auch deren Ergebnis.“ (2007: 101). Identitätsbildung erfolgt über Bildung in der „Auseinandersetzung mit den [...] materiellen, geistigen und kulturellen Angeboten“ (2007: 101). Wird in der westlichen Welt von einem gebildeten Menschen gesprochen, wird dies mit einem hohen Wissensstand und einer gewissen Kultiviertheit assoziiert. Das Französische verwendet den Begriff *cultivé*. Dagegen hat das im Zusammenhang mit Schulbildung verwendete französische Wort *éduqué* im Deutschen die zwei Bedeutungen ‚erzogen‘ und ‚gebildet‘, letzteres im Sinne von ‚ausgebildet‘. Bei den Malinké bedeutet *éduqué* je nach Zusammenhang entweder ‚gut erzogen‘, also respektvoll, gehorsam und arbeitsam, oder ‚gebildet‘ im Sinne von alphabetisiert bzw. ‚in der Schule gewesen sein‘ (vgl. Opheim 2000: 163). Diese feinen Unterschiede sind aus dem jeweiligen Kontext zu erschließen. Der Prozess der Bildung hat folglich je nach Kulturkreis ‚Kultiviertheit‘, ‚Erziehung‘ oder ‚Ausbildung‘ als Ziel, im Folgenden wird er im Sinne von ‚Ausbildung‘ verwendet.

Heute kann in Mali Bildung auf unterschiedliche Arten erlangt werden. Entweder auf informelle Weise über die traditionelle Vermittlung von Werten und Verhaltensweisen in der Familien- und Dorfgemeinschaft, in Koranschulen und so genannten Médersas<sup>10</sup>, in nicht-formalen, kommunalen Alphabetisierungszentren oder in formalen Ausbildungsstätten, den ‚Schulen der Weißen‘ (*écoles des blancs*), dem Erbe aus der Kolonialzeit. Nachfolgend wird unter ‚Schulbildung‘ die der formalen ‚Schulen der Weißen‘ verstanden, die jedoch heute erhebliche Anstrengungen unternehmen, das koloniale Erbe zu überwinden.

Dass auch vermeintlich eindeutige Begriffe wie ‚Schulbesuch‘ unterschiedlich verstanden werden können, wurde erst bei einem der letzten Gespräche während des Feldforschungsaufenthalts deutlich. Ein Bauer aus Guéna sagte über ein Mädchen, das auf dem Weg zum Wasserholen war:

10 *Koranschule*: auch ‚Schule der Schwarzen‘ genannt, mit rein religiösen Lehrinhalten.  
*Médersa*: reformierte Koranschule mit religiösen und arabischen Lehrinhalten. (vgl. Hock 1999: 65)

pas automatiquement à d’autres pays non européens, et surtout pas aux autres cultures. Par conséquent, il s’avère indispensable pour l’analyse de la scolarisation des filles au Mali de définir au préalable les concepts autour du thème ‚école‘ afin de les comprendre dans le contexte malien.

Hillmann définit l’éducation comme « processus de communication et de développement de connaissances, de facultés, d’habilités, de valeurs, de sentiments, d’attitudes, etc. ainsi que leurs résultats. » (2007: 101). La construction de l’identité résulte de l’éducation par « une argumentation des [...] offres matérielles, mentales et culturelles » (2007: 101). Pour l’occident, un homme est « instruit » s’il est une personne dotée d’un haut niveau de connaissances et d’un certain degré de culture. Le Français utilise le terme ‚cultivé‘. Par contre, le terme français ‚éduqué‘, qui est utilisé dans le cadre de la formation scolaire, a deux traductions en allemand : *erzogen* et *gebildet*, ce dernier dans le sens de *ausgebildet* (instruit). Chez les Malinkés, ‚éduqué‘ signifie soit ‚bien élevé‘, par conséquent plein de respect, obéissant et laborieux, ou bien ‚lettré‘, c’est-à-dire ayant suivi une formation scolaire (voir Opheim 2000: 163). Ces nuances doivent être comprises selon le contexte. Le processus éducatif a par conséquent, en fonction du cercle culturel, comme objectif ‚la culture‘, ‚l’éducation‘ ou ‚l’instruction‘. Dans cette étude, il sera utilisé dans le sens de ‚l’instruction‘.

Au Mali, l’éducation peut être acquise aujourd’hui de différentes manières : soit de façon informelle en se basant sur les transmissions traditionnelles des valeurs et comportements au sein de la famille et de la communauté villageoise, soit dans les écoles coraniques et les medersas<sup>10</sup>, soit dans les centres locaux d’alphabétisation communaux non formels, soit en formation officielle à ‚l’école des blancs‘ héritée de la période coloniale. Ci-dessous, parlant de ‚formation scolaire‘ on comprendra celle des ‚écoles des blancs‘ publiques qui, de nos jours, entreprend des efforts considérables pour surmonter l’héritage colonial.

Que des concepts supposés univoques comme ‚fréquentation scolaire‘ puissent être compris différemment ne fut évident qu’au cours d’un de nos derniers entretiens pendant le séjour sur le terrain. Un paysan de Guéna parlait à propos d’une jeune fille qui partait chercher de l’eau:

10 *Ecole coranique* : appelée aussi ‚école des Noirs‘ avec un enseignement absolument religieux.  
*Médersa* : école coranique réformée à enseignement religieux et arabe. (voir Hock 1999: 65)

*Schau meine Nichte, sie ist ein intelligentes Mädchen,  
sie geht in die Schule.*

*Aber sie ist doch hier und nicht oben in der Schule.*

*Ja, es gibt ja keine Lehrer und deshalb keinen Unterricht. (B. Camara 2008)<sup>11</sup>*

Demnach ‚geht ein Kind zur Schule‘, wenn es eingeschrieben ist, auch wenn es nicht unbedingt am Unterricht teilnimmt und folglich auch keine Schulbildung erfährt. Dieser Dorfbewohner ist sogar stolz auf das eingeschriebene Kind, vielleicht weil die Erwartungen der Regierung und von Entwicklungsorganisationen erfüllt sind, egal ob das Kind im oben definierten Sinne ausgebildet wird oder nicht. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit unterschieden zwischen dem bloßen ‚Eingeschriebensein‘ und dem tatsächlichen ‚Schulbesuch‘.

### 1.3 Kulturspezifische Einflüsse auf die Daten

Forschungsvorhaben in einem fremden Kulturkreis sind geprägt von der Konfrontation und Auseinandersetzung mit diesem Fremden. Das Bewusstsein darüber ist sowohl für die Art der angewandten Methoden, die Auswertung und Analyse der vorliegenden als auch die Konzeption nachfolgender Studien von großer Bedeutung. Kenntnisse über die Besonderheiten der Gesellschafts- und Denkstruktur des zu untersuchenden Volkes sind für ein Forschungsvorhaben von großem Nutzen. Ein Großteil der Eigenheiten kann jedoch auch nach eingehender Vorbereitung und mit interkultureller Unterstützung nur im direkten Kontakt mit der jeweiligen Gesellschaft verstanden und erst dann berücksichtigt werden.

Im Laufe der hier durchgeführten Feldforschung kristallisierte sich deshalb trotz einer sehr kompetenten Einführung und Begleitung von erfahrenen Interfaces und kulturellen Interpreten erst mit dem Erfahrungszuwachs eine Ahnung über das volle Ausmaß der kulturellen Unterschiede heraus. Die methodische Vorgehensweise wurde nach Möglichkeit direkt den örtlichen Gegebenheiten angepasst. Trotzdem kamen Missverständnisse und mögliche Fehlinterpretationen zum Teil erst bei der Auswertung der Daten zutage.

#### **Kulturelle Eigenheiten**

Diango Cissé (1970: 157ff) charakterisiert sein Volk der Malinké folgendermaßen: Es wirke auf den westlich sozialisierten Betrachter nur wenig

<sup>11</sup> Französisch- und englischsprachige Zitate wurden von der Autorin selbst übersetzt.

*Regarde ma nièce, elle est une fille intelligente, elle va à l'école.*

*Mais elle est ici et non en haut à l'école.*

*Oui, il n'y a pas d'enseignants et pour cela il n'y a pas de cours. (B. Camara 2008)<sup>11</sup>*

Ainsi, un enfant ‚fréquente l'école‘ s'il y est inscrit, même s'il ne suit pas les cours et ne reçoit pour ainsi dire aucune formation scolaire. Ce villageois est même fier de l'enfant inscrite, peut-être du fait que les attentes du gouvernement et des partenaires au développement sont remplies, peu importe si elle sera éduquée dans le sens ci-dessus défini ou pas. C'est pourquoi dans ce travail, la nuance sera faite entre le simple ‚être inscrit‘ et la ‚réelle fréquentation scolaire‘.

### 1.3 Influences culturelles sur les données

Les recherches dans un milieu culturel inconnu sont marquées par une confrontation et une réflexion avec ce qui est étranger. Il est important d'être conscient de cela aussi bien dans les méthodes appliquées, l'évaluation et l'analyse de ce travail ainsi que la conception d'études ultérieures. Les connaissances sur les particularités des structures de pensée de la société du peuple enquêté sont très utiles pour une recherche. Une grande partie des particularités ne peut toutefois pas être comprise, même après une préparation détaillée et avec un soutien interculturel. Elle ne peut être comprise, et ensuite prise en considération, qu'en contact direct avec la société concernée.

Au cours de la recherche, en dépit de l'initiation et de l'accompagnement par des interfaces expérimentées et des interprètes culturels, nous n'avons compris l'ampleur des différences culturelles que grâce à notre expérience croissante. L'approche méthodologique a été directement adaptée, dans la mesure du possible, aux circonstances locales. Malgré cela, certaines incompréhensions et des erreurs d'interprétation sont apparues seulement au moment du traitement des données.

#### **Particularités culturelles**

Diango Cissé (1970: pp157) a caractérisé son peuple malinké comme suit: Il donnait l'impression d'être peu curieux pour l'observateur socialisé

<sup>11</sup> Les citations en langue allemande et anglaise émanent de notre propre traduction.



neugierig, da es wenige Fragen stelle und nur selten dem ‚Warum‘ nachgehe. Die Malinké finden für sie nötige Erklärungen in ihren Traditionen, z.B. „Es ist der Brauch, der es so will.“ (Cissé 1970: 158). Nichts geschehe in ihrem Leben ohne Grund. Außerdem gibt Cissé den für das Verständnis dieser Kultur äußerst hilfreichen Hinweis: „Auch ist es mit viel Zeit und Geduld möglich, ein Leitprinzip herauszuschälen und zu begreifen, wie die Allgemeinregel hinter all den scheinbaren Widersprüchlichkeiten lautet.“ (1970: 158). Laut Wooten (1997: 300ff) ist das gesellschaftliche Leben der Malinké geprägt vom symbiotischen Nebeneinander von Rivalität und Harmonie. Auf Bambara<sup>12</sup> setzt sich der Begriff ‚Rivalität‘ aus den Worten ‚Vater-Kind-Sein‘ zusammen und wird für Kinder des gleichen Vaters, aber unterschiedlicher Mütter innerhalb einer polygamen Familie verwendet. Das Bambara-Wort für Kinder der gleichen Mutter („Mutter-Kind-Sein“) wird mit ‚Harmonie‘ übersetzt. Das gesamte Gesellschaftsleben der Malinké basiert auf diesem familiären Spannungsfeld, das im Gegensatz zum westlichen Verständnis von Familie die Normalität darstellt. Die Symbiose von Widersprüchlichkeiten dieser Art ist für Außenstehende, vor allem aus westlichen Ländern mit einer Denkweise in kartesischen Kategorien, nur schwer begreifbar.

### Einflüsse auf den Forschungsprozess

Während des gesamten Forschungsprozesses von der Vorbereitung über die Datenerhebung bis zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse sind die kulturspezifischen Eigenheiten der untersuchten Gruppe und die Position des Forschers zu berücksichtigen. Studien dieser Art beschäftigen sich jeweils mit einem kleinen Ausschnitt aus einer komplexen Lebensrealität, die der Forscher selbst als Fremdkörper unvermeidbar beeinflusst. Anschließend interpretiert er nach seiner eigenen, kulturspezifischen Konditionierung diesen Teilausschnitt. Dabei werden Beobachtungen und Äußerungen aus ihrem afrikanischen Kontext heraus in europäische Denkstrukturen übertragen, um sie dem anderen Kulturkreis verständlich zu machen. Die Konfrontation der eigenen mit der fremden Kultur findet im Forschungsprozess auf unterschiedlichen Ebenen wie z.B. Semantik, Realitätsverständnis und Lebensweise statt.

- **Semantik verwendeter Begriffe:** Jeder Begriff wird mit Bildern assoziiert, die umso mehr voneinander abweichen, je verschiedener die soziokulturellen Hintergründe der Gesprächspartner

occidentalement, car il posait peu de questions et cherchait très rarement le ‚pourquoi‘. Les Malinkés trouvaient par eux-mêmes les explications nécessaires dans leurs traditions, par exemple « C’est la coutume qui le veut ainsi. » (Cissé 1970: 158). Rien ne se passait dans leur vie sans raison. Cissé apporte pour la compréhension de cette culture l’indication très utile: « Aussi, c’est avec beaucoup de temps et de patience qu’il est possible de démêler un principe directeur et de saisir ce qui est la règle générale parmi tant de contradictions apparentes. » (1970: 158). Selon Wooten (1997: pp158), chez les Malinkés, la vie en société est marquée par la coexistence symbiotique de rivalité et d’harmonie. En langue bambara<sup>12</sup>, le concept ‚rivalité‘ assemble les mots ‚père-enfant-être‘. Il est utilisé pour désigner les enfants de même père mais de mères différentes au sein d’une famille polygame. Le mot bambara signifiant les enfants de même mère („mère-enfant-être“) a aussi pour signification ‚l’harmonie‘. Toute la vie sociale des Malinkés est fondée sur ce champ de tension dans la sphère familiale, qui constitue une normalité, contrairement à la compréhension de la famille dans le monde occidental. La symbiose de contradictions de ce type est difficile à saisir pour les étrangers, surtout venant des pays occidentaux qui ont une pensée cartésienne.

### Influences sur la recherche

Durant tout le processus de recherche, de la collecte des données jusqu’à l’interprétation des résultats, il faudrait tenir compte des particularités culturelles des groupes enquêtés et de la position de l’enquêteur. Ces genres d’études abordent fréquemment une facette d’une réalité complexe de la vie qui est inévitablement influencée par le chercheur lui-même. Il interprètera ultérieurement cette facette partielle en fonction des conditions spécifiques de sa propre culture. En cela, les observations et commentaires propres au contexte africain seront rapportés à la vision européenne afin de faciliter leur compréhension dans l’autre cadre culturel. La confrontation de sa propre culture avec une culture étrangère a lieu dans le processus de recherche à différents niveaux, comme par exemple la sémantique, la compréhension de la réalité et le mode de vie.

- **Sémantique des mots utilisés:** Chaque terme est associé à des images qui divergent d’autant plus que l’arrière-plan socio-culturel des interlocuteurs est différent. En traitant avec une

12 Die Bambara und Malinké sind verwandte Volksstämme, deshalb sind ihre Sprachen sehr ähnlich.

12 Les Bambara et les Malinkés sont des ethnies apparentées, ainsi leurs langues se ressemblent beaucoup.

sind. In der Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur kann immer nur auf eigene, bekannte Bilder und Begriffe zurückgegriffen werden, mit deren Hilfe und im Vergleich mit diesen ein Zugang zu dem Fremden gesucht wird. Die zwangsläufige Integration von fremden Inhalten in bekannte Wissensnetze birgt die Gefahr, aufgrund der eigenen Sichtweise falsche Bilder und kulturspezifische Irrtümer zu produzieren. Je abstrakter ein Begriff ist, desto größer ist die Spannweite der Assoziationen und damit auch seine Verwendung. Aber auch vermeintlich konkrete Begriffe können sehr unterschiedliche Bedeutungen haben. Dies gilt schon innerhalb einer Kultur und umso mehr in der Konfrontation verschiedener Kulturen. Um solche oft sehr feinen aber essentiellen Diskrepanzen zu erkennen und Interpretationsfehler zu reduzieren, müssen jegliche Äußerungen – auch vordergründig eindeutig scheinende – kritisch betrachtet, hinterfragt und in Zusammenhang mit Einstellungen und Verhaltensweisen gesetzt werden. Dazu ist eine eingehende Beschäftigung mit der untersuchten Gruppe und eine gewisse Kultur-Erfahrung notwendig. Die semantische Hürde wird jedoch weiter bestehen bleiben, deutsche (und europäische) Begriffe können das Weltbild und Wissen der Bevölkerung im Untersuchungsgebiet nur unzureichend wiedergeben (vgl. Parin et al. 1971/ 2001: 10, Selke 2006, Verne 2007: 15, 30ff).

- **Wahrnehmung und Wiedergabe der spezifischen Realität:** Das Realitätsverständnis jeder Gesellschaft entsteht aus ihren jeweiligen spezifischen Gegebenheiten. Handlungsrationalitäten und Verhaltensweisen basieren auf dieser ‚Realität‘ und werden dementsprechend wahrgenommen, mit Begriffen versehen und wiedergegeben. Wahrnehmung und Wiedergabe können in großem Kontrast zur Sichtweise westlicher Forscher und Leser stehen. Schon allein Zeitverständnis, Familienstrukturen oder ökonomische Aktivitäten sind nur bedingt in bekannte Raster der eigenen Kultur übertragbar, die das Fremde verstehbar machen können (vgl. Kasmann/ Körner 1992: 71ff, Selke 2006).
- **Leben und Forschen mit Widersprüchen:** Die eingangs erwähnten scheinbaren Widersprüche im Leben des untersuchten Volkes sind in konträren Aussagen und markanten Abweichungen zwischen Worten und Taten wieder zu finden. Auch im westlichen Kulturkreis sind solche Gegensätze anzutreffen, doch sind

culture étrangère, on ne peut que se référer à ses propres images et concepts à partir desquels et en les comparant, il est possible de chercher à comprendre une culture étrangère. L'intégration forcée de contenus étrangers dans des toiles de connaissances connues court le risque de produire des images fausses et des erreurs culturelles, à cause de la propre vision de l'observateur. Plus un concept est abstrait, plus la gamme d'associations est grande et donc aussi son utilisation. Même des termes soi-disant concrets peuvent avoir des significations très différentes. Cela est valable au sein d'une culture et plus encore dans la confrontation des différentes cultures. Afin de reconnaître ces différences souvent très subtiles mais essentielles, et de pouvoir réduire des erreurs d'interprétation, chaque propos – même paraissant clair au premier plan – doit être remis en question et en rapport avec les attitudes et les comportements. A cet effet, une familiarisation avec le groupe cible ainsi qu'une certaine expérience culturelle sont indispensables. Néanmoins, l'obstacle sémantique demeurera, les concepts allemands ou européens ne peuvent que superficiellement interpréter la vision du monde et les connaissances de la population de cette zone d'étude. (voir Parin et al. 1971/ 2001: 10, Selke 2006, Verne 2007: 15, pp30)

- **Perception et reproduction de la réalité spécifique:** La compréhension de la réalité de chaque société provient des spécificités de celle-ci. Les rationalités guidant les actions et les modes de comportement se basent sur cette ‚réalité‘ et seront perçues en conséquence, décrites par des termes et reproduites. Perception et reproduction peuvent contraster avec le point de vue des chercheurs et lecteurs occidentaux. La simple compréhension du temps, la structure familiale ou les activités économiques ne sont que partiellement intégrables dans des trames connues de sa propre culture qui pourront rendre l'inconnu compréhensible (voir Kasmann/ Körner 1992: pp71, Selke 2006).
- **Vie et recherche avec des contradictions:** Les contradictions apparentes au sein de la vie du peuple enquêté se retrouvent dans des affirmations contradictoires et des divergences frappantes entre les paroles et les actes. Celles-ci se retrouvent de même dans la culture occidentale, mais elles sont plus facilement identifiables

sie in der eigenen Kultur leichter einzuordnen als in einer fremden. Für einen Forscher mit westlichen Denkstrukturen sind die zum Teil paradox anmutenden Ergebnisse, wie sie in den Kapiteln 3 bis 5 zu finden sind, nur schwer bestimmten Kategorien zuzuordnen.

### Art der Befragung

Schon während der Befragung in einem fremden Kulturkreis muss sich der Forscher bewusst machen, welche Voraussetzungen und Beweggründe den Antworten zugrunde liegen, um seine Fragen möglichst eng an die vorherrschenden kulturellen Eigenheiten anzupassen. Dies gilt für jegliche Art von Aussagen, egal ob im offenen Gespräch, strukturierten Interview oder standardisierten Fragebogen.

Gesellschaftsformen und Hierarchien, wie sie in afrikanischen Dörfern gelten, sind bei der Durchführung von Befragungen zu berücksichtigen. Für die Übersetzungen von Interviews und Fragebögen sind Interpreten notwendig, die in Geschlecht und Stellung dem jeweiligen Gesprächspartner entsprechen. Auch wenn die Qualität der Informationen in hohem Maße von der Qualität der Übersetzung abhängt<sup>13</sup>, müssen gerade in einem relativ kurzen Feldforschungsaufenthalt sub-optimale Übersetzungsbedingungen in Kauf genommen werden. Weiterhin ist es im dörflichen Umfeld kaum zu vermeiden, dass Befragungen stets in Anwesenheit von passiven und aktiven Zuhörern stattfinden, die zwangsläufig Einfluss auf die Antwortenden und deren Äußerungen nehmen (s. Abb. 3).

dans une culture sienne que dans une culture étrangère. Pour un chercheur animé d'une pensée occidentale, il est difficile de classer les résultats, en partie semblant paradoxaux, comme mentionné dans les chapitres 3 à 5, dans les catégories définies.

### Type d'entretien

Durant la période de recherches dans un cadre culturel étranger, le chercheur doit être conscient des conditions et mobiles qui pourraient être à la base des réponses, pour pouvoir adapter ses questionnaires le plus possible aux particularités culturelles existantes. Ceci est valable pour toutes sortes d'énoncés, qu'il s'agisse d'entretiens ouverts, d'interviews structurées ou de questionnaires standardisés.

Les formes de sociétés et des hiérarchies telles qu'elles existent dans les villages africains doivent être prises en considération lors de l'élaboration d'une enquête. Pour la traduction des interviews et des questionnaires, des interprètes sont nécessaires en fonction du sexe et du statut de chaque interlocuteur. Même si la qualité des informations dépend fortement de la qualité de la traduction<sup>13</sup>, il est impératif d'accepter les conditions peu optimales de traduction durant une période de recherche relativement courte. En outre, il est presque inévitable que les entretiens se déroulent en présence du public passif et actif en milieu rural, ce qui influence inévitablement les réponses (voir figure 3).



Abbildung 3: Beantwortung des Fragebogens unter afrikanischen Bedingungen in Siby und Guéna  
Figure 3: Réponses aux questionnaires sous des conditions africaines à Siby et Guéna

13 Selbst unter idealen Voraussetzungen bilden Übersetzungen immer einen Filter zwischen Sprecher und Hörer. Am besten wäre das Beherrschen der jeweiligen Sprache.

13 Même sous des conditions idéales, des traductions représentent un filtrage des mots entre l'orateur et l'interlocuteur. La maîtrise des deux langues serait la meilleure.

In solch halb-öffentlichen Gesprächen oder Befragungen ist es nur sehr eingeschränkt bis gar nicht möglich, die persönliche Meinung der Befragten zu hören. Dies gilt besonders für Frauen und Kinder, die es aufgrund ihres untergeordneten Ranges nicht gewohnt sind, ihre Ansichten offen zu vertreten (vgl. Diarra 2005, mdl. K. Keita 2008, Traoré 2008).

### Interpretation der Aussagen

Um Aussagen möglichst kulturnah interpretieren zu können, muss bekannt sein, unter welchen Bedingungen sie entstanden sind. In jedem afrikanischen Dorf, das von einem Dorfchef und seinen Beratern geführt wird, orientiert sich alles Handeln und Denken der Dorfmitglieder an einer gemeinschaftlichen, ‚demokratischen‘<sup>14</sup> Meinung, die auch nach außen vertreten wird.<sup>15</sup> Trotzdem können individuelle Einstellungen davon abweichen und bei ausreichend hohem Vertrauen in Einzelgesprächen geäußert werden. Deshalb ist es gerade bei konformen Aussagen schwierig zu beurteilen, ob es sich hier um eine persönliche, individuelle Meinung oder um eine kollektive handelt. Darüber hinaus können Äußerungen einer gewissen Motivation unterliegen, sei es zur positiven Darstellung der eigenen Person, der Familie oder des Dorfes. Sie können auch aus dem Bemühen heraus entstehen, vermeintlichen oder offensichtlichen Erwartungen westlicher Forscher zu genügen, oder in der Hoffnung auf finanzielle oder materielle Unterstützung. Da die Äußerungen gleichwertig nebeneinander stehen, muss die nachträgliche Bewertung mit dem Bewusstsein geschehen, dass es sich hier gleichermaßen um persönliche oder allgemeine Meinungen handeln kann und sie mit unterschiedlicher Intention entstanden sein können.

In der hier durchgeführten Feldforschung zeigen besonders die Ergebnisse der Fragebögen deutlich das Nebeneinander dieser verschiedenen Aussageebenen. In den Antworten auf den offiziell anmutenden Fragenkatalog sind – entsprechend der gemeinschaftlichen Meinung – kaum Vorbehalte gegenüber Schulbildung zu finden. Dagegen kommen in den freien Kommentaren am Ende des Fragebogens akute Sorgen, Schwierigkeiten und die Erwartungshaltung der Befragten zum Ausdruck.<sup>16</sup> Das führt zu gegensätzlichen Ergebnissen, die gerade in ihren konträren Aussagen die Realität der Befragten wiedergeben, auch wenn sie für den westlichen Betrachter unvereinbar zu sein scheinen.

14 Für die Bewohner von Guéna bedeutet diese für alle geltende Meinung ‚Demokratie‘.

15 Siehe Kapitel 3.1

16 Siehe Kapitel 4.2.1 und 5.1.2

Lors de ces conversations ou enquêtes quasi-publiques, il est rare, voire impossible, d'entendre l'opinion personnelle des répondants. Cela s'applique particulièrement aux femmes et aux enfants qui, en raison de leur rang subalterne, ne sont pas habitués à présenter leurs opinions en public (voir Diarra 2005, oral K. Keita 2008, Traoré 2008).

### Interprétation des affirmations

Pour pouvoir interpréter les affirmations dans un cadre plus proche de la culture locale, il s'avère indispensable de connaître les conditions dans lesquelles elles ont été fournies. Dans chaque village africain dirigé par un chef de village et ses conseillers, tous les actes et raisonnements des villageois sont orientés vers une pensée commune et ‚démocratique‘<sup>14</sup> qui est aussi représentée envers l'extérieur.<sup>15</sup> Néanmoins, les points de vue individuels peuvent en dériver et sont exprimés en cas de grande confiance au cours des rencontres individuelles. Par conséquent, il est difficile de juger avec précision si de telles affirmations émanent d'un avis personnel et individuel, ou commun. En outre, les propos peuvent être l'effet d'une motivation consciente, que ce soit pour représenter de manière positive la propre personne, la famille ou bien de la communauté villageoise. Ils peuvent également résulter d'un effort visant à satisfaire les attentes présumées ou apparentes des chercheurs occidentaux, ou dans l'espoir d'obtenir en contrepartie un soutien financier ou matériel. Étant donné que les expressions sont équivalentes les unes des autres, l'évaluation ultérieure doit être faite en prenant conscience qu'il peut s'agir à la fois d'opinions personnelles ou générales, issue de différentes intentions.

Les résultats des questionnaires issus de la recherche de terrain montrent clairement la coexistence de ces différents niveaux de déclaration. Dans les réponses aux questionnaires officiels – conformément à l'opinion communautaire, – des réticences à la formation scolaire sont presque introuvables. Par contre dans les commentaires libres recueillis à la fin du questionnaire, des inquiétudes aiguës, des difficultés et des attentes des répondants surgissent.<sup>16</sup> Cela conduit à des résultats contradictoires qui reflètent justement, dans les déclarations divergentes, la réalité des personnes interrogées, même si elles semblent incompatibles pour l'observateur occidental.

14 Pour les gens de Guéna l'opinion valable pour tous signifie ‚démocratie‘.

15 Voir chapitre 3.1

16 Voir chapitre 4.2.1 et 5.1.2

## 2 Schulbildung im sozio-ökonomischen und sozio-politischen Umfeld Malis

### 2.1 Einflüsse politischer Prägungen auf das malische Bildungswesen

Sowohl die Organisation eines Bildungssystems als auch die Anforderungen an dieses stehen stets in enger Beziehung zu den sozio-ökonomischen und sozio-politischen Gegebenheiten des jeweiligen Landes.

Mali ist ein zentralistischer Staat nach französischem Vorbild. Der Aufbau eines effizienten, funktionstüchtigen Bildungssystems wird hier mit einer hohen Vielfalt an sozialen, ökonomischen und naturräumlichen Gegebenheiten konfrontiert. Es müssen Lösungen für ein Land gefunden und umgesetzt werden, das sich von der Sahara im Norden bis in die Trockensavanne im Süden erstreckt, für einen aus ca. 20 Volksgruppen zusammengesetzten Vielvölkerstaat mit verschiedenen Sprachen, Sozialstrukturen und Werten, für städtische Arbeiter und Angestellte, sesshafte Ackerbauern und nomadisierende Tierzüchter, in einem Leben zwischen Traditionen, Modernisierung und Globalisierung (vgl. Inwent 2008 a). Die von unterschiedlichsten politischen Prägungen beeinflusste Landesgeschichte ist auch im Bildungswesen zu finden.

#### **Traditionelles Bildungswesen**

Vor der Kolonialisierung war Wissensvermittlung bei westafrikanischen Völkern ein stetiger Prozess im Alltag, an dem alle Dorfbewohner gleichermaßen mitwirkten. Die jeweils spezifischen Traditionen, sozialen und moralischen Werte, Sitten und Bräuche sowie Erfahrungen wurden an die Kinder weitergegeben, die so auf ihr zukünftiges Leben und ihre geschlechtstypischen Aufgaben in der Dorfgemeinschaft vorbereitet wurden (vgl. Kagoda 2002: 83f, Langthaler 2005: 129). Daneben entstanden ab dem 10./11. Jahrhundert im Zuge der Islamisierung Malis Koranschulen für eine rein religiöse Bildung. In Tombouktou wurde die erste Universität Malis, die Universität de Sankoré, gegründet, die im 14. und 15. Jahrhundert über die Staatsgrenzen hinaus von großer Bedeutung war (vgl. Education Research 1998, PROCED 2000: 4).

## 2 Education scolaire sur le plan socio-économique et socio-politique au Mali

### 2.1 Influences politiques sur le système éducatif malien

L'organisation d'un système éducatif aussi bien que les exigences que l'on a par rapport à celui-ci sont toujours étroitement liées aux réalités socio-économiques et socio-politiques du pays concerné.

A l'image de la France, le Mali est un état centraliste. Le développement d'un système éducatif efficace et fonctionnel est confronté ici à des conditions sociales, économiques et naturelles très diverses. Des solutions doivent être trouvées et mises en œuvre pour un pays qui s'étend du Sahara au nord à la savane humide au sud, pour un pays multiracial avec environ 20 groupes ethniques parlant des langues différentes et ayant des structures sociales et des valeurs différentes, avec des travailleurs urbains et des salariés, des sédentaires agriculteurs et des éleveurs nomades vivant entre tradition, modernisme et mondialisation (voir Inwent 2008 a). Les empreintes politiques les plus diverses ayant marquées l'histoire du pays sont aussi présentes dans le système éducatif.

#### **Système éducatif traditionnel**

Avant la colonisation, le transfert des connaissances chez les peuples ouest-africains était un processus continu de la vie quotidienne, auquel tous les villageois participaient de manière équitable. Les traditions, les valeurs sociales et morales, les usages et coutumes spécifiques respectifs ainsi que les expériences ont été transmises aux enfants qui ainsi ont été préparés pour la vie future et aux tâches spécifiques au genre dans la communauté villageoise (voir Kagoda 2002: pp83, Langthaler 2005: 129). En même temps, des écoles coraniques issues de l'islamisation du Mali à partir du 10<sup>e</sup>/11<sup>e</sup> Siècle ont éclos, dans le cadre d'un enseignement purement religieux. L'université Sankoré de Tombouktou a été fondée comme première université du Mali. Elle jouissait aux 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècle d'une grande renommée au-delà des frontières maliennes (voir Education Research 1998, PROCED 2000: 4).



### **Formale Schulen der Kolonialzeit**

Im Zuge der Kolonialisierung wurden in Mali ab dem Jahr 1886 französische Schulen mit formalen, westlichen Bildungsmethoden eingerichtet. Diese Ausbildung folgte kolonialpolitischen Interessen. Sie hatte zum Ziel, vor allem Söhnen höherer Persönlichkeiten die Sprache der Kolonialherren sowie westliche soziopolitische und kulturelle Wertvorstellungen zu vermitteln. Damit sollten sie für den Ausbau der Kolonialherrschaft als Soldaten und Beamte im Staatsdienst nutzbar gemacht werden. Die Bevölkerung fürchtete anfänglich diese neue Form der Schulbildung und stand ihr ablehnend gegenüber. Nach heutiger malischer Perspektive gilt sie als aufgezwungen (vgl. Cissé 1970: 264, Langthaler 2005: 126, PRODEC 2000: 4).

### **Bildungsreform während der Unabhängigkeit und des Sozialismus**

Nach der Unabhängigkeit Malis im Jahr 1960 wurde unter der Führung des ersten Präsidenten Modibo Keita die Erste Republik in zentralistischer, sozialistischer Staatsform gegründet. Zu diesem Zeitpunkt waren nur ca. 7% der malischen Bevölkerung alphabetisiert (vgl. PRODEC 2000: 5). Mit Hilfe der frankophonen Elite, vorwiegend bestehend aus Beamten und Lehrern, sollten die kolonialen Strukturen zerstört und ein unabhängiger Staat mit eigenständiger Verwaltung und Wirtschaft gebildet werden (vgl. Hock 1999: 48ff).

Zur Unterstützung des Staatsbildungsprozesses wurde 1962 das Bildungssystem nach sozialistischen Prinzipien reformiert. Angepasst an afrikanische, malische aber auch universelle Werte sollte der breiten Masse der Bevölkerung, unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Herkunft, eine qualitätvolle, einheitliche Bildung zuteil werden. Ziel war es, das Bewusstsein des Volkes zu entkolonialisieren und die Gesellschaft nach sozialistischen Prinzipien zu formen. Die Ideen der sozialistischen Politik sollten besonders der Jugend in der Schule und dörflichen Gemeinschaftsaktivitäten vermittelt werden. Diese erste Bildungsreform gilt als Meilenstein in der Schulbildung Malis. Sie erzielte mit Hilfe der Sowjetunion anfangs gute Erfolge, die aber aufgrund ökonomischer Schwierigkeiten und eines raschen Bevölkerungswachstums bald wieder zurückgingen. Trotz dieser und nachfolgender Reformen wurde das koloniale Bildungswesen jedoch in seinen Grundzügen weitergeführt und ist bis heute zum Großteil erhalten geblieben (vgl. Education Research 1998, Hock 1999: 50, Langthaler 2005: 127, Pieck 1959).

### **Ecoles formelles de la période coloniale**

Dans le cadre de la colonisation, des écoles françaises appliquant des méthodes d'enseignement formelles et occidentales furent créées au Mali à partir de l'année 1886. L'enseignement poursuivait les intérêts de la politique coloniale. Elle avait comme objectif particulier d'inculquer la langue du colonisateur ainsi que les valeurs socio-politiques et culturelles occidentales avant tout aux fils des hauts personnages. Ainsi, ils deviendraient utiles pour l'expansion coloniale, c'est à dire en tant que soldats et fonctionnaires de l'Etat. La population craignait initialement cette nouvelle forme de scolarisation et s'y est opposée. Selon le point de vue actuel du Mali, elle est considérée comme quelque chose qui a été imposé (voir Cissé 1970: 264, Langthaler 2005: 126, PRODEC 2000: 4).

### **Reforme éducative durant l'indépendance et le socialisme**

Après l'indépendance du Mali en 1960, la Première République de type centralisée et socialiste a été fondée sous l'égide du premier Président Modibo Keita. A cette époque, seul 7% environ de la population malienne était alphabétisés (voir PRODEC 2000: 5). Avec l'aide des élites francophones constituées principalement de fonctionnaires et d'enseignants, les structures coloniales devaient être détruites et un État indépendant doté d'une administration et une économie autonomes devait naître (voir Hock 1999: pp48).

Pour soutenir ce processus de formation d'Etat, une refondation du système éducatif selon les principes socialistes a été mise en place. Cette refondation fut réajustée aux valeurs maliennes, africaines et aussi universelles afin que la majorité de la population puisse profiter, indépendamment de son origine sociale, d'une formation homogène de qualité. Le but était de décoloniser la conscience du peuple et de former la société selon des principes socialistes. Les idées de la politique socialiste devaient être inculquées à la jeunesse aussi bien à l'école que dans la vie communautaire villageoise. Cette première réforme de l'éducation fut une étape importante dans l'éducation au Mali. Initialement, elle a obtenu des bons résultats grâce au soutien de l'Union Soviétique. Mais par la suite en raison des difficultés économiques et de la croissance rapide des populations, ces résultats ont subi des revers. Malgré ces démarches et des réformes ultérieures, le système d'enseignement colonial a continué dans ses traits fondamentaux et persiste encore en grande partie à ce jour (voir Education Research 1998, Hock 1999: 50, Langthaler 2005: 127, Pieck 1959).

### **Bildungskrise während der Militärdiktatur und Wirtschaftskrise**

1968 begann mit dem Militärsturz unter Führung von Moussa Traoré eine 23 Jahre andauernde Militärdiktatur, die so genannte Zweite Republik. Die sozialistisch geprägte Staatsorganisation aus der Ersten Republik, starke Eigeninteressen des Präsidenten und Klientelismus sowie ökologische Katastrophen und ökonomische Krisen in den 1980er Jahren führten zu einer extremen Rezession in Mali. Trotz mehrerer Bildungsreformen und einem sporadischen Aufstocken des Staatshaushaltes im Bildungssektor konnte die negative Entwicklung im Bildungswesen nicht aufgehalten werden.<sup>17</sup> Die generelle Ablehnung des frankophonen Schulsystems war groß und es fehlten berufliche Perspektiven nach der Ausbildung. Die Probleme verschärften sich durch den demographisch bedingten Anstieg der Schülerzahlen und einen gleichzeitig massiven Rückgang an Lehrkräften. Der Lehrermangel entstand in den 1980er und 1990er Jahren, als infolge ausbleibender Löhne viele Lehrkräfte in Nachbarländer abwanderten. Dieser Mangel konnte nicht ausgeglichen werden, da es an Nachwuchskräften fehlte (vgl. Bertelsmann 2004: 2f, Cherry/ Mundy 2007: 9, Education Research 1998, Hock 1999: 99, Langthaler 2005: 132, PRODEC 2000: 42).

### **Neuordnung des Bildungswesens mit der Demokratie**

Ein Jahr nach dem Sturz der Militärdiktatur, ausgelöst durch Forderungen nach Demokratie aus intellektuellen Kreisen, kam im Jahr 1992 Alpha Oumar Konaré als erster demokratisch gewählter Präsident an die Macht. Die demokratische Staatsform der Dritten Republik setzt sich in einer für Afrika beispielhaften Art bis heute weiter fort.<sup>18</sup> Bei der ländlichen Bevölkerung stießen die demokratischen Prinzipien ‚Transparenz‘ und ‚Partizipation‘ anfangs auf große Skepsis, da sie ihre traditionellen Hierarchieformen und damit die soziale Ordnung im Dorf gefährdet sah (vgl. Bertelsmann 2004: 1ff).

Konaré deklarierte Bildung zur ‚Priorität der Prioritäten‘ seiner Regierung und schuf mit dem Artikel 18 der malischen Verfassung vom September 1992 die

17 In dieser Krise des frankophonen Schulsystems gewannen die arabisch-muslimischen Médersas an Bedeutung. Die Ausbildung in diesen reformierten, privaten Koranschulen wurde im Jahr 1985 per Dekret staatlich anerkannt (vgl. Hock 1999: 65, 117). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird dieser Bereich des Bildungssystems nicht genauer untersucht.

18 Laut Entwicklungsexperten in Mali ist die Anwendung demokratischer Spielregeln noch nicht gesellschaftliche Realität. Kritische Stimmen können sich gegen die Macht habende, reiche Elite kaum durchsetzen (mdl. v.d. Ley 2008, Grell 2008).

### **Crise éducative pendant la dictature militaire et la crise économique**

Suite au putsch militaire sous la conduite de Moussa Traoré en 1968, une dictature sous le nom de Deuxième République a suivi durant 23 ans. L'organisation gouvernementale socialiste de la Première République, les propres intérêts du Président, le clientélisme, ainsi que les catastrophes écologiques et les crises économiques des années 1980 ont conduit le Mali à une récession sévère. Malgré plusieurs réformes éducatives et un rehaussement sporadique du budget de l'Etat dans le secteur de l'éducation, les conséquences négatives furent inévitables.<sup>17</sup> Le refus du système scolaire français était grand et il n'existait pas de perspectives de carrière après la formation. Les problèmes se sont aggravés par l'augmentation démographique du nombre d'élèves et une baisse massive du nombre d'enseignants. La pénurie d'enseignants survint au cours des années 1980 et 1990, lors du départ de nombreux enseignants vers les pays voisins suite à l'accumulation des arriérés de salaires. Ce déficit n'a pas pu être comblé parce qu'il n'y avait pas de génération pour assurer la relève du personnel (voir Bertelsmann 2004: pp2, Cherry/ Mundy 2007: 9, Education Research 1998, Hock 1999: 99, Langthaler 2005: 132, PRODEC 2000: 42).

### **Nouvel ordre du système éducatif dû à la démocratie**

Un an après la chute de la dictature militaire due aux exigences démocratiques des classes intellectuelles, le premier Président démocratiquement élu, Alpha Omar Konaré, est arrivé au pouvoir. Le régime démocratique de la Troisième République qui continue à ce jour est perçu comme exemplaire en Afrique.<sup>18</sup> Les principes démocratiques ‚transparence‘ et ‚participation‘ se sont heurtées au début à un grand scepticisme de la part des populations rurales qui voyaient leurs hiérarchies traditionnelles et l'ordre social menacés (voir Bertelsmann 2004: pp1).

Le président Konaré déclara l'éducation comme la ‚priorité des priorités‘ de son gouvernement et ordonna à travers l'article 18 de la Constitution Malienne de

17 Les médersas (écoles arabo-islamiques) profitent de la crise affectant le système éducatif francophone. L'enseignement dans ces écoles coraniques privées et reformées fut reconnu par décret en 1985 (voir Hock 1999: 65, 117). Dans ce travail, ce secteur éducatif n'a pas été concerné.

18 Selon les experts en développement, le jeu démocratique n'est pas tout à fait une réalité sociale au Mali. C'est à peine si l'on peut critiquer les hommes au pouvoir et l'élite des riches (oral v.d. Ley 2008, Grell 2008).

Grundlage für die Bildung aller Staatsbürger: „Jeder Bürger hat ein Recht auf Bildung. Der öffentliche Schulunterricht ist obligatorisch, frei und weltlich.“ (Constitution du Mali 1992). Vor dem Hintergrund der staatlichen Umstrukturierung und infolge anhaltender ökonomischer Probleme gestaltete sich die Umsetzung dieses Rechts als schwierig. Die großen Umbrüche im Bildungssystem in den Jahren 1992 bis 2002 wurden von zahlreichen Streiks von Lehrkräften und Studenten bis hin zu landesweiten Schulschließungen begleitet. Das Bildungswesen steuerte in eine neue Krise, als die Ausgaben für Bildung in den Jahren 1995 und 1997 auf 2,2% des Staatsetats sanken (vgl. Bertelsmann 2004: 12, Cherry/ Mundy 2007: 8, PRODEC 2000: 8).

Erst im Laufe der Jahre konnte mit finanzieller und materieller Unterstützung von Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, dem Engagement der Zivilbevölkerung sowie Akteuren aus der freien Wirtschaft mehr Stabilität im Bildungssystem erreicht werden (vgl. Diakité zit.n. Cherry / Mundy 2007: 8). Heute ist das gesellschaftliche Leitbild der Bildung die „Entwicklung von Humanressourcen durch eine auf malischen Werten basierende, auf universelle Werte ausgerichtete Erziehung, die Bürgerinnen und Bürger zu freien Menschen macht, die ihre Rechte, Verantwortungen und Pflichten wahrnehmen und die sozipolitische, ökonomische und kulturelle Entwicklung Malis unterstützen.“ (PRODEC 2000: 6).

Kritische Stimmen werfen der Konzeption des Bildungssektors aber auch neo-kolonialistische Absichten westlicher Staaten und die Ausrichtung an Interessen einer kleinen Elitegruppe im Land vor. Bildung kann als „intellektuelle Waffe“ (Cissé 1970: 264) für eine erneute oder fortgesetzte Ausbeutung des Volkes missbraucht werden, indem die Kritikfähigkeit der breiten Masse durch ein niedriges Bildungsniveau bewusst in Grenzen gehalten wird (mdl. Ali 2009, v.d. Ley 2008).

1992 le fondement de l'éducation de tous les citoyens: « Tout citoyen a droit à l'instruction. L'enseignement public est obligatoire, gratuit et laïc. » (Constitution du Mali 1992). Dans un contexte de restructuration de l'Etat et de persistance des problèmes économiques, l'application de cette loi s'est avérée difficile. Les grands bouleversements dans le système éducatif de 1992 à 2002 ont été accompagnés par de nombreuses grèves des enseignants et des élèves jusqu'à des fermetures d'écoles à travers le pays. Le système éducatif plongea dans une nouvelle crise étant donné que les dépenses budgétaires dans ce secteur chutèrent jusqu'à 2,2% entre 1995 et 1997 (voir Bertelsmann 2004: 12, Cherry/ Mundy 2007: 8, PRODEC 2000: 8).

Ce n'est qu'au fil des ans avec l'appui financier et matériel des partenaires au développement, l'engagement de la population civile ainsi que celui des acteurs du secteur privé qu'il fut possible d'atteindre plus de stabilité dans le système éducatif (voir Diakité d'après Cherry / Mundy 2007: 8). Aujourd'hui, la mission sociale de l'éducation est « le développement des ressources humaines notamment à travers une éducation fondée sur les valeurs culturelles maliennes mais résolument tournée vers les valeurs universelles; une éducation qui forme la citoyenne et le citoyen libres, jouissant de leurs droits, exerçant leurs responsabilités et accomplissant leurs devoirs; un citoyen et une citoyenne capables de promouvoir le développement sociopolitique, économique et culturel du Mali. » (PRODEC 2000: 6).

Des voix critiques reprochent à la conception du secteur éducatif entre autres des intentions néo-colonialistes des pays occidentaux et l'alignement des intérêts sur un petit groupe d'élite du pays. L'éducation peut être utilisée comme « une arme intellectuelle » (Cissé 1970: 264) pour une exploitation renouvelée ou continuelle du peuple en maintenant délibérément la plus grande partie de la population dans un niveau très bas (oral Ali 2009, v.d. Ley 2008).



## 2.2 Zentrale Bildungsprogramme und ihre regionale Umsetzung

Aufgrund der heterogenen Gesellschaftsstruktur Malis entsprechen Gegebenheiten, Prioritäten und lokale Regeln in einem peripheren Dorf oder bei nomadisierenden Volksstämmen nicht zwingend den Vorstellungen und Vorgaben der zentralen Verwaltung in Bamako oder anderer übergeordneter Verwaltungseinheiten. Dementsprechend werden die örtlichen Bedingungen des Bildungswesens mehr von regionalen ethnosozialen Kontexten bestimmt statt Abbild der zentralpolitischen Ziele zu sein.

### 2.2.1 Nationale Programme und schulische Infrastruktur

#### Nationale Programme – internationale Ziele

- **Universelle Grundbildung:** Auch wenn der Anteil der Bevölkerung mit Schulbildung seit der Unabhängigkeit 1960 bis zur Demokratisierung im Jahr 1992 von 7% auf knapp 33% angestiegen war (vgl. PRODEC 2000: 5), lag dies noch weit entfernt vom international und national angestrebten Ziel der universellen Grundbildung von 95% bis 100% bis zum Jahr 2015 (vgl. BMZ Dakar o.J., Hüfner/ Reuther 2005: 48ff, PRODEC 2000: 5). Trotz eines deutlichen Anstiegs der Einschulungsraten ist das Ziel *Grundbildung für alle* noch nicht erreicht, weder in Mali noch weltweit (vgl. Hüfner/ Reuther 2005: 48ff, PRODEC 2000: 5). Im Jahr 2001 lagen die Einschulungsraten in Grundschulen im Sub-Sahara-Afrika, wie in Abbildung 4 zu sehen ist, im weltweiten Vergleich noch sehr weit zurück.

## 2.2 Programmes éducatifs centraux et leur exécution à l'échelle régionale

En raison de l'hétérogénéité de la structure sociale malienne, les particularités, priorités et règles locales dans un village périphérique ou dans les tribus nomades ne répondent pas nécessairement aux idées et exigences du gouvernement central de Bamako ou à celles d'autres unités administratives hiérarchiquement supérieures. En conséquence, les conditions locales d'instruction scolaire sont plus déterminées par les contextes régionaux ethno-sociaux que par le souci de respecter les objectifs politiques du gouvernement central.

### 2.2.1 Programmes nationaux et infrastructure scolaire

#### Programmes nationaux – buts internationaux

- **Education de base universelle:** Bien que la proportion de la population alphabétisée eût augmenté de 7% à un peu moins de 33% de l'indépendance en 1960 à la démocratisation en 1992 (voir PRODEC 2000: 5), ceci était encore loin de l'objectif national et international de l'enseignement primaire universel qui est de 95% à 100% d'ici l'an 2015 (voir BMZ Dakar s.d., Hüfner/ Reuther 2005: pp48, PRODEC 2000: 5). Malgré une augmentation significative des taux d'inscription l'objectif d'*éducation de base pour tous* n'a pas encore été atteint, ni au Mali, ni à l'échelle mondiale (voir Hüfner/ Reuther 2005: pp48, PRODEC 2000: 5). En 2001, comme le montre la figure 4, les taux d'inscription dans les écoles primaires en Afrique subsaharienne se situaient très loin des normes mondiales.

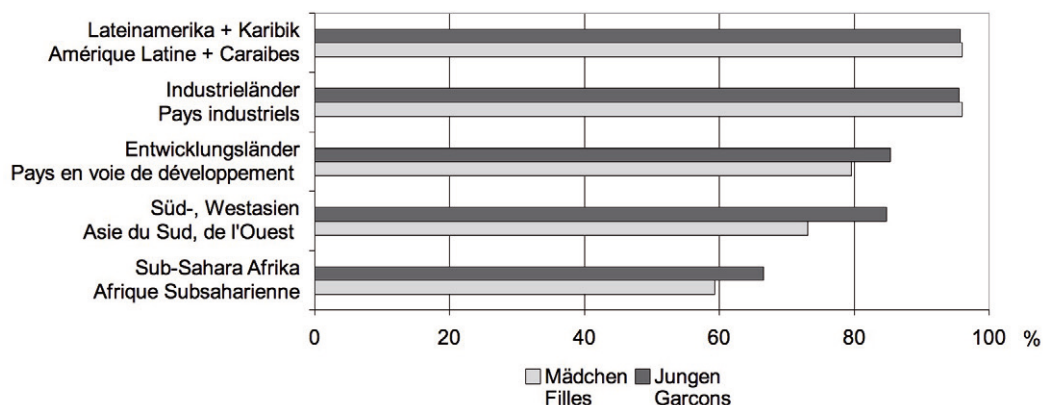


Abbildung 4: Einschulungsraten in Grundschulen im Jahr 2001 in %  
(eigene Darstellung basierend auf UNESCO 2003 u. 2004 zit n. Langthaler 2005: 122)  
Figure 4: Taux de scolarisation à l'école primaire en 2001 en %  
(réalisation propre basée sur UNESCO 2003 et 2004 d'après Langthaler 2005: 122)

Im Jahr 2000 startete in Mali das Zehnjahresprogramm *Programme Décennal de Développement de l'Education* (PRODEC) zur Entwicklung des Bildungssektors. Seit 2001 wird das PRODEC von den malischen Bildungsministerien in Zusammenarbeit mit seinen Partnern internationaler Regierungsorganisationen, Entwicklungsbanken und UN-Organisationen im dreiphasigen Sektorinvestitionsprogramm *Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education* (PISE) umgesetzt (vgl. Cherry/Mundy 2007: 10, CLIC Education o.J. (b), mdl. v.d. Ley 2008).<sup>19</sup> Hauptziele des elf Komponenten umfassenden Förderprogramms PRODEC sind unter anderem:

- **Verbesserung des Zugangs zu Grundschulbildung:** Die Brutto-Einschulungsrate<sup>20</sup> soll durch den Bau zahlreicher Grundschulen, die Rekrutierung von Lehrkräften und Sensibilisierung der Bevölkerung bis 2008 im ersten Grundschul-Zyklus (1. - 6. Klasse) auf 75% und bis 2010 auf 95% im gesamten Grundschulbereich (1. - 9. Klasse) angehoben werden (vgl. Cherry / Mundy 2007: 10, CLIC Education o.J. (b), PRODEC 2000: 8, 17ff).
- **Verminderung der Geschlechterdisparitäten:** Die Brutto-Einschulungsrate von Mädchen soll durch Anpassung der schulischen Infrastrukturen an deren speziellen Bedürfnisse von 34% im Jahr 1996 auf 70% im Jahr 2008 erhöht und die Bevölkerung für die Schulbildung von Mädchen sensibilisiert werden (vgl. PRODEC 2000: 19).
- **Gewährleistung einer guten Bildungsqualität:** Der akute Lehrermangel soll durch Schaffung neuer Ausbildungsstätten für Lehrkräfte aufgehoben und mit Hilfe einer Reform des Lehrplans eine dauerhafte Alphabetisierung der Schüler im ersten Grundschul-Zyklus ermöglicht werden (vgl. MEN 2006, PRODEC 2000: 42).
- **Muttersprachlicher Eingangsunterricht:** Lern blockaden der Schulanfänger, ausgelöst durch die meist erstmalige Konfrontation mit der Fremdsprache Französisch im Unterricht, sollen vermieden werden. Die Kommunikation in der Muttersprache in den ersten beiden

19 An dieser Stelle sei auf die Problematik der Veruntreuung und Zweckentfremdung von Geldern aus der Entwicklungshilfe hingewiesen, die in Entwicklungsländern und so auch in Mali verbreitet ist, auf die im Rahmen dieser Abhandlung aber nicht näher eingegangen wird (vgl. Bonner Aufruf 2008).

20 Brutto-Einschulungsrate: eingeschulte Kinder jeden Alters im 1. Grundschul-Zyklus pro schulfähige Bevölkerung (7-12 Jahre).

En l'an 2000 débuta le *Programme Décennal de Développement de l'Education* (PRODEC), programme visant l'épanouissement du secteur éducatif. Depuis 2001, le PRODEC est mis en oeuvre par le *Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education* (PISE) en trois phases piloté par le Ministère de l'Education Nationale en collaboration avec les partenaires internationaux au développement, les Banques d'investissement et les Organisations de l'ONU (voir Cherry/ Mundy 2007: 10, CLIC Education s.d. (b), oral v.d. Ley 2008).<sup>19</sup> Les principaux objectifs des onze composantes du programme de promotion étendu du PRODEC sont entre autres :

- **Amélioration de l'accès à l'enseignement primaire:** Le taux brut de scolarisation<sup>20</sup> devrait passer à l'horizon 2008 à 75% dans le premier cycle (1<sup>ère</sup> à 6<sup>e</sup> année) et jusqu'à 2010 à 95% dans les deux cycles de l'école fondamentale (1<sup>ère</sup> à 9<sup>e</sup> année) grâce à la construction de nombreuses écoles primaires, au recrutement d'enseignants et à la sensibilisation de la population (voir Cherry / Mundy 2007: 10, CLIC Education s.d. (b), PRODEC 2000: 8, pp17).
- **Diminution des disparités entre les sexes:** Le taux brut de scolarisation des filles devrait augmenter de 34% en 1996 à 70% en 2008, grâce à l'adaptation des infrastructures scolaires aux besoins spécifiques des filles, et grâce à la sensibilisation de la population pour la scolarisation des filles (voir PRODEC 2000: 19).
- **Garantir une bonne qualité de l'éducation:** La pénurie aiguë d'enseignants devrait être comblée par la création de nouveaux centres de formation pour enseignants, et l'alphabetisation durable des élèves dans le premier cycle sera rendue possible grâce à une réforme du curriculum (voir MEN 2006, PRODEC 2000: 42).
- **Enseignement de base en langue maternelle:** Les blocages d'apprentissage pour les débutants souvent déclenchés par la première confrontation avec le français comme langue étrangère en classe devraient être évités. La communication dans la langue maternelle durant les deux

19 Le détournement et la désaffectation de fonds destinés à l'aide au développement est aussi une pratique fréquente au Mali. Dans le cadre de cette étude il ne sera pas possible de traiter ce phénomène plus en profondeur (voir Bonner Aufruf 2008).

20 Taux brut de scolarisation: taux d'enfants scolarisés de tout âge confondu dans le premier cycle par population scolarisable (7-12 ans).

Grundschuljahren soll die kulturelle Identität, Lernbereitschaft und intellektuelle Leistungsfähigkeit fördern. Ab dem vierten Schuljahr erfolgt der Unterricht auf Französisch (vgl. PRODEC 2000: 10, 35, E-Mail v.d. Ley 2009).

- **Dezentralisierung der Bildung:** Die Zentralministerien delegieren ihre Bildungshoheit in die Regionen, die Schulverwaltungspflichten sollen in die Verantwortung der Gemeinden überführt werden (vgl. PRODEC 2000: 7, PISE II 2006: 2, E-Mail v.d. Ley 2009).

Regierungsmaßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssektors führten zu einem Anstieg der Brutto-Einschulungsrate im ersten Grundschul-Zyklus von 22,3% im Jahr 1991 auf 77,6% im Jahr 2007 (vgl. MEN 2004: 6, MEN-CPS 2007).

premières années de l'enseignement primaire devrait promouvoir l'identité culturelle, la volonté d'apprendre et la capacité intellectuelle. L'enseignement du français survient à partir de la quatrième année. (voir PRODEC 2000: 10, 35, e-mail v.d. Ley 2009).

- **Décentralisation de l'enseignement:** Les Ministères centraux délèguent leur souveraineté éducative aux régions, et les obligations de l'administration scolaire devraient être transférées et devenir la responsabilité des communes (voir PRODEC 2000: 7, PISE II 2006: 2, e-mail v.d. Ley 2009).

Les mesures gouvernementales dans les différents niveaux du secteur éducatif ont entraîné une augmentation du taux brut de scolarisation au premier cycle de 22,3% en 1991 à 77,6% en 2007 (voir MEN 2004: 6, MEN-CPS 2007).

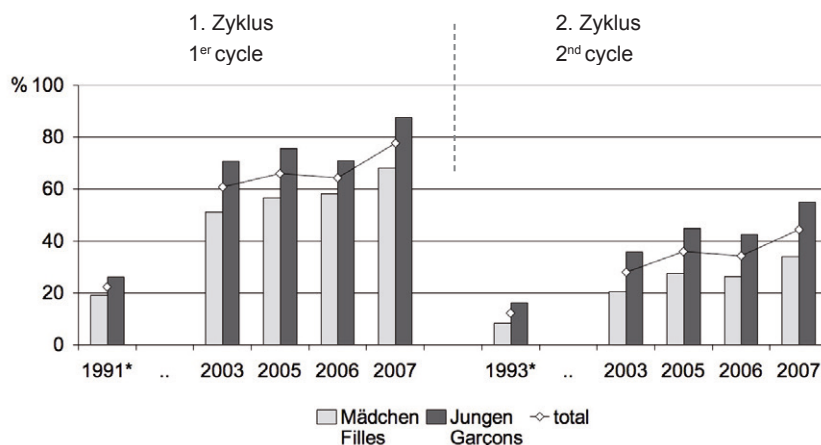


Abbildung 5: Vergleich Brutto-Einschulungsrate im 1. und 2. Grundschul-Zyklus in % (eigene Darstellung basierend auf MEN 2004: 6\*, MEN-CPS 2003-2007)  
 Figure 5: Comparaison des taux bruts de scolarisation au 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle en % (réalisation propre basée sur MEN 2004: 6\*, MEN-CPS 2003-2007)

Obenstehende Abbildung 5 zeigt, dass die Brutto-Einschulungsrate im ersten und zweiten Grundschul-Zyklus seit Einführung der Demokratie enorm angestiegen ist. Trotzdem liegt die Differenz zwischen Mädchen und Jungen weiterhin bei ca. 20 Prozentpunkten.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass in Mali wie in den meisten Entwicklungsländern die Datenerhebung für amtliche Statistiken unterschiedlichen Fehlerquellen unterliegt, wie z.B. in Fußnote 9 erwähnt. Deshalb ist die Datengrundlage meist nur unzureichend und darauf basierende statistische Auswertungen dementsprechend fehlerbehaftet. Die Verwendung solcher Statistiken muss mit dem Bewusstsein geschehen, dass sie weniger

La figure 5 montre que le taux brut de scolarisation dans les deux cycles du primaire a connu un accroissement rapide. Malgré cela, l'écart entre les taux de garçons scolarisés et celui des filles se situe à 20 points de pourcentage.

Dans ce contexte, il convient de noter qu'au Mali, comme dans la plupart des pays en voie de développement, la collecte des données pour les statistiques officielles est soumise à diverses erreurs telles qu'il est mentionné dans le pied de page 9. Par conséquent, la base de données est généralement insuffisante et des analyses statistiques fondées sur celle-ci sont donc erronées. L'utilisation de ces statistiques doit être faite en considérant qu'au lieu de donner

die tatsächliche, konkrete Situation wiedergeben als vielmehr einen Anhaltspunkt geben und Tendenzen aufzeigen.

- **Mädchenbildung:** Um die Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen aufzuheben, wie international bereits bis zum Jahr 2005 angestrebt war (vgl. UNESCO EPT 2007: 15), wurde 1992 die *Cellule de Scolarisation des Filles* zur Förderung der Einschulung von Mädchen auf nationaler und regionaler Ebene gegründet (vgl. CLIC Education o.J. (a)). Auch im Programm PISE lag in der Phase II von 2006 bis 2009 ein Schwerpunkt auf der Grundschulbildung für Mädchen (vgl. OCF/CNDIFE 2007, PISE II 2006: 3). Eltern und Lehrkräfte sollen sensibilisiert und stereotype Bilder in Lehrbüchern eliminiert werden, um die starren Rollenverteilungen zu Hause und im Unterricht aufzuweichen und damit Hemmfaktoren in der Mädchenbildung zu reduzieren. Zusätzlich wird versucht, durch materielle und finanzielle Anreize sowie arbeitserleichternde Hilfsmittel für Frauen die Bereitschaft zur Einschulung der Töchter zu erhöhen (vgl. Lakin / Gasperini 2003: 110ff, mdl. Kané 2008). Diese einseitige materielle Förderung von Mädchen ist jedoch kritisch zu betrachten, da sie zu einer ‚positiven Diskriminierung‘, d.h. einer Bevorzugung von Mädchen gegenüber Jungen führt und zusätzlich die Geschenke-Mentalität<sup>21</sup> der malischen Bevölkerung verstärkt. Da die Betroffenen auf diese Weise den Sinn von Schulbildung nicht verstehen, sondern ihre Töchter nur wegen der Geschenke zur Schule schicken, kommt es nach ein paar Jahren zu einer erhöhten Abbruchrate der geförderten Mädchen (mdl. v.d. Ley 2008, Zono 2008). Mit diesen so genannten *Incentive*-Methoden kann zwar die statistische Einschulungsrate kurzfristig verbessert werden, sie bietet aber keine nachhaltige Lösung zur Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen der Bevölkerung in der Mädchenbildung.

### Schulsystem

Das malische Bildungswesen wird unterteilt in ein staatlich gefördertes formales Ausbildungssystem mit Grund-, weiterführenden und Hochschulen und ein nicht formales System mit Alphabetisierungszentren für Kinder, Jugendliche (*Centres d'Education pour*

21 *Mentalité cadeaux:* Durch finanzielle und materielle Unterstützung geförderte Erwartungshaltung, dass jede Aktion der Bevölkerung mit einem Geschenk belohnt wird.

une image réelle et concrète de la situation, elles servent à en donner une idée et à en identifier les tendances.

- **Scolarisation des filles:** Pour réduire les disparités entre les sexes dans l'éducation tel qu'il a été visé sur le plan international aux horizons 2005 (voir UNESCO EPT 2007: 15), la *Cellule de Scolarisation des Filles* fut créée en 1992 pour encourager la scolarisation des filles à l'échelle régionale et nationale (voir CLIC Education s.d. (a)). Dans la Phase II du programme PISE allant de 2006 à 2009, l'accent a été mis sur l'éducation de base des filles (voir OCF/CNDIFE 2007, PISE II 2006: 3). Les parents et les enseignants devaient être sensibilisés et les représentations stéréotypées dans les livres d'enseignement éliminées afin d'assouplir la répartition rigide des tâches à domicile et en classe, et par cela réduire les facteurs empêchant l'éducation des filles. Au-delà, il est tenté d'améliorer la disposition à scolariser les filles grâce à des attraits matériels et financiers ainsi qu'avec des objets facilitant le travail ménager des femmes (voir Lakin/ Gasperini 2003: pp110, oral Kané 2008). Ce support matériel visant uniquement les filles doit être critiqué car elle implique une ‚discrimination positive‘, c'est-à-dire une préférence des filles par rapport aux garçons, tout comme le renforcement de la mentalité cadeaux<sup>21</sup> chez la population malienne. Un taux élevé d'abandon scolaire chez les filles s'ensuit après quelques années car de cette manière, les concernées ne comprennent pas le sens de l'éducation, mais envoient leurs filles à l'école seulement à cause des dons (oral v.d. Ley 2008, Zono 2008). Certes, avec ces méthodes dites *incitatives*, les taux d'inscription pourraient être améliorés à court terme dans les statistiques, mais cela n'est pas une solution durable pour changer les attitudes et les comportements de la population envers la scolarisation des filles.

### Système éducatif

Le système éducatif malien est subdivisé en trois : le système formel, financé par le gouvernement, composé d'établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, le système informel comprenant des centres d'alphabetisation pour enfants et adolescents

21 *Mentalité cadeaux:* Attitude attentiste de la part de la population qui pense que chaque action est sanctifiée par un cadeau. Cette attitude est encouragée par des appuis financiers et matériels.

le Développement (CED)) und Erwachsene (*Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle* (CAF)), sowie ein informelles System von Koranschulen und Médersas (vgl. PRODEC 2000: 11, E-Mail: v.d. Ley 2009).<sup>22</sup> Die Grundschulbildung der formalen Schulen wird in zwei Zyklen unterteilt, der erste Zyklus umfasst die 1. bis 6. Klasse und endet mit dem Abschluss CEP (*Certificat d'Etudes Primaires*), der zweite Zyklus die 7. bis 9. Klasse mit dem Abschluss DEF (*Diplôme d'Etudes Fondamentales*). Daran anschließend kann in drei Jahren im Gymnasium das Abitur gemacht werden und ein Universitätsstudium folgen oder für zwei bis vier Jahre eine berufsbildende Schule besucht werden (Education Research 1998). Ein Schuljahr dauert achteinhalb Monate und liegt vorwiegend in der Trockenzeit von Oktober bis Juni, also außerhalb der Ackerbausaison (vgl. MEN 2006).

### Ausbildung von Lehrkräften

Die Ausbildung von Lehrkräften erfolgt derzeit auf zwei Arten. Schulabgänger mit Abitur werden in einem zweijährigen Ausbildungsgang am *Institut de Formation des Maîtres* (IFM) zu regulären Lehrern ausgebildet, arbeitslose, diplomierte Akademiker über das Programm *Stratégie Alternative de Recrutement de Personnel Enseignant* (SARPE) in drei Monaten zu Hilfslehrern, so genannten *contractuels*. Mit der Bereitstellung von Hilfslehrern wurde auf den akuten Bedarf an Lehrkräften und die hohe Arbeitslosenzahl von Akademikern reagiert. Sobald der von PISE geplante Wiederaufbau der Ausbildungsstätten erfolgt ist, sollen alle jährlich benötigten Lehrkräfte wieder regulär ausgebildet werden (vgl. Education de qualité 2004: 11, MEN 2006, mdl. v.d. Ley 2008).<sup>23</sup>

Vielfach wird eine gezielte Ausbildung von weiblichen Lehrkräften zur Erhöhung der Einschulungsbereitschaft für Mädchen propagiert (vgl. Tomasevski 2003: 164). Laut Frau von der Ley (mdl. 2008) und Untersuchungen von Opheim (2000: 160) verbessert dies aber nicht zwingend die Akzeptanz von Mädchenbildung, da auch Lehrerinnen sich im Unterricht diskriminierend verhalten oder stereotype Bilder vermitteln können. Trotzdem kann sich

(*Centres d'Education pour le Développement* (CED)) et pour les adultes (*Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle* (CAF)) ainsi que le système informel d'écoles coraniques et de medersas (voir PRODEC 2000: 11, e-mail v.d. Ley 2009).<sup>22</sup> L'enseignement primaire dans les écoles formelles est divisé en deux cycles: le premier cycle composé de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>e</sup> année couronné par l'examen du CEP (*Certificat d'Etudes Primaires*), et le second cycle allant de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année achevé par l'examen du DEF (*Diplôme d'études fondamentales*). Le lycée s'ensuit pour trois ans d'étude et en cas de réussite au baccalauréat, l'élève peut poursuivre un enseignement universitaire ou fréquenter une école professionnelle pour deux à quatre ans (voir Education Research 1998). L'année scolaire dure huit mois et demi et se déroule principalement pendant la saison sèche d'octobre à juin, c'est-à-dire en dehors de la saison agricole (voir MEN 2006).

### Formation des enseignants

La formation des enseignants s'effectue actuellement de deux manières. Les bacheliers sont formés durant deux ans à l'*Institut de Formation des Maîtres* (IFM) comme enseignants réguliers. Les chômeurs et diplômés universitaires reçoivent une formation de trois mois sous le programme *Stratégie alternative de Recrutement de Personnel Enseignant* (SARPE). Ils épauleront les enseignants titulaires sous le nom de contractuels. La mise à disposition d'enseignants contractuels est une réaction à la nécessité aiguë d'enseignants et une réponse au nombre élevé de diplômés chômeurs. Une fois la reconstruction des centres de formation prévue par le PISE effectuée, tous les enseignants demandés annuellement profiteront d'une formation régulière d'enseignant (voir Education de qualité 2004: 11, MEN 2006, oral v.d. Ley 2008).<sup>23</sup>

La formation ciblée des enseignants de sexe féminin est souvent développée dans le but d'accroître la disposition des filles à la scolarisation (voir Tomasevski 2003: 164). Selon Mme von der Ley (oral 2008) et les enquêtes menées par Opheim (2000: 160), cette stratégie n'améliore pas nécessairement l'acceptation de la scolarisation des filles, puisque les enseignantes, elles aussi, peuvent avoir des comportements discriminatoires en classe ou propager des images stéréotypées.

22 Grundbildung: Minimum an Schreiben, Lesen und Rechnen Grundschulbildung: Besuch einer formalen Grundschule bis zum 9. Schuljahr (vgl. GTZ 2007).

23 Die Voraussetzung für eine reguläre Ausbildung von Lehrkräften sind qualifizierte Schulabgänger, die momentan aber aufgrund der schlechten Bildungsqualität selten sind, ein Teufelskreis beginnt.

22 éducation de base : savoir au moins écrire, lire et calculer enseignement primaire : fréquentation d'une école primaire publique jusqu'à la 9<sup>e</sup> année (voir GTZ 2007).

23 Personnes remplissant la condition pour une formation régulière d'enseignants: les diplômés qualifiés, mais ils sont actuellement rares à cause de la mauvaise qualité de l'éducation, ce qui forme un cercle vicieux.



die Anwesenheit von weiblichen Lehrkräften positiv auf die Einstellung von Eltern und Kindern auswirken wie Herr Diarra von der Schulinspektion CAP Kati (2008) es schildert und Gespräche mit Dorfbewohnern bestätigen. N. Keita (Bäuerin aus Guéna) sieht in der Schuldirektorin im Dorf ihr Vorbild:

*Ich bin nicht gerne da [wo ich jetzt in meinem Leben stehe], [...] ich sehe, wofür Bildung nützlich sein kann. Zum Beispiel hat sie [die Schuldirektorin] die Schule gemacht und ich habe sie nicht gemacht. Ich sehe den Unterschied zwischen dem Mädchen, das nicht zur Schule gegangen ist und dem Mädchen, das zur Schule gegangen ist. (2008)*

Eltern sehen den konkreten Nutzen von Schulbildung für Mädchen und akzeptieren ihre Einschulung auf diese Weise besser.

### Lehrmethoden

Der von der Kolonialmacht eingeführte, Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts gängige militärische Unterrichtsstil mit Zucht, Ordnung und Auswendiglernen und die in den Kolonien kulturfremden Inhalte beeinflussten die traditionelle Identität der Schüler kaum. Es fand nur eine oberflächliche Angleichung, nicht aber ein tieferes Einverständnis mit dem Gelernten statt (vgl. Parin et al. 1971: 12). Die befragten Frauen (Bäuerinnen) in Guéna hegen deshalb keine Vorbehalte gegenüber der ‚Schule der Weißen‘:

*Die Ausbildung steht absolut nicht im Zusammenhang mit dem Sozialverhalten. [...] Zur Schule gehen bringt überhaupt keine Probleme im Verhalten mit sich, d.h. das hat nichts mit dem Verhalten in dem Leben zu tun, in dem du stehst. Du kannst zur Schule gehen, du schreibst in der französischen Sprache, aber das ist nicht ... [schädlich]. Wichtig ist, dass du lernst. (2008)*

In Mali erfolgt derzeit eine inhaltliche und strukturelle Anpassung französisch-kolonialistischer Lehrmethoden an malische Gegebenheiten. Deshalb sind in den Schulen drei verschiedene Unterrichtsmodelle, *Classique*, *Pédagogie convergente* und *Curriculum*,<sup>24</sup> parallel anzutreffen. Die Einführung und darauf folgende Generalisierung des neuen *Curriculum* wurden schlecht vorbereitet und durchgeführt. Deshalb blieben die erwarteten Erfolge aus, so dass die Neuerungen in Regierungskreisen, bei der Bevölkerung und zum Teil auch bei Lehrkräften auf

24 *Classique*: Französisch als einzige Unterrichtssprache und französische Lehrmethoden, *Pédagogie convergente* (PC): Unterricht anfangs in der lokalen Sprache, ab der 3. Klasse Einführung der französischen Sprache, ab der 4. Klasse Unterricht auf Französisch. Ziel ist der Kompetenzerwerb anstelle von Wissenstransfer und eine Ablösung des klassischen Frontalunterrichts von schülerzentrierten Lerntechniken (vgl. MEN 2002, Wambach 2001: 129), *Curriculum*: neuer, auf der PC basierender Lehrplan für die ersten beiden Grundschuljahre (mdl. v.d. Ley 2008).

Néanmoins, la présence d’enseignantes de sexe féminin peut avoir un impact positif sur l’attitude des parents et des enfants comme M. Diarra de l’inspection scolaire du CAP Kati (oral 2008) l’a reconnu et comme les discussions avec les villageois l’ont confirmé. N. Keita (paysanne de Guéna) voit la directrice de l’école du village comme son idéal :

*Je n’aime pas d’être là [où je suis maintenant dans ma vie], [...] je vois à quoi l’éducation peut servir. Par exemple elle [la directrice] a fait l’école et moi je ne l’ai pas fait. Je vois la différence entre la fille qui n’a pas fait l’école et la fille qui a fait l’école. (2008)*

De cette façon les parents perçoivent les avantages tangibles de l’éducation des filles et acceptent mieux leur inscription.

### Méthodes d’enseignement

Le système d’enseignement de style militaire avec discipline, ordre et mémorisation introduit par le pouvoir colonial à la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle, et son contenu étranger aux cultures des colonisés influençaient à peine l’identité culturelle des étudiants. Il y avait seulement une approximation superficielle, mais pas de consentement profond avec ce qui a été enseigné (voir Parin et al. 1971: 12). Les femmes interrogées (paysannes) dans Guéna ne nourrissent donc pas de réserves au sujet de ‚l’école des blancs‘:

*Les études n’ont aucun rapport avec le comportement dans la vie sociale. [...] Aller à l’école, n’amène pas du tout de problème de comportement, c’est-à-dire cela n’a rien à avoir avec le comportement dans la vie où tu es. Tu peux aller à l’école, c’est dans la langue française que tu écris, mais ce n’est pas ... [nuisible]. L’important c’est que tu apprends. (2008)*

Au Mali, un ajustement structurel du contenu des méthodes d’enseignement de la période coloniale française aux réalités maliennes s’opère actuellement. C’est ainsi que trois modèles d’enseignement, *Classique*, *Pédagogie convergente* et le *Curriculum*,<sup>24</sup> sont parallèlement dispensés dans les écoles. L’introduction et la généralisation de ce nouveau *Curriculum* ont été mal préparées et mises en œuvre. Par conséquent, les résultats escomptés n’ont pas été atteints du fait que les innovations sont confrontées à des refus dans les milieux gouvernementaux, chez

24 *Classique*: Le français comme langue unique d’enseignement et méthodes d’enseignement selon la France. *Pédagogie convergente* (PC): au début enseignement en langue locale, introduction du français à partir de la 3<sup>e</sup> année, enseignement en français à partir de la 4<sup>e</sup> année. L’objectif est d’acquérir des compétences au lieu du transfert de connaissances, et le remplacement de l’enseignement frontal par des techniques d’apprentissage centrées sur les élèves (voir MEN 2002, Wambach 2001: 129). *Curriculum*: nouveau plan d’enseignement pour les deux premières années de l’école primaire basé sur la PC (oral v.d. Ley 2008).

Ablehnung stoßen und derzeit zwar nicht gestoppt, aber auf Eis gelegt sind (vgl. PISE II 2006: 4, mdl. K. Bagayoko 2008, v.d. Ley 2008, Zono 2008).

### Bildungsqualität

Das erste Kriterium bei der Beurteilung des Bildungssystems eines Landes ist die Einschulungsrate, ohne dabei vermitteltes Wissen oder Erfolgsquoten zu berücksichtigen. Eine hohe Einschulungsrate allein ist jedoch noch kein Kriterium für eine sinnvolle und nachhaltige Ausbildung der Kinder. Im Gegenteil, aufgrund der Bemühungen, die angestrebte Quantität zu erfüllen, leidet schnell die Unterrichtsqualität.

Um die Einschulungsrate in Mali zu steigern, wurden vor allem in peripheren Dörfern neue Schulen errichtet. Da aber nicht genügend qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung stehen, um den vielen Schülern Unterricht anzubieten, muss heute auf ungenügend pädagogisch ausgebildete Hilfslehrkräfte<sup>25</sup> und Unterrichtsmodelle wie *double vacation*<sup>26</sup> zurückgegriffen werden. Das hat zur Folge, dass bereits in den Grunddisziplinen nur unzureichend Wissen vermittelt wird, einer der Gründe für die hohen Wiederholer- und Schulabbrucherraten in malischen Schulen (vgl. Bertelsmann 2004: 12, mdl. Konta / Samaké 2008). Dies spiegelt auch die im weltweiten Vergleich auffällig hohe Schulabbruchrate im Sub-Sahara-Afrika wider, wie in nachfolgender Abbildung 6 zu sehen ist.

la population et en partie aussi chez les enseignants. Présentement, elles ne sont pas abandonnées mais mises en veilleuse (voir PISE II 2006: 4, oral K. Bagayoko 2008, v.d. Ley 2008, Zono 2008).

### Qualité de l'éducation

Le premier critère dans l'évaluation du système éducatif d'un pays est le taux d'inscription, sans tenir compte du savoir dispensé ou des taux de réussite. Un taux élevé de scolarisation seul ne suffit pas comme critère pour une éducation significative et durable des enfants. Au contraire, en raison des efforts pour atteindre la quantité à laquelle on aspire, la qualité de l'enseignement est rapidement mise à mal.

Pour augmenter le taux de scolarisation au Mali, de nouvelles écoles ont été construites principalement dans les villages périphériques. Mais étant donné qu'il n'existe pas d'enseignants qualifiés en nombre suffisant pour dispenser les cours aux élèves, on a actuellement recours aux contractuels pédagogiquement peu formés<sup>25</sup> et aux modèles d'enseignement comme la *double vacation*<sup>26</sup>. Par conséquent, seules des connaissances inadéquates seront inculquées même dans les disciplines de base. C'est l'une des raisons du taux élevé d'abandon scolaire et de redoublement dans les écoles maliennes (voir Bertelsmann 2004: 12, oral Konta/ Samaké 2008). Ceci est reflété dans la frappante comparaison mondiale du taux d'abandon scolaire, très élevé en Afrique subsaharienne, comme l'illustre la figure 6 ci-après.

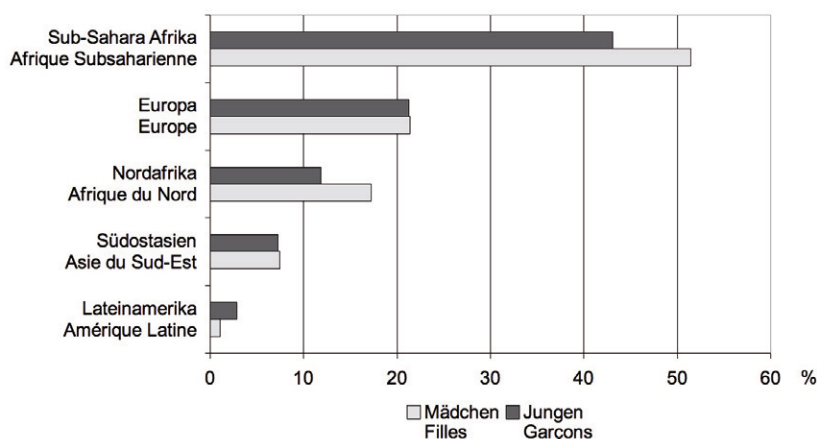


Abbildung 6: Schulabbrüche in der Grundschule im Schuljahr 2001/02 in % (eigene Darstellung basierend auf UNESCO-Institut für Statistik 2004 zit.n. Hüfner/ Reuther 2005: 55)

Figure 6 : Abandons scolaires au primaire en 2001/2002 en % (réalisation propre basée sur UNESCO-Institut für Statistik 2004 d'après Hüfner/ Reuther 2005: 55)

25 2005 bestand der Lehrkörper zu 61% aus Hilfslehrern, bis 2015 wird sogar mit einer Steigerung auf 88% gerechnet (Worldbank 2006 zit.n. Cherry / Mundy 2007).

26 *Double vacation*: Klassen mit mehr als 100 Schülern werden in eine Vormittags- und eine Nachmittagsgruppe geteilt, mit einer Halbierung der Unterrichtszeit als Folge.

25 En 2005, l'effectif du corps enseignants était composé de 61% de contractuels, une augmentation jusqu'à 88% est même attendue aux horizons 2015 (voir Worldbank 2006 d'après Cherry / Mundy 2007).

26 *Double vacation*: Les classes contenant plus de 100 élèves sont partagées en groupe du matin et groupe de l'après-midi ce qui aboutit à un partage en deux du temps d'enseignement.

In Mali lag die Abschlussrate im ersten Grundschul-Zyklus im Jahr 2004 bei nur 34% und damit weit entfernt von den 60%, die von der Regierung bis zum Schuljahr 2008/09 angestrebt waren (vgl. MEN 2006).

Die schlechte Bildungsqualität hat das malische Bildungssystem in den letzten Jahren in eine neue Krise geführt. Dies hat zur Folge, dass die Bildungskosten für Eltern und Staat steigen und Schulabschlüsse aufgrund von Adaption der Notenschlüssel und Korruption bei der Notenvergabe an Wert verlieren. Außerdem sinkt deshalb besonders in ländlichen Regionen und dort vor allem für Mädchen die Akzeptanz von Schulbildung, wie im Folgenden noch erörtert wird (vgl. Auswärtiges Amt 2009 a, CLIC Education o.J. (c), Diakitè 2000: 49, mdl. N. Bagayoko/ Alou Koné 2008, K. Bagayoko 2008, v.d. Ley 2008, Sanankoua 2008, Konta/ Samaké 2008).

### 2.2.2 Dezentralisierung im Bildungssektor

#### Verantwortlichkeiten und Strukturen

Mit der schrittweisen Dezentralisierung des Bildungssystems soll den Gemeinden die finanzielle und organisatorische Verantwortung der Schulen übertragen werden. In ihren Zuständigkeitsbereich werden unter anderem Bau, Unterhalt und Ausstattung der kommunalen Schulen, Rekrutierung und Bezahlung der Lehrkräfte, die zusätzlich zu den vom Staat gestellten benötigt werden, sowie Strategien zur Förderung der Mädchenbildung fallen (vgl. MEN 2005 zit.n. Cherry / Mundy 2007: 11, GTZ o.J., PISE II 2006: 2, PRODEC 2000: 7). Dabei bekommen die Gemeinden auf technischer Ebene Unterstützung von den dezentralen Strukturen der Schulinspektionen, den *Centres d'Animation Pédagogique* (CAP). Die Schulpflegschaften *Comités de Gestion Scolaire* (CGS) bestehen aus, Eltern und Schülern und bilden zusammen mit Vertretern aus der Zivilgesellschaft<sup>27</sup> die neue Organisationsstruktur der kommunalen Schulen (vgl. Cherry / Mundy 2007: 11, PRODEC 2000: 18).

#### Umsetzung

Der (vielleicht zu) viel versprechende Slogan *Ein Dorf, eine Schule*, den der Präsident Konaré im Jahr 2001 prägte, wurde von PRODEC abgewandelt in *Ein Dorf, eine Schule und/oder ein CED*. Seit-

<sup>27</sup> Neben Vertretern von NGO sind zwingend zwei Vertreter aus der ehemaligen föderativen *Association de Parents d'Elèves* (APE) gefordert.

Au Mali, le taux d'achèvement dans le premier cycle n'était que de 34% en 2004, ce qui est loin des 60% visés par le gouvernement à l'horizon de l'année scolaire 2008/09 (voir MEN 2006).

Au cours des dernières années, la mauvaise qualité de l'enseignement a conduit le système éducatif malien dans une nouvelle crise. Cela a engendré l'augmentation du coût d'éducation pour les parents et l'État et la perte de la valeur des diplômes en raison du gonflement des moyennes de classe et de la corruption dans l'attribution des notes. En plus, à cause de cela, l'acceptation de la scolarisation baisse surtout dans les régions rurales et en particulier chez les filles, comme le démontreront les parties ci-dessous (voir Auswärtiges Amt 2009 a, CLIC Education s.d. (c), Diakitè 2000: 49, oral N. Bagayoko/ Alou Koné 2008, K. Bagayoko 2008, v.d. Ley 2008, Sanankoua 2008, Konta/ Samaké 2008).

### 2.2.2 Décentralisation dans le secteur éducatif

#### Responsabilités et structures

Avec la décentralisation progressive du système éducatif, les communes devraient porter la responsabilité financière et organisationnelle des écoles. Leur domaine de compétence sera entre autres composé de la construction, l'entretien et l'équipement des écoles communales, le recrutement et la rémunération des enseignants qui seront nécessaires en plus de ce que l'État fournit, ainsi que les stratégies visant à promouvoir l'éducation des filles (voir MEN 2005 d'après Cherry / Mundy 2007: 11, GTZ s.d., PISE II 2006: 2, PRODEC 2000: 7). Pour cela, les communes reçoivent sur le plan technique le soutien des structures décentralisées, des inspections scolaires et des *Centres d'Animation Pédagogique* (CAP). Les tutelles scolaires *Comités de Gestion Scolaire* (CGS) constituées par des enseignants, des parents, des élèves et en collaboration avec des représentants de la société civile<sup>27</sup>, forment la nouvelle structure des écoles communales (voir Cherry / Mundy 2007: 11, PRODEC 2000: 18).

#### Mise en oeuvre

Le slogan (peut-être trop) prometteur *Un village, une école* forgé par le Président Konaré, a été modifié en 2001 en *Un village, une école et/ ou un CED* par le PRODEC. Dès lors, beaucoup de nouvelles

<sup>27</sup> A côté des représentants des NGO, deux représentants de l'ancienne *Association de Parents d'Elèves* (APE) doivent nécessairement être présents.



dem wurden zahlreiche neue staatliche Schulen, von Dörfern getragene *écoles communautaires* (Gemeinschaftsschulen) und Alphabetisierungszentren (CED) gebaut und in Funktion genommen. Diese Einrichtungen werden über Steuergelder, von internationalen Entwicklungsorganisationen und zum Teil von NGO sowie aus dem privaten Sektor finanziert. Seit dem Jahr 2007 sollen sie vollständig in der Verantwortung subnationaler Autoritäten liegen. Derzeit gibt es hier jedoch noch Probleme, da sowohl finanzielle Ressourcen als auch Fachkräfte fehlen (vgl. Cherry / Mundy 2007: 11, mdl. v.d. Ley 2008).

Dezentralisierungsmaßnahmen können laut den Erfahrungen eines malischen Lehrers (mdl. Djiguiba 2008) besonders in kleinen Dörfern aber auch zusätzlich Probleme im Bildungswesen schaffen, statt sie zu lösen. Grund dafür sind die oft unzureichenden finanziellen Mittel für den Unterhalt von Schulen und Lehrkräften, sowie niedrige Schülerzahlen, die die Dorfschulen nicht sinnvoll auslasten.

### 2.2.3 Bildungswesen in der Gemeinde Siby

Die Umsetzung der Programme auf kommunaler Ebene wird am Beispiel der ländlichen Gemeinde Siby untersucht. Hier lebt eine der großen Volksgruppen Malis, die Malinké, die als sesshafte, patriarchalisch organisierte Ackerbauern überwiegend von Subsistenzwirtschaft leben, wie in Kapitel 3.1 und 4.1 genauer dargestellt wird.

#### Schulische Infrastruktur und Organisation

- **Vorhandene Schulen:** In 21 der 22 Dörfer der Gemeinde gibt es heute eine Grundschule oder ein CED. Mit dem Bau vieler Klassenräume Anfang der 2000er Jahre hat sich nach Aussage von Adama Koné (2008), erster Stellvertreter des Bürgermeisters von Siby, die Einschulungsrate in der Gemeinde deutlich verbessert. In 19 Dörfern ist zumindest der Unterricht bis zur sechsten Klasse gewährleistet – sofern Lehrkräfte vorhanden sind –, davon verfügen acht über eine vollständige Grundschule bis zur neunten Klasse, in zwei Dörfern gibt es nur ein CED. Seit 2007 verfügt die Kommunalstadt Siby über ein privates Gymnasium, das Kindern den Besuch einer weiterführenden Schule durch die relative Nähe zum Wohnort erheblich erleichtert. Davor mussten Schüler für den Besuch eines Gymnasiums in der Hauptstadt

*écoles publiques dites écoles communautaires* et des *Centres d'Alphabétisation* (CED) ont été construits et mis en fonction avec l'appui des villages. Ces établissements sont financés par les recettes d'impôts, les organisations internationales de développement, en partie par les ONG et à travers le secteur privé. Depuis 2007, ils devraient être entièrement placés sous la responsabilité des autorités subnationales. Actuellement, il existe encore des problèmes à cause de l'absence de ressources financières et de travailleurs qualifiés (voir Cherry / Mundy 2007: 11, oral v.d. Ley 2008).

D'après les expériences d'un enseignant malien (oral Djiguiba 2008), ces mesures de décentralisation, au lieu de résoudre les problèmes éducatifs, pourraient en apporter d'autres supplémentaires surtout dans les petits villages. La raison étant souvent l'insuffisance des ressources financières pour l'entretien des écoles et des enseignants, ainsi que les effectifs d'élèves faibles pour remplir les écoles de village raisonnablement.

### 2.2.3 Les institutions scolaires dans la Commune de Siby

L'exécution des programmes à l'échelle des communes sera étudiée dans la Commune de Siby. Ici vit l'un des principaux groupes ethniques du Mali, les Malinkés. Ce sont des agriculteurs sédentaires, organisés en patriarcat qui vivent en majorité d'une agriculture de subsistance, comme il sera étudié en détail dans les premières parties des chapitres 3.1 et 4.1.

#### Infrastructure scolaire et organisation

- **Ecoles existantes:** Dans 21 des 22 villages de la commune, il existe une école primaire ou un CED. Selon Adama Koné (oral 2008), adjoint au Maire de Siby, la construction de nombreuses salles de classe au début des années 2000 a considérablement amélioré le taux de scolarisation dans la commune. L'enseignement est garanti jusqu'à la sixième année dans 19 villages pourvu que les enseignants soient disponibles. Huit disposent d'école primaire complète jusqu'à la neuvième année et dans deux villages, il existe seulement un CED. Depuis 2007, la ville communale de Siby possède un lycée privé, ce qui donne aux enfants un accès facile à une école secondaire vu le rapprochement par rapport à leur habitation. Auparavant, les élèves étaient obligés de vivre dans la capitale Bamako pour pouvoir fréquenter un lycée. Cela représentait un facteur contrai-

Bamako leben. Dies stellte für Mädchen wegen der zusätzlichen finanziellen Belastung und der erhöhten Risiken in der Stadt einen wichtigen Hemmfaktor in der weiterführenden Schulbildung dar (mdl. Togo / Sophie 2008).

- **Schülerzahlen:** Da für die Gemeinde Siby zwar Daten über die offiziell eingeschulten Kinder, nicht aber über die Anzahl der schulfähigen Kinder vorliegen, ist aus den verfügbaren Daten die Ermittlung der Einschulungsrate der Gemeinde Siby nicht möglich. Die Aussagen aus der Umfrage liefern hier zumindest einen Anhaltspunkt zu den aktuellen Gegebenheiten vor Ort (siehe Abbildung 7).

gnant important pour la fréquentation des établissements secondaires pour les filles en raison des charges financières supplémentaires et des risques élevés auxquels elles sont exposées dans la ville (oral Togo / Sophie 2008).

- **Effectifs scolaires:** Comme il y a dans la Commune de Siby des données officielles sur les enfants scolarisés mais pas pour les enfants scolarisables, il n'est pas possible de déterminer le taux de scolarisation en fonction des informations disponibles. Au moins, les données issues des enquêtes offrent des points de repère sur la situation actuelle qui prévaut sur le terrain (voir figure 7).

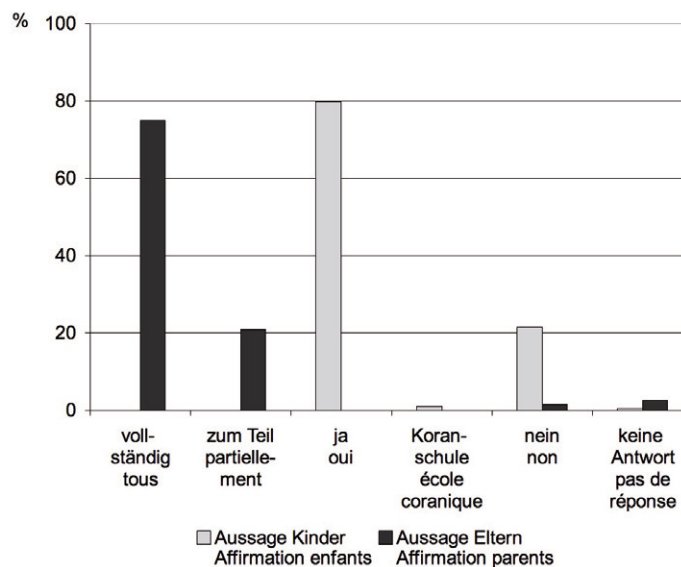


Abbildung 7: Schulbesuch der Kinder nach Aussage von Eltern und Kindern in % (eigene Erhebungen)  
 Figure 7. Fréquentation scolaire selon les affirmations des parents et des enfants en % (nos enquêtes)

Gut drei Viertel (77%) der Kinder<sup>28</sup> geben an, in eine formale Schule zu gehen.<sup>29</sup> Dies deckt sich mit nur zwei Prozentpunkten Abweichung mit der Aussage der Eltern, dass ihre Kinder im Schulalter zu 75% ‚vollständig‘ zur Schule gehen. Die 21,5% der befragten Kinder, die nicht am Unterricht teilnehmen, sind bei den Eltern in den Nennungen ‚zum Teil‘ (21%) und ‚nein‘ (1,5%) wieder zu finden.

Aufgrund der sehr ähnlichen Daten von Seiten der Kinder und Eltern kann davon aus-

Plus que trois quarts (77%) des enfants<sup>28</sup> déclarent fréquenter une école formelle.<sup>29</sup> Ceci se recoupe avec un écart de deux points de pourcentage seulement avec le témoignage des parents qui affirment que leurs enfants en âge scolaire fréquentent à 75% l'école 'entièrement'. Les 21,5% des enfants interrogés qui ne participent pas aux cours se retrouvent chez les parents sous les mentions ‚partiellement‘ (21%) et ‚non‘ (1,5%).

En raison des données très similaires de la part des enfants et des parents, il en ressort qu'à-peu-

28 Antworten werden in der vorliegenden Abhandlung nur dann nach Geschlecht unterschieden dargestellt, wenn nennenswerte Abweichungen vorliegen.  
 29 Im Gegensatz dazu gaben 80,5% der Kinder an, in der Schule eingeschrieben zu sein. Ein Teil von ihnen nimmt also trotz Einschreibung nicht am Unterricht teil.

28 Les réponses dans ce mémoire ne sont représentées de manière différenciées par le sexe que s'il y a des cas d'écarts notables.  
 29 Tout au contraire 80,5% des enfants prétendaient être inscrits à l'école. Il s'en suit qu'une partie des enfants ne se présentent pas à l'école malgré leur inscription.

gegangen werden, dass ungefähr drei Viertel der Kinder eine Schulbildung genießen bzw. genossen haben. Dieser Wert ist nicht zu verwechseln mit der Brutto-Einschulungsrate aus offiziellen Statistiken, bei der die Kinder des ersten Grundschul-Zyklus<sup>6</sup> in Verhältnis zu allen Kindern im Einschulungsalter zwischen 7 und 12 Jahren gesetzt werden. Über Dauer und Abschluss des Schulbesuchs und damit über den Wissenserwerb sagen beide Werte nichts aus.

Inwieweit soziale und ökonomische Voraussetzungen Einfluss auf Einschreibung und Verbleib von Kindern und speziell von Mädchen in der Schule haben, wurde am Beispiel der Gemeinde Siby eingehend untersucht.

près trois quarts des enfants ont bénéficié ou bénéficient d'éducation scolaire. Cette valeur ne doit pas être confondue avec le taux brut de scolarisation indiqué dans les statistiques officielles qui met en rapport les enfants du premier cycle avec tous les enfants d'âge scolaire de 7 à 12 ans. Les deux valeurs ne donnent aucune information sur la durée et l'achèvement de la fréquentation scolaire et avec cela rien non plus sur l'acquisition des connaissances.

La Commune de Siby a été étudiée en détail pour savoir à quel point les conditions sociales et économiques influencent les inscriptions et le maintien des enfants, et surtout des filles à l'école.



### 3 Soziale Voraussetzungen und deren Einflüsse auf die Bildungsaffinität

*„Die Frau wurde offenbar als einfache Mutter und Hausfrau gemacht. Sie soll fügsam, unterwürfig, gehorsam, treu, verfügbar, usw. sein.“  
(Diarra 2005: 80)*

#### 3.1 Dörfliche Gesellschaftsstruktur der Malinké

Die Lebensweise der Menschen im westafrikanischen ländlichen Raum wird bestimmt von ihrer sozialen Stellung. Diese ist in Wertesysteme und Traditionen der Dorfgesellschaften eingebettet und findet ihren Ausdruck in geschlechtsspezifischen Rollenverteilungen. Die Position des Einzelnen innerhalb seines Gesellschaftssystems bildet die Basis für seine jeweiligen sozialen und ökonomischen Handlungsspielräume, wie z.B. für Mädchen im Bereich der Schulbildung. (vgl. Kasmann/ Körner 1992: 16, Naffet o.J.: 2f)

##### **Volk der Malinké**

Die untersuchte Gemeinde Siby liegt am Rande der Mandé-Berge, dem geographischen Ursprung der Volksgruppe der Mandé, und ist vorwiegend von Malinké besiedelt. Die Malinké bilden neben den Bambara und Dioula eine der Untergruppen der Volksgruppe der Mandé, der in Mali insgesamt 50% der Bevölkerung angehören. Die Menschen bekennen sich hier offiziell zum Islam, trotzdem ist ihr Leben weiterhin geprägt von traditionellen, lokalen Naturreligionen. (vgl. Amselle/ Bazin 1988: 325ff, Cissé 1970: 7, Schulz 2000: 7, Weekes 1984: 481ff)

##### **Werte und Normen**

Soziokulturelle Werte sind nach Hillmanns Definition „eine grundlegende, zentrale, allgemeine Zielvorstellung und Orientierungsleitlinie für menschliches Handeln und soziales Zusammenleben [...]“. (2007: 962). Aus ihnen entstehen soziale Normen, die sich in spezifischen Rollenerwartungen ausdrücken und damit das Verhalten der Individuen einer Gesellschaft beeinflussen. Sie werden gestützt von sozialen, kulturellen und politischen Institutionen, äußern sich in Traditionen und regeln das Zusammenleben politischer und sozialer Gemeinschaften. (vgl. Cissé 1970: 21, Hillmann 2007: 638f, 962f, Naffet o.J.: 2)

### 3 Conditions sociales et leur influence sur l’affinité à l’éducation

*« La femme semble dressée pour être simple mère au foyer. Elle doit être docile, soumise, obéissante, fidèle, disponible, etc. »  
(Diarra 2005: 80)*

#### 3.1 Structure sociale villageoise des Malinkés

Le mode de vie des habitants des zones rurales ouest-africaines est déterminé par la position sociale des individus. Ancré dans des systèmes de valeurs et traditions des sociétés villageoises, il trouve son expression dans la répartition spécifique des rôles selon le genre. La position d’un individu dans le système social constitue le fondement de sa marge de manœuvre sociale et économique, par exemple comme pour les filles dans le domaine de la scolarisation. (voir Kasmann/ Körner 1992: 16, Naffet s.d.: pp2)

##### **Peuple malinké**

La Commune de Siby, objet de notre enquête, est située en bordure des Monts Mandingues, origine géographique du groupe ethnique des Mandés, habitée principalement par les Malinkés. Avec les Bambaras et les Dioulas, les Malinkés forment un des sous-groupes de l’ethnie des Mandés qui constituent 50% de la population malienne. Les gens avouent formellement avoir l’Islam comme religion, bien que leur existence reste marquée par l’animisme. (voir Amselle/ Bazin 1988: pp325, Cissé 1970: 7, Schulz 2000: 7, Weekes 1984: pp481)

##### **Valeurs et normes**

Hillmann définit les valeurs socio-culturelles comme « une vision fondamentale, centrale, générale et une ligne d’orientation pour l’action humaine et la coexistence sociale [...] ». (2007: 962). Il en résulte des normes sociales qui sont exprimées dans les attentes spécifiques selon le rôle, et qui influencent avec cela le comportement des individus dans une société. Elles sont soutenues par des institutions sociales, culturelles et politiques, se manifestent dans les traditions et règlent la coexistence entre les communautés politiques et sociales. (voir Cissé 1970: 21, Hillmann 2007: pp638, pp962, Naffet s.d.: 2)

Im Leben der Malinké spielt die Familien- und Dorfgemeinschaft eine essentielle Rolle, das Individuum definiert sich hier vor allem über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, durch die es materielle und moralische Unterstützung erfährt. Ihr kulturelles Modell beruht auf der Gleichzeitigkeit von Harmonie und Rivalität (vgl. Wooten 1997: 300ff).<sup>30</sup> Das Zusammenleben wird bestimmt und geregelt von festen Prinzipien, der strengen Befolgung der Sitten und heiligen Bräuche sowie dem Respekt vor älteren Personen. Dadurch wird die Gesellschaftsordnung gesichert. Abweichendes Verhalten eines Einzelnen stellt die Stabilität der gesamten Gemeinschaft in Frage und wird daher geächtet. Der hohe gesellschaftliche Stellenwert von Respekt und Gehorsam ist sogar im malischen Familienrecht im *Code du mariage et de la tutelle* verankert.<sup>31</sup> (vgl. Cissé 1970: 107ff, 159)

Diese auf Autorität begründenden Respektbeziehungen ziehen sich durch alle Ebenen des Lebensalltags, wie Gespräche und Beobachtungen im Rahmen der Feldforschung bestätigen. Sie werden zwischen Eheleuten, Eltern und Kindern, Alten und Jungen, Männern und Frauen oder Lehrern und Schülern gemäß den sozialen Hierarchien eingehalten. Demnach wird unter ‚guter Erziehung‘ folgendes verstanden:

*Erziehung findet hier im Heim der afrikanischen Familie statt. Das heißt, das Kind muss die Eltern, seine großen Brüder, seine großen Schwestern respektieren. [...] Erziehung bedeutet hier Respekt, die Eltern respektieren und all jene, alle Personen, die älter sind als du selbst. [...] und auch ... hier sind die Familien groß ..., dass es der Mutter hilfe. [...] auch Gehorsam gegenüber Fremden, die älter sind oder seine Mutter sein könnten. (K. Keita, Bäuerin aus Guéna 2008)*

Für N. Camara (2008), Dorfchef von Guéna, bedeutet ‚gutes Benehmen‘ außerdem die Erfüllung der jeweiligen geschlechtsspezifischen Pflichten jedes Einzelnen, sei es in seiner Großfamilie, Kernfamilie oder der Dorfgemeinschaft. Das Familienoberhaupt muss zuerst die Grundversorgung seiner Familie mit Essen und Kleidung gewährleisten. Darüber hinaus obliegt ihm die Erziehung seiner Kinder, die Kontrolle über seine Familie und das Wohlergehen aller Familienmitglieder. Die Ehefrau ist neben anderen Pflichten für die Kindererziehung verantwortlich.

Skandale müssen vermieden oder zumindest verschwiegen werden, um nicht Schande über die Familie zu bringen und damit ihre Ehre und ihren Sozialstatus zu verlieren. Besonders die Jungfräulichkeit der

Dans la vie des Malinkés, la société familiale et villageoise joue un rôle prépondérant et l'individu se définit principalement selon l'appartenance à un groupe dont il reçoit un soutien matériel et moral. Son modèle de culture est fondé sur la simultanéité de l'harmonie et de la rivalité (voir Wooten 1997: pp300).<sup>30</sup> La cohabitation est définie et régie par des principes fixes, la stricte observance des coutumes et usages sacrés, de même que le respect des personnes âgées. Ainsi, l'ordre social est assuré. Le comportement déviant d'un individu peut mettre la stabilité de toute la communauté en question, donc il est banni. L'importance sociale très élevée accordée au respect et à l'obéissance est même ancrée dans le droit familial malien dans le *Code du mariage et de la tutelle*.<sup>31</sup> (voir Cissé 1970: pp107, 159)

Ces relations de respect fondées sur l'autorité, comme nos entretiens et nos observations le confirment, s'étendent à tous les niveaux de la vie quotidienne. Elles s'observent entre époux, entre parents et enfants, jeunes et vieux, hommes et femmes, enseignants et élèves en fonction des hiérarchies sociales. D'après cela, la ‚bonne éducation‘ est comprise comme suit:

*L'éducation ici est dans le fond de la famille africaine. C'est-à-dire l'enfant doit respecter les parents, ses grands frères, ses grandes sœurs. [...] Le respect c'est l'éducation ici, respecter les parents et puis tous ceux qui, toutes personnes plus âgées que toi. [...] et aussi ... ici c'est la grande famille ..., cela aide là sa mère. [...] aussi l'obéissance envers des autres, qui sont plus âgés ou qui pourraient être ta mère. (K. Keita, paysanne de Guéna 2008)*

Pour N. Camara (2008), chef de village de Guéna, la ‚bonne conduite‘ signifie également l'accomplissement des devoirs spécifiques en fonction du genre pour chaque individu, qu'il soit dans sa grande famille, dans la famille nucléaire ou au sein de la communauté villageoise. Le chef de famille doit d'abord assurer les besoins primaires de sa famille à travers la nourriture et les vêtements. En outre lui incombent l'éducation des enfants, le contrôle sur la famille et le bien-être de tous les membres de la famille. A côté des autres tâches, l'épouse est responsable de l'éducation des enfants.

Les scandales doivent être évités ou tout au moins tenus secrets, pour ne pas apporter de la honte à la famille et qu'elle perde son honneur et son statut social. En particulier, la virginité de la jeune mariée

<sup>30</sup> Siehe Kapitel 1.3

<sup>31</sup> Code du mariage (1962), Art. 32: Der Ehemann muss seine Ehefrau schützen, die Ehefrau ihrem Ehemann gehorchen. Die Eheleute müssen sich gegenseitig respektieren, sich treu sein, helfen und unterstützen.

<sup>30</sup> Voir chapitre 1.3

<sup>31</sup> Code du mariage (1962), Art. 32: Le mari doit protection à sa femme, la femme obéissance à son époux. Les époux se doivent mutuellement respect, fidélité, secours et assistance.

Braut, die sowohl von den Traditionen der Malinké als auch vom Islam gefordert wird, ist ein Zeichen für gute Erziehung und der Garant für die Ehre der Brautmutter (vgl. Cissé 1970: 96ff, Diarra 2005: 47).

- **Einflussfaktor ‚Ehre‘:**

Um als Jungfrau in die Ehe einzugehen, werden Mädchen vorzugsweise ab dem Einsetzen der Pubertät zwischen 12 und 15 Jahren<sup>32</sup> verheiratet und sollen bis dahin unter der ständigen Kontrolle ihrer Eltern und des Dorfes stehen. Da der Schulbesuch den Mädchen einen unkontrollierten Kontakt mit männlichen Mitschülern und Lehrern ermöglicht, sehen Eltern die Ehre von Tochter und Familie dadurch gefährdet (vgl. Diakité 2000: 50f, Opheim 2000: 160ff, Tomasevski 2003: 112, Wynd 1999: 111f). Im Zuge der Studie ließen Eltern diese Sorge nicht verlauten. Über heikle Themen dieser Art wird laut der Erziehungswissenschaftlerin Dr. Sanankoua aus Bamako generell nicht gern gesprochen, vor allem nicht in halböffentlichen Befragungen und im Beisein eines Übersetzers. Ihrer Aussage nach ist gesellschaftlich nicht sanktioniertes, also unmoralisches Verhalten aber in allen Bildungsstufen vorzufinden. Sie begründet damit auch die Vorbehalte der Eltern gegenüber dem Schulbesuch ihrer Töchter:

*Tatsächlich verhalten sich die Lehrer oft schlecht gegenüber den Mädchen. Auch das ist wieder eine Folge aus der Krise im Bildungswesen: die Lehrer haben ein schlechtes Verhalten, keine Ausbildung, sie belästigen die Mädchen. Deshalb sind auch viele Eltern gegen die Schule für ihre Töchter.<sup>33</sup> (Sanankoua 2008)*

Im Zusammenhang mit einer weiterführenden Schulbildung sieht sie weitere Probleme:

*Da verheiratet man besser die Tochter statt sie in die Stadt [auf die weiterführende Schule] zu schicken, wo viele Gefahren auf sie warten. Sie kann schwanger werden, in der Stadt rumhängen, dann ist sie fürs Dorf [moralisch] verloren. Das ist auch ein Grund für die frühe Heirat. (Sanankoua 2008)*

Deshalb verlassen viele Mädchen früh die Schule, um zu heiraten und sich um Haushalt, Ehemann und gemeinsame Kinder zu kümmern (vgl. Opheim 2000: 163f, Tomasevski 2003: 160, Verne 2007: 227, Wynd 1999: 110f, mdl. K. Bagayoko 2008, Sophie 2008, Konta 2008, v.d. Ley 2008). Das Ziel, die Ehre für Tochter und Familie zu bewahren, spiegelt sich im

telle qu'exigée par la tradition des Malinkés et l'Islam est un signe de bonne éducation et de garantie d'honneur pour la mère de la jeune mariée (voir Cissé 1970: pp96, Diarra 2005: 47).

- **Facteur influent ‚Honneur‘:**

Pour entrer en mariage comme vierge, les filles sont mariées de préférence dès le début de la puberté entre 12 à 15 ans<sup>32</sup> et seront jusqu'à là placées sous la surveillance constante de leurs parents et du village. Comme la fréquentation scolaire permet aux filles le contact incontrôlé avec leurs camarades et enseignants masculins, les parents perçoivent que de cette manière l'honneur de la fille et celui de la famille est mis en danger (voir Diakité 2000: pp50, Opheim 2000: pp160, Tomasevski 2003: 112, Wynd 1999: pp111). Au cours de notre recherche, les parents n'ont pas exprimé leur crainte sur ce problème. Selon Dr. Sanankoua, chercheur en éducation à Bamako, en général les gens n'aiment pas se prononcer sur ces genres de questions sensibles surtout pas durant des interviews semi-publics et en présence de traducteur. Mais selon elle, des comportements socialement non acceptés, c'est-à-dire immoraux, sont présents à tous les niveaux de l'éducation. Par celles-ci elle justifie également la réticence des parents envers l'éducation de leurs filles :

*En fait les enseignants se comportent mal envers les filles. Cela fait parti de la crise de l'école: les enseignants ont un mauvais comportement, ils sont sans éducation et agressent les filles. Ceci aussi c'est une raison pour laquelle beaucoup de parents sont contre la scolarisation de leurs filles.<sup>33</sup> (Sanankoua 2008)*

En lien avec l'éducation scolaire supérieure, elle voit d'autres problèmes :

*Là, il est mieux de marier la fille que de l'envoyer en ville [à l'école supérieure] où beaucoup de dangers l'attendent. Elle peut tomber en grossesse, traîner en ville et elle est [moralement] perdue pour le village. C'est aussi une raison pour les parents de préférer un mariage précoce. (Sanankoua 2008)*

C'est pourquoi beaucoup de filles abandonnent l'école tôt pour se marier et s'occuper du ménage, du mari et des enfants communs (voir Opheim 2000: pp163, Tomasevski 2003: 160, Verne 2007: 227, Wynd 1999: pp110, oral K. Bagayoko 2008, Sophie 2008, Konta 2008, v.d. Ley 2008). L'objectif de préserver l'honneur des filles et de la famille se reflète dans le souhait

32 Gesetzliches Heiratsalter in Mali: 15 Jahre für Mädchen, 18 Jahre für Jungen (Code du mariage 1962: Art. 4).

33 Eine bessere Ausbildung von Lehrkräften könnte die Moral besonders von männlichen Lehrern verbessern und damit Korruption und sexuelle Belästigung in den Schulen eindämmen (mdl. v.d. Ley 2008).

32 L'âge légal pour le mariage au Mali est pour les femmes 15 ans, pour les hommes 18 ans (Code du mariage 1962: article 4).

33 Une meilleure formation des enseignants pourrait surtout améliorer le moral des enseignants masculins et réduire la corruption et l'abus sexuel dans les écoles (v.d. Ley 2008).



Wunsch von gut 66% der Eltern der Gemeinde Siby wider, die ihre Töchter bereits unter 18 Jahren verheiraten möchten.

Inwieweit sich der Faktor ‚Heirat‘ darüber hinaus indirekt auf die Bildungsaffinität von Mädchen auswirkt, wird in Kapitel 3.2 genauer analysiert.

• **Einflussfaktor ‚Traditionen‘:**

Entgegen Äußerungen in den Umfragen von Diakit  (2000: 52) und Opheim (2000: 164f) ist die einhellige Meinung im Dorf Gu na, dass eine westlich geprägte Schulbildung ihre Werte und Traditionen nicht geführt. In ihrer Gesellschaft gibt es zwei Arten von Erziehung, die schulische und die traditionelle in der Familie, mit sehr unterschiedlichen Inhalten. Zu Hause werden dem Kind Regeln und Prinzipien des Zusammenlebens im jeweiligen Dorf vermittelt. Die traditionelle Erziehung wird nach Ansicht der befragten Männer von der Schulbildung eher unterstützt als gestört (mdl. Männergruppe 2008). Das kann sogar so weit führen, dass sich Gebildete für das Beibehalten der Traditionen im Dorf zum Teil besonders einsetzen. Dennoch ist das gesamte Leben und Denken in diesem ländlichen Raum noch sehr von traditionellen Denkmustern und Notwendigkeiten geprägt, die sich indirekt auch auf die Akzeptanz von Schulbildung für Mädchen auswirken.

Nach dem Kenntnisstand der Wissenschaft (vgl. Diakit  2000: 51, Opheim 2000: 165f, Wynd 1999: 110f) und Aussagen von gebildeten malischen Männern (mdl. Konta/ Samaké 2008) wird die Bereitschaft der ländlichen Bevölkerung, Mädchen in die modernen ‚Schulen der Weißen‘ zu schicken, von moralischen, traditionellen oder religiösen Werten gehemmt. Expertinnen aus dem Bereich Schulbildung für Mädchen in Mali sind weniger dieser Ansicht (mdl. Sanankoua 2008, v.d. Ley 2008). Ihrer Meinung nach steht vielmehr das unersättliche Verlangen der malischen Bevölkerung nach Wohlstand im Vordergrund, das durch wiederholte Wirtschaftskrisen und die Orientierung am Ideal westlicher Lebensformen ausgelöst wurde. Dadurch verliert gemäß dem typisch malischen Pragmatismus der moralische Wert gegenüber dem materiellen Gewinn an Bedeutung, der durch Schulbildung erhofft wird. Das Wahre von Ehre und Traditionen als Hemmfaktor könnte also eher die Äußerung eines Wunschkennens sein als in der Praxis ausschlaggebend.<sup>34</sup>

de 66% des parents de la Commune de Siby qui veulent marier leurs filles avant les 18 ans.

Dans le chapitre 3.2 sera analysé   quel point le facteur ‚Mariage‘ influe indirectement le goût pour l’éducation scolaire.

• **Facteur d’influence ‚Traditions‘:**

Contrairement aux déclarations des enquêtes de Diakit  (2000: 52) et de Opheim (2000: pp164) l’avis unanime dans le village de Guéna est que l’éducation scolaire à l’image occidentale ne met pas en danger les valeurs et les traditions locales. Au sein de cette société, il existe deux types d’éducation à contenus très différents, l’éducation scolaire et l’éducation traditionnelle s’effectuant en famille. En famille, les règles et les principes de la vie communautaire de leur village sont dispensés aux enfants. Selon l’avis des hommes interrogés, la scolarisation  paula l’éducation traditionnelle plus qu’elle ne la met en danger. Cela peut conduire à ce que partiellement des instruits s’engagent exceptionnellement au maintien des valeurs traditionnelles villageoises. Toutefois, la vie et la manière de penser dans son ensemble au sein du milieu rural restent marquées par la pensée et les nécessités traditionnelles qui influencent aussi indirectement l’acceptation de la scolarisation des filles.

En se référant aux recherches précédentes (voir Diakit  2000: 51, Opheim 2000: pp165, Wynd 1999: pp110) et aux déclarations des hommes instruits maliens (oral Konta/ Samaké 2008), la disposition de la population rurale d’envoyer les filles à l’ cole des blancs‘ moderne reste entravée par les valeurs morales, religieuses ou traditionnelles. Des experts du domaine de l’éducation des filles au Mali sont moins de cet avis (oral Sanankoua 2008, v.d. Ley 2008). Selon eux, c’est plutôt le goût acharné de la population malienne pour la prospérité qui figure en avant-plan, et qui a été déclenché par les crises économiques répétées et par l’orientation vers les modes de vie occidentaux. Ainsi, selon le pragmatisme typiquement malien, la valeur morale perd de son importance au profit du gain matériel escompté à travers la scolarisation. Le maintien de l’honneur et des traditions comme facteur de blocage pourrait par conséquent être énoncé comme v eu plutôt que décisif dans la pratique.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Siehe Kapitel 1.3

<sup>34</sup> Voir chapitre 1.3



### Sozialstrukturen und Hierarchien

Die Sozialstruktur der Malinké basiert auf den Regeln zweier parallel laufender Hierarchiesysteme, die fraglos respektiert werden. Auf der einen Seite gehören sie durch Geburt oder Beruf einer der drei Gesellschaftsschichten Noble, Freie oder Sklaven<sup>35</sup> an, auf der anderen Seite bestimmen Alter (Geronokratie) und Geschlecht (Androkratie) ihren gesellschaftlichen Rang (vgl. Cissé 1970: 158f, Conrad/ Frank 1995: 7, Naffet o.J.: 6, Weekes 1984: 484f).

Die Malinké leben vorwiegend als sesshafte Ackerbauern in zum Teil mehr als 100 Mitgliedern großen Familienklans in kleinen, hierarchisch organisierten Dörfern. Der Dorfchef, meist der älteste männliche Nachkomme der Gründerfamilie, und seine beratenden Dorfältesten legen Regeln zur Einhaltung von Werten und Normen im Dorf fest und wachen darüber (vgl. Weekes 1984: 484f, Monteil 1953 zit. n. Cissé 1970: 189, mdl. v.d. Ley 2008).<sup>36</sup> Auch die den einzelnen Großfamilien herrscht diese Hierarchie, sie werden vom ältesten Vater des Hofes, dem Familienoberhaupt, geleitet. Er betreut laut Cissé (1970: 108ff) alle jüngeren Familienmitglieder und soll jedem Kind, egal ob Sohn oder Tochter, einen gewissen Wert zugestehen.

### Einflüsse aus Transformationsprozessen

Das Gebiet des heutigen Malis steht bereits seit vierzehn Jahrhunderten in ökonomischem, kulturellem und religiösen Austausch mit anderen Völkern und Kulturen, da hier ein Kreuzungspunkt grenzüberschreitender Händler-Netzwerke lag. Aus der Notwendigkeit der Konfliktbewältigung heraus hat sich ein hohes Maß an Vertrauen, Toleranz und Anpassungsfähigkeit entwickelt, Qualitäten, die heute für die pluralistische Gesellschaft Malis bezeichnend sind. (Amselle/ Bazin 1988: 325ff, Cissé 1970: 21, 263, Pringle 2006 und Smith 2001 zit.n. Cherry/ Mundy 2007: 3)

Der grundlegende Kampf um die Ressourcen des Landes zwischen Machthabern und ländlicher Bevölkerung hat sich im Laufe der Zeit bis heute kaum verändert (vgl. Amselle/ Bazin 1988: 325ff).

35 *Horô*: noble Bauern, Krieger, Händler, muslimische Geistliche, *Nyamakala*: freie Handwerker (Schmiede) und Sänger (Griots), *Dyô*: unfreie Sklaven (vgl. Cissé 1970: 158f).

36 Das untersuchte Dorf Guéna weist eine außerordentlich hohe soziale Homogenität auf, da dort fast ausschließlich Mitglieder der Gründerfamilie wohnen. Deshalb herrscht hier ein besonders starker Zusammenhalt in der Dorfgemeinschaft und es treten weniger Meinungsdivergenzen auf als in Dörfern mit mehreren Familienclans oder Minderheiten anderer Volksgruppen.

### Structures sociales et hiérarchies

La structure sociale des Malinkés fonctionne actuellement sur deux systèmes hiérarchiques<sup>35</sup> parallèles qui sont respectés sans remise en question. D'un côté, ils appartiennent à une des trois couches sociales : nobles, libres ou captives par la naissance ou la profession, et de l'autre côté, l'âge (gérontocratie) et le sexe (androcratie) déterminent leurs rangs sociaux (voir Cissé 1970: pp158, Conrad/ Frank 1995: 7, Naffet s.d.: 6, Weekes 1984: pp484).

Les Malinkés sont principalement des agriculteurs sédentaires vivant dans de petits villages hiérarchiquement organisés en clans de familles composées parfois de plus de 100 membres. Le chef de village, généralement l'aîné des descendants mâles de la famille fondatrice, et ses vieux conseillers du village déterminent les règles afin d'assurer le respect des normes et des valeurs dans le village et veillent sur elles (voir Weekes 1984: pp484, Monteil 1953 d'après Cissé 1970: 189, oral v.d. Ley 2008).<sup>36</sup> Ces hiérarchies existent également dans les familles étendues particulières, elles sont commandées par le plus vieux père de la concession, le chef de famille. D'après Cissé (1970: pp108), il veille sur tous les jeunes membres de la famille et doit donner de la valeur à chaque enfant, qu'il soit garçon ou fille.

### Influences par les processus de transformation

Le territoire de l'actuel Mali a des contacts économiques, culturels et religieux avec d'autres nations et cultures depuis quatorze siècles vu sa situation de carrefour pour les réseaux du commerce transfrontalier. A cause de la nécessité de la résolution des conflits, un haut niveau de confiance, de tolérance et de capacité d'adaptabilité se sont développés, qualités qui sont caractéristiques de la société pluraliste du Mali actuel. (voir Amselle/ Bazin 1988: pp325, Cissé 1970: 21, 263, Pringle 2006 et Smith 2001 d'après Cherry/ Mundy 2007: 3)

La lutte fondamentale autour des ressources du pays entre les gouvernants et la population rurale a à peine changé au fil des années (voir Amselle/ Bazin 1988: pp325). Le processus de transformation sociale et

35 *Horô* : paysans aristocrates, guerriers, commerçants, prêtres musulmans, *Nyamakala* : artisans libres (forgerons) et chanteurs (griots), *Dyô* : captives (vgl. Cissé 1970: pp158).

36 Le village Guéna, objet de cette étude, montre une extraordinairement haute homogénéité sociale, car il est composé presque uniquement des descendants des familles fondatrices. Pour cette raison, cette communauté villageoise se singularise par une forte cohésion et l'on observe ici moins de différents d'opinion que dans les villages où l'on trouve plusieurs clans de famille ou des minorités ethniques.

Der soziale und ökonomische Transformationsprozess, der sich seit dem 19./ 20. Jahrhundert weltweit vollzieht, wurde in Afrika vorwiegend durch das Vordringen der kapitalistischen Welt während der Kolonialzeit ausgelöst. Die Ausweitung des Islam in Mali seit der Unabhängigkeit, globalisierende Tendenzen, die Verbreitung von Massenmedien und der Kontakt zu Einwanderern und Emigranten veränderte das Denken und Handeln der Bevölkerung nicht nur in der Stadt sondern zunehmend auch in ländlichen Regionen stetig.<sup>37</sup> (vgl. Brenner 1993: 76, Camara 2005)

Diese Veränderungen führen bei afrikanischen Völkern, so auch bei den Malinké, zu mehr ökonomischer Unabhängigkeit von Familienmitgliedern und gerade auch Frauen. Der Stellenwert der Großfamilie verschiebt sich in Richtung Kernfamilie<sup>38</sup>. Internationale Ideale beeinflussen lokale kulturelle und moralische Regeln und verstärken das Verlangen nach materiellem Wohlstand. Trotz zunehmender Individualisierung und Emanzipation werden jedoch weiter traditionelle Gesellschaftsformen beibehalten, die die Weiterentwicklung des Landes und seiner Einwohner hemmen. (vgl. Camara 2005, Cissé 1970: 268, Hock 1999: 56f, Kasmann/ Körner 1992: 66ff, Naffet o.J.: 6ff, Schulz et al. 2000: 9f, mdl. v.d. Ley 2008)

• **Einflussfaktor ‚äußere Einflüsse‘:**

Gespräche und Beobachtungen im Dorf Guéna zeigten, wie äußere Einflüsse die dörfliche Gesellschaft verändern. Im Hinblick auf Schulbildung scheinen die Ackerbauern mit Hilfe konkreter Vorbilder, sei es über das Fernsehen oder die Anwesenheit gebildeter Frauen im Dorf, den Nutzen von Schulbildung für Mädchen besser zu verstehen (mdl. N. Keita 2008, L. Camara 2008). Im Gruppeninterview mit den Bäuerinnen Guénas kommt dies zum Ausdruck:

*Es gibt Frauen, die Ministerinnen, Abgeordnete sind, wir haben jetzt Beispiele gesehen. Wenn also wir zur Schule gegangen wären, könnten wir auch Abgeordnete oder Ministerin werden. (Frauengruppe 2008)*

Die Aufforderung einer interviewten Gruppe von Mädchen aus dem ersten Grundschul-Zyklus in Guéna zeigt, wie weit diese Art von

ökonomische qui se manifeste à l'échelle mondiale depuis le 19<sup>e</sup>/ 20<sup>e</sup> siècle fut déclenché en Afrique principalement par la pénétration du monde capitaliste pendant la colonisation. La progression de l'Islam au Mali depuis l'indépendance, les tendances de la mondialisation, la diffusion des médias et les contacts avec les immigrés et les émigrés ont transformé la pensée et le comportement de la population non seulement dans la ville, mais aussi progressivement dans les zones rurales.<sup>37</sup> (voir Brenner 1993: 76, Camara 2005)

Ces changements ont entraîné chez les peuples africains (demêmequeles Malinkés) plus d'indépendance économique des membres de la famille et particulièrement des femmes. L'importance accordée à la famille étendue se déplace vers la famille nucléaire<sup>38</sup>. Les idéaux internationaux influencent les règles morales et culturelles locales tout en renforçant le désir pour la richesse matérielle. En dépit d'une individualisation et d'une émancipation croissantes, les formes de société traditionnelle qui entravent le développement du pays et l'épanouissement des populations sont maintenues. (voir Camara 2005, Cissé 1970: 268, Hock 1999: pp56, Kasmann/ Körner 1992: pp66, Naffet s.d.: pp6, Schulz et al. 2000: pp9, oral v.d. Ley 2008)

• **Facteur influent ‚Influences extérieures‘:**

Des entretiens et des observations dans le village de Guéna ont fait ressortir à quel point des influences extérieures transforment la société villageoise. En ce qui concerne l'éducation scolaire, il semble que les agriculteurs comprennent mieux la valeur de l'éducation scolaire grâce aux modèles concrets soit à la télévision soit par la présence de femmes instruites dans le village (oral N. Keita 2008, L. Camara 2008). Cela se reflète dans une interview de groupe avec les paysannes de Guéna :

*Il y a les femmes ministres, les femmes députés, on a vu l'exemple maintenant. Donc si nous étions allées à l'école nous aussi, nous pourrions être soit députées soit ministres. (Groupe de femmes 2008)*

L'appel d'un groupe de filles du premier cycle interrogé affiche jusqu'à quel point ces genres de motivations peuvent porter loin. Elles désirent

37 Einflüsse von außen verstärkten sich enorm seit der Einführung von Fernsehern in Dörfern in den 1990er Jahren.

38 Die Kernfamilie besteht aus einem Vater, einer Mutter und den gemeinsamen Kindern, die polygame Familie, so genannte zusammengesetzte Familie, aus einem Vater, mehreren Müttern und deren Kindern. Die Großfamilie setzt sich aus mehreren Kern- oder zusammengesetzten Familie zusammen (vgl. Cissé 1970: 64).

37 Les influences du monde extérieur sont énormément renforcées depuis l'introduction de la télévision dans les villages durant les années 1990.

38 La famille nucléaire est constituée par un père, une mère et ses enfants célibataires, la famille polygame, soi-disant « famille composée », par un père, plusieurs mères et ses enfants. La « famille étendue » se compose de plusieurs familles nucléaires ou familles composées (voir Cissé 1970: 64).

Ansporn reichen kann. Sie verlangen vom übersetzenden Lehrer, ihnen bis zum Ende des Schuljahres genug französisch beizubringen, damit sie in Zukunft solche Interviews eigenständig beantworten können.

Auf diese Weise wird die ländliche Bevölkerung wesentlich wirksamer für Mädchenbildung sensibilisiert als mit theoretischen Argumenten der laufenden Förderkampagnen. Hier kommt der Wunsch nach mehr Wissen von den Betroffenen selbst, sie verstehen den eigentlichen Sinn und Nutzen von Bildung und können ihr Wissen direkt anwenden.

## 3.2 Soziale Stellung von Frauen und Mädchen

### 3.2.1 Status und Aufgaben in Ehe und Familie

Das Leben von Frauen und Mädchen und damit auch ihre Bildungschancen werden von der Rolle bestimmt, die sie in der Familie spielen.

#### Verwandtschaftsstruktur

Die Familien der Malinké werden nach dem Prinzip der Patrilinearität und -lokalität<sup>39</sup> organisiert und patriarchalisch<sup>40</sup> geführt. Frauen heiraten in die Verwandtschaftsgruppe ihres oft wesentlich älteren Mannes ein,<sup>41</sup> leben im Hof seiner Familie fern von ihrer Herkunftsfamilie und ordnen sich der Führung ihres Ehemanns<sup>42</sup> und der Schwiegerfamilie unter. Üblicherweise leben sie in polygamen Familien, eine Familienform, die sich aus der Notwendigkeit vieler Arbeitskräfte für den Ackerbau entwickelte. Mit ihrer Fortpflanzungskraft, die die Voraussetzung für den Wohlstand ihrer Familie ist, erlangen Frauen eine gewisse gesellschaftliche Achtung. Trotzdem nehmen sie in der männerdominierten Hierarchie eine untergeordnete Stellung ein. Nach Brenner (1993: 70) und Creevey (1996: 279ff) ist auch im Islam dieser niedrige Frauenstatus eine verbreitete, auf männlichen Interessen basierende Haltung. Die Bambara, die den Malinké verwandt sind, sehen in ihm sogar eine natürliche

39 Patrilinearität: Abstammungslinie der männlichen Familie folgend, Patrilokalität: Familiengründung im Herkunftsort des Mannes.

40 Patriarchat: Führung, Entscheidung und Kontrolle des Familienklans von Männern.

41 Zur Hierarchie der Geschlechter kommt hier noch die des Alters.

42 Code du mariage (1962), Art. 34: Der Ehemann ist das Familienoberhaupt. [...]

de l'enseignant-traducteur qu'il leur apprenne jusqu'à la fin de l'année scolaire assez de français afin de pouvoir répondre dans l'avenir à ces types d'entretiens de manière indépendante.

De cette manière, la population rurale est plus efficacement sensibilisée à l'éducation des filles que par les arguments théoriques des campagnes de promotion en cours. Ici, le désir d'acquérir plus de connaissances provient des concernés eux-mêmes, ils comprennent le sens et la valeur réels de l'instruction et peuvent appliquer directement leurs connaissances.

## 3.2 Situation sociale de la femme et de la fille

### 3.2.1 Statut et responsabilités dans le mariage et en famille

La vie des femmes et des filles de même que leurs chances dans l'éducation sont déterminées par le rôle qu'elles jouent au sein de la famille.

#### Structure parentale

Chez les Malinkés, l'organisation familiale est basée sur le principe de patrilinearité et de patrilocalité<sup>39</sup>. Elle est conduite de manière patriarcale<sup>40</sup>. Par le mariage, les femmes intègrent le groupe parental de leur mari qui est souvent plus âgé qu'elles<sup>41</sup> et vivent dans la concession familiale loin de leur famille d'origine et elles obéissent au mari<sup>42</sup> et à la belle-famille. Généralement elles vivent dans des familles polygames, forme de vie familiale issue de la nécessité de posséder beaucoup de main-d'œuvre agricole. Grâce à leur capacité de reproduction qui est la condition préalable à la prospérité de leur famille, les femmes acquièrent un certain respect social. Néanmoins, elles occupent une position subalterne dans une hiérarchie à prédominance masculine. Selon Brenner (1993: 70) et Creevey (1996: pp279) même dans l'Islam le statut inférieur de la femme est maintenu surtout à cause des intérêts masculins. Les Bambaras issus de la famille malinké perçoivent cela même comme un

39 Patrilinearité: la lignée suit les descendants masculins, Patrilocalité: Création de la famille dans le lieu d'origine de l'homme.

40 Patriarcat: guidance, décisions et contrôle du clan par les hommes.

41 Ici s'ajoute à la hiérarchie des sexes celle de l'âge.

42 Code du mariage (1962) Art.34 [...]: Le mari est le chef de famille. [...]

Gegebenheit (vgl. Brenner 1993: 70, Cissé 1970: 64, Diarra 2005, Kasmann/ Körner 1992: 18f, Naffet o.J.: 2).

Der Dorfcchef von Guéna erklärt, dass in seiner Gesellschaft Männer von Geburt an mehr Rechte hätten als Frauen, für ihn persönlich seien Männer und Frauen jedoch gleich:

*[...] Es ist wahr, es existiert Gleichheit zwischen zwei Menschen, da alle von Adam und Eva abstammen. Aber trotzdem muss man Regeln haben. Hier bei uns ist die Frau tatsächlich schwächer als der Mann. [...] Selbst im Code Malien sagt man, dass der Mann das Familienoberhaupt ist. Wenn er das Familienoberhaupt ist, ist er ein bisschen höhergestellt als die Frau. [...]* (N. Camara 2008)

In dieser Äußerung wird der Widerspruch deutlich, der im Zusammentreffen alter Einstellungen und Regeln mit modernen Bestrebungen zur Gleichstellung der Geschlechter entsteht. Selbst wenn es für den Dorfcchef keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, bleibt die Rollenverteilung bestehen und ist damit weit entfernt von einer Gleichberechtigung im westlichen Sinne.

• **Einflussfaktor ‚niedriger Status‘:**

Der niedrige Status von Mädchen kann sich im Zusammenhang mit einer hohen Geschwisterzahl negativ auf ihre Einschulung auswirken. Kann nur ein Teil der Kinder einer Familie zur Schule geschickt werden, fällt die Wahl in der Regel zuerst auf die Söhne, da sie in der Hierarchie über ihren Schwestern stehen und zu Familienoberhäuptern erzogen werden müssen. Außerdem wird so nach dem Prinzip der Patrilinearität in die eigene Abstammungslinie investiert und ist daher lohnender als für Mädchen, die in die Familie ihres künftigen Ehemanns eingehen werden<sup>43</sup> (vgl. Diakitité 2000: 11, Keiner 1999: 161, Opheim 2000: 166, mdl. Zono 2008, N. Keita 2008).

I. Mariko erklärt diese Ungleichbehandlung:

*Früher hat man Jungen bevorzugt, weil man sagte, dass das Mädchen in einem gewissen Alter heiraten kann. Dann lebt sie in einer anderen Familie und gründet ein eigenes Heim. Was den Jungen angeht, er wird der Halt der Familie werden. Man zieht es vor, dass er Erfolg hat anstelle des Mädchens. [...] Das Leben bedeutet Fortschritt, es gibt eine Entwicklung. Jetzt gibt es sogar viele eingeschulte Mädchen. (Beamter a.D. aus Ségou 2008)*

Auch im Zusammenhang mit der Einschulungsbereitschaft wurde in Gesprächen und Interviews oft die heutige Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen betont. Die Sichtweise des Dorfcchefs steht dafür stellvertretend:

phénomène naturel (voir Brenner 1993: 70, Cissé 1970: 64, Diarra 2005, Kasmann/ Körner 1992: pp18, Naffet s.d.: 2).

Le chef de village de Guéna a expliqué que dans sa société les hommes naissaient avec plus de droits que les femmes mais que pour lui personnellement tous étaient égaux:

*[...] Réellement c'est est vrai, que parité entre deux hommes existe, tout c'est issu d'Adam et Eve. Donc sans distinction de ce on doit avoir des règles. Mais chez nous ici, effectivement chez nous ici la femme c'est plus faible que l'homme. [...] Donc même dans le Code Malien, mais on dit que l'homme est le chef de famille, voilà. Si il est lui le chef de famille il est un peu supérieure de la femme.[...]* (N. Camara 2008)

Cette déclaration met en lumière la contradiction due à la coexistence entre des vieilles attitudes et règles et des aspirations modernes pour l'égalité entre les sexes. Même si pour le chef de village il n'y a pas de différence entre les sexes, la répartition des tâches persiste et cela est loin de l'égalité des sexes telle que perçue par le monde occidental.

• **Facteur influent ‚Statut inférieur‘:**

Si le statut inférieur des filles coïncide avec un nombre élevé de frères et sœurs, cela peut avoir des effets négatifs sur leur scolarisation. Pour une famille qui ne peut inscrire qu'une partie des enfants à l'école, le choix est généralement porté en premier lieu sur les garçons car hiérarchiquement, ils figurent avant les filles et doivent être élevés pour devenir des chefs de famille. En plus, ainsi on investit dans le respect du principe de la patrilinearité pour son propre lignage et cela est plus rentable que pour une fille qui entrera dans la famille de son futur mari<sup>43</sup> (voir Diakitité 2000: 11, Keiner 1999: 161, Opheim 2000: 166, oral Zono 2008, N. Keita 2008).

I. Mariko explique ce traitement inégal :

*Dans l'ancien temps, on donnait la priorité aux garçons, parce qu'on se disait que la fille à un certain âge, elle peut se marier. Donc elle vivait, elle vient dans une autre famille. Parce qu'elle va créer un foyer. Pour le garçon, lui, il devient support de la famille. On veut plutôt que lui, il réussisse plus que la fille. [...] La vie devient un progrès, il y a une évolution. Effectivement j'ai constaté qu'il y a même beaucoup de filles scolarisées maintenant. (Fonctionnaire retraité de Ségou 2008)*

Aussi, en relation avec la disponibilité à la scolarisation, l'égalité des droits actuelle entre filles et garçons fut soulignée lors des entretiens et interviews. Le point de vue du chef de village l'exprime de manière représentative :

<sup>43</sup> Siehe Kapitel 4.2.2

<sup>43</sup> Voir chapitre 4.2.2

*Nach meinem Verständnis als Familienoberhaupt und Dorfchef haben Jungen und Mädchen, alle ein Recht auf Schule. Es ist auf die gleiche Weise, dass wir sie in der Schule einschreiben. (N. Camara 2008)*

Selbst wenn Ibrahim Mariko und Noumou Camara die heutige Gleichberechtigung betonen, sind in einer Mangelsituation weiterhin die traditionellen Rollenverteilungen bei einer Entscheidung ausschlaggebend. Auch hier müssen Aussagen über die Einschulung von Kindern kritisch betrachtet werden, da die Einschreibung allein noch nicht zwingend den aktiven Schulbesuch bedeutet und nichts über die Dauer der Schulausbildung aussagt.

### Geschlechtsspezifische Zuständigkeiten

Fast allen westafrikanischen Gesellschaften ist eine klare geschlechtliche Arbeitsteilung zur Überlebenssicherung gemeinsam, die beiden Geschlechtern ihren klar definierten Platz in der Produktionskette zuteilt.<sup>44</sup> Kinder helfen von klein auf gemäß ihrer geschlechtstypischen Aufgaben den Eltern und werden so auf ihre Stellung in der Gesellschaft hingeführt.<sup>45</sup> Mädchen werden zur guten Müttern, Ehefrauen und Arbeiterinnen erzogen, Jungen zu Vertretern und Nachfolgern des Vaters und Familienoberhaupt. Da sie als Kinder langsam in ihre Rollen hineinwachsen, werden diese im Normalfall später nicht weiter in Frage gestellt, sondern als gegeben akzeptiert und weitergeführt (vgl. Diakitè 2000: 11, Diarra 2005: 48, mdl. N. Camara 2008).

- **Einflussfaktor ‚Haus- und Feldarbeit‘:**

Nach dem Kenntnisstand der Wissenschaft stellt die traditionell sehr umfangreiche Mithilfe von Mädchen bei der Hausarbeit eine der elementaren Hemmfaktoren im Zugang zu Bildung dar (vgl. Diakitè 2000: 51, Keiner 1999: 161, Opheim 2000: 166ff). Deshalb gibt es in Mali im Rahmen staatlicher Mädchenbildungs-Programme Bestrebungen, zur Entlastung der Mädchen die typisch weibliche Hausarbeit (siehe Abbildung 8) gleichmäßig zwischen Jungen und Mädchen aufzuteilen (mdl. N. Bagayoko 2008, Alou Koné 2008).

*A mon entendement à moi, chef de famille et chef de village, mon entendement, garçons et filles ont tous droit à l'école. C'est la même manière que nous on les inscrit à l'école. (N. Camara 2008)*

Quand bien même Ibrahim Mariko et Noumou Camara ont souligné l'état actuel de l'égalité des sexes, la répartition traditionnelle des rôles reste déterminante dans le cas d'une situation déficitaire. Ici aussi, les déclarations concernant la scolarisation des enfants doivent être étudiées de manière critique, puisque l'inscription à elle seule ne signifie pas nécessairement une fréquentation active et ne témoigne en rien de la durée de la formation.

### Compétences spécifiques au genre

Presque dans toutes les sociétés ouest-africaines existe comme stratégie de survie une division claire du travail en fonction du genre, qui définit la tâche allouée à chacun dans la chaîne de production.<sup>44</sup> En fonction des travaux assignés pour chaque sexe, les enfants appuient les parents dès le bas âge et sont ainsi conduits vers leur position dans la société.<sup>45</sup> Les filles sont élevées pour être des bonnes mères, épouses et travailleuses; les garçons pour devenir des représentants et successeurs du père et du chef de famille. Comme les enfants grandissent au fur et à mesure qu'ils remplissent leurs rôles, ceux-ci ne seront, en général, pas remis en question plus tard mais acceptés et poursuivis comme un fait (voir Diakitè 2000: 11, Diarra 2005: 48, oral N. Camara 2008).

- **Facteur influent ‚Travaux ménagers et champêtres‘:**

D'après les études antérieures, l'assistance traditionnelle des filles aux tâches ménagères est l'un des facteurs de blocage essentiel pour leur accès à l'éducation scolaire (voir Diakitè 2000: 51, Keiner 1999: 161, Opheim 2000: pp166). Par conséquent, il existe au Mali dans le cadre des programmes étatiques de scolarisation des filles des efforts pour soulager les filles des travaux ménagers typiquement féminins (voir figure 8) et de les répartir équitablement entre garçons et filles (oral N. Bagayoko 2008, Alou Koné 2008).

<sup>44</sup> Siehe Kapitel 4.1

<sup>45</sup> Schon ab dem Alter von ca. drei Jahren helfen Kinder nach ihren Möglichkeiten den Eltern. Es gleicht für sie aber eher wie ein Spiel und erfüllt sie mit Stolz.

<sup>44</sup> Voir chapitre 4.1

<sup>45</sup> A l'âge de trois ans déjà, les enfants aident les parents selon leur possibilité. Cela leur apparaît comme un jeu et ils accomplissent les travaux avec fierté.



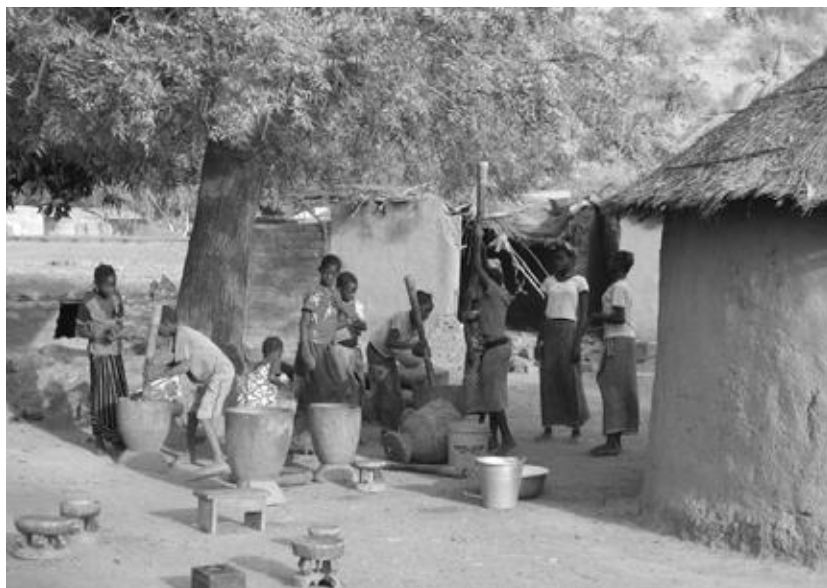


Abbildung 8: Typische Hausarbeiten von Mädchen in Guéna  
 Figure 8: Tâches typiquement ménagères affectées aux filles à Guéna

In der Gemeinde Siby sind 65% der Eltern und sogar gut 73% der Jungen damit einverstanden, die Hausarbeiten aufzuteilen, 33% der Eltern stehen der Idee skeptisch oder ablehnend gegenüber (siehe Abbildung 9). Von den Jungen sind 14% gegen ein Teilen der Hausarbeit, ca. die Hälfte davon begründet dies aber mit dem Wunsch, mehr Arbeit übernehmen zu wollen als ihre Schwestern.

Dans la Commune de Siby, 65% des parents et 73% des garçons sont pour la répartition des travaux ménagers, 33% des parents y sont sceptiques ou hostiles (voir figure 9). Parmi les garçons 14% sont contre, mais environ la moitié de ceux-ci a justifié cela avec le désir de vouloir s'adonner à plus de travail que leurs sœurs.

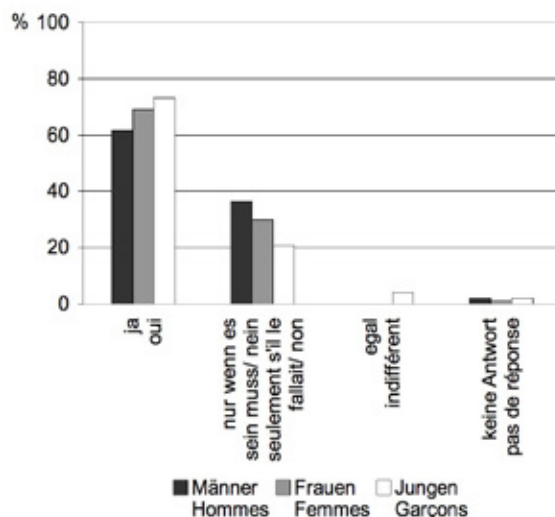


Abbildung 9: Meinung zur Aufteilung der Hausarbeit zwischen Mädchen und Jungen in % (eigene Erhebungen)  
 Figure 9: Avis sur la répartition des tâches domestiques entre les filles et les garçons en % (nos enquêtes)

Im Gegensatz zu der hohen Akzeptanz dieser gleichberechtigteren Form der Arbeitsaufteilung, die in der Umfrage vertreten wird, helfen im Dorfalltag weiterhin fast ausschließlich

Contrairement à la forte acceptation de cette forme de partage plus équitable du travail montrée par nos enquêtes, dans la vie quotidienne villageoise les filles continuent à assister



Mädchen ihren Müttern bei der Hausarbeit. Daran wird deutlich, dass Umfrageergebnisse in diesem Milieu oft eher die vermeintlich erwünschte Antwort wiedergeben als den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechen. In diesem konkreten Fall bezeugen Beobachtungen von Konta und Samaké während der Befragung sogar, dass zaghafte Veränderungsversuche besonders von älteren Personen zum Teil vehement kritisiert werden.

Die befragten Eltern, Kinder und Lehrkräfte sehen in der täglichen Haus- und Feldarbeit kein großes Hindernis für den Schulbesuch, weder für Mädchen noch für Jungen. L. Camara (Familienoberhaupt aus Guéna) erklärt auf die Frage, ob die Hausarbeit ein Kind vom Schulbesuch abhält:

*Nein, nein, es hindert das Kind nicht, zur Schule zu gehen. Wenn das Kind während des Schuljahrs keinen Unterricht hat, dann unterstützt es die Mutter oder den Vater. [...] Die Schüler haben eine bestimmte Zeit, um für die Schule zu lernen. In der Zeit, in der sie nicht lernen oder zur Schule gehen, helfen sie den Eltern bei den Haus- und Feldarbeiten. (2008)*

Kinder verrichten die anfallenden Arbeiten vor oder nach dem Unterricht und an schulfreien Tagen. In der verbleibenden Zeit morgens, in der Mittagspause und abends, die je nach Verpflichtungen unterschiedlich lang ist, lernen sie für die Schule. Laut der Schuldirektorin von Guéna kommt es in ihrer Schule nur sehr selten vor, dass Mädchen wegen der Hausarbeit dem Unterricht fernbleiben. Dies bestätigt auch die Aussage der Mädchen in der Umfrage, nach der knapp 80% genug Zeit zum Lernen zu haben. Trotzdem steht ihnen dafür offenkundig weniger Zeit und Energie zur Verfügung als ihren männlichen Mitschülern, da ihre alltäglichen Aufgaben wie Wasserholen, Abwaschen, Hirsestampfen sehr zeitintensiv und auch Kräfte raubend sind (vgl. Diakitité 2000: 51, mdl. Schülerinnen Tabakoro 2008).

Nach Erfahrungen der beiden Lehrkräfte Guénas fehlen Schüler beider Geschlechter besonders zu Schuljahresbeginn und -ende im Unterricht, da sich in diesem Zeitraum Aussaat und Ernte mit dem Unterricht überschneiden und jede helfende Hand bei der Feldarbeit gebraucht wird (vgl. Rondeau 1994: 146f, mdl. K. Bagayoko 2008, Sidibé 2008). Ansonsten sehen sie die Ursache für Abwesenheiten und Abbrüche weniger in der zu hohen Arbeitsbelastung von Kindern als

quasi ausschließlich ihren Müttern in den Hausarbeiten. Il en ressort clairement que des résultats de l'enquête dans ce milieu reflètent plutôt la réponse présumément souhaitée que la réalité. Dans ce cas particulier, les observations de Konta et de Samaké témoignent que lors des entretiens, les tentatives de changement timides sont véhémentement critiquées, particulièrement par les personnes âgées.

Pour les parents, les enfants et les enseignants interrogés, les travaux ménagers et champêtres ne constituent pas une grande barrière à la fréquentation scolaire, que ce soit pour les filles ou pour les garçons. L. Camara (chef de famille de Guéna) explique, suite à la question de savoir si le travail domestique empêche un enfant de fréquenter l'école :

*Non, non, ça n'empêche pas l'enfant d'aller à l'école. C'est quand l'enfant ne va pas à l'école pendant l'année scolaire qu'il vient en appui à la maman ou bien au père. [...] Les élèves ont un temps pour apprendre les leçons. Ce temps quand ils n'ont pas à apprendre et ne vont pas à l'école, ils viennent en appui aux parents dans les travaux ménagers et champêtres. (2008)*

Les enfants accomplissent les travaux courants avant ou après les cours et pendant les vacances scolaires. Pendant le temps qui reste le matin, dans la pause de la mi-journée et le soir ils étudient. Selon la directrice de Guéna, il est très rare dans son école de voir les filles s'absenter à cause des travaux ménagers. Ceci est confirmé par le témoignage des filles qui ont affirmé à près de 80% avoir assez de temps pour apprendre les leçons. Néanmoins, il est évident qu'elles ont moins de temps et d'énergie disponibles que leurs camarades masculins, car leurs tâches quotidiennes, comme aller chercher l'eau, laver la vaisselle ou piler le mil sont très intensives. L'accomplissement de ces tâches demande beaucoup de temps et de force (voir Diakitité 2000: 51, oral élèves féminines de Tabakoro 2008).

D'après l'expérience acquise par les deux enseignants du village de Guéna, les élèves tous sexes confondus s'absentent surtout au début et à la fin de l'année scolaire, puisque dans ces périodes, la sémence et la récolte se déroulent en même temps que les cours et chaque bras-valide est indispensable aux travaux champêtres (voir Rondeau 1994: pp146, oral K. Bagayoko 2008, Sidibé 2008). Au demeurant, ils voient la raison des absences et des abandons moins dans la surcharge du travail

vielmehr in der fehlenden Motivation von Eltern und Schülern für die Schule. Das Interesse der Dorfbevölkerung Guéna an Feld- und Hausarbeit scheint aus unterschiedlichen Gründen<sup>46</sup> höher zu sein als das am Schulbesuch. Ob es sich hier um eine typische Eigenheit des Dorfes Guéna handelt, so wie es die Meinung der Lehrkräfte ist, oder generell für die Malinké-Gesellschaft steht, würde ein Vergleich mit anderen Dörfern zeigen.

Die Untersuchungen vor Ort bestätigen, dass Haus- und Feldarbeit nicht direkte Hemmfaktoren für den Schulbesuch von Mädchen sind. Wenn ein Mädchen motiviert ist, wird es trotz der vielen und harten Arbeit, die es von klein auf gewohnt ist, auch für seine Schulbildung Zeit und Kraft finden. Auf den indirekt hemmenden Einfluss der materiellen Vorbereitung der Heirat, bei der Mädchen mithelfen, wird später noch eingegangen.

Eine in Mali lebende Französin sieht in der oft zitierten Haus- und Feldarbeit eher einen vorge-schobenen Grund als einen tatsächlichen Hemmfaktor in der Mädchenbildung (mdl. Guilloton 2008). Ihrer Ansicht nach geht es hier mehr um die Angst von Männern, ihre Dominanz und Kontrolle über Frauen zu verlieren, die durch Bildung selbstbewusster und eigenständiger werden (vgl. Johnson-Hanks 2006: 90f, Lange 1998: 20).

- **Einflussfaktor ‚gebildete Ehefrau‘:**

Auch wenn gerade Ehemänner ohne Schulbildung tatsächlich ihre Stellung von einer gebildeten Ehefrau gefährdet sehen können, schätzt Ami Kané die Akzeptanz gebildeter Mädchen heute im Grunde als gut ein (vgl. Wynd 1999: 113, mdl. Kané 2008). Dies bestätigen vielfache Aussagen von malischen Männern, Frauen und Jugendlichen mit unterschiedlichem Bildungsgrad, die in gebildeten Frauen eher einen Vorteil für die Ehe sehen als eine Bedrohung der männlichen Dominanz (mdl. Frauen-, Männer- und Jungengruppe 2008, Konta / Samaké 2008, N. Bagayoko 2008, Alou Koné 2008). Adama Camara, die wegen ihrer Heirat in der achten Klasse die Schule aufgegeben hat, erklärt dazu:

*Ich habe diesen Fall nicht erlebt [Probleme aufgrund von Schulbildung]. Das ist, weil die Mädchen es nicht schaffen, bis zum Ende in die Schule zu gehen. (Bäuerin aus Guéna 2008)*

<sup>46</sup> Gründe können unter anderem Überlebenssicherung (siehe Kapitel 4.1), schlechte Bildungsqualität (siehe Kapitel 2.2), hoffnungslose berufliche Perspektiven (siehe Kapitel 4.2.2) oder Heirat (siehe Kapitel 3.2.2) sein.

des enfants que dans le manque de motivation des parents et des élèves envers l'école. L'intérêt que la population de Guéna accorde aux travaux champêtres et ménagers apparaît pour diverses raisons<sup>46</sup> plus élevé que celui lié à la fréquentation scolaire. Une comparaison avec d'autres villages montrerait s'il s'agit d'une singularité du village de Guéna, comme c'est l'avis des enseignants, ou si c'est un fait de la société malinké en général.

Les enquêtes de terrain confirment que le travail ménager et champêtre n'est pas directement un facteur contraignant pour la scolarisation des filles. Si une fille est motivée, elle donnerait du temps et de l'énergie pour sa formation scolaire quelle que soit l'ampleur du travail à laquelle elle est habituée dès l'enfance. Les influences contraignantes indirectes dues aux préparatifs du mariage auxquels les filles participent seront discutées plus tard.

Une femme française vivant au Mali voit dans le travail ménager et champêtre maintes fois cité plutôt un prétexte qu'un facteur bloquant réellement l'éducation des filles (oral Guilloton 2008). Selon son avis, il s'agit plutôt de la crainte des hommes de perdre leur domination et leur contrôle sur les femmes qui, à travers l'instruction, seront plus conscientes d'elles-mêmes et plus autonomes (voir Johnson-Hanks 2006: pp90, Lange 1998: 20).

- **Facteur influent ‚Eepouse instruite‘ :**

Même si les maris non scolarisés voient qu'en fait une femme instruite peut compromettre leur position sociale, Madame Ami Kané affirme qu'aujourd'hui une fille éduquée est au fond bien acceptée (voir Wynd 1999: 113, oral Kané 2008). Ceci est confirmé par les propos de plusieurs hommes, femmes et jeunes maliens de différents niveaux d'instruction qui perçoivent les femmes instruites comme un avantage pour leur alliance plutôt qu'une menace à la domination masculine (oral groupe de femmes, d'hommes et de garçons 2008, Konta / Samaké 2008, N. Bagayoko 2008, Alou Koné 2008). Adama Camara qui a abandonné l'école en raison de son mariage déclare à cet égard :

*Je n'ai pas connu ce cas [problèmes à cause de l'éducation]. C'est parce que les filles n'arrivent pas à étudier jusqu'à la fin. (Paysanne de Guéna 2008)*

<sup>46</sup> Les raisons peuvent être la stratégie de survie (voir chapitre 4.1), la mauvaise qualité de l'enseignement (voir chapitre 2.2), la perte de l'espoir d'exercer une carrière (voir chapitre 4.2.2) ou le mariage (chapitre 3.2.2).

Auf die Frage, ob Mädchen Schwierigkeiten haben werden, einen Ehemann zu finden, wenn sie mit der Heirat bis nach dem Schulabschluss warten, antwortet das L. Camara:

*Nein, nicht bei uns hier, es besteht kein Risiko. Im Gegenteil, wenn es die Ausbildung zu Ende bringt, hat es die Möglichkeit, viel schneller einen Mann zu finden als im anderen Fall. (Familienoberhaupt aus Guéna 2008)*

Selbst wenn sich der überwiegende Teil der befragten Männer, egal ob im städtischen oder ländlichen Milieu, eine gebildete Ehefrau wünscht und dies für einige sogar Voraussetzung ist, wird der Großteil der Mädchen im ländlichen Raum noch vor Beendigung der Schullaufbahn verheiratet.<sup>47</sup>

Andererseits kann laut Dr. Sanankoua das höhere Selbstbewusstsein von gebildeten Frauen auch umgekehrt Konsequenzen für die Ehe haben:

*Oft verweigern gebildete Mädchen einen Ehemann aus dem Dorf, vor allem wenn sie in der Stadt in der Schule waren. Sie kennen dann ihre Rechte und ein anderes Leben. (2008)*

Gerade hier herrscht wiederum eine große Diskrepanz zwischen Äußerungen der Dorfbevölkerung und der Umsetzung, die sich weiterhin mehr an Traditionen als an rationalen Argumenten orientiert.

### 3.2.2 Heirat versus Schule

Eines der wichtigen Übergangsrituale im Leben der Malinké ist die Heirat, der Schritt von der Jugend zum Erwachsensein. Die Institution der Ehe verleiht dem Zusammenleben von Großfamilien und Dörfern Stabilität.<sup>48</sup> Da das Ansehen einer Familie stark von der ehrenhaften Heirat der Töchter abhängt, ist deren Jugendzeit geprägt von der sozialen, moralischen und materiellen Vorbereitung auf Heirat und Eheleben. Um dem gesellschaftlichen Druck, der mit dem Alter zunimmt, zu entgehen, streben Mädchen oft sogar von sich aus eine frühe Ehe an (vgl. Cissé 1970: 76, Diakitité 2000: 43f, Le Blanc 2000: 98f, Opheim 2000: 164, Verne 2007: 225ff, mdl. Konta/ Samaké 2008).

Nicht allein die Heirat an sich mit ihren anschließenden ehelichen Pflichten hindert Mädchen am Schulbesuch, sondern auch deren Vorbereitung mit

Sur la question de savoir si les filles ont du mal à trouver un mari si elles attendent la fin des études pour se marier, L. Camara répond :

*Non, pas chez nous ici, il n'y a pas un risque. Au contraire, si elle finit les études elle a la chance d'avoir beaucoup plus vite un mari que dans l'autre cas. (chef de famille de Guéna 2008)*

Même si la majorité des hommes interrogés, qu'il soit en milieu urbain ou rural, préfèrent une femme instruite et que pour certains cela constitue une condition préalable, la majorité des filles dans les zones rurales se marient avant la fin de leur scolarité.<sup>47</sup>

D'autre part, selon Dr. Sanankoua, la conscience élevée d'elles-mêmes des femmes instruites a par contre des conséquences sur le mariage :

*Souvent les filles scolarisées refusent l'homme du village, surtout quand elles ont été à l'école en ville, parce qu'elles connaissent leurs droits et une autre vie. (2008)*

Là encore, un grand écart sévit entre les actes et la parole des villageois. Les actes sont plus orientés vers les traditions que vers les arguments rationnels.

### 3.2.2 Mariage contre école

Le mariage est dans la vie des Malinkés un des rituels les plus importants marquant la transition de la jeunesse à l'âge adulte. L'institution du mariage apporte la stabilité à la co-existence des grandes familles et des villages.<sup>48</sup> Etant donné que la réputation d'une famille dépend énormément du mariage honorable de ses filles, l'enfance est marquée par la préparation sociale, morale et matérielle du mariage et de la vie conjugale. Pour échapper à la pression sociale qui augmente avec l'âge, les filles ont souvent tendance à ambitionner elles-mêmes un mariage précoce (voir Cissé 1970: 76, Diakitité 2000: pp43, Le Blanc 2000: pp98, Opheim 2000: 164, Verne 2007: pp225, oral Konta/ Samaké 2008).

Ce n'est pas le mariage lui-même avec ses obligations conjugales ultérieures qui empêche les filles de fréquenter l'école, mais également les préparatifs de

<sup>47</sup> Nach offizieller Statistik sind im ländlichen Bereich der Region Koulikoro 50% der Mädchen zwischen 12 und 19 verheiratet (RGPH-98 1998: 557).

<sup>48</sup> Heirat stellt zudem ein soziales Machtinstrument der Alten über die junge Generation dar. Bis heute werden Ehen nach familiären und wirtschaftlichen Interessen arrangiert (vgl. Le Blanc 2000: 98f).

<sup>47</sup> Selon les statistiques officielles, 50% des filles entre 12 et 19 ans sont mariées dans les régions rurales de Koulikoro (RGPH-98 1998: 557).

<sup>48</sup> Le mariage est donc un des pouvoirs de décision sociale des vieux sur les jeunes générations. Jusqu'à nos jours, des arrangements de mariage se basent sur des intérêts familiaux et économiques (voir Le Blanc 2000: pp98).

bestimmten Werten, Normen und Erwartungen, der Verdienst der Aussteuer und generell Heirat als der Interessenschwerpunkt in ihrem Leben (siehe Abbildung 10).

celui-ci avec des valeurs, normes et attentes spécifiques, le gain du trousseau de mariage et en général le mariage comme centre d'intérêt dans leur vie (voir figure 10).

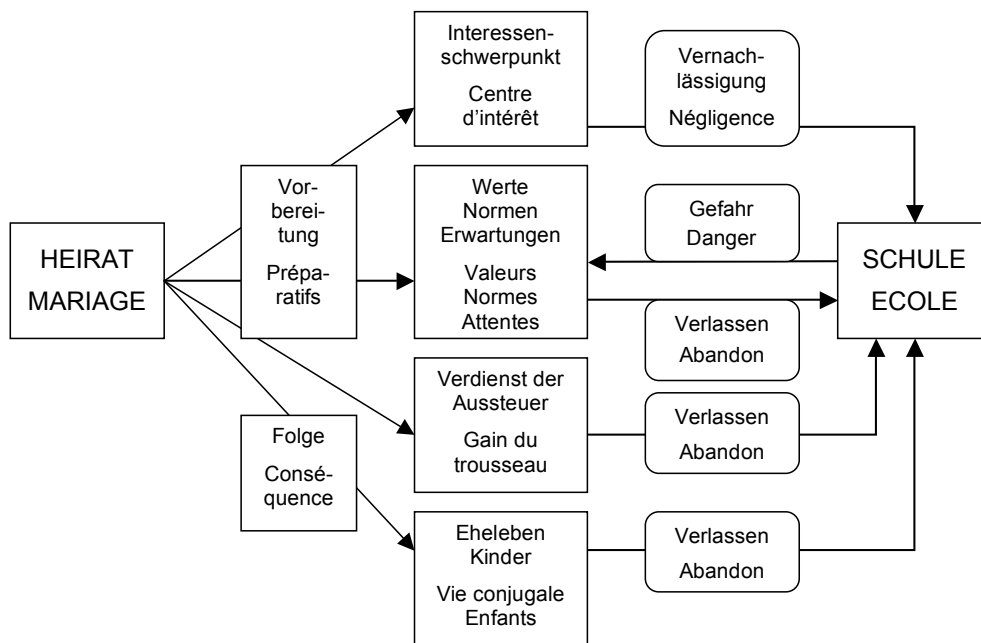


Abbildung 10: Zusammenhang von Heirat und Schule in der Mädchenbildung  
Figure 10: Rapport entre mariage et école dans la scolarisation des filles

• **Einflussfaktor ‚Heirat‘:**

Heirat stellt nach dem Kenntnisstand der Wissenschaft einen der häufigsten Gründe für den vorzeitigen Schulabbruch und teilweise bereits einen Hemmfaktor für die Einschulung von Mädchen dar (vgl. Diakité 2000: 50, Lloyd/ Mensch 2008, Opheim 2000: 164, Tomasevski 2003: 165). Beobachtungen und Ergebnisse der Umfrage in der Gemeinde Siby fordern eine differenziertere Betrachtung dieses zum Teil relativ eindimensional dargestellten Zusammenhangs zwischen Schulabbruch und Heirat (vgl. Lloyd/ Mensch 2008).

Schulbesuch und Heirat von Mädchen konkurrieren auf unterschiedlichen Ebenen miteinander. Eltern befürchten zum einen, dass ihre Töchter mit der Abwesenheit vom Hof ihre Ehre verlieren können, zum anderen, dass sie sich im Zuge ihrer Ausbildung neue Denk- und Verhaltensweisen aneignen, die nicht den traditionellen Verhaltensnormen entsprechen und damit die Stabilität der Gemeinschaft stören würden (vgl. Diakité 2000: 52, Johnson-Hanks

• **Facteur influent ‚Mariage‘:**

Des résultats de plusieurs études ont montré que le mariage est une des causes les plus fréquentes d'abandon prématuré de l'école et dans certains cas déjà un facteur de blocage pour la scolarisation des filles (voir Diakité 2000: 50, Lloyd/ Mensch 2008, Opheim 2000: 164, Tomasevski 2003: 165). Les observations et les résultats d'enquête dans la Commune de Siby demandent une vision plus différenciée de ce rapport illustré, relativement unidimensionnel, entre l'abandon scolaire précoce et le mariage (voir Lloyd/ Mensch 2008).

A différents niveaux, des rivalités existent entre la fréquentation scolaire des filles et le mariage. D'un côté, les parents craignent que leurs filles perdent leur honneur en étant en dehors du cadre familial, de l'autre côté, qu'elles acquièrent, au cours de leur formation, de nouvelles mentalités et comportements qui ne répondent pas aux normes traditionnelles et pourraient ainsi perturber la stabilité de la communauté (voir Diakité 2000: 52, Johnson-Hanks 2006:

2006: 10f, Opheim 2000: 164f, mdl. M. Keita 2008, Konta/Samaké 2008).

Ein junger Ackerbauer aus Guéna erklärt die Schwierigkeiten, die der Schulbesuch von Mädchen für die Heirat mit sich bringen kann:

*[...] die Mädchen jetzt, wenn man sie anschaut, wenn sie anfangen, ihr Leben alleine zu verbringen [in der Schule], werden sie schlecht und es wird sehr schwierig, Kontrolle über sie zu haben. Sie akzeptieren nicht, was die Eltern sagen. Also werden sie verdorben sein. [...] mir wäre es lieber, die Töchter zu verheiraten als sie zur Schule zu schicken. (M. Keita 2008)*

Eine Studie der Friedrich Ebert Stiftung in Mali bestätigt das Bild, das Dorfbewohner von Schule haben, als einen „Ort der Verdorbenheit und sozialen Destabilisierung“ (Diakité 2000: 50). Im untersuchten Dorf Guéna treten Probleme dieser Art weniger auf, da hier laut der Schuldirektorin von Guéna die soziale Kontrolle zu hoch ist.

Im Gruppeninterview mit den Mädchen Guénas wird deutlich, dass die Heirat an sich durchaus ein Grund für Schulabbruch ist. Wegen der frühen Heirat können sie ihre Schullaufbahn nicht ordentlich beenden, auch wenn sie es möchten.

*Warum nicht?*

*Wegen der Hochzeit.*

*Aber wenn ihr heiratet, könnt ihr nicht mit der Schule weitermachen?*

*Nein, man kann nicht beides machen. Man kann nicht heiraten und gleichzeitig mit der Ausbildung weitermachen.*

*Und warum nicht?*

*Es ist der Ehemann, der es nicht möchte.*

*Das heißt also, dass ihr heiraten werdet bevor ihr die Schule beendet habt?*

*Es sind unsere Eltern, die uns von der Schule nehmen für die Heirat. Die Eltern warten nur darauf, dass wir das Heiratsalter erreicht haben, um uns von der Schule zu nehmen. (Mädchengruppe 2008)*

Inwiefern diese Aussage zutrifft, wurde zwischen den Mädchen und beim Interview anwesenden jungen Männern vehement diskutiert. Die Mädchen konnten konkrete Beispiele im Dorf nennen, aber auch die Einwände der jungen Männer waren nicht grundlos. Solche kontroversen Aussagen können aufgrund unterschiedlicher Motivationen entstehen, sei es, dass sich kollektive Meinungen von tatsächlichen individuellen Handlungen unterscheiden, oder dass die jeweilige Gruppe ihr Verhalten vorteilhaft präsentieren möchte.

K. Bagayoko erläutert ihre Erfahrungen als Schuldirektorin in Guéna, die sie mit dem hohen Stellenwert von Heirat macht:

pp10, Opheim 2000: pp164, oral M. Keita 2008, Konta / Samaké 2008).

Un jeune agriculteur de Guéna explique les difficultés que la fréquentation scolaire des filles peut apporter au mariage :

*[...] maintenant les filles, quand on regarde les filles maintenant, quand elles commencent à passer la vie seules [à l'école] vont être mal et c'est très difficile de les maîtriser. Elles n'acceptent pas ce que les parents disent. Donc elles seront gâtées. [...] moi j'aimerais que les filles se marient et non pour aller à l'école. (M. Keita 2008)*

Une étude réalisée par la Fondation Friedrich Ebert au Mali a confirmé l'image que les villageois ont pour l'école : « un lieu de corruption et de déstabilisation sociale » (voir Diakité 2000: 50). Dans le village étudié de Guéna, les problèmes de ce genre se posent moins, car selon la directrice de l'école, le contrôle social est trop élevé.

La discussion de groupe avec les filles de Guéna a clairement fait ressortir que le mariage en soi est absolument un motif d'abandon scolaire. À cause du mariage précoce, elles ne peuvent pas achever correctement leur scolarité, même si elles le veulent.

*Pourquoi pas?*

*À cause du mariage.*

*Mais si vous vous marier vous ne pouvez pas continuer à l'école?*

*Non, on peut pas faire les deux. On peut pas faire le mariage et en même temps continuer les études.*

*Et pourquoi pas?*

*C'est le mari qui ne veut pas.*

*Alors ça veut dire que vous allez vous marier avant que vous finissiez l'école?*

*Ce sont nos parents qui nous enlèvent de l'école pour le mariage. Nos parents se prêtent pour qu'on atteigne l'âge de se marier pour nous enlever de l'école. (Groupe de filles 2008)*

La véracité de cette affirmation a été vivement débattue entre les filles et les jeunes hommes présents à l'interview. Les filles étaient en mesure de citer des exemples précis du village, mais les objections des jeunes hommes n'étaient pas non plus sans fondement. Ces déclarations controversées peuvent résulter de diverses motivations, soit il s'agit d'opinions collectives qui se différencient des actions réelles individuelles, soit le groupe concerné veut présenter son comportement de manière avantageuse.

K. Bagayoko raconte son expérience en tant que directrice d'école à Guéna par rapport à l'importance du mariage.



*Hier wo wir sind, in diesem Milieu, schaffen es die Mädchen nie, die Schule mit dem Diplom abzuschließen und ihre Berufsausbildung anzufangen. [...] Seit ich hier bin, ist der Grund [für Schulabbruch] immer diese Heirat. Die Eltern...selbst wenn du in der neunten Klasse bist, [...], wenn es einen Ehemann gibt, der dich heiraten will, machst du diese Heirat. Hier ist es die Heirat, die am meisten zählt. (2008)*

Die hier angeführten Aussagen stehen beispielhaft für die Haltung vieler Eltern in der ländlichen Gesellschaft der Malinké. Das oberste Ziel im Leben eines Mädchens ist eine im afrikanischen Sinne gute Heirat, darauf ist im Grunde alles Denken und Handeln im Umfeld junger Mädchen ausgerichtet (mdl. K. Bagayoko 2008, Kané 2008, M. Keita 2008, Sidibé 2008).

Es gibt aber auch davon abweichende Standpunkte, wie der Imam von Guéna sie darstellt:

*Wenn ein Kind gut arbeitet, werden die Eltern die Tochter nicht wegen der Heirat aus der Schule nehmen. Vielleicht werden sie die Tochter verloben und nach der Schule verheiraten. (Bama Camara 2008)*

Diese Haltung ist auch in Ergebnissen der Umfrage vertreten, wie in Abbildung 11 zu sehen ist.

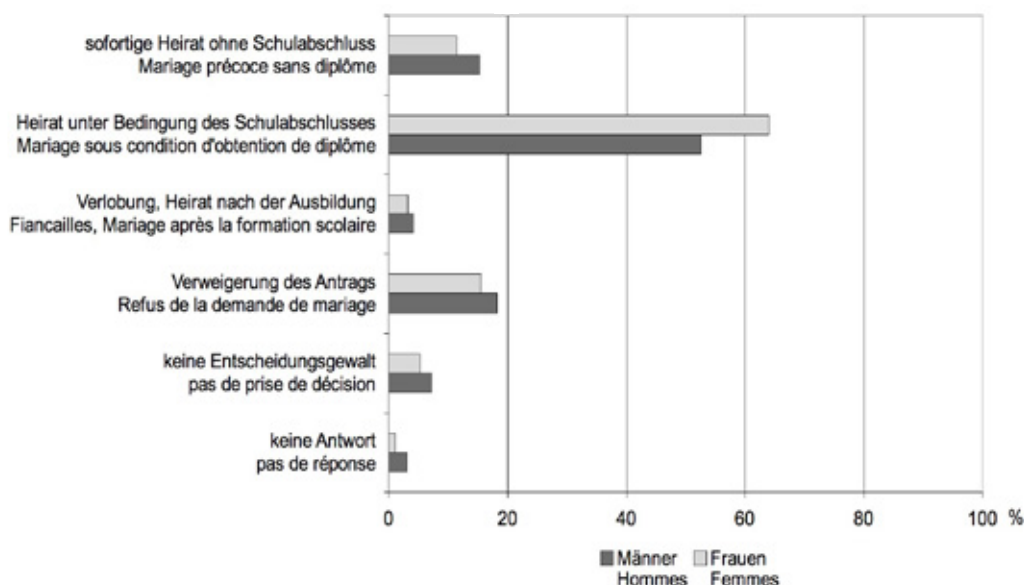


Abbildung 11: Reaktion bei Heiratsantrag an Schulmädchen in % (eigene Erhebungen)  
Figure 11: Réaction des élèves-filles face à la demande de mariage en % (nos enquêtes)

Demnach scheint ‚Heirat‘ bei der Wahl zwischen Heirat oder Schule weniger hohe Priorität als ‚Schule‘ zu haben. Der Großteil der befragten Männer und Frauen (53% Männer, 64% Frauen) will seine Tochter nur unter der Bedingung verheiraten, dass sie ihre Ausbildung beenden kann. Dabei ist auffällig, dass Frauen zu 11 Prozentpunkten mehr diesen Wunsch haben. Bedenkt man jedoch das geringe Mitspracherecht von Frauen, bleibt das tatsächliche Verhalten im Einzelfall zu überprüfen. Extreme

*Ici, où nous sommes, dans ce milieu, les filles n'arrivent jamais à avoir le diplôme du fin des études et n'arrivent pas à sa professionnalisation. [...] Depuis que je suis là c'est [l'abandon de l'école] toujours à cause de ce mariage-là. Les parents ... même si tu fais la neuvième année, [...], si il y a un mari qui veut te marier tu fais le mariage-là. Ici c'est le mariage qui est le plus estimé. (2008)*

Les déclarations ci-dessus sont des exemples témoignant l'attitude de beaucoup de parents dans la société rurale malinké. Le but ultime dans la vie d'une jeune fille est un mariage réussi dans le sens africain, et toutes les pensées et les actions dans l'environnement des filles sont orientées vers celui-ci (oral K. Bagayoko 2008, Kané 2008, M. Keita 2008, Sidibé 2008).

Mais il existe également des points de vue divergents, comme l'Imam de Guéna le décrit :

*Si un enfant travaille bien, les parents ne vont pas enlever la fille de l'école à cause du mariage. Peut-être ils vont fiancer la fille et la marier après l'école. (Bama Camara 2008)*

Les résultats de l'enquête font également ressortir cette attitude, comme le montre la figure 11.



Reaktionen wie die ‚Verweigerung des Antrags‘ (17%) oder ‚sofortige Heirat ohne Schulabschluss‘ (13%) fallen wesentlich niedriger aus und werfen wiederum die Frage nach der Intention hinter der Antwort auf.

Ausschlaggebend ist laut der befragten Frauengruppe (Bäuerinnen aus Guéna) bei einer derartigen Entscheidung die Motivation, die Mädchen für ihre Ausbildung zeigen.

*Die Mädchen machen mit der Ausbildung weiter außer wenn sie selbst nicht motiviert sind, es zu tun. Ansonsten lässt man ein Mädchen, genauso wie bei den Jungen, wenn es motiviert ist, seine Ausbildung zu Ende machen. Und wenn sie [die Eltern] genug davon haben, dass die Töchter in der Schule ist und nicht arbeitet [für die Schule/ zu Hause?], wenn sie nicht motiviert ist, dann verheiratet man es lieber. (2008)*

Die hier angeführten, beispielhaften Aussagen zum Thema Heirat im Zusammenhang mit Mädchenbildung widersprechen sich. Die Dorfautoritäten und befragten Gruppen ziehen Schulbildung der Heirat vor und vertreten damit womöglich die kollektive oder für die Öffentlichkeit bestimmte Meinung des Dorfes. Einzelpersonen, betroffene Mädchen und Gebildete sehen dagegen Heirat zum Teil als einen ausschlaggebenden Hemmfaktor und äußern damit ungefärbter und kritischer ihre individuellen Erfahrungen und Ansichten. Ob und wann die Akzeptanz von Schulbildung für Mädchen hinter der Priorität ‚Heirat‘ verschwindet, hängt von individuellen Voraussetzungen und Einstellungen ab und fällt dementsprechend unterschiedlich aus.

- **Einflussfaktor ‚Aussteuer‘:**

Einen sehr wichtigen Einfluss auf den Verbleib in der Schule, oft aber nur am Rande erwähnt, hat die materielle Vorbereitung der Heirat (vgl. Diakité 2000: 50ff, Lloyd/ Mensch 2008, Opheim 2000: 164). Ursprünglich war es Aufgabe der Mütter, die Aussteuer für ihre Töchter zu erwirtschaften (siehe Abbildung 12).

Wegen der steigenden Arbeitslast im Haus und auf dem Feld helfen jedoch immer mehr Töchter im Alter zwischen 12 und 15 Jahren ihren Müttern dabei, freiwillig oder von der Mutter dazu angehalten (vgl. Opheim 2000: 164, mdl. K. Bagayoko 2008). Da die für die Aussteuer benötigten Geldbeträge sehr hoch, Einkünfte aus der Feldarbeit aber unsicher und relativ gering sind und das Bilden von Rücklagen fast unmöglich ist,<sup>49</sup> müssen spezielle Strategien zum Zusammentragen der Aussteuer gefunden werden (vgl. Verne 2007: 238ff).

<sup>49</sup> Siehe Kapitel 4.1

Des réactions extrêmes comme le ‚refus de la demande en mariage‘ (17%) ou le ‚mariage précoce sans diplôme‘ (13%) ont un pourcentage nettement plus bas, ce qui soulève la question de l’intention cachée derrière cette réponse.

Le facteur décisif dans une telle décision est, selon les groupes de femmes interviewées (paysannes de Guéna), la motivation que les filles montrent pour leur éducation.

*Les filles, elles continuent les études sauf au cas où elles-mêmes n’ont pas le courage de le faire. Sinon une fille, aussi comme chez les garçons, si elle est courageuse on la laisse aller faire ses études jusqu’à ce qu’elle finisse. Et si ils [les parents] ont marre que la fille est à l’école et ne travaille pas [pour l’école/ pour le ménage?], si elle n’est pas courageuse, donc on préfère de la marier. (2008)*

Ces déclarations exemplaires mentionnées ici sur le thème du mariage par rapport à la scolarisation des filles sont contradictoires. Les autorités du village et les groupes interrogés préféreraient l’éducation scolaire au mariage et représentent ainsi peut-être l’opinion collective ou publique du village. Des individus, des filles concernées et des personnes instruites perçoivent par contre le mariage partiellement comme un grand facteur limitant. Ils expriment avec ceci leurs expériences et leurs points de vue individuels de manière plus sincères et plus critiques. La question de savoir si et quand l’acceptation de la scolarisation des filles s’éclipse derrière la priorité ‚mariage‘, dépend des conditions et des attitudes individuelles et varie en conséquence.

- **Facteur influent ‚Trousseau de mariage‘:**

Les préparatifs du trousseau de mariage a une grande influence sur le séjour scolaire, mais cela ne fut que partiellement évoqué (voir Diakité 2000: pp50, Lloyd/ Mensch 2008, Opheim 2000: 164). À l’origine, il était du devoir des mères d’assurer le trousseau de mariage pour leurs filles (voir figure 12).

En raison des surcharges des travaux ménagers et champêtres, les filles âgées de 12 à 15 ans aident de plus en plus leurs mères, volontairement ou sur l’encouragement de leur mère (voir Opheim 2000: 164, oral K. Bagayoko, 2008). Etant donné que les fonds nécessaires au trousseau de mariage sont très élevés, les revenus générés par les travaux champêtres incertains et relativement faibles, et la constitution de biens presque impossible,<sup>49</sup> des stratégies particulières pour constituer le trousseau doivent être trouvées (voir Verne 2007: pp238).

<sup>49</sup> Voir chapitre 4.1



Abbildung 12: Aussteuer einer Bäuerin  
Figure 12: Trousseau de mariage d'une paysanne

Deshalb suchen heutzutage viele Mädchen im ländlichen Milieu, gerade Schulmädchen während der Ferien, als Hausmädchen oder mit einer anderen Tätigkeit in der Stadt eine sichere und lukrativere Einkommensquelle.<sup>50</sup> Diese Praxis wird vor allem von männlichen Familienmitgliedern sehr kritisch gesehen, da Mädchen sich in der Stadt der familiären und dörflichen Kontrolle entziehen und dem vermeintlich schlechten Einfluss des Stadtlebens ausgesetzt sind, wieder eine Gefahr für ihre Ehre (mdl. K. Bagayoko 2008, L. Camara 2008, K. Keita 2008, M. Keita 2008, Sanankoua 2008, v.d. Ley 2008).

*Wenn sie in die Stadt gehen und nicht alt genug [im Heiratsalter] sind, können sie Verhaltensweisen annehmen, die uns nicht gefallen. [...] Um sie also aus nächster Nähe zu begleiten, wollen wir sie nicht von uns entfernen. [...] Wir haben Schülerinnen gesehen, die in den Ferien weggehen und bei der Rückkehr ein seltsames Verhalten angenommen haben. Oft verweigern gewisse Mädchen, weiter in die Schule zu gehen. (L. Camara, Familienoberhaupt aus Guéna 2008)*

Auch die Schuldirektorin von Guéna bestätigt den Schulabbruch von Mädchen als Folge des Geldverdienens in der Stadt:

*Dann bleiben sie dort [in der Stadt] ein, zwei, drei Jahre, um viel für die Hochzeit zu verdienen. Dann ist die Schule aufgegeben. (K. Bagayoko 2008)*

So erkennen Dorfbewohner zwar die negativen Auswirkungen auf den Schulbesuch von Mädchen, den das Verdienen der Aussteuer nach sich zieht, dies allein ändert jedoch noch nicht ihre traditionellen Regeln und Erwartungen.

50 Verdienst je nach Beschäftigung ca. 4000 bis 5000 Franc CFA (6 bis 8 Euro) pro Monat (mdl. K. Bagayoko 2008), das entspricht in etwa den Schulgebühren im Dorf pro Kind pro Jahr.

C'est pourquoi, beaucoup de filles vivant en milieu rural cherchent aujourd'hui des sources financières lucratives et plus sûres comme bonne ou à travers toute autre activité dans les grandes villes.<sup>50</sup> Elles s'y adonnent surtout durant les grandes vacances. Cette pratique est très critiquée surtout par des membres masculins de la famille, parce que les filles sont en dehors du contrôle familial et villageois et supposées être exposées à la mauvaise influence de la vie urbaine, ce qui constitue de nouveau une menace à leur honneur (oral K. Bagayoko, 2008, L. Camara 2008, K. Keita 2008, M. Keita 2008, Sanankoua 2008, v.d. Ley 2008).

*Si elles partent en ville-là et elles ne sont pas majeures [à l'âge de se marier] elles peuvent prendre des comportements qui ne nous plaisent pas. [...] Donc pour la suivre de très près on ne veut pas l'éloigner de nous. [...] On a vu des cas des élèves, si elles vont pour les vacances-là, elles prennent des comportements bizarres au retour-là. Souvent certaines filles refusent de partir à l'école. (L. Camara, chef de famille de Guéna 2008)*

La directrice de l'école de Guéna confirme aussi que l'abandon scolaire féminin résulte de la recherche d'argent dans les centres urbains :

*Elles préfèrent maintenant d'aller rester là-bas [en ville] une année, deux années, trois années pour avoir beaucoup de choses pour le mariage. Là, l'école est abandonnée comme ça. (K. Bagayoko 2008)*

Certes, les villageois reconnaissent les conséquences négatives sur la fréquentation scolaire des filles de la constitution du trousseau de mariage, mais cela demeure insuffisant pour changer leurs coutumes et attentes traditionnelles.

50 En fonction de leur occupation, elles peuvent gagner environ 4000 à 5000 Francs CFA (6 à 8 Euro) par mois (oral K. Bagayoko 2008) et cela correspond environ aux frais de scolarité annuels par enfant dans le village.

- **Einflussfaktor ‚Schwangerschaft‘:**

Des Weiteren gelten nach dem Kenntnisstand der Wissenschaft und laut Gesprächen mit Experten frühe Schwangerschaften, vor oder in der Ehe, als Grund für vorzeitige Schulabbrüche (vgl. Diakité 2000: 50, Johnson-Hanks 2006: 240ff, Lloyd/Mensch 2008, Tomasevski 2003: 165f, mdl. Zono 2008). Auch wenn von Seiten der Schulen junge Mütter in Mali das Recht haben, weiter zur Schule zu gehen, wird davon in der Praxis nur selten Gebrauch gemacht. Die traditionelle Aufgabe von Müttern, bei den Malinké wie weltweit, für ihr Kind zu sorgen, würde an sich kein großes Hindernis darstellen, da sich üblicherweise alle Frauen im Hof um die Kinder kümmern. Doch in Verbindung mit ihren Haushaltspflichten bleibt kaum Zeit und Kraft für einen Schulbesuch (mdl. Konta / Samaké 2008, Zono 2008, email Konta 2009). Die befragten Dorfbewohner äußerten sich zu diesem möglichen Hemmfaktor nicht, dennoch geben die Lehrkräfte in der Umfrage Schwangerschaft als einen der Gründe für Schulabbrüche von Mädchen an.<sup>51</sup>

Einzelne Lebensgeschichten von Mädchen und Frauen in Mali zeigen aber auch, dass sie sich inzwischen auch gegen die Erwartungen der Alten und Männer stellen und eine arrangierte Ehe verweigern, um zuerst ihre Ausbildung zu beenden oder einem unerwünschten Ehepartner zu entgehen (mdl. Aïssata Camara 2008, F. Camara 2008, Fatoumata 2008).

Fragt man unter gesellschaftlichen Gesichtspunkten die Betroffenen direkt zu ihrer Meinung über Grundschulbildung von Mädchen, fallen ihre Antworten meist zugunsten der Schule aus. Indirekte Äußerungen und das tatsächliche Verhalten von Eltern und Kindern sowie die Sicht von Außenstehenden zeigen dagegen, inwiefern die soziale Stellung von Frauen und die damit verbundenen gesellschaftlichen oder moralischen Erwartungen Mädchenbildung hemmen können. Vor allem Heirat und Ehe nehmen dabei einen hohen Stellenwert ein und wirken auf unterschiedlichen Ebenen hemmend. Zum einen konzentriert sich das Interesse von Eltern und Mädchen auf die Heirat, zum anderen schmälern Begleitumstände wie Bewahren der Ehre, gute Erziehung im traditionellen Sinn, Einführung in weibliche Aufgaben oder materielle Vorbereitung der Heirat ihren Einsatz für Schulbildung. Spätestens Eheleben und Mutterschaft an sich werden meist das Ausschlusskriterium sein.

- **Facteur influent ‚Grossesse‘:**

En outre, d'autres recherches, de même que les entretiens avec les experts, démontrent que la grossesse précoce avant ou pendant le mariage est une des raisons de l'abandon scolaire (voir Diakité 2000: 50, Johnson-Hanks 2006: pp240, Lloyd/ Mensch 2008, Tomasevski 2003: pp165, oral Zono 2008). Bien qu'au Mali du côté de l'école, la jeune mère a le droit de continuer à fréquenter l'école, cela est rare dans la pratique. Le rôle traditionnel des mères, chez les Malinkés et ailleurs dans le monde entier, de s'occuper de leurs enfants, ne constituerait pas en soi un obstacle majeur parce qu'en général toutes les femmes de la cour prennent soin des enfants. Cependant, en conjonction avec leurs tâches quotidiennes, elles n'ont presque pas de temps et d'énergie pour fréquenter l'école (oral Konta/ Samaké 2008, Zono 2008, email Konta 2009). Les villageois interrogés ne se sont pas exprimés sur ce facteur contraignant possible, néanmoins les enseignants ont confirmé la grossesse comme une des raisons de l'abandon scolaire chez les filles.<sup>51</sup>

Mais les récits particuliers sur la vie des filles et des femmes au Mali montrent tout de même qu'elles ne répondent pas toujours aux attentes des vieux et des hommes et refusent un mariage arrangé afin de pouvoir terminer leur scolarisation d'abord, ou pour échapper à un conjoint non désiré (oral Aïssata Camara 2008, F. Camara 2008, Fatoumata 2008).

Quand on interroge directement les concernés sur leur point de vue touchant les aspects sociaux, notamment la scolarisation des filles, leurs réponses sont habituellement en faveur de l'école. Les déclarations indirectes et le comportement réel des parents et des enfants ainsi que la vision des personnes externes montrent dans quelle mesure le statut social des femmes, et les attentes sociales et morales qui les accompagnent, entravent l'éducation des filles. Le mariage et la vie conjugale avant tout ont une grande importance et une influence inhibitrice à différents niveaux. D'un côté, l'intérêt des parents et des filles se concentre sur le mariage, de l'autre, les faits concomitants comme la préservation de l'honneur, la bonne éducation au sens traditionnel, l'initiation aux tâches féminines ou les préparatifs du mariage diminuent leur engagement pour la scolarisation. Au plus tard, la vie conjugale ou la maternité en elle-même seront le critère exclusif.

<sup>51</sup> Siehe Kapitel 5.1.2

<sup>51</sup> Voir chapitre 5.1.2

Trotz der hohen Bedeutung von Heirat in dörflichen Gesellschaften, die der Schulbildung von Mädchen entgegensteht, werden gleichzeitig große Hoffnungen auf ökonomische Verbesserungen infolge ihrer Ausbildung gelegt, die im folgenden Kapitel untersucht werden.

Malgré l'importance du mariage dans les sociétés villageoises qui s'oppose à l'éducation scolaire des filles, de gros espoirs d'amélioration de la situation économique suite à leur formation sont en même temps exprimés. Ceci sera abordé dans le chapitre suivant.

## 4 Ökonomische Voraussetzungen und deren Einflüsse auf die Bildungsaffinität

*Bargeld neigt zum Verschwinden.  
(Redewendung der Hausa<sup>52</sup>)*

### 4.1 Einnahmen und Ausgaben der Malinké-Gesellschaft

Mali zählt zur Gruppe der ärmsten Länder weltweit. Im *Human Development Report* (HDR) von 2010 liegt das Land sowohl mit dem *Human Development Index* (HDI)<sup>53</sup> als auch dem *Human Poverty Index* (HPI)<sup>54</sup> weltweit auf einem der letzten Plätze (vgl. HDR 2010). Jährlich unterstützen ca. 40 internationale Entwicklungsorganisationen das Land mit ca. 450 Millionen Euro, davon knapp zwei Drittel als Spende, vor allem in Projekten des Gesundheitswesens, der Bildung und ländlichen Entwicklung (vgl. Auswärtiges Amt 2009 b). 80% der malischen Arbeitskräfte sind in der Landwirtschaft und Fischerei tätig und erwirtschaften knapp die Hälfte des Bruttoinlandsprodukts (vgl. cia factbook geos 2010). Da der Ackerbau vorwiegend subsistenzorientiert ist, nur begrenzt mechanisiert und zu drei Viertel in Regenfeldbauweise erfolgt, fallen die Erträge relativ gering aus und sind besonders anfällig gegenüber natürlichen Risiken. Weitere Probleme der malischen Wirtschaft liegen in der geringen Produktbreite der Erzeugnisse und der generell schwachen Industrialisierung (vgl. Cissé 1970: 310, Inwent 2008 (b), Kirk et al. 2003: 5, Wooten 1997: 2).

Seit der Demokratisierung im Jahr 1991 findet in Mali ein Transformationsprozess von einem zentralwirtschaftlich geprägten zu einem marktwirtschaftlichen System statt. Dieser Wandel wirkt sich auf soziale, ökonomische und administrative Bereiche aus. Auch in ländlichen Gebieten führt dies immer mehr zu einer Verschiebung von Subsistenzgesellschaften hin zu konsumorientierten Gesellschaften<sup>55</sup>. Mit der

52 Zit.n. Verne 2007: 60

53 Der HDI betrachtet drei Dimensionen des Entwicklungsstandes des Menschen: Lebensdauer und Gesundheit, Bildung sowie Lebensstandard. Er setzt den menschlichen Fortschritt in Bezug zu Einkommen und Wohlstand. Mali liegt 2010 auf Platz 160 von 169. (vgl. HDR 2010)

54 Der HPI legt die gleichen Faktoren wie der HDI zu Grunde, bezieht sich aber nur auf die Länder, die unter einem gewissen Schwellwert liegen, d.h. auf Entwicklungsländer (vgl. HDR 2010).

55 Verne (2007: 26) sieht in der Unterscheidung zwischen Tausch- und Konsumgesellschaften eher ein wissenschaftliches Konstrukt als fundamentale verschiedene Eigenheiten.

## 4 Conditions économiques et leur influence sur l'affinité à l'éducation

*L'argent liquide se volatilise rapidement.  
(Expression Hausa<sup>52</sup>)*

### 4.1 Revenus et dépenses en société malinké

Le Mali appartient au groupe des pays les plus pauvres du monde. Le *Rapport Mondial sur le Développement Humain* (RDH) de 2010 ainsi que l'*Indice de Développement Humain* (IDH)<sup>53</sup> et l'*Indice de Pauvreté Humaine* (IPH)<sup>54</sup> classent ce pays dans les derniers rangs du monde (voir HDR 2010). Environ 40 organisations internationales de développement appuient ce pays à hauteur de 450 millions d'euros par an, dont près des deux quarts en forme de dons surtout dans les projets des secteurs sanitaires, éducatifs et du développement rural (voir Auswärtiges Amt 2009 b). 80% de la main d'œuvre malienne travaillent dans l'agriculture et la pêche et génèrent presque la moitié du Produit Intérieur Brut (voir cia factbook geos 2010). Comme il s'agit en majorité d'une agriculture de subsistance, donc très peu mécanisée et pratiquée aux trois quarts pendant la saison des pluies, les récoltes sont relativement maigres et très exposées aux aléas naturels. D'autres problèmes de l'économie malienne sont une marge de produits serrée et la faible industrialisation. (voir Cissé 1970: 310, Inwent 2008 (b), Kirk et al. 2003: 5, Wooten 1997: 2).

Depuis la démocratisation du pays en 1991, un processus de transformation d'un système économique centralisé vers une économie de marché a eu lieu au Mali. Ce changement a des influences sur les secteurs sociaux, économiques et administratifs. Même dans les milieux ruraux, ceci entraîne de plus en plus un ajustement des sociétés de subsistance à celles orientées vers la consommation<sup>55</sup>. En raison de

52 D'après Verne 2007: 60

53 Le IDH observe trois dimensions de l'état du développement humain : Espérance de vie et santé, formation scolaire et standard de vie. Il met le progrès humain en relation avec les revenus et la prospérité. Le Mali occupe en 2010 la place 160 sur au total 169 places. (voir HDR 2010)

54 L'IPH prend en compte les mêmes facteurs que l'IDH mais ne se réfère qu'aux pays qui sont en dessous d'un certain seuil, c'est à dire les pays en voie de développement (voir HDR 2010).

55 Verne (2007: 26) voit plutôt un aspect scientifique qu'un aspect fondamental dans la différenciation entre la société de troc et celle de la consommation.

zunehmenden Bedeutung von Geld und steigenden Lebenshaltungskosten entsteht bei Ackerbauern das Bedürfnis und auch die Notwendigkeit, neben ihren selbstversorgenden Tätigkeiten auch monetäres Einkommen zu erwirtschaften.<sup>56</sup> (vgl. Cissé1970: 269, Kirk et al. 2003: 5)

#### Verdienstquellen in der Subsistenzwirtschaft

Die Malinké sind ein Volk von Ackerbauern, so auch die Bewohner der Gemeinde Siby, die in erster Linie von den Erträgen ihrer Felder leben. Die Kollektivfelder werden unter Leitung der Familienoberhäupter von allen Familienmitgliedern, Individualfelder und Gärten vorwiegend von Frauen bewirtschaftet. Die Ernte von Getreide (Hirse, Sorghum und Reis) als Grundnahrungsmittel (siehe Abbildung 13) und von Gemüse und Erdnüssen als Saucenzutat ist unsicher und oft gering und dient fast ausschließlich der Basisversorgung der Großfamilien. Erforderliche Geldmittel für den Lebensalltag werden durch den Verkauf landwirtschaftlicher Produkte erzielt (vgl. Keiner 1999: 98ff).

l'importance croissante de la monnaie et de la montée des dépenses de la vie, il apparait chez les paysans, le besoin et aussi la nécessité de pouvoir générer des revenus monétaires à côté de leurs activités de subsistance.<sup>56</sup> (voir Cissé1970: 269, Kirk et al. 2003: 5)

#### Sources de revenus dans l'économie de subsistance

Les Malinkés ainsi que les habitants de la Commune de Siby sont un peuple d'agriculteurs qui vivent en premier lieu grâce aux produits de leurs champs. Les champs collectifs sont exploités par tous les membres de la famille sous la direction du chef de famille, tandis que les champs individuels et les jardins sont surtout cultivés par les femmes. Les récoltes céréalières (mil, sorgho et riz) constituant les nourritures de base (voir figure 13), et celles de légumes et arachides comme ingrédients de sauce sont incertaines et souvent insuffisantes et servent quasi exclusivement à l'approvisionnement des grandes familles. Les ressources monétaires indispensables pour les dépenses quotidiennes sont obtenues à travers la vente des produits agricoles. (voir Keiner 1999: pp98)



Abbildung 13: Getreidespeicher in Guéna  
Figure 13: Greniers de céréales à Guéna

Die Erträge gehen auf den ausgelaugten Böden jedoch immer weiter zurück und sind außerdem natürlichen Risiken wie Dürre, Bodenerosion oder Schädlingsbefall ausgesetzt. Dies erschwert die Versorgung der stetig wachsenden Bevölkerung mit Grundnahrungsmitteln. Darüber hinaus weckt das

Les rendements issus des terres appauvries baissent de plus en plus et sont en plus exposés aux risques naturels comme la sécheresse, l'érosion ou les insectes nuisibles. Ainsi il devient de plus en plus difficile d'assurer la nourriture de base pour une population qui est en croissance constante. En outre, les biens de

<sup>56</sup> Wie sich das Konsumverhalten unter sehr begrenzten Bedingungen gestaltet und wie das alltägliche Leben davon geprägt ist, zeigt eine Studie von Verne (2007) am Beispiel eines Dorfes im Süden Nigers.

<sup>56</sup> Une étude de Verne (2007) dans un village dans le sud du pays Niger montre comment la perception de la consommation se présente sous des conditions très limitées et comment la vie quotidienne y est liée.



steigende Angebot an Konsumgütern Bedürfnisse, die über die reine Überlebenssicherung hinausgehen. Deshalb reicht heute der Verkauf von Erntüberschüssen und daraus hergestellter Produkte meist nicht mehr aus, um den steigenden Bedarf an Konsumgütern wie Gewürzen, Tee, Batterien, Benzin, etc. und sonstige Ausgaben wie Steuern, Arztkosten oder Schulgebühren zu decken oder Kredite zurückzuzahlen (vgl. Cissé 1970: 267ff, Keiner 1999: 166ff, Verne 2007: 52f, Weekes 1984: 484f, Wooten 1997: 2f).

Deshalb stieg in den letzten Jahrzehnten im südlichen Mali die Produktion im Garten- oder Obstbau an und stellt heute als kommerzorientierter, spezialisierter Markt-Gartenanbau<sup>57</sup> für Männer und Frauen in ländlichen Gebieten die Hauptverdienstquelle dar. Diese meist nicht-traditionellen Produkte wie Tomaten, Zwiebeln, Salat, Bananen oder Papaya dienen fast ausschließlich dem Verkauf auf lokalen Märkten. Zusätzlich bewirtschaften meist Frauen am Rande der Dörfer kleinere Gartenanlagen, die in der Regenzeit dem Eigenbedarf und in der Trockenzeit vorwiegend dem Verkauf dienen (siehe Abbildung 14) (vgl. Keiner 1999: 110, Verne 2007: 56, Wooten 1997: 178ff).



Abbildung 14: Markt-Gartenanbau in der Gemeinde Siby

Figure 14: Cultures maraîchères dans la Commune de Siby

In der Gemeinde Siby werden im Markt-Gartenanbau hauptsächlich Mangopflanzungen kultiviert. Die Mangos werden zum Ende der Trockenzeit, ungefähr von März bis Juni, in der Marktstadt Siby an Zwischenhändler verkauft, die sie an reichere Bevölkerungsschichten im relativ nahe gelegenen Bamako weiterverkaufen.

<sup>57</sup> Übersetzung von *market gardening*

consommation éveillent des désirs supplémentaires aux besoins basiques. C'est pourquoi de nos jours, la vente des excédents et des produits confectionnés ne suffit plus à couvrir les besoins croissants en produits de consommation comme des condiments, thé, piles électriques, carburant, etc. et les autres dépenses accessoires comme des impôts, dépenses médicales et scolaires ou le remboursement de crédits (voir Cissé 1970: pp267, Keiner 1999: pp166, Verne 2007: pp52, Weekes 1984: pp484, Wooten 1997: pp2).

Pour ces raisons, les produits jardiniers ou fruitiers ont été développés ces dernières décennies dans le sud du Mali. Ils représentent aujourd'hui, sous la forme d'une culture maraîchère<sup>57</sup>, spécialisée et orientée vers le commerce la principale source de revenus pour les hommes et femmes du milieu rural. La plupart de ces produits non traditionnels, à savoir des tomates, des oignons, de la salade, la banane ou la papaye sont exclusivement destinés à la vente dans les marchés locaux. En outre, des femmes exploitent des petits jardins aux alentours des villages qui servent pendant la saison pluvieuse à couvrir leurs propres besoins, et pendant la saison sèche avant tout à la vente (voir figure 14) (voir Keiner 1999: 110, Verne 2007: 56, Wooten 1997: pp178).

Dans la Commune de Siby ce sont surtout des plantations de manguiers pour le commerce qui ont été faites. A la fin de la saison sèche, à peu près de mars à juin, les mangues sont vendues aux commerçants-intermédiaires qui les revendront dans les milieux plus riches près de Bamako.

<sup>57</sup> Traduction de *market gardening*

Neben dem aktiven Anbau von Feldprodukten sammeln Männer und Frauen Brennholz, Zahnputzhölzer, Humus oder wilde Früchte aus dem Buschland und bieten sie am Straßenrand oder auf dem Markt zum Verkauf an. Außerdem veredeln sie diese Buschressourcen in zum Teil sehr aufwändigen Arbeitsgängen zu Produkten wie z.B. Holzkohle oder -möbel, Besen aus Buschgras, Matten aus Hirsestängeln, Kochzutaten, Speisen oder Seifen und Pomaden aus Wildfrüchten (siehe Abbildung 15). Die Vermarktung dieser Produkte bildet einen kleinen zusätzlichen Anteil am monetären Einkommen der Familien (vgl. Kasmann/ Körner 1992: 73f, Wooten 1997: 254).

A côté de la culture active de produits champêtres, les hommes et les femmes collectent du bois de chauffe, des cures-dents en bois, de l'humus ou des fruits sauvages pour les vendre au bord de la rue ou au marché. En plus, en s'investissant beaucoup dans le travail, ils affinent ces ressources de la brousse en produits finis tels le charbon, des meubles, des balais en herbe, des nattes en tige de mil, des ingrédients de cuisine, de la nourriture ou des savons et pommades de fruits sauvages (voir figure 15). La commercialisation de ces produits procure des revenus supplémentaires aux familles (voir Kasmann/ Körner 1992: pp73, Wooten 1997: 254).



Abbildung 15: Seifenherstellung aus der Purgiernuss (*Jatropha curcas*) in Guéna  
Figure 15: Fabrication de savon à base de noix de pourghère (*Jatropha curcas*) à Guéna

Zusätzlich zur Produktion auf den Feldern halten Ackerbauern in kleinem Umfang Hühner, Ziegen oder Kühe, um Eier, Milch und Jungvieh zu verkaufen. Auch über handwerkliche Tätigkeiten wie die Herstellung von Lehmziegeln oder Töpfen, Reifen flicken oder Schreinerarbeiten sowie die Mitarbeit auf fremden Feldern erzielen Einzelpersonen oder Arbeitsgruppen ein geringes zusätzliches Einkommen (vgl. Verne 2007: 53ff, Wooten 1997: 136, mdl. Sidibé 2008, K. Bagayoko 2008).

Eine für westafrikanische Gesellschaften übliche Bewältigungsstrategie der allgegenwärtigen Mangelsituationen ist die gegenseitige finanzielle und materielle Unterstützung. Diese Solidarität ist für alle Dorfmitglieder von großer Bedeutung, auch wenn die Umsetzung oft Probleme mit sich bringt. Auch die Arbeitsmigration von meist jungen Männern

En plus de la production agricole, les agriculteurs élèvent à petite échelle de la volaille, des chèvres ou des vaches, afin de vendre les œufs, du lait ou du bétail sur pieds. Aussi, par des activités artisanales comme la confection de briques en banco, des marmites, la vulcanisation, la menuiserie ou en tant que manœuvre dans le champ d'autrui, les particuliers se procurent des petits revenus secondaires, individuellement ou en groupe. (voir Verne 2007: pp53, Wooten 1997: 136, oral Sidibé 2008, K. Bagayoko 2008)

Une des stratégies communément utilisée dans les sociétés ouest-africaines pour surmonter les situations de pénurie omniprésente est l'aide mutuelle financière et matérielle. Cette solidarité est de grande importance pour tous les villageois même si son application pose souvent des problèmes. En plus, le travail des immigrants dont la plupart sont

oder Familienvätern in Städte, Nachbarländer oder sogar Europa stellt eine sehr wichtige Einkommensquelle dar, die bei Erfolg eine relativ regelmäßige und hohe finanzielle Unterstützung für die im Dorf verbliebenen Familienmitglieder und damit auch für die Dorfgemeinschaft verspricht (vgl. Verne 2007: 71ff, 243).

Generell dienen Einkommen schaffende Tätigkeiten in westafrikanischen – anders als in europäisch-westlichen – Gesellschaften der Erfüllung der Beitragspflichten des Einzelnen innerhalb der Großfamilie und nicht der individuellen oder kleinfamiliären Vermögens- oder Konsummehrerung, wie sie für Industriegesellschaften typisch ist (vgl. Kasmann / Körner 1992: 157).

### Verfügbares Einkommen

Die ohnehin schon begrenzten Verdienstmöglichkeiten von Agrargesellschaften werden noch verringert durch die teils schwierige Vorratshaltung und das Verschieben von größeren, kostspieligen Ausgaben oder das Begleichen von Schulden auf das Ende der Regenzeit. Deshalb bieten die Produzenten üblicherweise den Großteil ihrer landwirtschaftlichen Produkte direkt nach der Ernte an, auch wenn in dieser Periode die Preise wegen des Überangebots bis auf ein Viertel fallen. Die Einkünfte aus dem lokalen Kleinhandel von Frauen ist zwar gleichmäßiger über das Jahr verteilt, aber nur wenig gewinnbringend, da hier in erster Linie ähnliche Produkte in kleinen Mengen zwischen Frauen in ihren parallelen Rollen als Händlerin und Käuferin ausgetauscht werden (vgl. Kasmann / Körner 1992: 75, Keiner 1999: 172ff, Schnegg 2001: 94, Verne 2007: 65).

Verne (2007: 91ff) bezeichnet diese sehr begrenzten, geringen Summen in Verdienst, Besitz und Ausgaben als „Ökonomie der kleinen Beträge“, die nur kurzfristiges Wirtschaften ermöglicht. Handlungen und Entscheidungen hängen von der jeweils aktuellen Verfügbarkeit von Geldmitteln ab, unverzichtbare Ausgaben müssen bei Mangel gegeneinander aufgewogen werden, darüber hinaus gehende Bedürfnisse werden meist auf Kosten des Überlebensnotwendigen finanziert. Außerdem entspricht nicht der afrikanischen Lebensweise, finanzielle Rücklagen zu bilden, die auf ein langfristiges Ziel oder höhere Ausgaben ausgerichtet wären.<sup>58</sup> Dorfmitglieder, die im Vergleich zu anderen einen gewissen tatsächlichen oder auch nur vermeintlichen Wohlstand erreicht haben, stehen aufgrund sozialer Verpflichtungen oft

<sup>58</sup> Die längste Ansparphase entspricht hier dem Wochenzyklus des Marktes, bei dem sowohl Geldverdienen als auch –ausgeben vonstatten gehen (vgl. Verne 2007: 97).

des jeunes-hommes ou des pères de famille dans les grandes villes, dans les pays voisins ou même en Europe représente une source de revenus très importante qui promet en cas de réussite un soutien financier régulier pour les membres de la famille restés au village, et avec cela aussi pour la communauté villageoise (voir Verne 2007: pp71, 243).

En général, les revenus des activités génératrices sont utilisés dans les sociétés de l'Afrique de l'ouest pour s'acquitter des devoirs de soutien envers la famille étendue et non, comme il est typique dans les sociétés industrialisées, d'augmenter les biens ou la consommation de la famille nucléaire ou individuelle (voir Kasmann/ Körner 1992: 157).

### Revenu disponible

Les sources de revenu déjà limitées des sociétés agricoles seront encore réduites à cause des difficultés de l'entreposage des réserves, et le report des dépenses coûteuses, ou le règlement des dettes à la fin de la saison des pluies. C'est pourquoi les producteurs vendent habituellement la grande partie des produits agricoles juste après les récoltes, même si à cette période les prix baissent jusqu'à un quart à cause de la pléthore sur les marchés. Les revenus issus du petit commerce local pratiqué par les femmes sont certes systématiquement étalés sur toute l'année, mais ils rapportent peu car avant tout les mêmes genres de produits sont échangés entre les femmes eu égard à leur rôle parallèle d'acheteuses et de vendeuses. (voir Kasmann/ Körner 1992: 75, Keiner 1999: pp172, Schnegg 2001: 94, Verne 2007: 65).

Verne (2007: pp91) nomme ces gains très limités en revenus, propriété et dépenses comme «commerce des petites sommes» qui ne permettent que des activités commerciales à court terme. Les actions et les décisions dépendent des disponibilités actuelles respectives des fonds monétaires. En période de pénurie, des dépenses indispensables doivent être contrebalancées entre elles, les besoins extraordinaires sont le plus souvent financés au détriment des nécessités de survie. En plus, le mode de vie africain ne signifie pas de constituer des réserves financières qui seraient destinées à un objectif à long terme ou à des dépenses élevées.<sup>58</sup> Des villageois qui comparativement aux autres ont atteint une certaine aisance réelle ou apparente sont confrontés à des attentes et obligations disproportionnées de la part des amis,

<sup>58</sup> La phase la plus longue d'épargne correspond au cycle de marché hebdomadaire à travers lequel le gagne-pain et les dépenses ont lieu (voir Verne 2007: 97).

überproportionalen Erwartungen und Forderungen von Freunden, Nachbarn, naher und entfernter Familie gegenüber. Deshalb steht auch bei höherem Vermögen meist nur geringfügig mehr Geld für zusätzliche Ausgaben zur Verfügung (vgl. Verne 2007: 70ff).

### **Beitragspflichten in Familie und Dorf**

So wie in allen Lebensbereichen sind auch die Beitragspflichten in einer Familie, sei es Groß- oder Kernfamilie, in westafrikanischen Gesellschaften klar geregelt (vgl. Keiner 1999: 161ff, Kasmann / Körner 1992: 64, 78ff, Schnegg 2001: 75f, Verne 2007: 57ff). Wie ein Dorfbewohner Guénas erklärt (mdl. B. Camara 2008), gibt es für Einkünfte kollektiver Aktivitäten jeweils eine eigene Kasse, die bestimmte Ausgaben deckt. Die wichtigste ist die Familienkasse, in die die Einnahmen der Großfamilie aus den Erträgen ihrer Kollektivfelder einfließen. Dieses Geld wird für wichtige und größere Ausgaben der Großfamilie gespart, z.B. für ergänzende Nahrungsmittel, Konsumgüter und Schulgebühren, sowie für gemeinschaftliche Ausgaben im Dorf. Die Familienkasse wird vom Familienoberhaupt im Interesse der Großfamilie verwaltet, die Männer des Hofes entscheiden gemeinsam über die Verwendung dieses Vermögens. Wenn sie leer ist, leihen Familienmitglieder, Männer oder Frauen, der Kasse Geld aus ihrem eigenen Einkommen, das ihnen zu einem späteren Zeitpunkt wieder zurückgezahlt wird. Daneben gibt es eine Frauen- und eine Jugendkasse, die ebenso aus kollektiven Tätigkeiten gefüllt werden und für gemeinsame Ausgaben verwendet werden. Die letzte Entscheidung darüber liegt hier beim Dorfchef. In die Schulkasse wird aus den Familienkassen aller Schülereltern eingezahlt, vom CGS des Dorfes verwaltet und für das Gehalt der Lehrkräfte, Materialien und Reparaturen der Dorfschule verwendet.

In den Kernfamilien der Malinké herrscht traditionell Gütertrennung, auch wenn in Mali nach dem Code du mariage Art. 44 (1962) grundsätzlich zwischen ehelicher Gütergemeinschaft und Gütertrennung gewählt werden kann. Deshalb verfügt der Einzelne trotz einer kollektiven ökonomischen Verantwortung in seiner Gesellschaft über ein privates Einkommen, das ihm zwar eine gewisse Unabhängigkeit verleihen kann, aber oft zu großen Teilen wieder der gesamten Familie zugute kommt (vgl. Cissé 1970: 117, 171ff).

Die familiären Beitragspflichten sind genau geregelt und geschlechtsspezifisch aufgeteilt (mdl. B. Camara 2008, Sangaré 2008):

voisins, et de la famille proche ou éloignée. C'est pourquoi même avec des biens plus élevés, peu d'argent reste disponible pour les dépenses supplémentaires (voir Verne 2007: pp70).

### **Contributions obligatoires en famille et au village**

Comme dans tous les domaines de la vie, les cotisations obligatoires au sein d'une famille, qu'elle soit élargie ou nucléaire, sont réglementées dans les sociétés ouest-africaines (voir Keiner 1999: pp161, Kasmann/ Körner 1992: 64, pp78, Schnegg 2001: pp75, Verne 2007: pp57). Comme l'a expliqué B. Camara lors d'un entretien (2008), des caisses destinées à couvrir des dépenses déterminées existent pour chaque revenu collectif. La caisse de famille dans laquelle les recettes issues des champs collectifs sont encaissées est la plus importante. Cet argent est économisé pour faire face aux dépenses importantes et élevés de la famille étendue, par exemple le complément de denrée alimentaire, les frais de scolarisation ainsi que pour les dépenses collectives dans le village. La caisse de famille est gérée par le chef de famille dans l'intérêt supérieur de la famille étendue, les hommes de la concession décident collectivement de l'utilisation de cette somme. S'il arrive qu'elle soit vide, les membres de la famille, hommes et femmes, prêtent leur propre argent qui leur sera remboursé ultérieurement. De plus, il existe les caisses des femmes et des jeunes qui sont aussi remplies grâce aux activités collectives de chaque groupe et utilisées pour des dépenses collectives. La décision finale là-dessus appartient au chef de village. A travers la caisse de famille, les parents d'élèves versent leur contribution dans la caisse de l'école qui est administrée par le CGS villageois et dont les fonds sont destinés à payer le salaire des enseignants, à payer du matériel ou à réparer les écoles du village.

Dans les familles nucléaires malinkés, il existe traditionnellement une séparation des biens, même si au Mali d'après l'article 44 du Code du Mariage (1962) on peut en principe opter entre la communauté de biens ou la séparation des biens conjugaux. Par conséquent, malgré les responsabilités économiques collectives, l'individu détient des fonds privés lui conférant un certain degré d'indépendance, mais dont la famille toute entière profitera en grande partie (voir Cissé 1970: 117, pp171).

Les contributions familiales obligatoires sont strictement réglées et partagées entre hommes et femmes (oral B. Camara 2008, Sangaré 2008) :

- **Ausgaben von Männern:** Männer sind zuständig für den Zukauf von Getreide, wenn die Lebensmittelvorräte nicht mehr zur Versorgung der Familie ausreichen. Mit ihrem höheren, aber saisonalen Einkommen kommen sie außerdem für größere Ausgaben im Hof wie Hausbau und -instandhaltung, Steuern, Schulbildung ihrer Kinder, eigene Kleidung und eigene Gesundheit auf. Darüber hinaus verwenden sie ihr Einkommen für eigene Hochzeiten und die der Kinder sowie für die Anschaffung von Prestigeobjekten wie Mopeds, Radios, Fernsehen.<sup>59</sup> Das Familienoberhaupt muss über die Basisversorgung seiner Kernfamilie hinaus die eigenen Eltern und die Eltern und Geschwister seiner Frauen mit Geld oder Naturalien unterstützen.
- **Ausgaben von Frauen:** Frauen verfügen über ein geringes, aber gleichmäßiges Einkommen, das vor allem dem Kauf von Saucenzutaten für die Ernährung der Familie dient. Außerdem verwenden sie es für Kleidung, Arztkosten und sonstige Bedürfnisse für sich und ihre Kinder, Geschenke bei Familienfesten, die Aussteuer der Töchter sowie die Unterstützung der eigenen Eltern.
- **Pflicht von Kindern:** Kinder spielen für die Ökonomie des Familienhaushalts eine wichtige Rolle. In ihrer Jugend bringen sie ihre Arbeitskraft in die kollektiven Arbeiten ein, als Erwachsene unterstützen sie ihre Eltern und versorgen sie im Alter.
- **Dépenses assignées aux hommes:** L'achat des céréales relève de la compétence des hommes en cas d'insuffisance des réserves alimentaires pour la famille. Grâce à leur revenu relativement haut mais saisonnier, ils arrivent à assumer les grandes dépenses familiales comme la construction et la maintenance des maisons, les impôts, l'éducation scolaire des enfants, leurs propres habits et santé. En outre, ils utilisent les fonds pour célébrer leur propre mariage ou celui de leurs enfants ainsi que pour l'acquisition des objets de prestige comme des cyclomoteurs, des radios et des télévisions.<sup>59</sup> Le chef de famille doit assumer les besoins de base de sa famille nucléaire, ceux de ses propres parents et des beaux-parents, qu'il soit en argent liquide ou en produit matériel.
- **Dépenses assignées aux femmes:** Des femmes détiennent des revenus faibles mais réguliers qui sont surtout destinés à l'achat d'ingrédients de sauce pour nourrir la famille. En plus, ces fonds sont utilisés dans l'habillement, les soins médicaux et autres besoins pour soi-même et pour les enfants, pour les cadeaux lors des fêtes familiales, pour le trousseau de mariage ou pour soutenir ses propres parents.
- **Devoir des enfants:** Les enfants jouent un rôle important pour l'économie du ménage. Pendant leur jeunesse, ils participent aux travaux collectifs et à l'âge adulte, ils entretiennent leurs parents et s'occupent d'eux à la vieillesse.

Obwohl die finanziellen Zuständigkeiten von Männern und Frauen klar definiert sind, entsprechen diese oft eher einer idealen Aufgabenverteilung. Besonders in Zeiten des Mangels sind hier die Grenzen fließend, Zuständigkeiten gehen ineinander über und werden den Bedürfnissen entsprechend interpretiert, vor allem die Ausgaben von Frauen betreffend. Das kann so weit führen, dass vorwiegend Frauen die Familie finanziell versorgen, während Männer die reine Grundversorgung mit Nahrungsmitteln gewährleisten (vgl. Kasmann / Körner 1992: 80, Verne 2007: 58f, mdl. Kadiatou 2008).

Même si les responsabilités des hommes et des femmes sont clairement définies, cela équivaut souvent plutôt à un partage idéal des charges. Les limites sont floues surtout en situation de pénurie où les responsabilités se chevauchent entre elles et sont interprétées en fonction des besoins, surtout en ce qui concerne les dépenses des femmes. Il arrive souvent que ce soient les femmes prioritairement qui soutiennent financièrement les familles pendant que les hommes assurent le ravitaillement pur en denrées alimentaires. (voir Kasmann / Körner 1992: 80, Verne 2007: pp58, oral Kadiatou 2008).

<sup>59</sup> Die Meinungen über die Verwendung des individuellen Einkommens von Männern sind in der Literatur und bei Beobachtern sehr unterschiedlich. Entweder liegt der Fokus auf der Vernachlässigung der Familie zugunsten des eigenen Prestiges in Form von Besitz und Frauen, oder es tritt der indirekte Nutzen der Konsumgüter für die gesamte Familiengemeinschaft in den Vordergrund (vgl. Kasmann / Körner 1992: 83f, Schnegg 2001: 56, mdl. Guilloton 2008, Sophie 2008).

<sup>59</sup> Les opinions sur l'utilisation des revenus personnels des hommes diffèrent à travers les littératures et les observations. Le point focal se situe soit sur la négligence de la famille au profit du prestige personnel sous forme de propriété et de femmes, ou bien les avantages indirects des produits de consommation pour toute la collectivité familiale est mis en avant (voir Kasmann / Körner 1992: pp83, Schnegg 2001: 56, oral Guilloton 2008, Sophie 2008).



## 4.2 Investitionsverhalten hinsichtlich Schulbildung

Bei jeder Investition steht am Anfang die Frage nach Gewinn- und Verlusterwartung. In diese Überlegungen fließen Gegebenheiten, Erwartungen und auch mögliche Risiken ein. Diese Gewinn-Verlust-Kalkulation stellen auch die Malinké bei der Investition in die Schulbildung ihrer Kinder auf. Dabei können die ökonomischen Faktoren, die auf die Bildungsaffinität einwirken, in zwei Lager unterteilt werden, wie in Abbildung 16 zu sehen ist. Auf der einen Seite steht die Investitionsfähigkeit, die von ökonomischen Gegebenheiten bestimmt wird, auf der anderen Seite die Investitionsbereitschaft, die aus ökonomischen Perspektiven infolge von Schulbildung hervorgeht.

## 4.2 Comportement par rapport aux investissements en matière d'éducation

Au début de chaque investissement est posée la question sur les risques de pertes et profits. Lors de ces réflexions sont considérés les conditions, les attentes et aussi les risques. Les Malinkés font aussi ces calculs de profit et de perte par rapport à un investissement dans l'éducation de leurs enfants. Partant de cela, les facteurs économiques agissant sur l'affinité à l'éducation peuvent être divisés en deux parties comme le montre la figure 16. D'un côté se trouve la capacité d'investir déterminée par les conditions économiques, et de l'autre côté la volonté d'investir résultant des perspectives économiques liées à la formation scolaire.

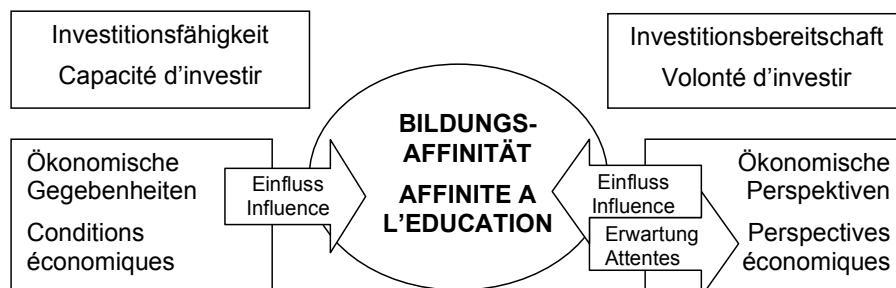


Abbildung 16: Ökonomische Einflüsse auf die Bildungsaffinität  
Figure 16: Influences économiques sur l'affinité à l'éducation

### 4.2.1 Möglichkeiten der Finanzierung

Die Verfügbarkeit finanzieller Mittel ist in Subsistenzgesellschaften und so auch bei Ackerbauern der Malinké sehr begrenzt. Deshalb ist auch die Investitionsfähigkeit für Schulbildung hier sehr eingeschränkt.

#### Tätigkeiten in der Gemeinde Siby

Die Haupttätigkeiten der untersuchten Agrargesellschaft in der Gemeinde Siby sind in hohem Maße jahreszeitlich bedingt (siehe Abbildung 17). In der Regenzeit bildet die ‚landwirtschaftliche Tätigkeit‘ den Hauptanteil mit 82,5%, in der Trockenzeit nur noch zu einem Viertel. Nahezu unabhängig von der Jahreszeit haben dagegen ‚bezahlte Tätigkeiten‘, sei es in der freien Wirtschaft oder im öffentlichen Dienst, mit ca. 8% im Jahresmittel einen relativ geringen Anteil. Selbstverständliche, den Tagesablauf bestimmende Tätigkeiten, wie die ganzjährige aufwändige und schwere Hausarbeit von Frauen

### 4.2.1 Possibilités de financement

Les disponibilités des ressources financières dans les sociétés de subsistance et aussi chez les agriculteurs malinkés sont très limitées. C'est pourquoi la capacité d'investir dans la scolarisation est ici très limitée.

#### Activités dans la Commune de Siby

Les principales occupations de la société agricole dans la Commune de Siby dépendent en grande partie de la saison (voir figure 17). Durant la saison pluvieuse, les ‚activités agricoles‘ représentent 82,5% des occupations alors qu'en saison sèche elles n'en représente que le quart. Indépendamment des saisons, les ‚activités payées‘ occupent une partie relativement petite avec une moyenne annuelle d'environ 8%, qu'elles soient dans le marché libéral ou dans les services publics. Evidemment, les principales activités journalières comme le travail ménager ardu des femmes, les discussions prolongées et les thés rituels



und ausgedehnte Diskussionen und Teerituale von Männern während der Trockenzeit, werden hier überhaupt nicht oder nicht im vollen Ausmaß genannt. Vermutlich erscheinen sie den Befragten nicht erwähnenswert genug.<sup>60</sup>

des hommes pendant la saison sèche ne sont pas du tout ou pas pleinement cités dans leur ampleur. Vraisemblablement, ceci n'avait pas d'importance notable pour les interrogés.<sup>60</sup>

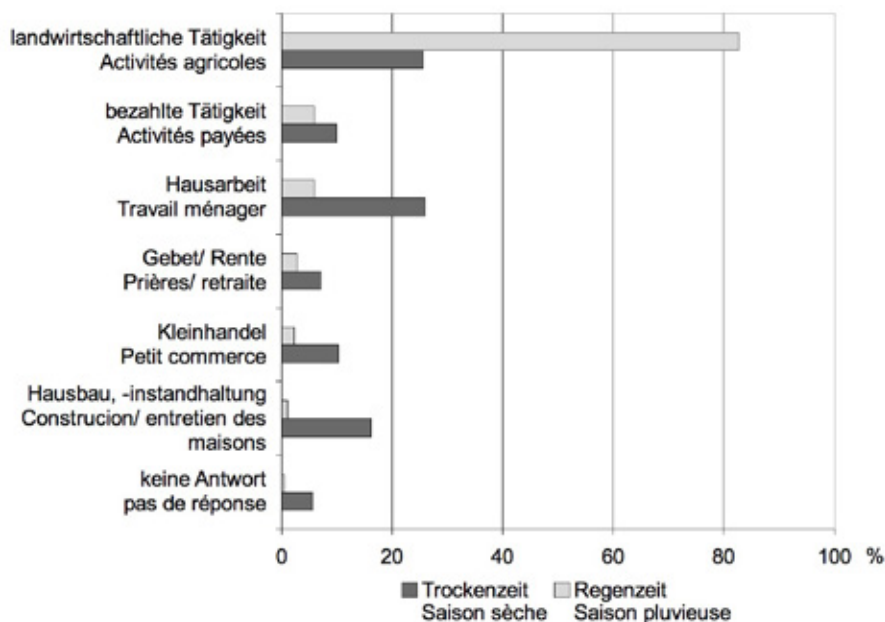


Abbildung 17: Haupttätigkeiten von Eltern in der Regenzeit und Trockenzeit in % (eigene Erhebungen)  
 Figure 17: Occupations principales des parents durant la saison pluvieuse et sèche en % (nos enquêtes)

### Finanzlage in der Gemeinde Siby

Die Verteilung der Einnahmequellen für Schulkosten und andere Ausgaben entspricht den Haupttätigkeiten der Dorfbevölkerung (siehe Abbildung 18).

### Situation financière dans la Commune de Siby

La répartition des sources de revenus dans les dépenses liées à la scolarisation et à d'autres circonstances correspond aux activités principales des villageois (voir figure 18).

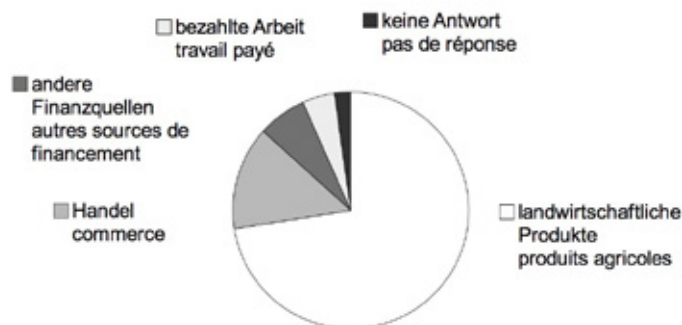


Abbildung 18: Einkommensquellen für Bildungskosten (eigene Erhebungen)  
 Figure 18: Sources de revenu pour le financement des frais de scolarités en % (nos enquêtes)

60 Genauerer zum Zeitbudget westafrikanischer Völker ist nachzulesen bei: Rigbers, A. (1999): Die Zeitbudgetverwendung agrarischer Gesellschaften in Westafrika: empirische Aufschlüsse und methodologische Weiterungen. Karlsruhe: Institut für Regionalwissenschaft.

60 Des précisions sur l'emploi du temps chez les peuples ouest-africains se trouvent dans les écrits de Rigbers, A. (1999) : Die Zeitbudgetverwendung agrarischer Gesellschaften in Westafrika: empirische Aufschlüsse und methodologische Weiterungen. Karlsruhe: Institut für Regionalwissenschaft.

Die Einnahmen stammen zum Großteil direkt oder indirekt aus landwirtschaftlicher Produktion, zu 72,5% aus ‚landwirtschaftlichen Produkten‘, zu 14% aus ‚Handel‘, in den der Verkauf von weiterverarbeiteten Feldprodukten und Buschressourcen sowie Produkten aus der Viehhaltung einfließen. 6,5% des benötigten Geldes wird laut Aussagen der Befragten über ‚andere Finanzquellen‘ wie Kredite, finanzielle Unterstützung aus dem Ausland oder Spenden und nur zu gut 4% aus ‚bezahlter Arbeit‘ finanziert. Demnach ist die Dorfbevölkerung fast vollständig auf das geringe und unsichere Einkommen aus dem primären Sektor angewiesen.

• **Einflussfaktor ‚Finanzlage‘:**

In der Umfrage beurteilen die Bewohner der Gemeinde Siby die finanzielle Lage ihrer Familienkasse zu insgesamt gut zwei Drittel (68%) mit ‚schlecht‘ oder ‚sehr schlecht‘, 30% bewerteten sie mit ‚mittel‘ und nur 1,5% mit ‚gut‘ (siehe Abbildung 19).

Diese schlechte finanzielle Lage schränkt besonders für Mädchen die Möglichkeit auf eine Schulbildung ein, da bei begrenzt verfügbaren finanziellen Mitteln die Priorität auf der Ausbildung der Jungen liegt.<sup>61</sup>

Les revenus proviennent en grande partie directement ou indirectement de la production agricole et sont répartis comme suit: 72,5% pour les ‚produits agricoles‘, 14% pour le ‚commerce‘ dans lequel se mêle la vente des produits transformés et de l’élevage ainsi que les ressources forestières. Selon les enquêtés, 6,5% des fonds nécessaires sont financés à travers les ‚autres sources de financements‘ comme les crédits, les soutiens financiers provenant des migrants de la diaspora ou des dons et seulement 4% sont issus de ‚travail payé‘. Par conséquent, la vie de la population rurale repose presque entièrement sur ces revenus faibles et incertains du secteur primaire.

• **Facteur influent ‚Situation financière‘ :**

A travers nos enquêtes, la population de la Commune de Siby évalue la situation financière de leur caisse de famille comme suit : 68% pour ‚mauvaise‘ ou ‚très mauvaise‘, 30% pour ‚moyenne‘ et seulement 1,5% pour ‚bonne‘ (voir figure 19).

Cette mauvaise situation financière limite les possibilités d’instruction scolaire surtout pour les filles parce qu’étant donné la disponibilité limitée des ressources financières, la priorité est accordée aux garçons.<sup>61</sup>

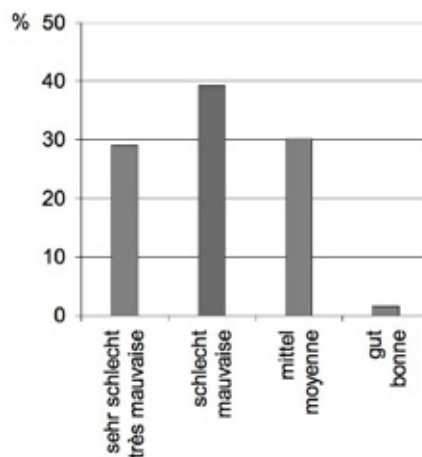


Abbildung 19: Beurteilung der Ökonomie der Familienkasse in % (eigene Erhebungen)  
Figure 19: Evaluation de la situation économique de la caisse de famille en % (nos enquêtes)

• **Einflussfaktor ‚verfügbare Finanzen‘:**

Laut Aussage eines Handwerkers aus Guéna (mdl. B. Camara 2008) werden die Bildungskosten normalerweise aus der Familienkasse bezahlt, für das individuelle Lernmaterial sind

• **Facteur influent ‚Finances disponibles‘:**

Un artisan de Guéna (oral B. Camara 2008) avait affirmé que les frais de scolarité sont généralement prélevés sur les fonds de la caisse de famille et que pour les matériels d’apprentissage

61 Siehe Kapitel 3.2.1

61 Voir chapitre 3.2.1

die Väter zuständig. Da aber das Geld der Familienkassen für größere Anschaffungen der Hofgemeinschaft gespart wird, werden bei Geldmangel als weniger wichtig geachtete Ausgaben, wie z.B. für Schulbildung, an die Kernfamilien übertragen. Die größte Sorge eines Familienvaters, und auch seine vorrangige Pflicht, bleibt die Versorgung der Familie mit Nahrungsmitteln, so dass oft Frauen die Schulbildung ihrer Kinder zu einem großen Teil finanzieren (vgl. Kasmann / Körner 1992: 74ff, Keiner 1999: 161ff). Aufgrund der vorab beschriebenen relativ begrenzten Verdienstmöglichkeiten von Frauen steht deshalb für den Schulbesuch meist wenig Geld zur Verfügung.

- **Einflussfaktor ‚Gewinnausfall‘:**

Gemäß dem Kenntnisstand der Wissenschaft kann die fehlende Mithilfe von Kindern bei der Haus- und Feldarbeit zu Gewinnausfall in der landwirtschaftlichen Produktion führen (vgl. Opheim 2000: 168). In Gesprächen und Interviews mit Ackerbauern kamen Befürchtungen dieser Art jedoch nicht zur Sprache. Für sie stehen heute die ökonomischen Vorteile im Vordergrund, die gebildete Kinder später der gesamten Familie bringen können. Trotzdem nehmen Eltern, wie eigene Beobachtungen zeigen, ihre Kinder temporär oder dauerhaft aus der Schule, wenn ihre Mitarbeit zu Hause gebraucht wird (mdl. K. Bagayoko 2008, K. Koné 2008). Gründe für längere Absenzen sind oft unvorhersehbare Ereignisse wie Krankheit oder Tod einer Arbeitskraft im Hof. Der Wiedereintritt in die Schule nach temporärem Fernbleiben ist sehr selten.

### Finanzierung von Schulbildung

Laut der malischen Verfassung ist der Schulunterricht „obligatorisch, frei und weltlich“ (Constitution du Mali 1992: Artikel 18). Doch da nicht genügend staatliche Lehrkräfte zur Verfügung stehen, um den Bedarf aller Schulen landesweit zu decken, müssen die Gemeinden mit Hilfe der dörflichen Schulverwaltungskomitees CGS/APE zusätzlich benötigte Hilfslehrkräfte für ihre Schulen, auch die staatlichen, selbst rekrutieren und finanzieren. Für die Eltern in der Gemeinde Siby bedeutet das konkret, für jedes ihrer eingeschulten Kinder pro Jahr je nach Dorf 3000 bis 6000 Franc CFA (ca. 4,50 bis 9 Euro) in die Schulkasse einzuzahlen. Auch wenn es im Zuge von

individuels les pères en sont responsables. Toutefois, comme ces fonds sont épargnés pour faire face aux grandes dépenses de la concession familiale, les dépenses perçues moins importantes comme celles de la scolarisation seront, en cas de manque d’argent, mises à l’arrière plan et transmises aux familles nucléaires. Le souci principal et aussi la première obligation d’un père de famille est l’approvisionnement de la famille en nourriture, c’est pourquoi les femmes financent souvent la plupart de la scolarisation de leurs enfants (voir Kasmann/ Körner 1992: pp74, Keiner 1999: pp161). En raison des possibilités d’accès aux gains très limitées pour les femmes, comme décrit ci-dessus, très souvent peu d’argent reste disponible pour la formation scolaire.

- **Facteur influent ‚Manque à gagner‘:**

Les résultats des recherches précédentes ont montré que si les enfants n’assistent pas aux travaux ménagers et champêtres, cela peut conduire à un manque à gagner dans la production agricole (voir Opheim 2000: 168). Toutefois, lors des entretiens et interviews avec les agriculteurs, ces genres d’appréhensions n’apparaissent point. Pour eux, de nos jours, ce sont les avantages économiques que les enfants instruits peuvent ultérieurement apporter à toute la famille qui importent le plus. Néanmoins, comme nos enquêtes le démontrent, les parents retirent leurs enfants temporairement ou définitivement de l’école au cas où leur aide est sollicitée à la maison (oral K. Bagayoko 2008, K. Koné 2008). Les causes des absences prolongées sont dues à certains événements souvent imprévisibles tels que la maladie ou la mort d’un travailleur de la concession familiale. Le retour à l’école après une absence temporaire est très rare.

### Financement de la formation scolaire

Conformément à la constitution malienne, l’enseignement est « obligatoire, gratuit et laïc » (Constitution du Mali 1992 : Article 18). Etant donné l’insuffisance du nombre d’enseignants étatiques pour couvrir les besoins à l’échelle nationale, les municipalités doivent elles-mêmes à travers le CGS/APE recruter et financer des enseignants contractuels supplémentaires pour ses écoles, mêmes les publiques. Cela signifie concrètement pour les parents d’élèves de la Commune de Siby le versement annuel selon les villages de 3000 à 6000 Francs CFA (environ 4,50 à 9 Euro) dans la caisse de l’école pour chaque enfant inscrit. Même s’il y a

PISE II Bestrebungen gab, den staatlichen Anteil an den Lehrergehältern drastisch zu steigern, existieren gegenwärtig die Schulgebühren im ländlichen Raum weiterhin (vgl. PISE II 2006: 3).

• **Einflussfaktor ‚Schulgebühren‘:**

Hinsichtlich der geringen Einnahmen von Ackerbauern und der für ihre Gesellschaftsform typischen, hohen Kinderzahl<sup>62</sup> summieren sich die jährlichen Schulgebühren auf hohe Beträge von 50.000 bis 75.000 Franc CFA (ca. 75 bis 110 Euro), die oft nur zum Teil oder im schlimmsten Fall gar nicht aufgebracht werden können. Dazu kommen die indirekten Bildungskosten in Form von Lernmaterialien, Kleidung und bei weiterführenden Schulen in entfernten Städten Kosten für Unterkunft, Essen und Fortbewegungsmittel (mdl. Männergruppe 2008, Jungengruppe 2008).

In der Umfrage kommt die hohe finanzielle Belastung der Ackerbauern durch Schulkosten vor allem in den zusätzlichen freien Kommentaren zum Ausdruck:

*Die Schulkosten und das Essen machen uns viele Sorgen. (Bauer aus Djélibani 2008)*

*Wir haben nicht die Geldmittel, die Lehrkräfte zu bezahlen. (Bauer aus Tabou 2008)*

*Das Leben ist sehr teuer, auch die Schulkosten sind sehr teuer für uns. (Bäuerin aus Tabou 2008)*

*Die Schulkosten sind sehr hoch, nur die Reichen können sie bewältigen. (Bäuerin aus Siby 2008)*

*Wir wollen alle die Bildung der Kinder, aber die Kosten drücken uns schwer. (Bäuerin aus Siby 2008)*

Gleichzeitig erhoffen sich die Antwortenden eine finanzielle Unterstützung, sei es vom Staat oder aus anderer Quelle, ein Aspekt, der bei der Bewertung der Umfrageergebnisse zugrunde gelegt werden muss:

*Wir wollen die Kostenübernahme für die Lehrkräfte vom Staat. (Bauer aus Makandjana 2008)*

*Wir wollen, dass unsere Töchter mehr lernen als die Jungen, aber das ist aus Geldmangel misslungen. Wir ersuchen um guten Willen. (Handwerker aus Siby 2008)*

*Ich möchte, dass man uns beim Gehalt der Lehrer hilft, 6000 Franc CFA pro Schüler. (Bäuerin aus Tabou 2008)*

Hohe Bildungskosten erschweren vor allem den Verbleib der eingeschriebenen Kinder in der Schule, da sie auf Dauer für die Familie nicht mehr tragbar sind und die anfängliche Motivation nachlässt. Allmählich nehmen Ackerbauern zwar die Nachteile ihrer großen

eu des efforts visant à rehausser la partie étatique du salaire des enseignants dans le cadre du PISE II, les frais de scolarité continuent à être payés en milieu rural (voir PISE II 2006: 3).

• **Facteur influent ‚Frais de scolarité‘:**

Concernant la faiblesse des revenus des agriculteurs et la typologie de leur société, à savoir le nombre élevé d'enfants<sup>62</sup> par famille, les versements annuels des frais de scolarité atteignent en somme 50.000 à 70.000 francs CFA (75 à 110 Euro), montant qui le plus souvent, ne peut que partiellement ou au pire pas du tout être versé. Les frais scolaires indirects sous forme de matériel d'apprentissage, habillement et en fréquentant les écoles supérieures dans les villes éloignées, des coûts d'hébergement, de nourriture et de moyens de transport viennent s'y ajouter. (oral groupe d'hommes et de garçons 2008)

Lors des entretiens, des affirmations sur la haute charge financière des agriculteurs, dûe aux frais de scolarisation, apparaissent surtout dans les libres commentaires :

*Les frais scolaires et le manger nous préoccupent beaucoup. (Paysan de Djélibani 2008)*

*Nous n'avons pas les moyens de payer les enseignants. (Paysan de Tabou 2008)*

*La vie est très chère, les frais scolaires sont très chers aussi pour nous. (Paysanne de Tabou 2008)*

*Les frais scolaires sont très élevés, seuls les riches peuvent tenir. (Paysanne de Siby 2008)*

*On veut toutes les études des enfants mais ce sont les frais qui pèsent trop sur nous. (Paysanne de Siby 2008)*

Parallèlement, les interviewés espèrent un soutien financier, provenant de l'État ou d'une autre source, un aspect qui doit être pris en considération lors de l'évaluation des résultats des enquêtes :

*Nous voulons la confection d'autres classes, la prise en charge des enseignants par l'état. (Paysan de Makandjana 2008)*

*Nous voulons que toutes nos filles étudient plus que les garçons mais ça a échoué pour faute de moyens. Nous sollicitons les bonnes volontés. (Artisan de Siby 2008)*

*Je souhaite qu'on nous aide en matière de salaires des enseignants, 6000 Francs CFA [environ 9 Euro] par élève. (Paysanne de Tabou 2008)*

Les coûts élevés de l'éducation aggravent le maintien des enfants à l'école parce qu'à long terme, ils ne pourront être assumés par la famille et leur motivation initiale diminue. Peu à peu, les agriculteurs prennent conscience de l'inconvénient d'avoir beaucoup d'enfants.

62 Siehe Kapitel 3.2.1

62 Voir chapitre 3.2.1

Nachkommenschaft wahr, trotzdem hemmt die tief verwurzelte traditionelle Einstellung noch ihre Bereitschaft zu Veränderung (vgl. Nooteboom 2008: 114, mdl. Kané 2008, Männergruppe 2008).

- **Einflussfaktor ‚Entwicklungshilfe‘:**

Im Zusammenhang mit der Verfügbarkeit finanzieller Mittel sei an dieser Stelle kurz der Einfluss erwähnt, den finanzielle und materielle Unterstützung von Entwicklungshilfeprojekten auf die Eigeninitiative der Betroffenen bei der Geldbeschaffung ausüben kann. So sieht beispielhaft die interviewte Männergruppe in Guéna (Bauern) die Lösung der Probleme ihrer Schule, die auf Geldmangel zurückzuführen sind, in einer finanziellen Unterstützung von außen:

*Alles was dort [auf dem Schulgelände] realisiert worden ist, hat die Dorfgemeinschaft selbst gemacht. Jetzt also, an diesem Punkt angekommen, an dem es wirklich keine Geldmittel mehr gibt, liegt die Lösung in der Suche nach Partnern [der Entwicklungshilfe], die dem Dorf zu Hilfe kommen können, um die Einschränkungen zu lösen, die es gibt. (2008)*

Die Interviewpartner sichern zwar ihren Beitrag in Form von Arbeitskraft und Materialien zu, warten aber im Schatten des Palaverbaums auf ein Hilfsprojekt, um mit ihrem Einsatz zu beginnen. In der Zwischenzeit findet für ihre Kinder kein Unterricht statt und die halb fertigen Unterkünfte für externe Lehrkräfte, die sie zuvor selbst aufgebaut hatten, verfallen zusehend. Wie diverse Gespräche mit Dorfbewohnern im Rahmen der Feldforschung deutlich machen, werden hier jedoch, statt nach einer Lösung der akuten Probleme zu suchen, sogar Forderungen nach wesentlich höheren, unverhältnismäßigen Zielen laut (mdl. K. Bagayoko 2008, B. Camara 2008, Sidibé 2008).<sup>63</sup> Dieses Beispiel zeigt, wie Hilfsmaßnahmen in Mali – und womöglich auch in anderen Entwicklungsländern – die Eigeninitiative der Betroffenen lähmen können (vgl. Bonner Aufruf 2008, mdl. Konta/ Samaké 2008, Zarth 2008).

Bildungsaffinität wird auf der ökonomischen Ebene nicht nur von finanziellen Möglichkeiten

<sup>63</sup> Ein häufiges Problem ist in diesem Zusammenhang laut Verne (2007: 90f), dass weder Betroffene noch Hilfsprojekte die tatsächlichen Gründe des finanziellen Mangels analysieren, aus denen entsprechende Lösungen erschlossen werden könnten. Stattdessen verlässt man sich auf Kredite, die in vielen Fällen zweckentfremdet werden. Das eigentliche Problem bleibt damit weiter bestehen.

Malgré cela, la situation traditionnelle très enracinée empêche encore le changement. (voir Nooteboom 2008: 114, oral Kané 2008, groupe d'hommes 2008)

- **Facteur influent ‚Aide au développement‘:**

Dans le contexte de la disponibilité des ressources financières, il est à mentionner à ce niveau que l'aide financière et matérielle des projets de développement peut influencer sur l'initiative personnelle des concernés quant à la recherche d'argent. Ainsi de manière exemplaire, le groupe d'hommes de Guéna (paysans) voit la solution des problèmes de son école attribuée au manque d'argent dans l'appui financier de l'extérieur :

*Toutes les réalisations qui sont là [sur le terrain de l'école] c'est le plain-même qui a fait ça. Donc maintenant, arrivé à un point où vraiment il n'y a plus de moyen, donc comme solution ça c'est la recherche des partenaires [de l'aide au développement] qui peuvent venir en appui au village pour solutionner les contraintes qui sont là. (2008)*

Bien que nos interviewés assurent leur contribution sous forme de main-d'œuvre et de matériaux, ils attendent sous l'ombre de l'arbre à palabres l'arrivée d'un projet de développement pour pouvoir débiter ces actions. Dans l'intervalle, aucun cours n'est dispensé à leurs enfants et le logement pour les enseignants extérieurs qu'ils ont précédemment construits eux-mêmes se détériore visiblement. Comme on le voit à travers les interviews des villageois, au lieu de chercher une solution aux problèmes aigus, ils réclament des objectifs encore beaucoup plus hauts et hors de propos (oral Bagayoko 2008, B. Camara 2008, Sidibé 2008).<sup>63</sup> Cet exemple témoigne comment au Mali – et éventuellement dans les autres pays en voie de développement –, les efforts d'aide paralysent l'initiative personnelle des concernés (voir Bonner Aufruf 2008, oral Konta/ Samaké 2008, Zarth 2008).

Sur le plan économique, l'affinité à l'éducation ne sera pas déterminé seulement par les possibilités

<sup>63</sup> Dans ce contexte, un problème fréquent selon Verne (2007: pp90) est le fait que les causes véritables du manque financier ne sont pas analysées, ni par les concernés ni par les projets d'aide. Une telle analyse pourrait mener à des solutions correspondantes, mais au contraire, on compte sur des crédits qui souvent ne sont pas utilisés pour la cause pour laquelle elles étaient destinées. Le vrai problème reste ainsi sans solution.

bestimmt, sondern ist zu einem großen Teil auch von der Zahlungsbereitschaft abhängig.

financières, mais surtout en grande partie par la volonté de paiement.

#### 4.2.2 Bereitschaft zur Investition

Einnahmen und Ausgaben, Erwartungen und Perspektiven sowie der Stellenwert von Schule und von Mädchen beeinflussen die Bereitschaft von Eltern, in die Schulbildung ihrer Kinder generell und speziell ihrer Töchter zu investieren, wie nachfolgende Abbildung 20 zeigt.

#### 4.2.2 Volonté d'investir

Les recettes, les dépenses, les attentes et les perspectives ainsi que l'importance de l'école et la valeur des filles jouent sur la volonté des parents à investir pour la scolarisation de leurs enfants en général et celle des filles en particulier comme le démontre figure 20.

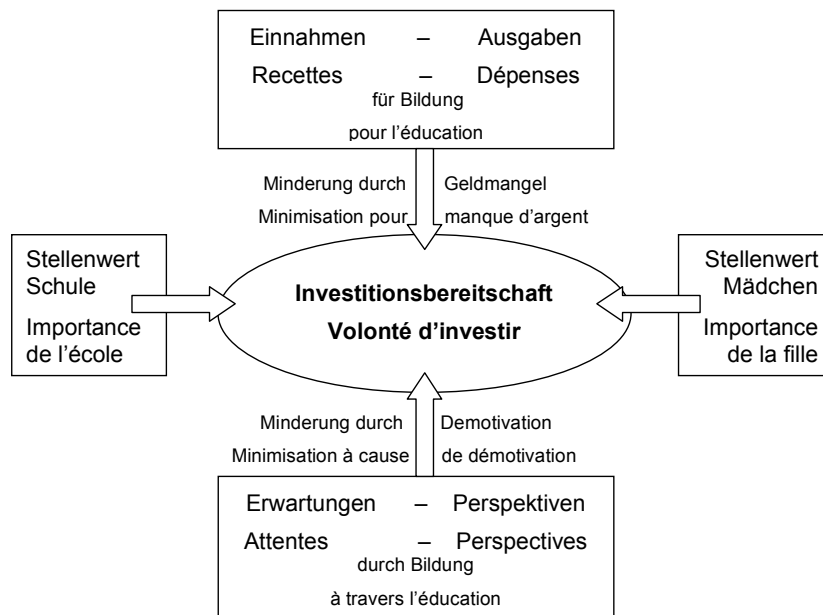


Abbildung 20: Einflussfaktoren auf die Investitionsbereitschaft  
Figure 20: Facteurs influants sur la volonté d'investir

#### Einstellung der Bevölkerung zu Bildungskosten

Bildungskosten stellen im Überlebenskampf von Ackerbauern eine zusätzliche hohe finanzielle Belastung dar. Abgesehen von verfügbaren Einnahmen und erforderlichen Ausgaben wird ihre Investitionsbereitschaft von Erwartungen und Perspektiven gehemmt oder gefördert. Dabei schlägt sich auch der Stellenwert von Schule und im Hinblick auf Mädchenbildung der von Mädchen in ihrem Einsatz und damit in der Zahlungsbereitschaft nieder.<sup>64</sup>

- **Einflussfaktor ‚Prioritäten‘:**

Eigene Beobachtungen und die Studie von Schnegg (2001: 56) zeigen, dass die Grenze zwischen Ausgaben für das reine Überleben und zusätzlichen Bedürfnissen fließend ist und sehr vom Interesse des Familienoberhaupts abhängt. N. Keita (Bäuerin aus Guéna) sagt dazu:

<sup>64</sup> Siehe Kapitel 3.2.1

#### Point de vue de la population sur les coûts de l'éducation

Les coûts de l'éducation scolaire représentent une charge financière supplémentaire dans la lutte pour la survie des agriculteurs. En dehors des revenus disponibles et des dépenses indispensables, leur volonté d'investir reste entravée ou facilitée par les attentes et les perspectives. Ainsi, la valeur de l'école, l'éducation scolaire, celle des filles, sont des critères déterminant leur engagement et leur volonté de payer.<sup>64</sup>

- **Facteur influent ‚Priorités‘:**

Nos observations et l'étude de Schnegg (2001: 56) montrent à quel point la limite entre les dépenses pour la survie absolue et les besoins secondaires est fluide et très dépendante des intérêts du chef de famille. N. Keita (paysanne de Guéna) ajoute à ce propos :

<sup>64</sup> Voir chapitre 3.2.1



*Das alles [der Schulbesuch] hängt vom Vater ab. Wenn der Vater möchte, dass das Kind weitermacht, wird er die Schulgebühren zahlen. (2008).*

Wie die Prioritäten der Bewohner der Gemeinde Siby bei den Ausgaben aus der Familienkasse gelagert sind, zeigt untenstehende Abbildung 21. Erste Priorität haben verständlicherweise ‚Grundbedürfnisse‘ wie Lebensmittel, Saatgut, Gesundheit oder Kleidung mit insgesamt über der Hälfte (57%), in erster Nennung sogar mit 80%. An zweiter Stelle, wenngleich mit großem Abstand, stehen bereits ‚Bildung‘ mit insgesamt 23%. Erst danach folgen ‚finanzielle Verpflichtungen‘ (12%) wie Steuern oder Rückzahlung von Schulden, ‚sonstiges‘ (4%) und ‚soziale Verpflichtungen‘ (3%), vor allem für Heirat.

*Tout ça [la scolarisation], ça dépend du père. Si le père veut que l'enfant continue, il va payer les frais de scolarisation. (2008)*

La figure 21 expose les dépenses prioritaires des habitants de la Commune de Siby utilisant leur caisse familiale. Les ‚besoins primaires‘ comme la nourriture, les semences, la santé ou l'habillement représentent en tout plus de la moitié (57%), soient 80%, en première position. Les dépenses pour ‚l'éducation‘ arrivent avec beaucoup de distance en deuxième position avec 23%. Ce n'est qu'après qu'arrivent les ‚obligations financières‘ (12%) comme les impôts, le remboursement des dettes, 4% concernant les ‚autres‘ dépenses, 3% pour les ‚obligations sociales‘, surtout pour le mariage.

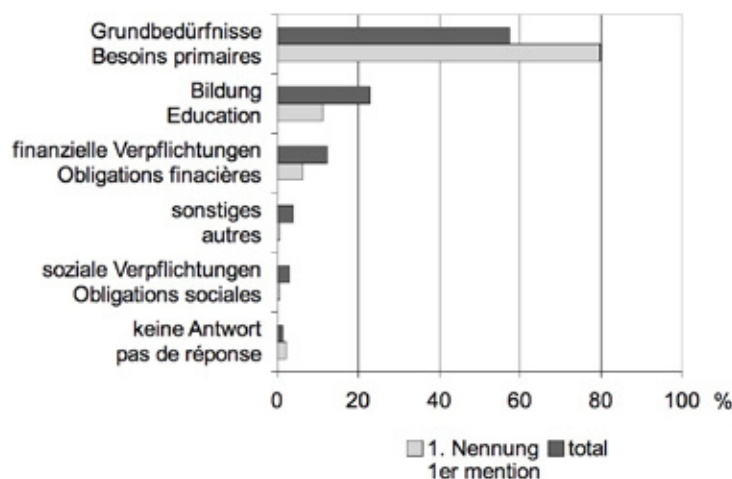


Abbildung 21: Prioritäten bei Ausgaben aus der Familienkasse in % (eigene Erhebungen)

Figure 21: Priorités pour les dépenses des caisses familiales en % (nos enquêtes)

Bildung hat demnach zweite Priorität nach dem reinen Überleben. Doch sagt dies noch nichts darüber aus, ob dafür ausreichend Geldmittel vorhanden sind und wie sie unter den Kindern verteilt werden.

- **Einflussfaktor ‚Motivation‘:**

Die Einstellung von Eltern gegenüber Bildungskosten variiert stark. So sagt – stellvertretend für viele – die Frauengruppe (Bäuerinnen) von Guéna in einem Interview:

*Es sind sehr hohe, zu viele Kosten, aber wir sind damit einverstanden. (2008)*

Der Umfrage zufolge findet mit 82% die große Mehrheit Bildungskosten sehr teuer, weiß sich aber zu helfen („on se débrouille“), für nur knapp 11% sind sie zu teuer und können nicht gezahlt

L'éducation représente donc la deuxième priorité après la survie pure. N'empêche, cela ne montre guère si des fonds y sont suffisants et comment ils sont attribués entre les enfants.

- **Facteur influent ‚Motivation‘:**

Le point de vue des parents d'élèves envers les coûts de l'éducation varie beaucoup. C'est ainsi que – représentatif de beaucoup d'autres – le groupe de femmes de Guéna (paysannes) affirme lors d'une interview :

*Ca fait beaucoup, il y a trop de dépenses, mais on est d'accord avec tout ça. (2008)*

Selon nos enquêtes, à la grande majorité, 82% des personnes interrogées trouvent que les coûts éducatifs sont très chers mais affirment se débrouiller, seulement 11% les jugent

werden. Auch hier sagt die auffällig hohe, theoretische Bereitschaft, die Bezahlung irgendwie zu ermöglichen, noch nichts darüber aus, wie viele und welche der eigenen Kinder tatsächlich zur Schule gehen werden und für welchen Zeitraum das möglich sein wird.

Dass die tatsächliche Zahlungsbereitschaft von Schülereltern anders gewichtet sein kann als die Aussagen der Umfrage vermitteln, zeigt ein konkreter Fall im Dorf Guéna. Hier wurden im Schuljahr 2007/08 von der Direktorin zwei Klassen geschlossen, weil die Schülereltern nicht genügend Geld für das Gehalt weiterer Lehrkräfte aufbrachten, die die Schule zusätzlich zu den beiden vom Staat bezahlten benötigt hätte. Vertreter des CGS/APE von Guéna diskutierten darüber in einem Interview mit ihrer Schuldirektorin K. Bagayoko:

*Bagayoko: Ich lüge nicht, es ist Verweigerung. Die Eltern weigern sich zu zahlen. Weil hier ... die Zukunft ihrer Kinder ist ihnen nicht wichtig genug. [...]*

*Sprecher von CGS/APE: Wir zahlen, aber es gibt auch die Armut.*

*Bagayoko: Nein, ich bin nicht einverstanden. Die Väter müssen zahlen und jeder Vater kann ein kleines bisschen tun. Selbst wenn er im Busch Holz holen muss. Du kannst dieses Holz verkaufen und die Schulgebühren für dein Kind zahlen. Oder sogar Holzkohle herstellen. Sie haben alle Möglichkeiten, aber sie weigern sich. [...]*

*Sprecher von CGS/APE: Es gibt auch die Armut.*

*Bagayoko: Nein, das ist nicht wahr. Das Dorf ist nicht arm [lacht]. Es mangelt ihnen auch an Bereitschaft. Nein, nein, nein... (2008)*

Eigene Beobachtungen können den Vorwurf der Direktorin bestätigen. Es drängt sich hier der Eindruck auf, dass die existierende Geldknappheit unter anderem aus dem geringen aktiven Einsatz der Männer im Dorf resultiert. Offensichtlich wird die Trockenzeit, in der gerade Männer ausreichend Zeit für zusätzliche, Einkommen schaffende Tätigkeiten hätten, nur wenig dafür genutzt. Laut Rondeau (1994: 326) ist dieses saisonal passive Verhalten von Männern auch als ein Ausdruck ihrer höheren sozialen Position zu verstehen.

N. Camara, Dorfchef von Guéna, bestätigt in einem Interview (2008), dass heute in seinem Dorf keine Gemeinschaftsaktivitäten mehr stattfinden, um monetäres Einkommen für kollektive Belange zu erzielen. Früher reichten die Erträge der Kollektivfelder aus, um die Kosten für die Dorfschule und weitere Bedürfnisse im Dorf zu decken. Heute sind diese Felder aufgegeben, weil die Arbeit in den Augen der jungen Männer nicht der Mühe wert ist. Bei

trop chers et impayables. Ici aussi la volonté étonnement haute et théorique à faciliter le paiement n'importe comment, ne donne pas d'information sur le nombre et choix des enfants qui va réellement fréquenter l'école et sur la durée pendant laquelle ceci sera possible.

Un cas particulier du village de Guéna montre que la disponibilité réelle par rapport au paiement par les parents d'élèves peut être dans la réalité différente des propos recueillis lors des entretiens. Dans ce village, la directrice d'école a fermé deux classes durant l'année scolaire 2007/08 pour incapacité des parents d'élèves à payer les enseignants supplémentaires dont l'école aurait eu besoin en plus des deux enseignants payés par l'état. Les représentants des CGS/APE de Guéna discutent de ce sujet lors d'une interview avec la directrice d'école K. Bagayoko :

*Bagayoko: Moi, je ne vous mens pas, c'est un refus. Les parents refusent de payer. Parce que là... l'avenir de leurs enfants, ça leur importe peu. [...]*

*Parleur de CGS/APE: On paie, mais il y a la pauvreté aussi.*

*Bagayoko: Non, je ne suis pas d'accord. C'est les pères qui doivent payer et chaque père ici, ils font un petit quelque chose. Même si il faut aller chercher du bois dans la brousse. Tu viens vendre ce bois-là et payer la cotisation de ton enfant. Ou bien même faire du charbon. Ils ont toutes les possibilités, mais ils le refusent. [...]*

*Parleur de CGS/APE: Il y a la pauvreté aussi.*

*Bagayoko: Non, ce n'est pas vrai. Le village n'est pas pauvre [rit]. Ils ont aussi la mauvaise volonté. Non, non, non... (2008)*

Nos observations peuvent confirmer le reproche de la directrice. On a l'impression que le manque permanent d'argent au village est lié entre autres à l'inactivisme des hommes. Apparemment, la saison sèche pendant laquelle les hommes ont suffisamment de temps pour d'autres activités génératrices de revenus est très peu exploitée. D'après Rondeau (1994: 326), ce comportement passif saisonnier des hommes reflète aussi leur haute position sociale.

N. Camara, chef de village de Guéna, a confirmé lors d'une interview (2008) qu'à nos jours, il ne se déroule aucune activité collective visant à générer des revenus monétaires pour des intérêts collectifs publics. Dans le passé, les récoltes des champs collectifs suffisaient pour couvrir les coûts de l'école villageoise et d'autres besoins complémentaires du village. Aujourd'hui, ces champs sont abandonnés car aux yeux des jeunes hommes, le travail n'en vaut pas la

genauerem Nachfragen räumt er Faulheit als einen Grund ein, den auch Verne (2007: 93) als eine Ursache für vorherrschende Knappheit erwähnt. Die Aufforderung der Direktorin, Holz zum Verkauf zu sammeln, wie es eine übliche Art der Geldbeschaffung in Notsituationen ist, ist ökologisch als sehr problematisch und ökonomisch als wenig lukrativ zu bewerten und deshalb keine nachhaltige Lösung (vgl. Verne 2007: 66f).<sup>65</sup>

Das Verhalten, wie es im Dorf Guéna beobachtet wird, lässt von außen auf Motivationsmangel oder ein gewisses Desinteresse gegenüber Schulbildung schließen. Diese Haltung bestätigen Lehrkräfte in ihrer Meinung über Eltern und Schüler, wie untenstehende Abbildung 22 zeigt.

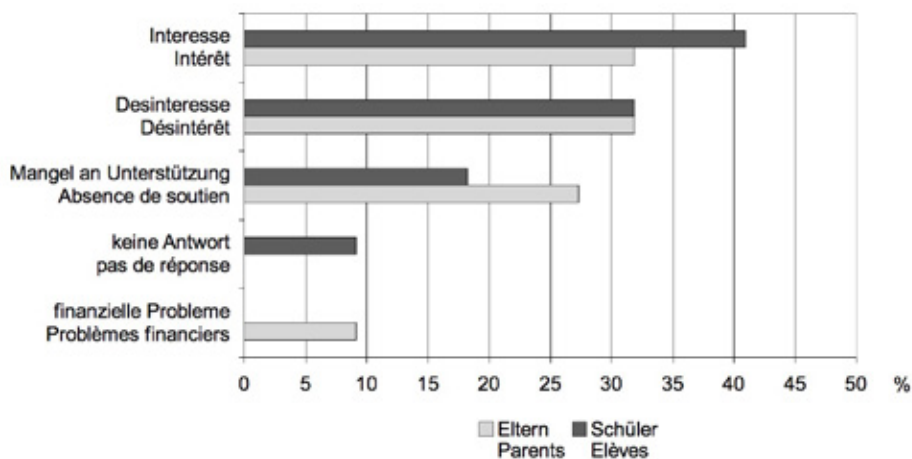


Abbildung 22: Meinung von Lehrkräften über Eltern und Schüler in % (eigene Erhebungen)  
Figure 22: L'avis des enseignants sur les parents et les élèves en % (nos enquêtes)

Demnach sieht der überwiegende Teil der Lehrkräfte mit insgesamt 59% ‚Desinteresse‘ (32%) oder ‚Mangel an Unterstützung‘ (27%) als Grund für die fehlende Investitionsbereitschaft. Ungefähr ein Drittel (32%) der Lehrkräfte ist aber auch der Ansicht, dass Eltern ein großes ‚Interesse‘ am Schulbesuch ihrer Kinder haben. Auch ihre Meinung über Schüler beinhaltet zu 18% ‚Mangel an Unterstützung‘ aus dem Elternhaus und siedelt damit das Problem wiederum auf Seite der Eltern an.

peine. De même que le dit Verne (2007: 93), le chef de village admet la paresse comme une des causes de la pénurie prédominante. L'appel de la directrice pour la vente du bois collecté, - une manière courante de se procurer de l'argent en périodes de détresse, - est problématique sur le plan écologique et économiquement peu rentable et ne constitue donc pas une solution durable (voir Verne 2007: pp66).<sup>65</sup>

Ce comportement, tel qu'observé dans le village de Guéna, est vu de l'extérieur comme un signe de manque de motivation ou d'un certain désintérêt vis-à-vis de l'instruction scolaire. Les enseignants confirment cette attitude par leur opinion sur les parents et les élèves comme le montre la figure 22 ci-dessous.

C'est ainsi que la majorité des enseignants, soit 59% en tout, voient le ‚désintérêt‘ (32%) ou ‚l'absence de soutien‘ (27%) comme cause du manque de volonté d'investir. Quand même près d'un tiers des enseignants (32%) sont de l'avis que les parents ont un grand ‚intérêt‘ pour la fréquentation scolaire de leurs enfants. Aussi, leur opinion sur les élèves retient à 18% ‚l'absence de soutien‘ de la maison familiale tournant donc le problème du côté des parents d'élèves.

<sup>65</sup> Auch das Verhalten der Direktorin muss hier kritisch hinterfragt werden. Sie schließt eher Klassen anstatt zwei parallel zu unterrichten, so wie es in anderen malischen Schulen und zum Teil auch in Europa praktiziert wird. Hier wird eines der Probleme des malischen Bildungswesens, der Motivationsmangel von Lehrkräften, sichtbar.

<sup>65</sup> Le comportement de la directrice doit aussi faire l'objet d'une critique. Elle ferme les classes au lieu d'enseigner parallèlement dans celles-ci comme cela s'effectue dans d'autres écoles maliennes et aussi dans certaines localités européennes. Dans ce contexte, un des problèmes du système éducatif malien à savoir l'absence de motivation des enseignants apparaît clairement.

Insgesamt scheint aus Sicht der Lehrkräfte die Motivation für Schulbildung bei Eltern relativ gering zu sein. Bei der Bewertung muss aber berücksichtigt werden, dass trotz der distanzierten und damit kritischeren Sicht von außen ihre Aussage aufgrund ihrer lehrenden Funktion auch zu negativ gefärbt sein kann, wie es vielen Lehrkräfte weltweit zu eigen ist.

Dr. Sanankoua bestätigt die Motivationslosigkeit von Eltern und begründet sie folgendermaßen:

*Die Leute glauben nicht mehr an die Schule, sie sind enttäuscht. [...] Die Eltern haben sich sehr angestrengt, um den Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen, sie waren sehr dafür, doch das Resultat war nicht das gewünschte, deshalb sind sie jetzt enttäuscht.*

*Ist das vielleicht der Grund, warum im Dorf die Eltern nicht hinter ihren Kindern her sind, wenn sie nicht mehr zur Schule gehen wollen?*

*Ja. Warum sollen die Eltern sich bemühen, die Kinder zum Schulbesuch zu zwingen, wenn es nichts bringt. Da die Schule für die Familie eine große Belastung bedeutet und am Schluss nicht der erwünschte Erfolg einsetzt, ist es den Eltern fast lieber, die Kinder wollen nicht mehr zur Schule gehen. (2008)*

In dieser Äußerung wird der Einfluss aus Erwartungen und Perspektiven ersichtlich, der bei einer Enttäuschung, sei es im schulischen oder beruflichen Bereich, die Motivation und damit die Investitionsbereitschaft mindert.

• **Einflussfaktor ‚Stellenwert Schule‘:**

Als ein Indikator für den Stellenwert von Schulbildung wird in der Umfrage die voraussichtliche Reaktion von Eltern, wenn eine Tochter bzw. ein Sohn die Schule aufgeben wollte, herangezogen. Zu gut 95% würden sie ihr Kind, egal

En somme, pour les enseignants, il semble que les parents d’élèves ont une motivation relativement faible pour la scolarisation. Mais dans l’évaluation, il faudrait mentionner que malgré la vision externe et ainsi plus critique, il se pourrait que leur opinion, vu leur fonction d’enseignant, soit colorée négativement comme il en est ainsi chez beaucoup d’enseignants mondialement.

Dr. Sanankoua confirme l’absence de motivation chez les parents et la justifie comme suit:

*Les gens ne croient plus à l’école, ils sont déçus. [...] Les parents ont fait beaucoup d’efforts pour que les enfants puissent être scolarisés. Au début, ils étaient convaincus que la scolarisation est bénéfique, mais comme le résultat n’est pas comme souhaité, ils sont déçus maintenant.*

*Est-ce que c’est peut-être la raison pour laquelle les parents au village ne sont pas derrière les enfants quand ils ne veulent plus aller à l’école?*

*Oui. Pourquoi les parents devraient-ils faire des efforts et forcer les enfants d’aller à l’école si cela ne sert à rien? Comme l’école signifie une grande charge pour la famille et, à la fin, le résultat souhaité ne s’établit pas, les parents préfèrent presque que les enfants ne veuillent plus aller à l’école. (2008)*

Dans ces propos se montre l’influence des attentes et perspectives qui entrave la motivation et la volonté d’investir suite à une désillusion, soit par rapport à l’école soit dans le domaine du travail.

• **Facteur influent ‚Importance de l’école‘:**

Concernant l’importance de l’éducation, la réaction probable des parents d’élèves au cas où une fille ou un garçon voudrait abandonner l’école est utilisée comme indicateur. A peu près 95% des parents voudraient encourager leurs

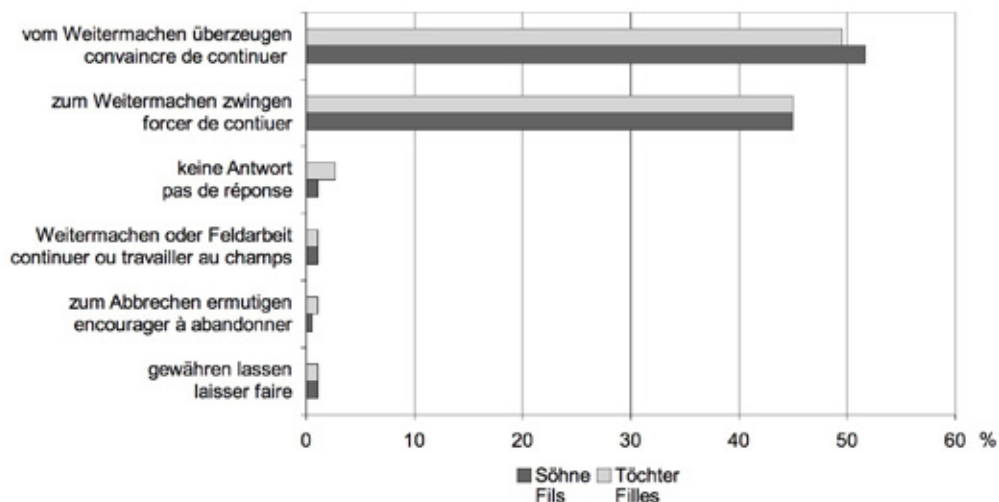


Abbildung 23: Reaktion bei Wunsch des Schulabbruchs von Eltern in % (eigene Erhebungen)  
 Figure 23: Réaction des parents au désir de l’abandon scolaire en % (nos enquêtes)

ob Junge oder Mädchen, zum Weitermachen bewegen, jeweils ungefähr zur Hälfte durch Überzeugen (Töchter mit 49,5%, Söhne mit 51,6%) oder sogar durch Zwang (Töchter und Söhne mit je 44,9%) (siehe Abbildung 23).

Dieser eindeutigen Aussage zufolge legen Eltern – zumindest theoretisch – hohen Wert auf den Schulbesuch ihrer Kinder. Ob die Beobachtungen im Dorf Guéna, die diese Aussagen widerlegen, auch auf andere Dörfer zutreffen, bleibt zu überprüfen.

- **Einflussfaktor ‚Stellenwert Mädchen‘:**

Vordergründig betrachtet hängt die Investitionsbereitschaft in Schulbildung unabhängig vom Geschlecht zunächst von ökonomischen Faktoren ab. Ausschlaggebend bei Entscheidungen ist aber auch hier die soziale Stellung des Einzelnen. Die Argumentationsweise von M. Keita (Bauer aus Guéna) steht beispielhaft für eine Gewinn-Verlust-Kalkulation nach geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten:

*Um die Tochter in die Schule zu schicken, gibst du Geld aus. Auch wenn es jeden Monat 500 Franc CFA [ca. 75 Cent] sind, es ist eine Ausgabe. Also statt dies zu tun kann damit ein [finanzielles] Loch gefüllt werden [...] ein Loch in der Familie. Also statt dies zu tun kann man damit der Familiengemeinschaft helfen und die Tochter an der Seite der Mutter behalten. [...]*

*Sie wollen also das Geld nur für den Schulbesuch der Söhne ausgeben?*

*Was die Jungen betrifft: selbst wenn sie nicht [die Schule] beenden konnten, das Geld, das du für den Jungen aus gibst [...] sie können arbeiten gehen. [...] Also eine Arbeit ... selbst das bisschen, das sie verdienen, können sie in ihre Familien einbringen. (2008)*

In seinen Augen lohnt sich also eine Investition in die Schulbildung von Söhnen mehr. Eine Meinung, die aus der niedrigen Stellung von Frauen und Mädchen resultiert.<sup>66</sup>

Dieser Haltung widersprechen jedoch andere Aussagen von Dorfbewohnern ebenso wie Untersuchungen von Diakité (2000: 52) und Verne (2007: 276), die von gebildeten Frauen aufgrund der geschlechtlich differenzierten Beitragspflichten eine bessere finanzielle Unterstützung der eigenen Kernfamilie und ihrer Eltern erwarten. Darüber hinaus nehmen verheiratete Mädchen ihre sozialen Verpflichtungen gegenüber den Eltern meist ernster als Männer, die sich in der Migration diesen Bindungen ein Stück weit entziehen können (vgl. Verne 2007: 276ff). Die Männergruppe (Bauern) in Guéna erklärt dies:

enfants qu'ils soient filles ou garçons, à continuer la fréquentation scolaire, respectivement près de la moitié opterait à convaincre (filles avec 49,5%, fils avec 51,6%) ou même à forcer (filles et fils avec 44,9%) leurs enfants (voir figure 23).

D'après ces affirmations explicites, les parents accordent – au moins théoriquement – beaucoup d'importance à la fréquentation scolaire de leurs enfants. Il reste à prouver si les observations à Guéna qui contredisent ces déclarations s'appliquent aussi à d'autres villages.

- **Facteur influent ‚Importance de la fille‘:**

A travers une observation superficielle, on peut dire que la volonté d'investir dans l'éducation dépend en dehors du genre avant tout des facteurs économiques. Mais même ici le statut social individuel est un des facteurs décisifs dans la prise de décision. Le raisonnement de M. Keita (paysan de Guéna) est un exemple concernant le calcul de profit et de perte du point de vue spécifique au genre:

*Envoyer la fille à l'école, tu dépenses. Même si c'est chaque mois 500 Francs CFA [environ 75 Cent], ça fait une dépense. Donc au lieu de faire ça, ça peut combler un trou [financier] [...] un trou dans la famille. Donc au lieu de faire ça, il peut faire ça à la commune de la famille et garder la fille à côté de sa maman. [...]*

*Alors vous voulez dépenser l'argent juste pour les fils?*

*Regardant les fils, même si ils n'ont pas pu terminer [l'école], l'argent que tu dépenses aux garçons, même si ils n'ont pas terminé, ils peuvent aller travailler. Donc un travail ... même le peu qu'ils gagnent, ils peuvent le donner dans leurs familles. (2008)*

Selon sa perception, un investissement dans l'éducation des garçons est plus rentable. Cet avis résulte de la faible position des femmes et des filles.<sup>66</sup>

Toutefois, cette attitude contredit les propos des autres villageois de même que les résultats des recherches effectuées par Diakité (2000: 52) et Verne (2007: 276) qui attendent que la femme instruite donne un meilleur soutien financier à sa famille nucléaire et à ses parents, à cause de l'obligation de contribuer différenciée selon le genre. En outre, des filles mariées prennent leur responsabilité sociale envers les parents en général plus au sérieux que les hommes qui peuvent se dégager d'une partie de ces liens par la migration (voir Verne 2007: pp276). Le groupe d'hommes de Guéna (paysans) donne les explications suivantes :

<sup>66</sup> Siehe Kapitel 3.2

<sup>66</sup> Voir chapitre 3.2



*Wenn die Mädchen zur Schule gehen und erfolgreich sind, investieren sie viel mehr als die Jungen in die Familie, ins Dorf, in die Gemeinschaft [...]. (2008)*

Unter diesem Gesichtspunkt amortisiert sich die Investition in die Ausbildung von Mädchen sogar schneller.

#### **Zukunftsorientierte Investition**

Die Bereitschaft von Eltern, in Schulbildung zu investieren, ist stark gekoppelt an Erwartungen und Perspektiven auf eine finanzielle Verbesserung, wie in Abbildung 20 (S. 63) dargestellt ist. Dadurch sollen mittelfristig die Lebensbedingungen der eigenen Familie oder sogar des Dorfes erleichtert, langfristig die Altersversorgung der Eltern gewährleistet werden.

An dieser Stelle sei auf das kulturspezifische Verständnis von Erfolg durch Schulbildung hingewiesen. Im westlichen Sinne gilt eine erfolgreiche Schullaufbahn als Tor zu einer guten Arbeitsstelle, mit der der Einzelne zu persönlichem Wohlstand und Ansehen gelangt. Im ländlichen Mali dagegen reicht schon die französische Alphabetisierung aus, um bessere Einkommensmöglichkeiten zu haben als ein gewöhnlicher Ackerbauer mit Subsistenzwirtschaft. Wird die Schulausbildung abgeschlossen, besteht darüber hinaus die Möglichkeit auf eine bezahlte Arbeit in der Stadt. Mit diesem Verdienst oder mit Hilfe der einflussreichen Beziehungen, die aufgrund der Arbeitsstelle entstehen, wird die Familie oder das gesamte Dorf finanziell oder materiell unterstützt. So erlangt auch hier derjenige, der zur Schule gegangen ist, Ansehen in seiner Gesellschaft.

- **Einflussfaktor ‚Zukunftswünsche‘:**

Erwartungen hinsichtlich der Zukunft von Mädchen fallen in Gesprächen und Umfrageergebnissen in der Gemeinde Siby sehr unterschiedlich aus. Auf der einen Seite nimmt, wie schon gesehen, die soziale Komponente der Heirat einen sehr hohen Stellenwert im Leben von Mädchen und damit auch in ihrem Bildungsweg ein.<sup>67</sup> Auf der anderen Seite stehen ökonomische Verbesserungen infolge ihrer Schulbildung im Vordergrund.

Dementsprechend sind auch die Zukunftswünsche für Kinder in der Gemeinde Siby gelagert, wie aus Abbildung 24 ersichtlich wird. Zu gut 40% möchten Eltern für ihre Kinder, unabhängig von deren Geschlecht, eine ‚Ausbildung für eine bessere Zukunft‘, die sowohl den Kindern als auch ihnen selbst nützt. 20% haben ‚individuelle Zukunftswünsche‘ für ihre Kinder gemäß

<sup>67</sup> Siehe Kapitel 3.2.2

*Quand les filles partent à l'école, si elles réussissent, elles font beaucoup plus d'investissement que les garçons [...]. (2008)*

A travers ce point de vue, les investissements dans l'éducation des filles s'amortissent même plus rapidement.

#### **Investissement orienté vers l'avenir**

La volonté des parents d'investir dans la scolarisation est intimement liée aux attentes et perspectives d'une amélioration financière (voir figure 20, p. 63). A travers cela, les conditions de vie de leur propre famille ou même du village devraient s'améliorer à moyen terme et l'aide au troisième âge des parents sera garantie à long terme.

A ce niveau il faut mentionner que la compréhension de la réussite grâce à une éducation scolaire est spécifiquement culturelle. Dans le contexte occidental, la carrière éducative fait figure de porte d'entrée vers un bon poste de travail par lequel l'individu se voit accéder à une prospérité et à un prestige personnel. Par contre, en milieu rural malien, l'alphabetisation en français suffit déjà pour accéder à une meilleure source de revenu qu'un agriculteur ordinaire vivant de l'économie de subsistance. En outre, en cas d'achèvement de l'école, la possibilité d'obtention d'un travail rémunéré en ville existe. Avec ce gain ou à travers les puissantes relations tissées grâce au travail, la famille ou le village entier sera financièrement ou matériellement soutenu. C'est ainsi que, même dans ce milieu, ceux qui ont fréquenté l'école gagnent du prestige dans leur société.

- **Facteur influent ‚Aspirations futures‘:**

Les attentes sur l'avenir des filles à Siby apparaissent très différemment dans les conversations et dans les résultats de l'enquête. D'un côté, les aspects sociaux du mariage occupent, comme traité au-dessus, une grande importance dans la vie des filles et donc aussi dans leur formation scolaire.<sup>67</sup> De l'autre côté, l'amélioration de la situation économique suite à leur instruction scolaire apparaît en premier plan.

Les aspirations futures pour les enfants de la commune sont convenablement détaillées comme le montre la figure 24. Quasi 40% des parents souhaitent pour leurs enfants, indépendamment du sexe, une ‚formation scolaire pour un avenir meilleur‘ qui sera profitable aussi bien aux enfants qu'à eux-mêmes. 20% ont des ‚aspirations individuelles‘ pour leurs enfants selon

<sup>67</sup> Voir chapitre 3.2.2



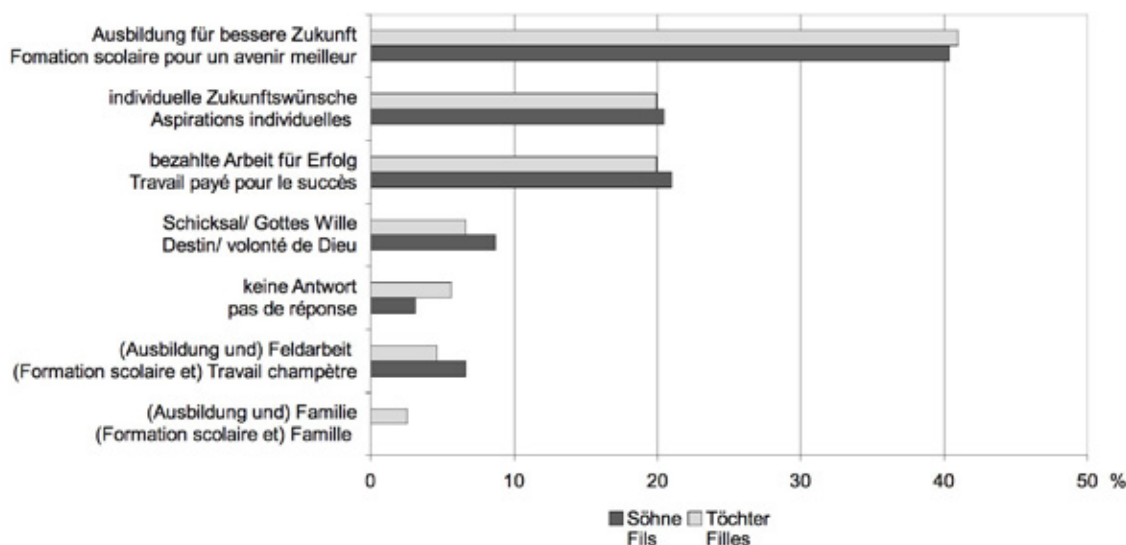


Abbildung 24: Zukunftswünsche für Kinder aus Elternsicht in % (eigene Erhebungen)

Figure 24: Aspirations futures des parents pour leurs enfants en % (nos enquêtes)

deren Fähigkeiten und für 20% ist ‚bezahlte Arbeit für Erfolg‘ das Ziel. Die traditionelle Rolle für Mädchen mit Heirat und Familie streben nur 3,5% der Eltern an. Die Wünsche der befragten Kinder sind ähnlich gelagert, sie sehen zu 90% ihre Zukunft in einer ‚bezahlten Arbeit‘.

Inwiefern die fast durchgängige Geschlechtergleichheit, die hier zum Ausdruck kommt, im zukünftigen Leben der Mädchen tatsächlich umgesetzt wird, ist unter heutigen Voraussetzungen noch sehr fraglich. Der in der Umfrage mehrheitlich von Eltern und Kindern geäußerte Wunsch nach einer Veränderung der traditionellen Lebensweise als Ackerbauern hin zu einer Einkommen schaffenden Tätigkeit basiert auf Schulbildung. Deshalb ist für die Investitionsbereitschaft auch der schulische Erfolg als Basis für eine bessere Zukunft von Bedeutung.

- **Einflussfaktor ‚schulische Erfolge‘:**

Selbst wenn ökonomische Möglichkeiten und Akzeptanz den Schulbesuch ihrer Kinder zulassen, können sich die begrenzt verfügbaren finanziellen Mittel negativ auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken (vgl. Opheim 2000: 157, Tomasevski 2003: 163). Je weiter ein Kind in der Schullaufbahn fortschreitet, desto mehr Material benötigt es im Unterricht, vor allem in Form von Heften. Die befragte Frauengruppe (Bäuerinnen) in Guéna erklärt den Zusammenhang zwischen verfügbaren Schulmaterialien und schulischem Erfolg:

leurs aptitudes et pour 20% l’objectif est le ‚travail payé pour le succès‘. Seul 3,5% des parents d’élèves visent le rôle traditionnel des filles avec mariage et famille. Les aspirations des enfants sont exprimées de la même sorte, ils ont affirmé à 90% que leur avenir se trouve dans le ‚travail payé‘.

A quel point l’égalité des sexes presque constamment exprimée ici sera une réalité dans la vie future des filles, cela reste dans les conditions actuelles très douteux. Le souhait exprimé par la majorité des parents et des élèves lors de nos enquêtes pour un changement du mode de vie traditionnel des agriculteurs vers une activité génératrice de gains se base sur la formation scolaire. Pour cela, la réussite scolaire comme base d’un avenir meilleur influence en grande partie la volonté d’investir.

- **Facteur influent ‚Réussite scolaire‘:**

Même si les possibilités économiques et l’acceptation permettent à leurs enfants de fréquenter l’école, les ressources financières très limitées peuvent avoir des conséquences négatives sur la performance scolaire des enfants (voir Opheim 2000: 157, Tomasevski 2003: 163). Plus un enfant avance dans la carrière scolaire, plus il a besoin de matériel scolaire, surtout des cahiers. Lors d’une discussion le groupe de femmes (paysannes) de Guéna explique la liaison entre la possibilité d’acquérir des matériels scolaires et la réussite scolaire :

*Wenn das Kind entschlossen ist, kann es bis zu einem Ziel gelangen, d.h. es kann bis zum Diplom lernen. Wenn es motiviert ist. Was jetzt die anderen Kinder betrifft, falls sie bis zur fünften, sechsten Klasse lernen können ... aber dort angekommen muss man Hefte kaufen. Eine Mutter, die kein Geld hat ... wenn das Kind sie bitten kommt, ihm 12 oder 13 Hefte zu kaufen, und die Mutter hat nichts, wird sie ihm sagen: ich habe genug, du musst von der Schule gehen. Das sind die Kinder, die in der Schule nicht viel Gutes zustande bringen, weil ihre Eltern nicht die Mittel haben, um ihnen Schulsachen zu finanzieren, für den Kauf von Material. [...] Ausgaben sind notwendig, damit das Kind in der Schule Fortschritte macht. (2008)*

Darüber hinaus wird hier die Wechselwirkung zwischen der Motivation von Schülern und der Zahlungsbereitschaft ihrer Eltern deutlich. So wird die finanzielle Belastung des ohnehin schon schwachen Familienetats durch vermehrtes Sitzenbleiben aufgrund schwacher Leistungen zusätzlich verstärkt.

• **Einflussfaktor ‚Schulabbruch‘:**

Weiterhin ist die hohe Rate an Schulabbrüchen im malischen Bildungswesen bei der Frage nach dem Investitionsrisiko von großer Bedeutung.<sup>68</sup> Im Dorf Guéna ist die Einstellung in dieser Hinsicht aber überwiegend zuversichtlich. Für die Befragten steht eher der Nutzen von Schulbildung im Fokus als die mögliche Fehlinvestition im Falle eines Abbruchs. Die Aussage von L. Camara (Familienoberhaupt aus Guéna) steht dafür beispielhaft:

*Trotz der Investition, die ich mache ... im Fall, dass mein Kind [die Schule] abbricht ... und das ist nicht meine Angst. Aber im Fall, dass das Kind abbricht, früher oder später ist es trotzdem keine Verschwendung. Wenn es ein Junge ist, egal ob er im Dorf bleibt oder zum Exodus aufbricht, wird er sich in seinem Leben leicht helfen können. [...] Wenn es ein Mädchen ist, wenn es abbricht, geht es ... verheiratet man es. Und in seinem Heim wird es sich gut um seine Kinder kümmern können und sein Eheleben gut führen können. In jedem Fall ist es kein Verlust. (2008)*

Trotzdem wird der Verlust bei Schulabbruch schmerzlich wahrgenommen, wie die interviewten Frauen (Bäuerinnen) in Guéna sagen:

*Es tut uns weh, viel für die Schule zu zahlen, für die Schulgebühren, das tut uns weh. Aber das ist in dem Fall, wenn das Kind die Schule abbricht. Wenn das Kind z.B. aus freien Stücken in der vierten oder sechsten Klasse abbricht, da hast du schon Schulgebühren von der ersten bis zur sechsten Klasse bezahlt, das ist ein hoher Verlust. (2008)*

Ansonsten sind die hohen Kosten ihrer Meinung nach akzeptabel und irgendwie zu bewerkstelligen. Die Gefahr eines Schulabbruchs scheint kein direktes Argument gegen eine Investition zu sein.

68 Siehe Kapitel 2.2 und 5.2

*Si l'enfant est courageux, il peut aller jusqu'au bout, c'est-à-dire il peut étudier jusqu'à avoir un diplôme. Quand il est courageux. Là maintenant, quant aux autres enfants, si l'enfant peut étudier jusqu'à la cinquième, sixième année ... mais arrivé là on doit acheter des cahiers. Une maman qui n'a pas d'argent ... quand l'enfant va lui demander de lui acheter 12 cahiers ou 13 cahiers, et la maman a rien, donc elle va lui dire : j'en ai marre, il faut sortir. Là, c'est les enfants qui n'arrivent pas à bien des choses à l'école parce que les parents n'ont pas les moyens pour financer les choses de scolarité, l'achat de matériel. [...] C'est une dépense qu'il faut pour que l'enfant avance à l'école.*

En plus, l'interaction entre la motivation des élèves et la volonté de payer des parents apparaît clairement. Ainsi, la charge financière sur le budget déjà fragile des familles grossit davantage à cause des redoublements fréquents suite à une faible performance.

• **Facteur influent ‚Abandon scolaire‘:**

En outre, le taux élevé d'abandon scolaire en rapport avec le risque de l'investissement a une grande signification dans le système éducatif malien.<sup>68</sup> Mais dans le village de Guéna, les points de vue à ce sujet montrent un moral haut. Pour les personnes enquêtées, l'avantage de l'éducation figure en bonne position par rapport au mauvais investissement en cas d'abandon scolaire. Les propos de L. Camara (chef de famille à Guéna) en restent un exemple :

*Malgré l'investissement que j'ai fait, au cas si un enfant abandonne [l'école] ... et ce n'est pas ma crainte. Mais au cas où l'enfant abandonne, tôt ou tard, c'est pas un gâché quand même. Si c'est un garçon, qu'il soit au village ou il parte en exode, dans sa vie, il pourra se débrouiller facilement. [...] Si c'est une fille, si elle abandonne, elle va ... on la marie. Et, dans son foyer, elle pourra bien entretenir ses enfants et mener bien facilement sa vie conjugale. Dans tous les cas, il n'y a pas de perte, quoi. (2008)*

Malgré cela, la perte en cas d'abandon est perçue douloureusement, comme le démontre l'interview des femmes paysannes de Guéna:

*Ça nous fait mal dépenser beaucoup pour l'école, les frais de scolarité, ça nous fait mal. Mais ça, c'est au cas où l'enfant abandonnerait l'école. Par exemple l'enfant qui abandonne de gré en quatrième année et en sixième année, là tu as déjà payé les frais de scolarisation de la première au sixième année, dans ce cas c'est une qu'on peut pas écouter. (2008)*

A côté de cela, selon leur avis les coûts élevés sont acceptables et il faut les régler de quelque manière que ce soit. Le danger d'abandon scolaire n'apparaît pas comme argument direct contre un investissement.

68 Voir chapitre 2.2 et 5.2

- **Einflussfaktor ‚berufliche Perspektiven‘:**

Gerade bei der ländlichen Bevölkerung ist nach dem Kenntnisstand der Wissenschaft die Definition der Begriffe ‚Erfolg‘ und ‚Versagen‘ in der Schulbildung vorrangig gekoppelt an eine bezahlte Arbeitsstelle, vorzugsweise im Staatsdienst (vgl. Opheim 2000: 157ff, Tomasevski

2003: 163, Wynd 1999: 106ff). In Mali ist diese Erwartung schon aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit von ca. 30% (geschätzter Wert für 2004 zit. n. cia factbook fields 2009) generell nur schwer zu erfüllen, insbesondere jedoch für Schulabgänger aus ländlichen Gebieten und noch ausgeprägter für Mädchen. Da für einen Schüler im ländlichen Raum die Wahrscheinlichkeit sehr hoch ist, nach dieser Definition in der Schule zu ‚versagen‘, müssten gerade Dorfbewohner den Schulbesuch als unnütze Geld- und Zeitverschwendung ansehen (vgl. Wynd 1999: 110). Für Dr. Sanankoua als langjährige Expertin in der Mädchenbildung ist die Erfolglosigkeit ein wichtiger Hemmfaktor:

*Die Rate der Schulabbrüche ist sehr hoch. Das heißt, dass die Eltern viel Geld für die Schulbildung ihrer Kinder ausgeben, das am Ende verschwendet ist, weil die Kinder die Schule nicht beenden. Und selbst wenn sie die Schule beenden, eine weiterführende Schule besucht haben und eine Ausbildung gemacht haben, landen sie am Ende in der Arbeitslosigkeit. Sie hängen dann zu Hause bei den Eltern rum, können nicht einmal mehr auf dem Feld mitarbeiten, tun nichts und trinken Tee. Deshalb lehnen sich die Eltern gegen die Schule auf. Sie geben viel Geld aus, geben alles, was sie haben, verkaufen ihr Vieh, um die Schulkosten zu zahlen, und am Ende ist kein Erfolg sichtbar. Da verheiraten sie doch lieber ihre Töchter. (2008)*

Entgegen dieser und ähnlicher Darstellungen von außenstehenden Experten und trotz der großen Hoffnung von Eltern, die sie in eine bezahlte Arbeit ihrer Kinder legen, ist der Erfolg des Schulbesuchs dennoch weniger eng mit einer Arbeitsstelle verknüpft als zu erwarten wäre. Die Männergruppe (Bauern) in Guéna erklärt ihre Haltung dazu:

*Es gibt ein Problem mit den Anstellungen. Aber trotzdem, wir schicken unsere Kinder nicht zur Schule, um sie auf eine Anstellung vorzubereiten, sondern damit sie etwas lernen können. [...] Ob sie ein Diplom bekommen, ob sie eine Anstellung finden oder nicht, in ihrem Leben werden sie sich leicht zurechtfinden können. (2008)*

Auch die Frauen (Bäuerinnen) von Guéna haben eher die Möglichkeit einer besseren Zukunft als den Misserfolg in der Arbeitslosigkeit im Blick:

- **Facteur influent ‚Perspectives professionnelles‘:**

Selon les résultats des recherches antérieures auprès des populations rurales, la définition des concepts ‚succès‘ et ‚échec‘ en éducation se réfère en premier lieu à une fonction rémunérée de préférence dans la fonction publique (voir Opheim 2000: pp157, Tomasevski 2003: 163,

Wynd 1999: pp106). Au Mali, vu le chômage élevé estimé à environ 30% (estimations de 2004 d’après cia factbook fields 2009), il est difficile de répondre à cette attente surtout pour les scolaires des milieux ruraux et encore plus des filles. Etant donné que pour un élève du milieu rural la probabilité ‚d’échouer‘ d’après cette définition est très forte, les villageois devraient justement considérer la fréquentation scolaire comme une perte de temps et d’argent inutile (voir Wynd 1999: 110). Pour l’experte de la scolarisation des filles, Dr. Sanankoua, l’absence de succès est un grand facteur contraignant :

*Le taux des abandons est très élevé. C’est-à-dire, les parents dépensent beaucoup d’argent pour l’éducation de leurs enfants qui, à la fin, est gâchée, parce que les enfants ne terminent pas l’école. Et même s’ils terminent l’école et font l’école supérieure et un apprentissage, pour finir ils arrivent au chômage. Puis ils traînent chez les parents à la maison, ne savent même plus travailler aux champs, ne font rien et boivent du thé. C’est pourquoi les parents se révoltent contre l’école. Ils dépensent beaucoup d’argent, donnent tout ce qu’ils ont, vendent leur bétail pour payer les frais de l’école et à la fin il n’y a pas de succès. Si c’est ainsi, on préfère marier ses filles. (2008).*

Face à ce constat et d’autres émis par des experts externes, et malgré le grand espoir des parents qui souhaitent un travail rémunéré pour leur enfant, le succès de la fréquentation scolaire est moins conditionné à un travail qu’on ne pourrait le supposer. Le groupe d’hommes interviewé à Guéna (paysans) explique son attitude là-dessus :

*Il y a un problème d’emploi. Mais quand même, nous, on n’envoie pas nos enfants à l’école pour prétendre à un emploi quand même, mais c’est pour qu’ils puissent apprendre quelque chose. [...] S’il trouve un emploi où pas, dans sa vie il pourra se retrouver facilement. (2008)*

De même les femmes paysannes de Guéna voient la possibilité d’un avenir meilleur plutôt que l’échec dans le chômage :

*Die Tatsache, dass das Kind ein Diplom hat und keine Arbeit, stört uns nicht. Wir bereuen nicht, dass wir die Schulgebühren bezahlt haben, weil dann, mit einem Diplom, kann man sagen, dass du eine [Arbeit] finden kannst. Selbst wenn du zehn Jahre wartest, es wird ein Tag kommen, an dem die Regierung diplomierte Leute braucht. Auf jeden Fall hast du eine Garantie. [...] Das Diplom, das du hast, ist schon eine Garantie. Und die jungen Leute wollen auch immer auswandern. Wenn du ein Diplom hast und dorthin [ins Ausland, vorzugsweise Europa] gehen willst, ist es auch leichter. (2008)*

Demnach beurteilen die Betroffenen die Investition in Schulbildung selbst im Fall von Arbeitslosigkeit nicht zwingend als unnütz.

Trotzdem kann die Unsicherheit, ob aus der Schulbildung später ein Nutzen gezogen werden kann, die Bildungsaffinität tatsächlich hemmen, wie Lebensgeschichten in Guéna zeigen. Überwiegt die Furcht vor einem eventuellen Misserfolg oder die Sorge um die eigene Altersversorgung, wird für die Kinder der traditionellen, bekannte Lebensweg bevorzugt, der zwar weniger Erfolg versprechend, aber auch weniger risikobehaftet ist (mdl. F. Keita 2008).

• **Einflussfaktor ‚Nutzen im Dorf‘:**

Gerade weil die Aussicht auf eine bezahlte Arbeit nach der Ausbildung sehr begrenzt ist, liegt die Frage nach dem Nutzen von Schulbildung im dörflichen Lebensalltag und damit dem Sinn einer hohen Investition nahe. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur der geringe Nutzen aufgrund unangepasster Lehrinhalte und der im Dorf fehlenden intellektuellen Arbeit zitiert (vgl. Diakité 2000: 52, Opheim 2000: 156, 163ff).

Dieser Meinung widersprechen die befragten Dorfbewohner, die in der Alphabetisierung eine Erleichterung ihres Lebensalltags erfahren, sei es beim Lesen und Schreiben amtlicher Briefe oder bei der Orientierung auf Reisen. Die Gruppe der befragten Männer (Bauern aus Guéna) generalisiert den Nutzen von Schulbildung:

*In unserem gesamten täglichen Leben brauchen wir das [Schulbildung]. Und es erleichtert uns dann auch unser Leben. (2008)*

Adama Sangaré, Mitarbeiter eines Entwicklungshilfeprojekts in Bamako und Siby, sieht darüber hinaus den ökonomischen Vorteil für Ackerbauern mit Schulbildung. Schon die bloße Alphabetisierung kann das Erlernen einer Tätigkeit in einem der unzähligen Hilfsprojekte erleichtern oder in der modernisierten Form des Ackerbaus bei der Dosierung von Düngemitteln und Pestiziden, der Ver-

*Le fait que l'enfant ait le diplôme de l'école et n'ait pas de travail, ça ne nous dérange pas. On regrette pas les frais de scolarité qu'on a donnés, parce que là, avec le diplôme, on peut dire que tu dois en trouver [du travail]. Même si tu fais dix ans, un jour va venir où le gouvernement a besoin des diplômés. En tout cas tu es garanti. [...] Le diplôme que tu as, ça c'est une garantie. Et les jeunes aussi veulent toujours aller à l'étranger. Si tu as ton diplôme et tu veux aller là-bas [à l'étranger, de préférence en Europe] ça facilite aussi. (2008)*

En conséquence, les concernés jugent que l'investissement dans l'éducation n'est pas inutile même en cas de chômage.

Malgré cela, l'incertitude par rapport à un bénéfice ultérieur de la formation peut effectivement entraver l'affinité à l'éducation comme le montrent des histoires de vie à Guéna. Si la crainte d'un échec éventuel ou le souci pour sa propre retraite prédominent, le mode de vie traditionnel qui certes connaît moins de réussite mais aussi moins de risques sera préféré pour les enfants (oral F. Keita 2008).

• **Facteur influent ‚Avantages au village‘:**

Etant donné que l'espérance pour un travail rémunéré après la formation scolaire est très limitée, la question sur l'utilité de la scolarisation dans le mode de vie villageois et celle concernant le sens d'un haut investissement se pose. Dans ce contexte, la littérature fait allusion au peu de profit dû à l'inadéquation du curriculum et à l'absence d'un travail intellectuel au village (voir Diakité 2000: 52, Opheim 2000: 156, pp163).

Ces opinions sont démenties par les propos des villageois interrogés qui font l'expérience d'une facilitation de leur vie quotidienne grâce à l'alphabetisation, qu'il s'agisse de lire ou d'écrire des lettres officielles, ou de l'orientation lors des voyages. Le groupe d'hommes (paysans) interrogé lors de nos enquêtes à Guéna généralise l'intérêt de la scolarisation :

*Dans toute notre vie quotidienne, on a besoin de ça [de l'éducation]. Et puis ça nous facilite notre vie. (2008)*

Adama Sangaré, un employé d'un projet de développement à Bamako et à Siby, voit au delà de cela l'avantage économique pour les agriculteurs scolarisés. Déjà la simple alphabetisation peut faciliter l'apprentissage d'une activité dans un des projets de développement multiples ou être utile dans la forme moderne de l'agriculture pour le dosage des engrais et pesticides, la vente des

marktung von Erträgen und Produkten, dem Einkauf von Saatgut, in der Buchführung über Kredite, etc. nützlich sein. Deshalb sind Dörfer mit einem hohen Alphabetisierungsgrad seinen Angaben zufolge weiter entwickelt als die mit vorwiegend Analphabeten. Eine Investition in die Schulbildung der Kinder kann also nicht nur für die Familie, sondern auch für die Dorfgemeinschaft Früchte tragen.

Wie vorab gesehen, stehen den vorwiegend von Subsistenzwirtschaft lebenden Menschen in der Gemeinde Siby, beispielhaft für den ländlichen Süden Malis, nur begrenzt finanzielle Mittel für die Schulbildung ihrer Kinder zur Verfügung. Ob Kinder trotz der niedrigen Investitionsfähigkeit zur Schule gehen, hängt deshalb in hohem Maße von der Investitionsbereitschaft der Eltern ab. Die Bereitschaft kann für Mädchen wiederum nicht losgelöst von ihrem untergeordneten Status in Familie und ländlicher Gesellschaft betrachtet werden,<sup>69</sup> da er die Basis für Entscheidungen über Ausgaben sowie ökonomische Erwartungen bildet. Auch wenn die nach außen vertretene Haltung der Befragten, egal ob für Jungen oder Mädchen, vorwiegend zugunsten von Schulbildung ausfällt, entscheiden sich die Eltern letzten Endes wie bei jeder anderen Investition weltweit. Entweder lassen sie sich mehr von der Aussicht auf Gewinn leiten oder vom damit verbundenen Risiko abschrecken. Damit stellen sie die Weichen für den Lebensweg ihrer Töchter, den traditionellen Wegen folgend oder auf moderner Schulbildung aufbauend. Wie sich ökonomische und soziale Gegebenheiten konkret im Schulbesuch von Mädchen niederschlagen, wird im folgenden Kapitel analysiert.

produits agricoles, l'achat de semences, la comptabilité des crédits agricoles etc. C'est pourquoi les villages où le taux d'alphabétisation est très élevé sont – d'après lui – plus développés que ceux comptant un grand nombre d'analphabètes. Donc un investissement dans l'éducation des enfants peut porter des fruits non seulement pour la famille, mais aussi pour la communauté villageoise.

Comme nous venons de le voir précédemment, pour la scolarisation des enfants seuls des moyens financiers très limités restent à la disposition de la population dans la Commune de Siby – exemplaire pour le Sud rural du Mali – qui vit surtout de l'économie de subsistance. La question de savoir si les enfants fréquentent l'école malgré la faible capacité d'investir dépend en grande partie de la volonté d'investir des parents. La volonté d'investir pour des filles ne peut par contre pas être vue séparément de leur statut de subordonnées dans la famille et au sein de la société rurale,<sup>69</sup> car ce statut constitue la base de décision sur les dépenses et les attentes économiques. Même si l'attitude des interviewés, aussi bien pour les garçons que pour les filles, favorise l'éducation scolaire, les parents décident à la fin comme il en est de même pour tous les investissements partout dans le monde. Soit ils se laissent plutôt entraîner par la perspective du profit soit décourager par les risques qui y sont liés. A travers cela, ils posent les jalons pour la carrière de leurs filles, c'est-à-dire de suivre les voies traditionnelles ou bien de construire sur une formation scolaire moderne. Dans le chapitre suivant, il sera analysé comment les réalités économiques et sociales se reflètent concrètement sur la fréquentation scolaire des filles.

69 Siehe Kapitel 3.2

69 Voir chapitre 3.2





## 5 Bildungsaffinität und ihre Auswirkungen auf die Grundschulbildung

### 5.1 Bildungsaffinität in dörflichen Gesellschaften

Im Bereich der Grundschulbildung streben staatliche Maßnahmen Verbesserungen an, die nach westlichem Verständnis auf einem Schulbesuch mit Abschluss, gefolgt von einer Berufsausbildung und einer bezahlten Arbeit basieren (vgl. Johnson-Hanks 2006, Opheim 2000: 166, Wynd 1999: 113ff).<sup>70</sup> Diese zentralpolitischen Vorstellungen berücksichtigen jedoch nur wenig, welche der propagierten Vorteile der ländlichen Bevölkerung in ihrem konkreten Lebensalltag selbst wichtig erscheinen und welche Rolle Schulbildung dabei spielt. So meinen Dorfbewohner, wie es scheint, in bestimmten Bereichen wie dem Markthandel oder der Hygiene und Gesundheit auch ohne dieses Schulwissen auskommen zu können.

#### 5.1.1 Akzeptanz von Schulbildung

##### **Akzeptanz generell**

Nach Aussage der Ackerbauern, bestätigt in einer Studie von Diakité (2000: 51) und eigenen Beobachtungen, heben sich Menschen mit Schulbildung, unabhängig von Abschluss und Bildungsgrad, deutlich von der Mehrheit der Analphabeten im Dorf ab (mdl. Männergruppe 2008). Deshalb sind Kinder mit Schulbildung im familiären und gemeinschaftlichen Leben *die* Hoffnungsträger für Erfolg und Entwicklung, die sich in materiellem Wohlstand und verbesserten Lebensbedingungen äußern. Im untersuchten Milieu zählt weniger der schulische Erfolg im westlichen Sinne, sondern der reine Wissenswerb.<sup>71</sup>

In einem Interview vergleichen sich die Analphabeten mit ‚Taubstummten‘ (mdl. CGS/APE 2008), die nur über einen Interpreten in Kontakt mit der Welt außerhalb ihres Dorfes oder Volkes treten können. Deshalb möchten die Dorfautoritäten Guénas, dass alle Kinder, egal ob Mädchen oder Jungen, zur Schule gehen:

<sup>70</sup> Siehe Kapitel 2.2.1 und 4.2.2

<sup>71</sup> Siehe Kapitel 1.2 und 4.2.2

## 5 Affinité à l'éducation et ses conséquences sur l'enseignement primaire

### 5.1 Affinité à l'éducation dans la société villageoise

Dans le domaine de l'enseignement primaire, les mesures gouvernementales aspirent à des améliorations qui se basent, d'après l'entendement occidental, sur une fréquentation scolaire couronnée par un diplôme, suivie de formation professionnelle et d'un travail rémunéré (voir Johnson-Hanks 2006, Opheim 2000: 166, Wynd 1999: pp113).<sup>70</sup> Cette conception politico-centrale ne prend que peu en considération quels avantages sont importants aux yeux de la population rurale elle-même dans sa vie quotidienne, et quel rôle y joue la scolarisation. Ainsi, comme il apparaît, les villageois pensent que dans certains domaines comme le commerce ou l'hygiène et la santé, ils peuvent se passer du savoir scolaire.

#### 5.1.1 Acceptation de la formation scolaire

##### **Acceptation en général**

Selon les propos des agriculteurs, confirmés par les études de Diakité (2000: 51) ainsi que par nos enquêtes, les gens scolarisés, sans tenir compte du diplôme ou du niveau d'instruction, se distinguent de la majorité des analphabètes du village (oral groupe d'hommes 2008). C'est pourquoi les enfants scolarisés représentent au sein de la famille et dans la vie communautaire *les* porteurs d'espoir pour la réussite et le développement, exprimés par la richesse matérielle et l'amélioration des conditions de vie. Dans le milieu de l'enquête, la réussite scolaire au sens européen du terme compte moins que la simple acquisition de connaissances.<sup>71</sup>

Dans une interview, les analphabètes se comparent aux ‚sourds-muets‘ (oral CGS/APE 2008) qui ne peuvent être en contact avec le monde en dehors de leur village ou de leur peuple qu'avec l'aide d'un interprète. Par conséquent, les autorités villageoises de Guéna voudraient que tous les enfants aillent à l'école, qu'ils soient garçons ou filles :

<sup>70</sup> Voir chapitre 2.2.1 et 4.2.2

<sup>71</sup> Voir chapitre 1.2 et 4.2.2

*Weil gebildete Kinder die Dinge anders sehen. Wir waren nicht in der Schule, wir möchten, dass unsere Kinder zur Schule gehen. Sie verstehen dann die Dinge besser, die wir selbst nicht verstehen. Jemand, der in der Schule war, sieht die Dinge auf andere Weise. Das Verhalten von einem Alphabetisierten und einem Analphabeten ist unterschiedlich. Das sieht man selbst im Dorf. (N. Camara, Dorfchef von Guéna 2008)*

Die Mitglieder des Schulverwaltungskomitees CGS/APE von Guéna bereuen es, dass sie als Kinder keine Gelegenheit zum Schulbesuch gehabt haben,

*weil unsere Väter uns nicht zur Schule schicken wollten. Aber wir, wir wollen wirklich, dass unsere Kinder lernen. Damit sie nicht so werden wie ihre Väter. (2008)*

Sie sehen heute, dass sie über Schulbildung Fähigkeiten erlangen wie logisches Denken und rationelles statt intuitivem Handeln und dass sie dieses Wissen in sozialen und ökonomischen Bereichen gewinnbringend einsetzen können. Diese Vorteile schlagen sich auch in der positiven Meinung über Schulbildung nieder, wie die Umfrageergebnisse in Abbildung 25 zeigen. Für fast 94% der befragten Eltern und 98% der Kinder ist Schule ‚unbedingt erforderlich‘, ‚sehr nützlich‘ oder zumindest ‚nützlich‘.

*Parce que des enfants éduqués voient les choses différemment. Nous, on n'a pas été à l'école, on veut que nos enfants partent à l'école. Puis ils comprennent mieux les choses que nous-mêmes ne comprenons pas. Quelqu'un qui a fait l'école ne voit pas de la même manière des choses. Et le comportement d'un alphabétisé et d'un analphabète est différent. Ça on le voit même au village. (N. Camara, chef de village de Guéna 2008)*

Les membres du CGS/APE de Guéna regrettent de n'avoir pas eu l'occasion de fréquenter l'école durant leur enfance

*parce que nos pères n'ont pas voulu qu'ils nous mettent à l'école. Mais nous vraiment, on veut que nos enfants étudient. Pour que nos enfants ne soient pas comme ses pères. (2008)*

Aujourd'hui, ils voient qu'ils acquièrent à travers les connaissances scolaires des aptitudes comme la pensée logique et l'action rationnelle en place de l'action intuitive et qu'ils peuvent profiter de ces connaissances dans les domaines sociaux et économiques. Ces avantages se retrouvent aussi dans les avis positifs portant sur la scolarisation, comme le démontrent les résultats de nos enquêtes à travers la figure 25. Pour quasi 94% des parents enquêtés et 98% des enfants, l'école est ‚indispensable‘, ‚très utile‘ ou au moins ‚utile‘.

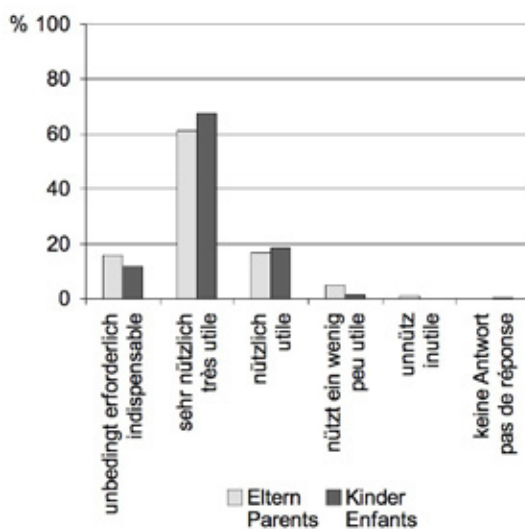


Abbildung 25: Meinung zu Schule von Eltern und Kindern in % (eigene Erhebungen)  
Figure 25: Avis des parents et des enfants portés sur l'école en % (nos enquêtes)

Am häufigsten wird dabei ‚sehr nützlich‘ (61% von Eltern bzw. 68% von Kindern) genannt, sehr gering vertreten sind die Antworten ‚nützt ein wenig‘ (5% von Eltern bzw. 1,5% von Kindern) und ‚unnützlich‘ (1% von Eltern bzw. 0% von Kindern). Die eher gemäßigten Meinungsäußerungen von Kindern lassen sich auf ihren Respekt gegenüber Älteren und Eltern und auf die Konformität der im Dorf geltenden Meinung zurückführen.

Le plus souvent ils choisissent ‚très utile‘ (61% des parents et 68% des enfants), de très faibles fréquences concernent les réponses ‚peu utile‘ (5% des parents et 1,5% des enfants) et ‚inutile‘ (1% des parents et 0% des enfants). Les avis plutôt modérés des enfants peuvent être considérés comme un signe de respect envers les vieux et les parents et de confirmation avec l'opinion du village.

Inwieweit die hier vertretenen Meinungen der Befragten ihren tatsächlichen entsprechen oder ob sie eher zum Wohlgefallen des Forschers geäußert wurden, kann nur gemutmaßt werden. Aussagen dieser Art sind vermutlich eine Kombination aus ihrer individuellen und der kollektiven Meinung, ihrem Wunschenken und dem Erfüllen einer vermeintlichen Erwartungshaltung.<sup>72</sup>

Das zeigen auch die Umfrageergebnisse, die auf die Frage nach Gründen für oder auch gegen Schulbesuch je nach Formulierung der Frage variieren. So werden ‚Wissenserwerb‘, ‚ökonomische Verbesserung‘ oder ‚gesellschaftliche Verbesserung‘ jeweils in unterschiedlicher Reihenfolge als wichtigste Gründe für den Schulbesuch sowie für ihre Meinung über Schule und als positive Auswirkung infolge von Schulbildung genannt. In nachfolgender Abbildung 26 sind diese Variationen dargestellt.

On ne peut que faire des suppositions si l'on cherche à savoir à quel point les opinions avancées par les enquêtés correspondent à la réalité ou bien sont formulées plutôt pour satisfaire l'enquêteur. Les affirmations de ce genre sont probablement une combinaison de la pensée individuelle et de l'opinion collective, des désirs et du souhait que leur comportement attentiste supposé soit comblé.<sup>72</sup>

Ceci est confirmé par les résultats de nos enquêtes qui varient selon la formulation des questions à propos des causes pour ou contre la fréquentation scolaire. Ainsi, ‚l'acquisition de savoir‘, ‚l'amélioration économique‘ ou ‚l'amélioration sociale‘ sont citées comme causes principales concernant la fréquentation scolaire, et comme conséquence positive résultant de l'éducation dans un ordre respectivement différent. Ces variations apparaissent dans la figure 26 ci-dessous :

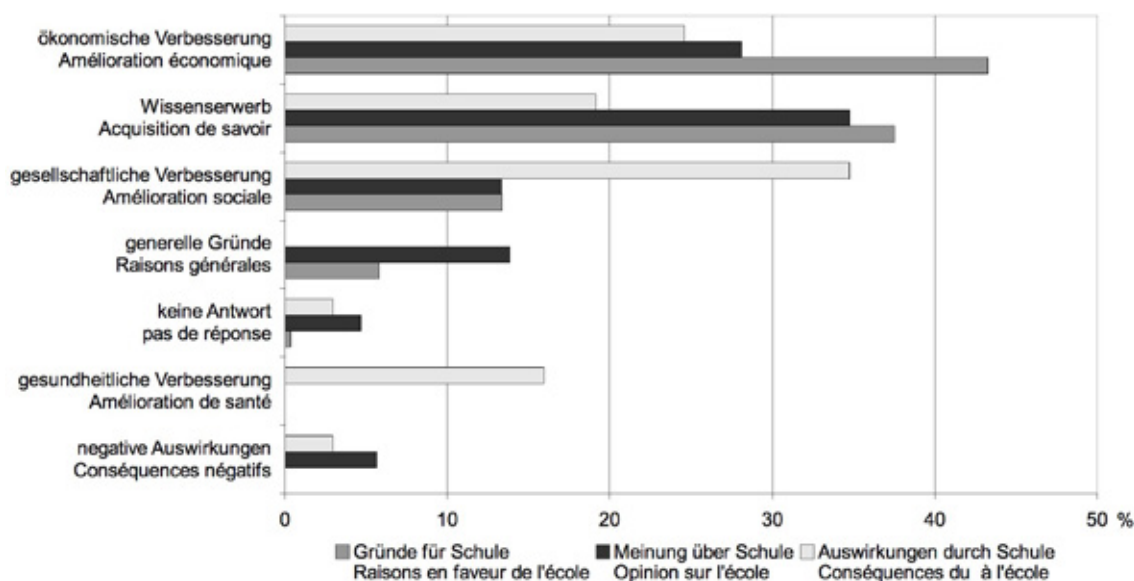


Abbildung 26: Schulbildung aus Elternsicht in % (eigene Erhebungen)

Figure 26: Formation scolaire selon le point de vue des parents en % (nos enquêtes)

### Akzeptanz speziell für Mädchen

Neben den oben genannten generellen Vorteilen durch Schulbildung existieren darüber hinaus Argumente speziell für Mädchen, die sich aus ihrer sozialen und ökonomischen Position ableiten lassen.

Aufgrund der weiblichen Funktion als Produzentin und Reproduzentin kommt Schulbildung von Mädchen letztlich der gesamten Familie von der Kinderpflege über die Erziehung bis hin zur Versorgung zugute.<sup>73</sup> Die Reichweite des Nutzens drückt

### Acceptation concernant les filles en particulier

Au-delà des avantages généraux issus de l'éducation cités ci-dessus, il existe des arguments spéciaux par rapport aux filles, qui sont liés à leur position sociale et économique.

En raison du rôle féminin en tant que productrice et reproductrice, l'éducation scolaire des filles profite finalement à toute la famille à travers les soins des enfants, l'éducation jusqu'à l'alimentation.<sup>73</sup> La portée de cet avantage est exprimée par le proverbe

<sup>72</sup> Siehe Kapitel 1.3

<sup>73</sup> Siehe Kapitel 3

<sup>72</sup> Voir chapitre 1.3

<sup>73</sup> Voir chapitre 3

folgendes malisches Sprichwort aus: „Ein Mädchen zu bilden, bedeutet, eine Familie, ein Dorf, eine Nation zu bilden, einen Jungen zu bilden dagegen bedeutet, eine einzige Person zu bilden.“ (Diakitè 2000: 51). Die Männergruppe (Bauern) aus Guéna konkretisiert die Vorteile gebildeter Frauen:

*Wenn die Frau in der Schule war, ist die Pflege und Versorgung ihres Babys besser und einfacher als bei der Frau, die nicht zur Schule gegangen ist. Es ist einfacher, eine Frau zu sensibilisieren und ihr [Dinge] verständlich zu machen, die in der Schule war, als einer, die nicht in der Schule war. Ihr Verständnisgrad ist anders. (2008)*

Sie sehen deshalb in der Bildung von Frauen sogar einen höheren Nutzen im dörflichen Alltag als in der von Männern. Dafür reichen ihrer Ansicht nach schon wenige Schuljahre, auch ohne offiziellen Abschluss oder anschließende bezahlte Arbeit aus. Neben Vorteilen innerhalb der Familien nennen sie die bessere Kommunikationsfähigkeit mit Behörden oder mit Hilfsorganisationen. Angesichts der noch geringen Präsenz von Frauen im öffentlichen Leben, abgesehen von speziellen Frauenprojekten, sind diese Argumente jedoch weniger tragend (mdl. L. Camara, 2008, Männergruppe 2008).

Das Hauptargument für Schulbildung ist für die malische Bevölkerung der ökonomische Gewinn, so wie er infolge der vielen Entbehrungen als Hauptaspekt für ihr gesamtes Leben gilt (mdl. Sanankoua 2008, v.d. Ley 2008).<sup>74</sup> Das kommt klar in der Aussage des Imams von Guéna zur Geltung:

*Die Kinder lernen etwas in der Schule, damit können sie einen Beruf erlernen, z.B. Minister werden und viel Geld verdienen, Erfolg haben. Es [das Kind] wird seinen Lebensunterhalt verdienen [...] und sich an denjenigen erinnern, der es zur Schule geschickt hat [...]. Jeder profitiert, egal welchen Geschlechts. (Bama Camara 2008)*

Viele Eltern haben verstanden, welchen ökonomischen Vorteil ihnen selbst eine Investition in die Schulbildung ihrer Töchter später bringen kann, wenn diese nach der Ausbildung Geld verdienen werden (vgl. Verne 2007: 276, mdl. v.d. Ley 2008). Die Tatsache, dass die Aussicht auf eine bezahlte Arbeit und die Einkünfte gerade für Frauen im ländlichen Raum im Allgemeinen sehr niedrig sind, scheint die Hoffnung auf finanzielle Unterstützung nicht einzuschränken.<sup>75</sup> Gebildete Kinder, egal ob Jungen oder Mädchen, sind für ihre Eltern die Hoffnungsträger für ökonomische Verbesserungen innerhalb der Großfamilie. Deshalb ist die Einstellung der Eltern gegenüber Schulbildung unter ökonomischen Aspekten überwiegend positiv (mdl. v.d. Ley 2008, email v.d. Ley 2009).

<sup>74</sup> Siehe Kapitel 3.1

<sup>75</sup> Siehe Kapitel 4.1

malien suivant: « Eduquer une fille c'est éduquer une famille, un village, une nation, alors qu'éduquer un garçon c'est éduquer une seule personne. » (Diakitè 2000: 51). Le groupe d'hommes (paysans) de Guéna explique les avantages des femmes instruites :

*Quand la femme qui est partie à l'école, l'entretien et le suivi de son bébé est plus grand et beaucoup [plus] facile que de la femme qui n'est pas partie à l'école. C'est facile de sensibiliser et faire comprendre une femme qui est partie à l'école qu'une femme qui n'est pas partie à l'école. Leurs degrés de compréhension sont différents. (2008)*

Pour eux, dans la vie quotidienne villageoise, la scolarisation des femmes est même plus importante que celle des hommes. Pour cela déjà, quelques années de scolarité, même sans diplôme ou sans travail rémunéré ultérieur, suffissent pour eux. En dehors des avantages au sein de la famille, ils citent l'habileté de communication avec des organes d'administration ou des organisations de développement. Face à la représentation encore faible des femmes dans les services publics, exceptés les projets spéciaux fondés pour les femmes, ces arguments sont toutefois moins convaincants (oral L. Camara 2008, groupe d'hommes 2008).

Pour la population malienne, le principal argument pour la scolarisation est l'avantage économique, comme il est aussi l'aspect principal pour leur vie entière marquée par de nombreuses privations (oral Sanankoua 2008, v.d. Ley 2008).<sup>74</sup> Ceci est confirmé par les arguments de l'Imam de Guéna :

*Les enfants apprennent quelque chose à l'école pour qu'ils puissent apprendre un métier, par exemple devenir ministre et gagner beaucoup d'argent, avoir du succès. Il [l'enfant] gagnera sa vie [...] et se souvient à qui l'a mis à l'école [...]. Chacun en profite, n'importe quel sexe. (Bama Camara 2008)*

Beaucoup de parents ont compris les avantages économiques qu'un investissement dans la scolarisation de leurs filles pourrait leur apporter au cas où ces dernières arrivaient à gagner de l'argent après la formation (voir Verne 2007: 276, oral v.d. Ley 2008). Le fait que la possibilité d'obtenir un travail rémunéré et des revenus est en général très faible, surtout pour des femmes en milieu rural, ne semble pas limiter l'espoir porté sur un soutien financier.<sup>75</sup> Pour les parents, les enfants instruits, soit garçons soit filles, sont des porteurs d'espoir pour l'amélioration de la situation économique au sein de la grande famille. C'est la raison pour laquelle l'attitude des parents envers l'éducation est surtout positive concernant les aspects économiques (oral v.d. Ley 2008, email v.d. Ley 2009).

<sup>74</sup> Voir chapitre 3.1

<sup>75</sup> Voir chapitre 4.1

Die Akzeptanz der Schulbildung für Mädchen schlägt sich auch in den Umfrageergebnissen nieder (siehe Abbildung 27). Den Aussagen der befragten Eltern zufolge gehen ihre Töchter im Schulalter zu 74% ‚vollständig‘ zur Schule, also nur um zwei Prozentpunkte seltener als ihre Söhne, und zu 21% zumindest ‚zum Teil‘ und damit um 0,5 Prozentpunkte häufiger als die Söhne. Nur 1,5% der Töchter, genauso wie der Söhne, haben keine Gelegenheit zum Schulbesuch.

L'acceptation de la scolarisation des filles ressort aussi à travers les résultats de nos enquêtes (voir figure 27). D'après les réponses des parents, 74% des filles à l'âge scolaire fréquentent ‚toutes‘ l'école, donc seulement deux points de pourcentage plus rarement que les garçons; 21% fréquentent au moins ‚partiellement‘ l'école, soient 0,5 points de pourcentage plus fréquemment que les garçons. Seul 1,5% des filles de même que les garçons n'ont pas l'occasion d'aller à l'école.

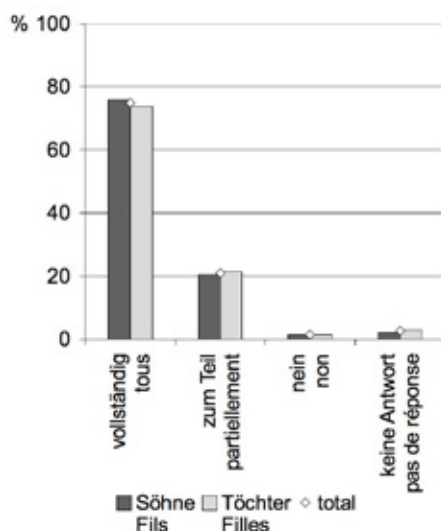


Abbildung 27: Schulbesuch der Kinder im Schulalter aus Elternsicht in % (eigene Erhebungen)  
Figure 27: Fréquentation par les enfants d'âge scolaire selon le point de vue des parents en % (nos enquêtes)

Demnach machen Eltern beim Schulbesuch keinen nennenswerten Unterschied zwischen ihren Töchtern und Söhnen. Hier ist wiederum kritisch zu hinterfragen, ob der hohe Anteil an Kindern und die Gleichheit zwischen Jungen und Mädchen, die laut der Umfrage zur Schule gehen, den tatsächlichen Gegebenheiten oder nur den vermeintlich erwarteten Antworten entspricht.

D'après cela, les parents ne font pas de différence notable entre leurs filles et leurs fils à propos de la fréquentation scolaire. Encore une fois, il faut remettre en question de manière critique si la part élevée d'enfants et l'équilibre entre les garçons et les filles fréquentant l'école selon l'enquête reflète la réalité, ou si elle correspond seulement aux réponses supposées attendues.

### 5.1.2 Hemmnisse in der Schulbildung

### 5.1.2 Obstacles dans la formation scolaire

Trotz der bekundeten Akzeptanz von Schulbildung existieren aber auch Faktoren, die den tatsächlichen Schulbesuch weiterhin hemmen. Auch hier treffen viele davon auf beide Geschlechter zu, einige gelten dagegen speziell für Mädchen.

Malgré l'acceptation manifeste de la scolarisation, il existe aussi des facteurs qui continuent effectivement d'entraver la fréquentation scolaire réelle. Ici aussi, les deux sexes sont concernés par beaucoup de facteurs, par contre certains sont seulement valables pour les filles.

#### Hemmnisse generell

#### Obstacles en général

Das niedrige Bildungsniveau, das auf fehlende finanzielle Mittel und schlechte Bildungsqualität zurückzuführen ist,<sup>76</sup> vermindert die beruflichen Perspektiven von Schulabgängern, die aufgrund der hohen

Ce bas niveau éducatif dû à l'absence de moyens financiers et à la mauvaise qualité de l'éducation<sup>76</sup> restreignent les perspectives professionnelles des diplômés qui sont problématiques en soi, vu le

<sup>76</sup> Siehe Kapitel 2 und 4.2

<sup>76</sup> Voir chapitre 2 et 4.2

Arbeitslosenrate von Akademikern an sich schon problematisch sind. Dies wirkt sich hemmend auf die Bildungsaffinität der Eltern aus (vgl. Verne 2007: 53, mdl. Keita (CED) 2008, Sanankoua 2008).

Kinder verlassen in Mali nach sechs Jahren die Schule, ohne über eine ausreichende Grundbildung zu verfügen (vgl. Bertelsmann 2004: 12),<sup>77</sup> da sie aufgrund eines fehlenden schriftlichen Umfelds ihre Lesefähigkeit nicht aktiv ausbilden und nutzen können (vgl. Opheim 2000: 156ff). Schwierigkeiten oder Vorbehalte, die Eltern mit der Schulbildung ihrer Kinder haben, kommen nur selten offen zur Sprache. Vor allem in Gesprächen mit Unbeteiligten und in den freien Kommentaren der Umfrage kommen sie zum Ausdruck:

*Wir zahlen viel Geld, aber [es gibt] keine Resultate. Die Schüler können nicht lesen und schreiben. (Bäuerin aus Siby 2008)*

*Ich bedauere das Sinken des Niveaus der Schüler aufgrund der schlechten Unterrichtsqualität (jedes Jahr neue Module). (Beamter aus Siby 2008)*

*Ich wünsche nicht, dass meine Kinder Analphabeten werden wie ich. Aber warum sprechen die Kinder kein Französisch? (Bauer aus Siby 2008)*

*Wir machen uns Sorgen um die Zukunft unserer Kinder. Wir zahlen Geld aber ohne Resultate. Die Kinder sprechen kein Französisch. (Imam aus Siby 2008)*

*Das Leben ist sehr teuer. Die Schule hat im Moment keine Zukunft. (Bäuerin aus Tabou 2008)*

Schlechte Berufsaussichten werden vorwiegend von Außenstehenden angesprochen:

*An den Universitäten werden Arbeitslose und Entwurzelte, vor allem unter den Mädchen, ausgebildet. (E-Mail Ali 2009)*

*Das malische Bildungssystem ist eine Fabrik von Arbeitslosen. (Malischer Unternehmer zit.n. v.d. Ley 2008).*

Unter dem Gesichtspunkt hoher Kosten – schlechter Resultate ist es schwierig, Eltern für die Schulbildung ihrer Kinder so weit zu sensibilisieren, dass diese nicht nur eingeschrieben werden, sondern auch ihre Schullaufbahn mit einem Abschluss beenden können.

### Hemmnisse speziell für Mädchen

Den Aussagen von Eltern zufolge machen sie im schulischen Bereich keinen Unterschied zwischen Töchtern und Söhnen.

- **Einschulung:** Dies zeigen unter anderem die Ergebnisse auf die Frage nach möglichen Gründen gegen den Schulbesuch, wie in

<sup>77</sup> Erwartete Schuljahre (1.-3. Bildungsniveau) in Mali: 9 Jahre für Männer, 7 Jahre für Frauen (Stand 2009 zit.n. cia factbook geos 2010), im Vergleich in Deutschland 16 Jahre für Männer und Frauen (Stand 2006 zit.n. cia factbook geos 2010).

taux de chômage des universitaires très élevé. Cela influence négativement l'affinité à l'éducation chez les parents (voir Verne 2007: 53, oral Keita (CED) 2008, Sanankoua 2008).

Au Mali, les enfants quittent l'école après six ans sans disposer d'une éducation de base suffisante (voir Bertelsmann 2004: 12)<sup>77</sup> parce qu'ils ne peuvent pas développer et appliquer activement leur capacité de lecture à cause de l'absence d'un environnement adéquat qui faciliterait la lecture (voir Opheim 2000: pp156). Les difficultés ou les réserves qu'ont les parents sur l'éducation de leurs enfants ne sont que peu discutées ouvertement. C'est surtout lors des entretiens avec les non-concernés et dans les commentaires libres qu'elles sont exprimées :

*Nous payons beaucoup d'argent mais pas de résultats. Les élèves ne savent pas lire et écrire. (Paysanne de Siby 2008)*

*Je déplore la baisse de niveau des élèves dû à la mauvaise qualité de l'enseignement (chaque année de nouveaux modules). (Fonctionnaire de Siby 2008)*

*Je ne souhaite pas que mes enfants deviennent analphabètes comme moi. Mais pourquoi les enfants ne parlent pas le français? (Paysan de Siby 2008)*

*Nous sommes soucieux pour l'avenir de nos enfants. Nous payons de l'argent, mais pas de résultats. Les enfants ne parlent pas français. (Imam de Siby 2008)*

*La vie est très chère. L'école n'a pas d'avenir maintenant. (Paysanne de Tabou 2008)*

Les mauvaises perspectives professionnelles sont surtout exprimées par des personnes non-concernées :

*Les universités « forment des chômeurs ou des déracinées surtout pour les filles. » (e-mail Ali 2009)*

*Le système éducatif malien est une fabrique de chômeurs. (Entrepreneur malien cité par v.d. Ley 2008)*

Dans ces circonstances de coûts élevés et de mauvais résultats, il est difficile de sensibiliser les parents pour la scolarisation de leurs enfants, afin que ces derniers ne soient pas seulement inscrits mais qu'ils arrivent aussi à achever leur carrière scolaire avec l'obtention d'un diplôme.

### Obstacles concernant les filles en particulier

D'après les propos des parents d'élèves, ils ne font pas de différenciation entre filles et fils dans le domaine scolaire.

- **Scolarisation :** Ceci est démontré entre autres par les réponses à la question sur les raisons probables de la non-fréquentation scolaire comme

<sup>77</sup> Années scolaires attendues (1<sup>er</sup> - 3<sup>e</sup> niveau d'éducation) au Mali : 9 ans pour les hommes, 7 ans pour les femmes (données de 2009 d'après cia factbook geos 2010), en comparaison: en Allemagne 16 ans pour hommes et femmes (données de 2006 d'après cia factbook geos 2010).



Abbildung 28 zu sehen ist. Hier überwiegen für beide Geschlechter ‚keine Gründe‘, für Töchter mit 70%, sogar etwas mehr als für die Gesamtheit der Kinder. Die wenigen Hemmfaktoren, die überhaupt genannt werden, sind für Töchter ‚soziale Gründe‘ und ‚ökonomische Gründe‘ zu jeweils ca. 9,5% und ‚schulpolitische Gründe‘ zu 1,5%.

le montre la figure 28. Les réponses les plus dominantes chez les deux sexes sont ‚pas de raisons‘ exprimées à 70% à l’égard des filles, ce qui constitue même un peu plus qu’à l’égard des enfants au total. Les quelques facteurs contraignants toutefois prononcés sont, concernant les filles, les ‚raisons sociales‘ et les ‚raisons économiques‘ respectivement à 9,5% et les ‚raisons liées à la politique scolaire‘ à 1,5%.

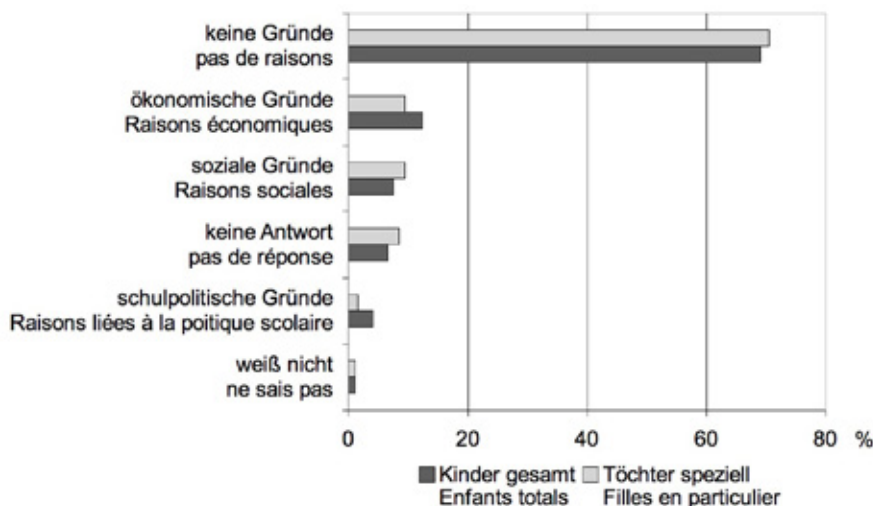


Abbildung 28: Gründe gegen Schulbesuch aus Elternsicht in % (eigene Erhebungen)  
 Figure 28: Raisons exprimées de la non-fréquentation scolaire selon la vision des parents en % (nos enquêtes)

Gänzlich anders gelagert sind die Ergebnisse aus dem Blickwinkel der Lehrkräfte, wie Abbildung 29 zeigt.

Des résultats complètement différents sont présentés selon l’avis des enseignants comme le montre la figure 29.

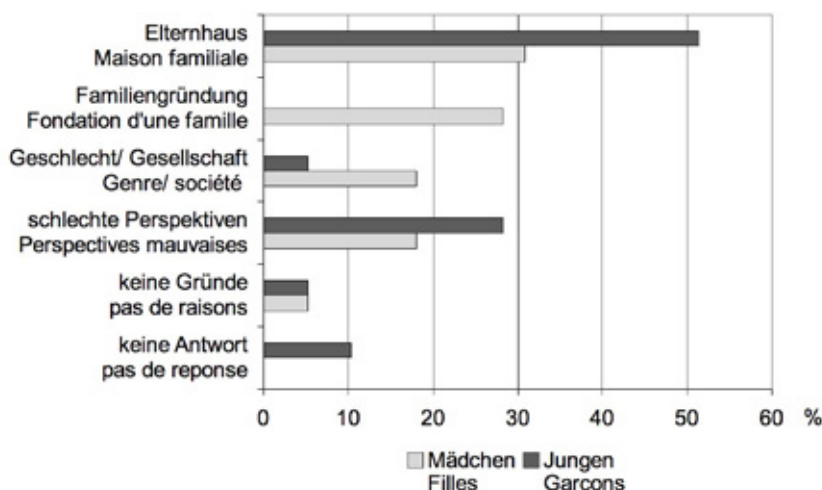


Abbildung 29: Gründe gegen Einschulung aus Lehrersicht in % (eigene Erhebungen)  
 Figure 29: Raisons exprimées contre l’inscription selon le point de vue des enseignants en % (nos enquêtes)

Ihrer Meinung nach wird die Einschulung der Mädchen am meisten vom ‚Elternhaus‘ (31%) in Form von Mithilfe bei Haus- und Feldarbeit, Geldmangel oder religiösen Gründen gehemmt,

Pour eux, la fréquentation scolaire des filles est entravée au sein de la ‚maison familiale‘ à 31% sous forme de participation aux travaux ménagers et champêtres, le manque d’argent

gefolgt von ‚Familiengründung‘ mit 28%. Jeweils zu 18% werden die ‚schlechte Perspektive‘ bzw. ‚Geschlecht und Gesellschaft‘, in Form von Angst vor dem Verlust der Ehre, sexueller Belästigung und ungewollter Mutterschaft genannt. Nur zu 5% geben sie ‚keine Gründe‘ an. Dem Schulbesuch stehen demnach vorrangig der konkrete gegenwärtige Lebensalltag und dann auf ihre Zukunft gerichtete Ängste im Weg.

Bei der Frage nach Gründen gegen eine Einschulung vertreten Eltern und Lehrkräfte sehr konträre Ansichten. Der extrem niedrige Anteil an Hemmfaktoren, den die Eltern in der Befragung angeben, ist kritisch zu bewerten, wenn man die nicht genannten Hemmnisse und die offensichtlichen Intentionen bei der Beantwortung der Fragebögen berücksichtigt.<sup>78</sup>

- **Verbleib in der Schule:** Auch wenn die Bereitschaft zur Einschulung die Basis für den Schulbesuch bildet, ist vor allem aber der Verbleib in der Schule wichtig, um einen Nutzen daraus zu ziehen. Häufige Wiederholungen und mit dem Alter und Schulniveau abnehmende Leistungen von Mädchen werden oft vorschnell auf geringere Intelligenz zurückgeführt, ungeachtet ihrer guten Noten in den ersten Schuljahren, der schlechten Unterrichtsqualität und der wenigen Zeit, die besonders Mädchen für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts haben (vgl. Opheim 2000: 161ff, mdl. Alou Koné 2008, Schülerinnen Tabakoro 2008, Zono 2008). Außerdem hemmt die Ausrichtung ihres Lebens auf die Heirat das Engagement von Mädchen, wie es die befragte Mädchengruppe in Guéna bestätigt. Sie strengen sich in der Schule nicht an, weil sie wissen,

*sobald wir im Heiratsalter sind, nimmt man uns für die Heirat von der Schule. (2008)*

Nach Aussagen von Lehrkräften hat die hohe Quote der Schulabbrüche für Jungen und Mädchen sehr unterschiedliche Ursachen (siehe Abbildung 30). Mädchen brechen zu mehr als der Hälfte (56,5%) die Schule aus ‚sozialen Gründen‘ ab, neben der frühen Hochzeit wegen Schwangerschaft und dem Verdienen der Aussteuer. Bei Jungen überwiegen ‚ökonomische Gründe‘ mit 52%, die für Mädchen weniger als die Hälfte (22%) betragen.

Hier wird der negative Einfluss sozialer Faktoren auf den Verbleib von Mädchen in der Schule ersichtlich. Entgegen der gängigen Meinung sehen Lehrkräfte in den Faktoren ‚Mithilfe im

ou de causes religieuses puis suivent la ‚fondation d’une famille‘ avec 28%. Les ‚perspectives mauvaises‘ et ‚genre et société‘ sont exprimés chacun à 18% sous forme de peur de perdre la dignité, de harcèlement sexuel et de grossesse involontaire. Seuls 5% ne mentionnent ‚pas de raisons‘. La fréquentation scolaire est restreinte avant tout par la vie quotidienne concrète et puis par des peurs pour leur futur.

A propos de la question sur les raisons contre l’inscription scolaire, les parents d’élèves et les enseignants expriment des idées contraires. La part extrêmement faible en facteurs contraignants provenant des parents enquêtés doit être jugée critiquement si l’on prend en compte les facteurs inhibiteurs non exprimés et les intentions manifestées en répondant aux questionnaires.<sup>78</sup>

- **Durée à l’école:** Même si la volonté d’inscription représente la base de la fréquentation scolaire, avant tout la durée à l’école est importante pour qu’on puisse en tirer un profit. Les redoublements fréquents et les performances regressives qui augmentent avec l’âge et le niveau scolaire des filles, sont souvent attribués trop vite à l’insuffisance d’intelligence, sans tenir compte de leurs bonnes notes durant les premières années scolaires, la mauvaise qualité de l’enseignement et le peu de temps qu’ont surtout les filles pour la préparation et l’étude des cours (voir Opheim 2000: pp161, oral Alou Koné 2008, élèves-filles de Tabakoro 2008, Zono 2008). En outre, la concentration de leur vie sur le mariage entrave l’engagement des filles, comme l’affirme le groupe de filles interrogées à Guéna. Elles ne s’efforcent pas à l’école car elles savent que

*dès que nous sommes à l’âge de nous marier on nous enlève de l’école. (2008)*

D’après les enseignants, le taux élevé d’abandon scolaire chez les garçons et les filles a des causes très variées (voir figure 30). Plus de la moitié des filles (56,5%) abandonnent l’école pour des ‚raisons sociales‘, en outre le mariage précoce à cause de la grossesse et la quête du trousseau de mariage. Chez les garçons, les ‚raisons économiques‘ prédominent avec 52%, qui ne sont mentionnées que par moins de la moitié des filles (22%).

Ici, la mauvaise influence des facteurs sociaux sur la durée des filles à l’école devient évidente. Contrairement à l’opinion populaire, les enseignants perçoivent que les facteurs ‚assistance au ménage

78 Siehe Kapitel 1.3, 3 und 4

78 Voir chapitre 1.3, 3 et 4

Haushalt oder auf dem Feld‘ sowie ‚schlechte Perspektiven‘ nur für Jungen einen Auslöser zum Schulabbruch.

ou au champ‘ ainsi que les ‚mauvaises perspectives‘ agissent comme déclencheurs de l’abandon scolaire seulement chez les garçons.

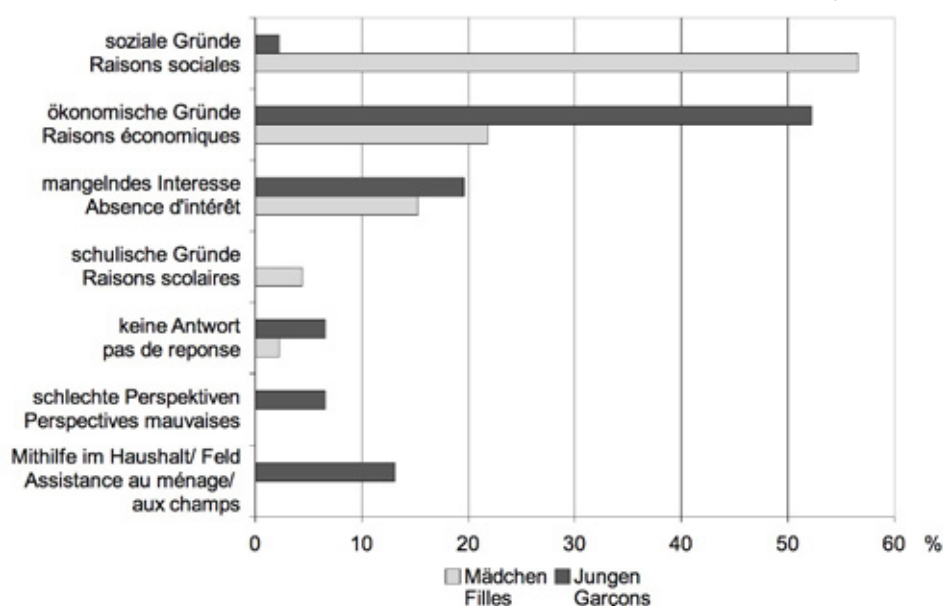


Abbildung 30: Gründe für Schulabbruch aus Lehrersicht in % (eigene Erhebungen)  
 Figure 30: Raisons de l’abandon scolaire selon le point de vue des enseignants en % (nos enquêtes)

• **Perspektiven mit Schulbildung:** Schlechte berufliche Perspektiven für Akademiker in Mali<sup>79</sup> verstärken das Desinteresse und die Motivationslosigkeit gegenüber Schulbildung bei Eltern und Schülern und hemmen damit ihre Bildungsbereitschaft. Für Mädchen sind die Perspektiven nach einer Schulausbildung im Allgemeinen aufgrund ihrer sozialen Stellung noch schlechter (vgl. Opheim 2000: 168, Wynd 1999: 106f). Die Ergebnisse der Umfrage bestätigen dies in Abbildung 31.

• **Perspectives avec la formation scolaire:** Des mauvaises perspectives professionnelles pour les universitaires maliens<sup>79</sup> renforcent le désintérêt et l’absence de volonté des parents et des élèves envers la scolarisation et entravent donc leur volonté à l’éducation scolaire. Pour les filles, les perspectives sont en général après la formation scolaire, à cause de leur position sociale, encore pires (voir Opheim 2000: 168, Wynd 1999: pp106). Les résultats de nos enquêtes témoignent cela dans la figure 31.

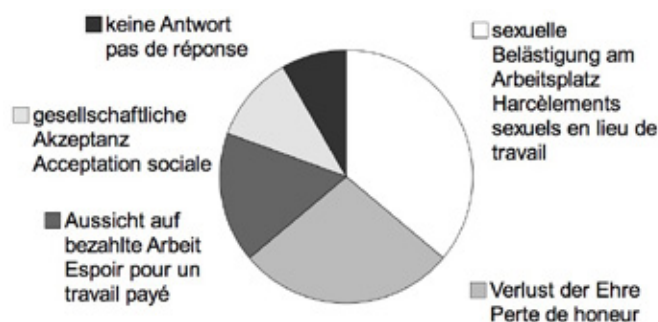


Abbildung 31: Mögliche Probleme für gebildete Mädchen und Frauen aus Lehrersicht (eigene Erhebungen)  
 Figure 31: Problèmes éventuels pour des filles et femmes instruites selon le point de vue des enseignants en % (nos enquêtes)

Lehrkräfte sehen in der Zukunft von gebildeten Mädchen mit insgesamt 75% vor allem Probleme gesellschaftlicher Art wie ‚sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz‘ (36%), Angst vor

Les enseignants mentionnent pour l’avenir des filles instruites un total de 75% pour ‘les problèmes sociaux’ comme les ‚harcèlements sexuels en lieu de travail‘ (36%), la peur de la

79 Siehe Kapitel 4.2.2

79 Voir chapitre 4.2.2

dem ‚Verlust der Ehre‘ (28%), Verschlechterung der ‚gesellschaftlichen Akzeptanz‘ (11%). Dagegen nimmt ihrer Meinung nach die begrenzte ‚Aussicht auf bezahlte Arbeit‘, die in diesem Kulturkreis für Frauen noch ausgeprägter ist als in anderen, auch westlichen Ländern, mit 17% nur einen relativ niedrigen Stellenwert ein.

Die Vermeidung dieser vorwiegend gesellschaftlichen Schwierigkeiten, die für Mädchen schon während des Schulbesuchs und im womöglich nachfolgenden Berufsleben drohen, kann den Einsatz von Eltern für einen Schulbesuch und -abschluss ihrer Töchter zusätzlich vermindern. Deshalb müssen Fördermaßnahmen neben der Verbesserung sozialer und ökonomischer Voraussetzungen für Mädchen vor allem auch auf Arbeitsplatzniveau ansetzen.

Letztlich sind Probleme für Mädchen sowohl beim Zugang und Verbleib in der Schule als auch in Bezug auf ihre Zukunftsperspektiven infolge von Schulbildung vorrangig auf ihre soziale Stellung zurückzuführen. Abbildung 32 gibt eine Übersicht über Gründe für Akzeptanz und Ablehnung von Schule für Mädchen im ländlichen Mali.

‚perte de l’honneur‘ (28%), la détérioration de ‚l’acceptation sociale‘ (11%). Par contre, selon leur opinion ‚l’espoir pour un travail payé‘ ne se situe avec 17% qu’à un niveau faible, bien que cet espoir soit limité pour les femmes encore plus dans cette culture, que dans d’autres pays.

Le fait d’éviter ces difficultés principalement sociales qui menacent les filles déjà durant la fréquentation scolaire, et pour certaines tout au long de leur vie professionnelle, peut diminuer l’engagement des parents pour la fréquentation et le cursus scolaire de leur filles. Pour cette raison, des mesures d’encouragement en plus de l’amélioration des conditions sociales et économiques doivent être entreprises envers les filles, surtout dans les lieux de travail.

En fin de compte, les problèmes des filles, aussi bien pour l’accès à l’école et la poursuite des études, que pour leurs perspectives après l’école, sont causés en premier lieu par leur situation sociale. La figure 32 donne un aperçu des causes de l’acceptation ou du rejet de la scolarisation des filles en milieu rural malien.

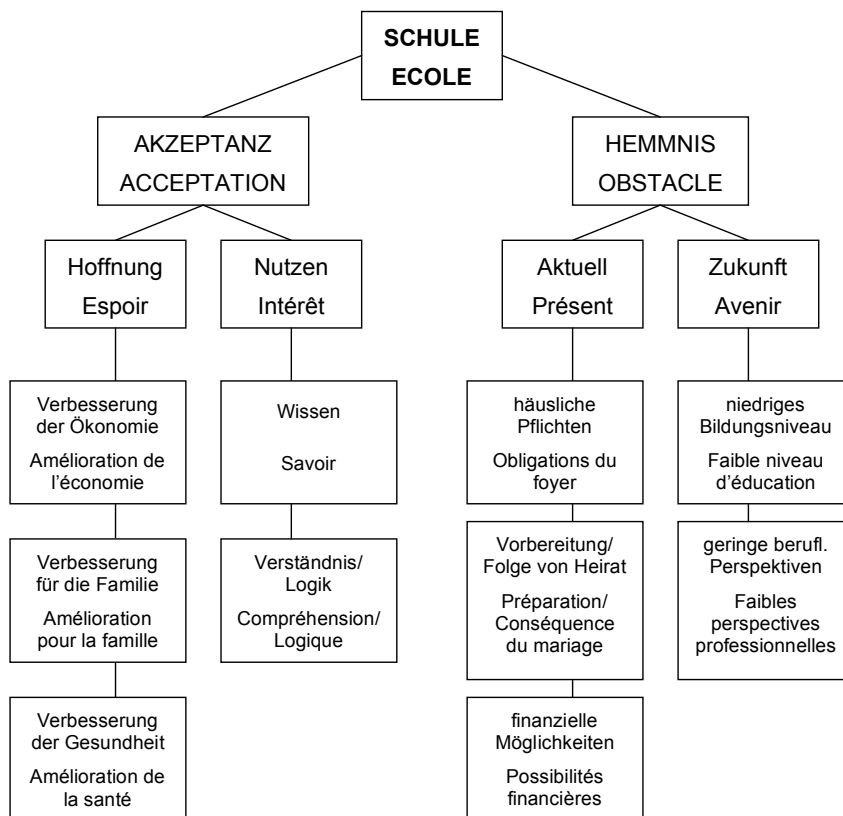


Abbildung 32: Akzeptanz und Ablehnung von Schule für Mädchen in ländlichen Regionen Malis  
Figure 32: Acceptation et obstacle de la scolarisation des filles en milieu rural malien

Diese Faktoren wirken sich auf verschiedene Weise auf die Grundschulbildung von Mädchen aus, wie am konkreten Beispiel der Gemeinde Siby betrachtet wird.

Ces facteurs se répercutent différemment sur la scolarisation primaire des filles comme nous le montre l'exemple concret de la Commune de Siby.

## 5.2 Konkrete Auswirkungen auf die Grundschulbildung für Mädchen

## 5.2 Répercussions directes sur la scolarisation primaire des filles

### Mädchenanteil in der Gemeinde Siby

### Taux de filles dans la Commune de Siby

Der Anteil an Mädchen variiert in der Gemeinde Siby im ersten Grundschul-Zyklus im Schuljahr 2007/08 nach Angaben des CAP Kati (2008) zwischen 25,3% in Makandjana und 56,2% in Siby B (siehe Abbildung 33). Der Mittelwert liegt hier bei 45,8% und damit über dem des ländlichen Raums, sowohl in der Verwaltungsregion Koulikoro (40,7%) als auch landesweit (42,4%), jeweils im Schuljahr 2006/07 (vgl. MEN-CPS 2007: 33ff).

Selon les données du CAP Kati (2008), le taux de filles varie dans la Commune de Siby dans le premier cycle durant l'année scolaire 2007/2008 entre 25,3% à Makandjana et 56,2% à Siby B (voir figure 33). La moyenne arithmétique se situe à 45,8%, c'est-à-dire au-dessus de celle du milieu rural, que ce soit dans la région administrative de Koulikoro (40,7%) ou à travers le reste du pays (42,4%) pour l'année scolaire 2006/2007 (voir MEN-CPS 2007: pp33).

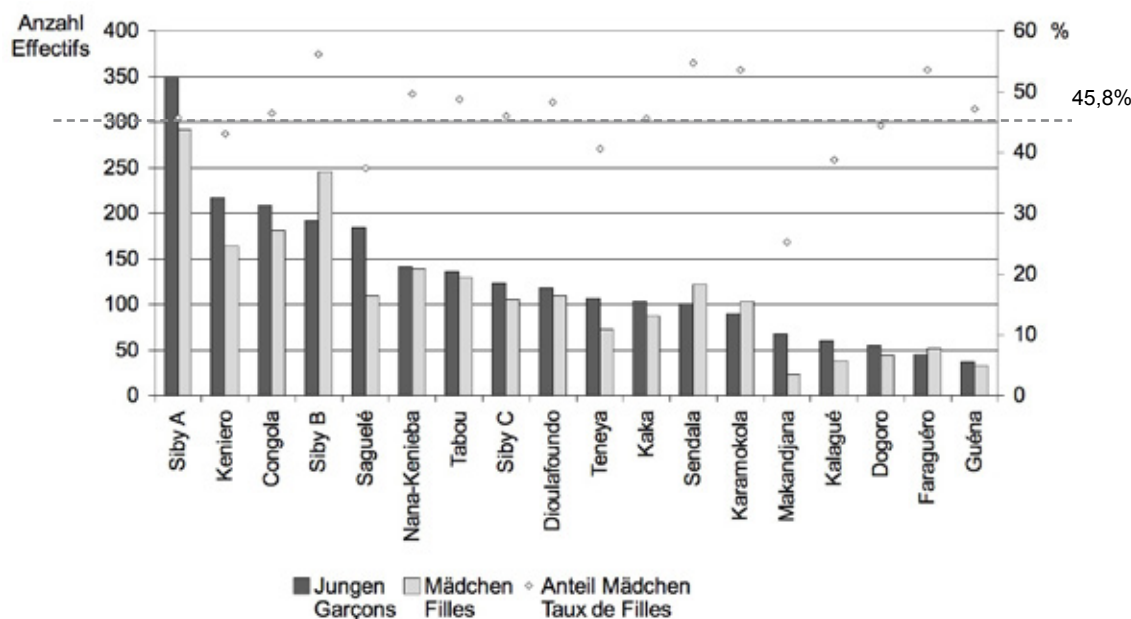


Abbildung 33: Schülerzahlen und Mädchenanteil im 1. Grundschul-Zyklus der Gemeinde Siby im Schuljahr 2007/08 in Anzahl und % (eigene Darstellung nach CAP Kati 2008)

Figure 33: Effectifs d'élèves et taux de filles dans le 1<sup>er</sup> cycle durant l'année scolaire 2007/2008 dans la Commune de Siby en nombre et % (présentation propre d'après CAP Kati 2008)

Im zweiten Grundschul-Zyklus beträgt der mittlere Mädchenanteil im Schuljahr 2007/08 38,5% (vgl. CAP Kati 2008) und liegt damit 8 Prozentpunkte unter dem des ersten Zyklus'. Die Verteilung nach Dorf ist Abbildung 34 zu entnehmen.

Dans le second cycle, la moyenne du taux de filles de l'année scolaire 2007/2008 est de 38,5% (voir CAP Kati 2008) et se situe donc 8 points de pourcentage en dessous de celle du premier cycle. La figure 34 expose la distribution selon les villages.

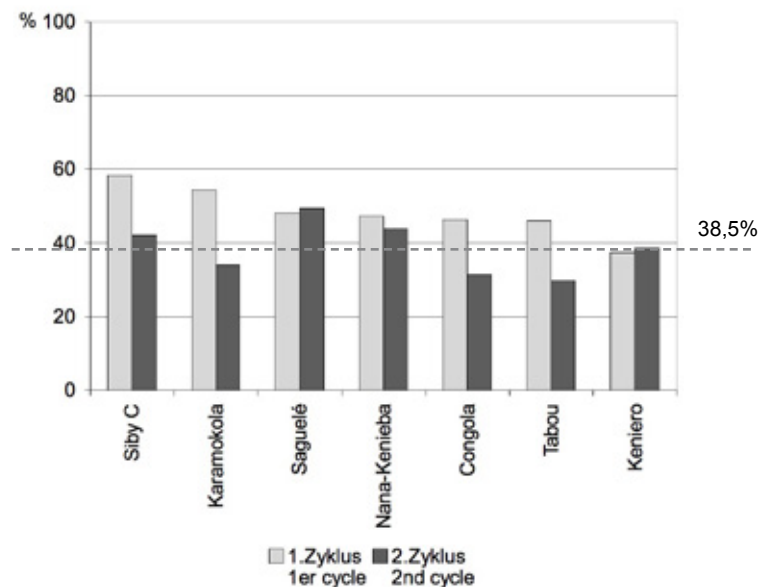


Abbildung 34: Mädchenanteil in Grundschulen der Gemeinde Siby im Schuljahr 2007/08 in % (eigene Darstellung nach CAP Kati 2008)

Figure 34: Taux des filles dans les écoles primaires de la Commune de Siby durant l'année scolaire 2007/2008 en % (présentation propre d'après CAP Kati 2008)

Auch auf Klassenniveau sind die Anteile ähnlich verteilt, wie eine Datenerhebung<sup>80</sup> in den befragten Schulen des Untersuchungsgebiets ergibt. Im ersten Grundschul-Zyklus liegen die Werte in der ersten, dritten und sechsten Klasse um die 50%, am niedrigsten sind sie mit 46% in der fünften Klasse. Im zweiten Zyklus geht der Mädchenanteil merklich

Comme le montrent les données collectées<sup>80</sup> au niveau des écoles sur le terrain de l'étude, les effectifs sont répartis similairement au niveau des classes. Au premier cycle, les taux en première, troisième et sixième année se situent à 50%, ils sont plus faibles en cinquième année avec 46%. Dans le second cycle, le taux de filles se rétrécit sensiblement et ne se situe

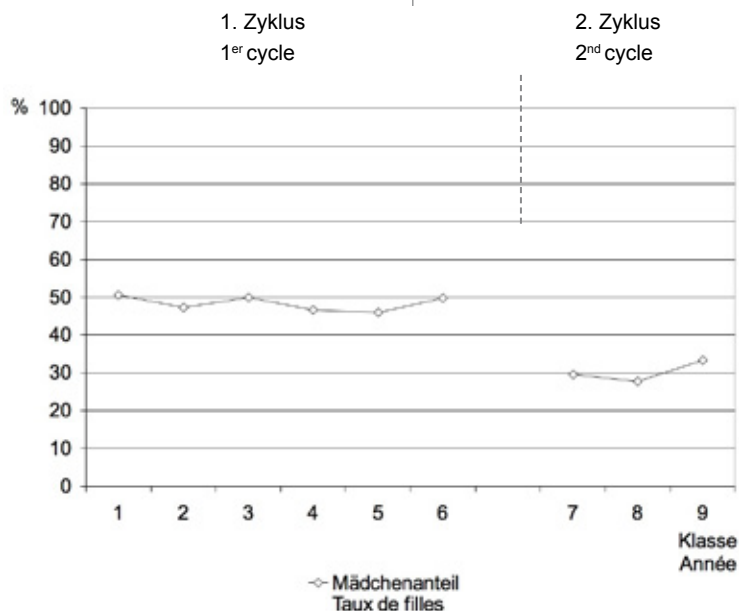


Abbildung 35: Mädchenanteil pro Klasse in der Gemeinde Siby im Schuljahr 2007/08 in % (eigene Erhebungen)

Figure 35: Taux de filles par année dans la Commune de Siby durant l'année scolaire 2007/2008 en % (nos enquêtes)

80 Grundgesamtheit: 5225 Grundschüler der Gemeinde Siby. Stichprobe: 1020 Grundschüler in den befragten Dörfern.

80 Total: 5225 élèves de l'école primaire dans la Commune de Siby. Echantillon: 1020 élèves de l'école primaire dans les villages enquêtés.



zurück und liegt nur noch zwischen 28% in der achten Klasse und 33% in der neunten Klasse (siehe Abbildung 35).

Sowohl die Daten der Schulstatistik als auch eigene Erhebungen verweisen in der Gemeinde Siby nur auf eine geringe Geschlechterdisparität zu Ungunsten der Mädchen. Im Dorf Guéna herrscht sogar ein Überschuss an Mädchen, wie Abbildung 36 zeigt. Das Untersuchungsgebiet nimmt damit im

qu'à 28% en huitième année et à 33% en neuvième année (voir figure 35).

Aussi bien les données des statistiques scolaires que nos propres enquêtes dans la Commune de Siby ne reflètent qu'une petite disparité des sexes au premier cycle en défaveur des filles. Dans le village de Guéna, il existe même un surplus de filles, comme nous le démontre la figure 36. Ainsi, notre région d'étude



Abbildung 36: Fünfte Klasse der Grundschule in Guéna (Anwesende: Direktorin, 9 Mädchen, 5 Jungen)  
Figure 36: La 5<sup>e</sup> année de l'école primaire de Guéna (Présents: la directrice, 9 filles, 5 garçons)

Vergleich zur gesamten Verwaltungsregion und der Nation einen guten Platz bei der Schulbildung für Mädchen ein.

Im ersten Grundschul-Zyklus sind beide Geschlechter zu relativ gleichen Teilen vertreten<sup>81</sup>, mögliche Hemmfaktoren gelten demnach für Mädchen und Jungen gleichermaßen, während im zweiten Zyklus der Anteil an Schülerinnen merklich zurückgeht. Dieser Rückgang kann auf soziale und ökonomische Voraussetzungen zurückgeführt werden, die für Mädchen in höheren Jahrgangsstufen stärker zum Tragen kommen. Mit steigendem Niveau wird inhaltlich, zeitlich und finanziell von Eltern und Schülern mehr Einsatz verlangt, gleichzeitig verlagert sich mit zunehmendem Alter auch die Aufmerksamkeit auf die Heirat der Mädchen, so dass sich trotz einer anfänglichen Akzeptanz von Schulbildung für Mädchen später traditionell geprägte Interessen durchsetzen.

81 Relativ große Altersunterschiede innerhalb einer Schulklasse resultieren aus vermehrten Wiederholungen und aus der hohen Spanne des Einschulalters.

occupé une bonne place concernant la scolarisation des filles en comparaison avec la région administrative entière et le pays.

Les deux sexes sont représentés relativement à part égale dans le premier cycle<sup>81</sup>, les éventuels facteurs contraignants sont par conséquent les mêmes pour filles et garçons alors qu'au second cycle, le taux de filles diminue sensiblement. Cette diminution peut être liée aux conditions économiques et sociales qui agissent plus sur les filles fréquentant les années supérieures. Avec le niveau de scolarisation montant, des engagements plus intenses sont demandés aux parents et aux élèves concernant le contenu, le temps et sur le plan financier. En même temps, avec l'âge qui avance, le regard se tourne vers le mariage des filles de sorte que les intérêts traditionnels finiront par s'imposer, malgré une acceptation initiale de la scolarisation des filles.

81 Des différences d'âges relativement grandes au sein d'une même année résultent des redoublements multiples et des écarts étendus entre les âges de scolarisation.



Abbildung 37: Anteil an Wiederholern und Abbrechern nach Geschlecht in der Gemeinde Siby im Schuljahr 2007/08 in % (eigene Erhebungen)

Figure 37: Taux de redoublants et d'abandons scolaires selon le sexe durant l'année scolaire 2007/2008 dans la Commune de Siby en % (nos enquêtes)

In Abbildung 37 werden diese Tendenzen in den Wiederholer- und Abbrecherraten für den Untersuchungsraum sichtbar.

Im ersten Grundschul-Zyklus bestehen nach eigenen Erhebungen<sup>82</sup> kaum geschlechterspezifische Unterschiede bei den Wiederholungen und Schulabbrüchen. Die Rate der Wiederholer liegt im dritten bis sechsten Jahr von Jungen sogar über der von Mädchen. Erst im zweiten Grundschul-Zyklus kehrt sich die Verteilung um. Dort wiederholen auffällig mehr Mädchen eine Klasse, in der siebten um 9 Prozentpunkte und in der Abschlussklasse sogar um 22 Prozentpunkte mehr als Jungen. Dies unterstreicht eine Studie von Opheim (2000: 161ff) in einem anderen malischen Dorf, nach der die schulischen Leistungen von Mädchen in den ersten Schuljahren besser sind als die von Jungen. Erst ab der fünften Klasse, in der sie je nach Eintrittsalter in die Pubertät und damit in das traditionelle Heiratsalter kommen, verschlechtern sie sich und wiederholen deshalb die Klasse.

Mit den Schulabbrüchen verhält es sich ähnlich. Im ersten Zyklus brechen mehr Jungen als Mädchen ab, dagegen geben im zweiten Zyklus nach Aussagen der Lehrkräfte ausschließlich Mädchen die Schullaufbahn auf. Auch hier können soziale Gründe ausschlag-

Dans la figure 37 ces tendances deviennent visibles à travers les taux de redoublement et d'abandon dans le terrain de l'étude.

D'après nos enquêtes<sup>82</sup>, il existe peu de différence spécifique entre les sexes concernant les redoublements et les abandons dans le premier cycle. Le taux de redoublement des garçons de la troisième à la sixième année est même supérieur à celui des filles. Ce n'est qu'au second cycle qu'un inversement de la répartition intervient. A ce niveau, plus de filles redoublent de manière frappante, ce sont en septième année 9 points de pourcentage et dans l'année d'examen même 22 points de pourcentage, plus que les garçons. Une étude réalisée par Opheim (2000: pp161) dans un autre village malien confirme cela: les performances scolaires des filles durant les premières années scolaires sont meilleures que celles des garçons. Ce n'est qu'à partir de la cinquième année quand elles atteignent l'âge de la puberté, donc l'âge traditionnel de mariage, que leur performance devient médiocre et elles redoublent l'année.

La situation est similaire en ce qui concerne les abandons. Au premier cycle, les garçons abandonnent l'école plus que les filles alors que selon les affirmations des enseignants, exclusivement les filles mettent fin à leur carrière scolaire durant le second

82 Stichprobe wie bei Abbildung 35

82 Echantillon comme au niveau de figure 35

gebend sein. In der neunten Klasse, der Abschlussklasse der Grundschule, ist der Anteil an wiederholenden Schülerinnen relativ hoch, gleichzeitig gibt es keine Abbrüche. Das lässt vermuten, dass die Mädchen, die in der Schullaufbahn weit genug fortgeschritten sind und über das traditionelle Heiratsalter hinaus sind, ernsthaft an ihrer Bildung interessiert sind und eine Ausbildung oder weiterbildende Schule anvisieren. Bei der Analyse dieser Werte ist zu beachten, dass die Datengrundlage von Lehrkräften und Schuldirektoren stammt und deshalb, wie eigene Erfahrungen zeigen, gerade in Bezug auf Wiederholungen und Abbrüche geschönt sein können.<sup>83</sup>

Welchen Stellenwert Schulbildung für Mädchen selbst hat und wie sie ihre Position darin wahrnehmen, können folgende Aussagen annähernd wiedergeben.

### Schulbildung aus Mädchensicht

Mädchen äußern in Interviews (Mädchengruppe 2008) im Dorf Guéna auf der einen Seite hohe Erwartungen an ihre Schulbildung die Zukunft betreffend. Sie möchten bis zum Abitur zur Schule gehen, um danach Ärztin, Lehrerin oder Soldatin zu werden. Auf der anderen Seite ist ihnen aber bewusst, dass dies wegen der in ihrem Milieu üblichen, frühen Heiraten kaum möglich sein wird. Aufgrund dieses Widerspruchs zwischen Wunsch und Wirklichkeit ist ein gewisser offenkundiger Motivationsmangel gut nachvollziehbar.

Fragt man Mädchen in der Gemeinde Siby nach ihrer Haupttätigkeit in der Trockenzeit, also während des Schuljahres, so antwortet knapp die Hälfte (48%) mit ‚Bildung‘ vor ‚Hausarbeit‘ (39%). Mit weitem Abstand folgen ‚Geldverdienst‘ mit 7,5%

cycle. A ce niveau aussi, les causes sociales peuvent être prépondérantes. En neuvième année, celle qui termine l'école fondamentale, le taux d'élèves féminines redoublantes est relativement haut, mais en même temps il n'existe pas de cas d'abandon. Cela laisse supposer que les filles ayant atteint une carrière assez avancée et dépassé l'âge traditionnel de mariage s'intéressent sérieusement à leur instruction et visent un apprentissage ou une formation supérieure. En analysant ces valeurs, il est à souligner que la base des données sur les redoublements et les abandons sort des enseignants et des directeurs d'école et pour cela pourrait être idéalisée comme notre propre expérience l'a démontrée.<sup>83</sup>

Les affirmations suivantes reproduisent à peu près l'importance de la scolarisation pour les filles elles-même et comment elles perçoivent leur propre position là-dessus.

### Scolarisation selon la perception des filles

Lors des interviews, les filles à Guéna (groupe des filles 2008) formulent, d'un côté, de hautes attentes envers leur éducation scolaire concernant l'avenir. Elles aimeraient fréquenter l'école jusqu'au baccalauréat pour devenir médecins, enseignantes ou soldats. D'un autre côté, elles sont conscientes que cela ne sera pas possible dans leur milieu à cause au mariage précoce. En vertu de ces contradictions entre désir et réalité, une absence de motivation certaine et notoire est bien compréhensible.

En demandant aux filles l'activité principale qu'elles exercent dans la Commune de Siby durant la saison sèche, près de la moitié (48%) ont répondu avec ‚l'éducation‘ devant le ‚ménage‘ (39%). Plus loin suivent la ‚recherche de gains‘ exprimée à 7,5% et le ‚travail champêtre‘ à 5%.

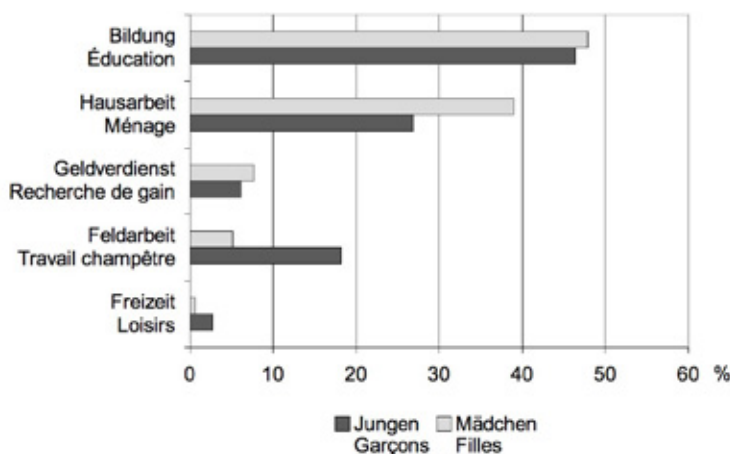


Abbildung 38: Haupttätigkeit von Kindern in der Trockenzeit in % (eigene Erhebungen)  
 Figure 38: Activité principale des enfants durant la saison sèche en % (nos enquêtes)

83 Vergleiche dazu auch die konträre Aussage der Schuldirektorin Bagayoko im Interview S. 45f.

83 A comparer aussi avec les affirmations contraires issues de l'interview de la directrice d'école Bagayoko (voir pp 45).

und ‚Feldarbeit‘ mit 5%. Jungen geben ‚Bildung‘ mit 46,5 Prozentpunkten sogar seltener an als Mädchen (siehe Abbildung 38).

Aus diesen Antworten geht nicht hervor, ob Haus- und Feldarbeit anstelle von Schulbildung stattfindet, oder ob sie als die nennenswertere Tätigkeit gilt und deshalb geäußert wird. Aufgrund eigener Beobachtungen trifft vermutlich letzteres zu, da Bildung in dieser subsistenzorientierten Gesellschaft weniger als vollwertige Tätigkeit gesehen wird als Aktivitäten, die der Überlebenssicherung der Gemeinschaft dienen. Die hier genannten Ergebnisse spiegeln deshalb vor allem die individuelle Wahrnehmung ihrer Beschäftigung wider, nicht die tatsächliche Verteilung. In den Augen der Mädchen hält Haus- und Feldarbeit sie aber nicht vom Schulbesuch ab und die Zeit für Schule reicht aus.<sup>84</sup> Angesichts ihres äußerst niedrigen Wissensstandes – bei Mädchen kaum anders als bei Jungen – bleibt jedoch die Frage offen, ob diese Zeit tatsächlich zum nachhaltigen Lernen ausreicht.

Ob Mädchen geschlechtsspezifische Probleme in der Schule haben, so wie Diakité (2000: 50f), Opheim (2000: 157ff) oder die malischen Juristen Konta und Samaké (mdl. 2008) sie erwähnen, wurde weder von ihnen selbst oder von Dorfbewohnern erwähnt, noch wird es aus den Umfrageergebnissen ersichtlich. Für diese Diskrepanz der Aussagen kann es verschiedene Gründe geben. Entweder nehmen Mädchen ihre untergeordnete Stellung und Diskriminierung im Unterricht oder sexuelle Belästigung im schulischen Umfeld nicht als solche wahr, erachten sie nicht als erwähnenswert oder möchten im ungeschützten Rahmen einer halb-öffentlichen Umfrage nicht darüber sprechen. Um darüber genaueres zu erfahren, wären vertraulichere Gespräche notwendig gewesen, mit einer Vertrauen erweckenden Übersetzerin oder besser noch ohne Übersetzung.<sup>85</sup>

Im Zuge der Analyse der Feldforschungsergebnisse wurden mögliche Einflussfaktoren – förderliche und hemmende – auf die Bildungsaffinität der ländlichen Bevölkerung und deren Auswirkungen auf die Mädchenbildung untersucht. All diese Argumente sind unter folgenden Gesichtspunkten zu betrachten:

Selbst wenn Mädchen finanziell und zeitlich die Möglichkeit haben, zur Schule zu gehen, wird ihre Motivation maßgeblich gehemmt von der Aussicht,

Les garçons ont répondu ‚l'éducation‘ à 46,5 points de pourcentage même moins que les filles (voir figure 38).

A l'issue de ces réponses, on ne sait pas si les travaux ménagers et champêtres se déroulent à la place de la scolarisation ou s'ils font partie des activités les plus importantes à signaler. Eu égard à nos propres observations, cette dernière idée semble être exacte, car dans cette société orientée vers la subsistance, la scolarisation est moins perçue comme une activité d'importance capitale par rapport à celles qui assurent la survie des populations. Ces résultats reflètent surtout les perceptions individuelles et pas les réelles répartitions des activités. Pour les filles, les travaux ménagers et champêtres ne les empêchent pas de fréquenter l'école et le temps qui y est consacré est bien suffisant.<sup>84</sup> Face au niveau d'instruction extrêmement bas, observé aussi bien chez les filles que chez les garçons, la question de savoir si ce temps est réellement suffisant pour des études durables reste ouverte.

Si les filles ont des problèmes spécifiques au genre à l'école comme Diakité (2000: pp50), Opheim (2000: pp157) ou les juristes maliens Konta et Samaké (oral 2008) l'ont évoqué, cela n'a été mentionné ni par elles-mêmes ni par les villageois, et cela n'est pas ressorti dans les résultats de nos enquêtes. La divergence de ces affirmations peut avoir plusieurs raisons. Soit les filles ne perçoivent pas leur position subordonnée et la discrimination pendant les cours ou le harcèlement sexuel dans les milieux scolaires comme tels, soit elles ne les estiment pas assez important pour être mentionnés, soit elles ne voudraient pas en parler dans ces conditions d'entretien semi-officiel sans protection. Pour en savoir plus, des entretiens privés confidentiels auraient été nécessaires avec une interprète féminine qui inspire de la confiance, ou encore mieux sans traduction.<sup>85</sup>

Tout au cours de l'analyse des résultats de nos enquêtes, les facteurs potentiels – favorables et contraignants – affectant l'affinité à l'éducation de la population rurale, ainsi que leurs conséquences sur l'éducation des filles ont été étudiés. Tous ces arguments sont à prendre en considération sous les aspects suivants :

Même si les filles ont le temps et la possibilité financière de fréquenter l'école, leur motivation est considérablement entravée par la perspective

84 Siehe Kapitel 3.2.1

85 Siehe Kapitel 6.2

84 Voir chapitre 3.2.1

85 Voir chapitre 6.2

meist noch während der Schulzeit verheiratet zu werden. Mädchen und Eltern werden mit der essentiellen Frage konfrontiert, wozu sie Zeit und Mühe zum Lernen aufbringen bzw. Geld investieren sollen und zudem auf eine wichtige Arbeitskraft zu Hause verzichten sollen, wenn im Leben der Mädchen alles auf das eine Ziel der Heirat hinausläuft. Darin liegen zu einem Großteil ihre schlechten Lernerfolge begründet, deshalb setzen sich Eltern nicht in dem Maße für den Schulbesuch ihrer Töchter ein, das für eine gute Ausbildung notwendig wäre. Auch wenn die generelle Mangelsituation zahlreiche Gründe für die niedrige Erfolgsquote in der Mädchenbildung bietet, so bildet nichtsdestotrotz das Interesse und die Motivation aller Beteiligten den Boden, auf dem auch unter schlechten Rahmenbedingungen langsam eine Frucht heranwachsen kann, so wie die Hirse unter den widrigen Umständen der malischen Trockensavanne gedeihen kann.

d'être mariées même au cours de leur scolarité. Des filles et des parents sont confrontés aux questions essentielles de savoir pourquoi ils devraient consacrer du temps et faire des efforts pour les études, y investir de l'argent et en plus renoncer à un bras valide important au foyer, si dans la vie des filles tout aboutira au but unique, le mariage. En grande partie, leurs mauvaises réussites scolaires sont dues à cela, c'est pourquoi les parents ne s'investissent pas assez dans la fréquentation scolaire comme il serait nécessaire pour une bonne formation scolaire. Même si les situations déficitaires générales représentent des causes nombreuses pour les faibles taux de réussite dans la scolarisation des filles, l'intérêt et la motivation de tous les acteurs forment le terrain sur lequel néanmoins un fruit peut pousser et lentement grandir, malgré les mauvaises conditions, comme le mil qui croît sous des circonstances défavorables de la savane sèche du Mali.





## 6 Fazit und Ausblick

### 6.1 Ergebnisse und ergänzende Forschungsfelder

#### Inhalt

Weltweit bemühen sich Regierungen sowie Entwicklungs- und Hilfsorganisationen, eine allgemeine, flächendeckende Schulbildung und gleichzeitig eine Aufhebung der Geschlechterdisparitäten beim Schulbesuch zu erreichen. Schulbildung wird – orientiert an technischen und gesellschaftlichen Standards westlicher Industrie- und Dienstleistungsnationen – als *die* Voraussetzung für eine zukunftsorientierte Entwicklung und eine Möglichkeit zur Bewältigung von Armut und Rückständigkeit gesehen. In Mali ist die Alphabetenrate noch immer auf sehr niedrigem Niveau angesiedelt.<sup>86</sup> Trotz steigender Einschulungsraten gestalten sich vor allem für Mädchen im ländlichen Raum der Zugang zu Schulbildung und der Verbleib in der Schule weiterhin als schwierig.

Um sich ein Bild von den Gegebenheiten und Bedürfnissen vor Ort zu machen, wurde in der Gemeinde Siby im Südwesten Malis eine dreimonatige Feldforschung durchgeführt. Untersuchungsgegenstand waren dabei die sozialen und ökonomischen Voraussetzungen für Grundschulbildung von Mädchen im ländlichen Raum und deren Auswirkungen auf den Schulbesuch. Die Forschungsergebnisse wurden in der vorliegenden Abhandlung analysiert und interpretiert.

Die Ausgangsbasis zum Verständnis der Ergebnisse bildet die Auseinandersetzung mit kulturell bedingten Einflüssen auf die Methoden, die in der Datenerhebung und nachfolgenden Auswertung angewandt wurden. Inhaltlich werden zunächst die bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Mali skizziert. Dabei geht es um ihre Entwicklung unter den verschiedenen politischen Prägungen bis zur heutigen Form und die aktuelle Umsetzung auf nationaler und kommunaler Ebene. Am Beispiel der Gemeinde Siby werden dann soziale und ökonomische Voraussetzungen für Schulbildung von Mädchen und deren Einflüsse auf die Bildungaffinität untersucht. Das Leben von Frauen und Mädchen ist in dieser Agrargesellschaft maßgeblich von traditionellen Sozialstrukturen geprägt. Deshalb ist

<sup>86</sup> Geschätzt auf ca. 30% (vgl. Auswärtiges Amt 2009 a).

## 6 Conclusion et perspectives

### 6.1 Résultats et champs de recherches supplémentaires

#### Contenu

Mondialement, les gouvernements et les organisations de développement et d'aide conjuguent leurs efforts dans le but de généraliser la scolarisation partout et en même temps de réduire les disparités entre les sexes en ce qui concerne la fréquentation scolaire. La scolarisation – orientée sur les modèles techniques et sociaux des pays occidentaux industrialisés et de service – est perçue comme *la* condition favorable au développement orienté vers l'avenir et une possibilité de réduire la pauvreté et l'aliénation. Le taux d'alphabétisation reste toujours très bas au Mali.<sup>86</sup> Malgré les taux de scolarisation de plus en plus élevés, l'accès à la scolarisation et la durée à l'école s'avèrent difficiles surtout pour les filles issues du milieu rural.

Pour s'enquérir des réalités et des besoins sur place, une recherche de terrain de trois mois a été menée dans la Commune de Siby qui est située au sud-ouest du Mali. L'objet d'étude était les conditions sociales et économiques de la scolarisation des filles à l'école fondamentale en milieu rural et leurs conséquences sur la fréquentation scolaire. Les résultats de cette recherche ont été analysés et interprétés à travers ce mémoire.

La compréhension de nos résultats se base sur une compréhension des influences d'ordre culturel sur les méthodes de recherche que nous avons appliquées pour la levée des données et l'analyse suivante. Dans le contenu, les conditions – cadre politique – influençant le système éducatif malien sont esquissées en premier lieu. Il s'agit de leur évolution sous les différents régimes politiques jusqu'à leur forme contemporaine, de même que leur mise en oeuvre actuellement sur le plan national et communal. En prenant la Commune de Siby comme exemple, les conditions sociales et économiques dans lesquelles se déroule la scolarisation des filles et leur influence sur l'affinité à l'éducation ont été étudiées. La vie des femmes et des filles dans cette société paysanne est déterminée décisivemement par des structures sociales traditionnelles.

<sup>86</sup> Estimé à environ 30% (voir Auswärtiges Amt 2009 a).

es bei der Frage nach Schulbildung für Mädchen von Bedeutung, inwieweit sich dieses Gefüge im gegenwärtigen und zukünftigen Leben von Frauen und Mädchen äußert und auf welche Weise es die Bildungsaffinität beeinflusst. Die Analyse der ökonomischen Gegebenheiten betrachtet einerseits die Investitionsfähigkeit basierend auf der spezifischen Ökonomie einer vorwiegend subsistenzorientierten Gesellschaft. Andererseits steht die Frage nach der Investitionsbereitschaft der Dorfbewölkerung in Mädchenbildung im Fokus. Aus den ermittelten Einflussfaktoren werden anschließend Auswirkungen auf den Zugang und Verbleib in der Schule generell und von Mädchen im Speziellen abgeleitet und in ihren Ausprägungen am Beispiel der Gemeinde Siby konkretisiert.

### Schulbildung ja, Schulbesuch nein?

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse brachte ein sehr vielschichtiges Bild zutage. Es erscheint gerade dem westlichen Betrachter mit seinem anderen Gesellschaftsverständnis oft sehr widersprüchlich und ist deshalb nur bedingt zu begreifen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind als eine mögliche Interpretationsweise zu verstehen, in der sich dennoch Tendenzen herauskristallisieren, die für afrikanische Gesellschaften typisch sind.

Zunächst sei auf einen grundlegenden Unterschied im europäischen und afrikanischen Kontext bei der Frage nach Schulbildung hingewiesen. Während in Mali über die grundsätzliche Notwendigkeit und Akzeptanz von formaler Schulbildung diskutiert wird, steht in europäischen Ländern nur noch Art und Niveau der Bildung im Vordergrund.

Wie zahlreiche Gespräche und Umfrageergebnisse verdeutlichen, möchten Mädchen zur Schule gehen, etwas lernen und später einen Beruf ausüben. Eltern möchten ihre Kinder im Grunde zur Schule schicken, sie haben theoretisch den Nutzen verstanden und bereuen es, ein Leben als Analphabeten führen zu müssen. Sie sehen an kleinen und großen Vorbildern im Fernsehen und im Kontakt mit Gebildeten, Afrikanern und Weißen, wo auch sie mit einer Ausbildung stehen könnten. Auch wenn die aktuelle Krise im malischen Bildungswesen und die hohe Arbeitslosigkeit von Akademikern im Land ihre Motivation hinsichtlich Schulbildung merklich bremsen, sehen sie den kleinen Nutzen im Dorf und die möglichen Erleichterungen im Lebensalltag. Gerade in ihrem Leben voller Entbehrungen legen sie große Hoffnung in jede Möglichkeit, die

Ainsi, quant à la question de la scolarisation des filles, il est d'une grande importance à savoir, à quel point les structures se manifestent dans la vie présente et future des femmes et de quelle manière elles influencent l'affinité à l'éducation. L'analyse de la situation économique est portée d'un côté sur la *capacité* d'investir, basée sur l'économie spécifique de cette société surtout orientée vers la subsistance. De l'autre côté, la question centrale se pose sur la *volonté* d'investir des villageois en faveur de la scolarisation des filles. A partir des facteurs d'influence trouvés, les conséquences sur l'accès et la durée à l'école en général et pour les filles en particulier ont été déterminées et concrétisées dans leur manifestation avec l'exemple de la Commune de Siby.

### Oui à la formation scolaire, non à la fréquentation scolaire ?

L'évaluation des résultats a donné une image aux aspects très multiples. Pour l'observateur occidental ayant une autre compréhension sociale, elle apparaît souvent contradictoire et ne peut être comprise qu'avec réserve. Les résultats de notre étude peuvent être compris comme une possibilité d'interprétation dans laquelle se cristallisent quand même des tendances typiques aux sociétés africaines.

En premier lieu, une différence fondamentale entre le contexte européen et africain concernant la question de la scolarisation est à signaler. Au moment où on discute au Mali sur la nécessité et l'acceptation fondamentale de l'éducation formelle, seule la forme et le niveau d'éducation apparaissent au premier plan pour les pays européens.

Comme de nombreux entretiens et résultats de nos enquêtes l'ont démontré, les filles aimeraient fréquenter l'école, assimiler quelques connaissances et après, exercer une profession. En fait, les parents voudraient envoyer leurs enfants à l'école, théoriquement ils ont compris l'utilité de celle-ci et regrettent de mener une vie tout en restant analphabètes. Ils aperçoivent à travers des petits et grands exemples vus à la télévision, et en contact avec des personnes instruites africaines et blanches, où ils pourraient se trouver eux-mêmes s'ils avaient bénéficié d'une formation scolaire. Même si la crise actuelle secouant le système éducatif malien et le nombre élevé de chômeurs-diplômés freinent visiblement leur motivation face à la scolarisation, ils reconnaissent qu'elle peut être un peu utile dans le village et voient à quel point elle peut faciliter la vie quotidienne.

ihnen in sozialer und vor allem ökonomischer Hinsicht Verbesserungen verheißt. Diese spiegelt sich in der großen Akzeptanz von Schulbildung und dem hohen Anteil eingeschulter Kinder wider, wie Umfrageergebnisse und Gespräche zeigen.

Trotzdem existieren hier große Diskrepanzen zwischen Worten und Taten, wie Mädchen im Dorf, kritische Äußerungen von Dorfbewohnern und ortsfremden Experten sowie eigene Beobachtungen bezeugen. Allem guten Willen und Verständnis zum Trotz gibt es die alten Gesellschaftsmuster, die Rollen von Männern und Frauen, die traditionellen Werte, die lebenswichtigen sozialen und ökonomischen Strukturen sowie Abhängigkeiten und Zuständigkeiten, die ihr Leben und Zusammenleben bestimmen und regeln.

So wird in der Schulbildung im ländlichen Mali eine traditionelle, vom Überlebenskampf geleitete Lebensweise mit einer ‚modernen‘, auf langfristige Ziele ausgerichteten Weltanschauung konfrontiert. Dies führt zu Widersprüchlichkeiten in Wünschen, Meinungen und Verhaltensweisen. Es äußert sich im Nebeneinander von Akzeptanz und Desinteresse bis hin zu Ablehnung von Schulbildung, mehr noch für die gesellschaftlich benachteiligten Mädchen als für Jungen. Die Gleichzeitigkeit dieser Gegensätze ist eine Erklärung für die geringe Erfolgsquote im malischen Bildungswesen.

Maßnahmen für die Grundschulbildung von Mädchen sind genau an dieser Diskrepanz zwischen Tradition und Moderne sowie kurzfristig und langfristig ausgerichtetem Denken anzusetzen, wenn in einem langsamen, über Generationen andauernden Prozess Fortschritte in der Mädchenbildung gemacht werden sollen.

#### **Ausblick auf weiterführende Forschungsfelder**

Während des Feldforschungsaufenthalts wurde deutlich, dass neben sozialen und ökonomischen Gegebenheiten in hohem Maße auch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen die Akzeptanz von Schulbildung einschränken. Es herrschen zum Teil erhebliche Abweichungen zwischen zentralen Vorstellungen und lokalen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Bevölkerung. Diese führen zu Misserfolgen und verstärken Demotivation und Ablehnung von Schule bei Eltern, Schülern und Lehrkräften zusätzlich. Um der Resignation vieler Eltern entgegenzuwirken, muss das malische Schulwesen gewährleisten, dass ihre Kinder das Grundziel einer

Notamment avec les privations qu'ils rencontrent quotidiennement, ils fondent un grand espoir sur chaque possibilité qui pourrait améliorer leur situation sociale et économique. Cela se reflète sur la grande acceptation de l'éducation et sur le taux élevé d'enfants scolarisés, comme nos résultats de l'enquête et des entretiens l'ont démontré.

Malgré cela, il y a de grandes contradictions entre les mots et les actions comme l'attestent les filles du village, les affirmations critiques des villageois et des experts étrangers ainsi que les résultats de nos observations. En dépit de la bonne volonté et de la compréhension, il y a les anciens modèles de société, les rôles des hommes et des femmes, les valeurs traditionnelles, les structures sociales et économiques essentielles pour la vie ainsi que des dépendances et responsabilités qui déterminent et règlent leur vie individuelle et commune.

C'est ainsi que dans l'éducation en milieu rural malien, un mode de vie traditionnel fondé sur la survie est confronté à une idéologie ‚moderne‘ avec des objectifs à long terme. Tout cela conduit à des contradictions quant aux désirs, avis et comportements. Elles s'expriment parallèlement dans l'acceptation et le désintérêt jusqu'au refus de la scolarisation plus encore pour les filles qui sont socialement discriminées que pour les garçons. La simultanéité de ces contradictions est une explication pour le faible taux de réussite dans le système éducatif malien.

Des mesures en faveur de la scolarisation des filles à l'école primaire doivent être précisément prises à ce niveau de divergence qui se situe entre tradition et modernisme, ainsi qu'entre la pensée à court et à long terme, si l'on veut faire des progrès dans la scolarisation des filles dans un lent processus à travers les générations.

#### **Perspectives pour des recherches supplémentaires**

Au cours de la période de recherche, nous avons remarqué qu'en dehors des réalités sociales et économiques, les conditions dans lesquelles la politique éducative est mise en œuvre entravent l'acceptation de la scolarisation à grande échelle. Des divergences énormes persistent entre les attentes centrales et les besoins et les possibilités locaux de la population. Ceci conduit à des échecs et renforce encore plus la démotivation et le refus de l'école par les parents, les élèves et les enseignants. Pour contrecarrer la résignation de beaucoup de parents, le système éducatif malien devrait permettre aux enfants d'atteindre avec une grande certitude l'objectif principal d'une

Schulausbildung – Lesen, Schreiben, Rechnen, und in Mali Französisch – mit großer Sicherheit erreichen können. Mit einer generellen Steigerung der Akzeptanz von Schulbildung wird auch für Mädchen langfristig eine gleichberechtigte Teilnahme am Schulbesuch gesichert werden. Nur mit einer äquivalenten Sanierung der drei Säulen der Schulbildung – Bildungspolitik, Gesellschaft und Ökonomie – können Mädchen aus Bildung einen Nutzen für sich selbst, ihre Familie und letzten Endes für die gesamte Nation ziehen<sup>87</sup>.

## 6.2 Kritische Reflexion und Erweiterung der Methoden

Wie in Kapitel 1.3 gesehen, wirken sich die kulturellen Besonderheiten im Untersuchungsgebiet auf die Art der Fragen, die Durchführung der Umfrage und die Interpretation der gewonnenen Aussagen aus. Im Rahmen der gegebenen Bedingungen dieser Feldforschung erfolgte eine Anpassung der Methoden bereits vor Ort, sei es durch den Austausch von Interpreten oder Interviewpartnern oder durch die Veränderung von Inhalt und Art der Fragen. In Folgeprojekten werden die einträglichen Erfahrungen und daraus gewonnenen Erkenntnisse die methodische Vorgehensweise ergänzen.

### Qualitative Methode

Wie die Erfahrung zeigt, werden tatsächliche Probleme oder Beweggründe oft erst im Anschluss an die offizielle Befragung geäußert. Demnach sind kritische und persönliche Aussagen eher in vertraulichen, ungezwungenen Gesprächen zu finden, die im Alltagsgeschehen – im Idealfall ohne hemmende Übersetzer – stattfinden. Darüber hinaus kann auf diese Weise direkt auf jeweilige Gegebenheiten eingegangen und im Zweifel nachgefragt werden, um mögliche inhaltliche und semantische Irrtümer zu minimieren. Um die Aussagen der Gespräche und Interviews für eine nachfolgende Analyse dekonstruieren zu können, ist das jeweilige individuelle und kollektive soziale Umfeld des Befragten zu berücksichtigen. Dazu ist ein gewisses Maß an kulturellem Wissen nötig, das eine eingehende Auseinandersetzung mit der untersuchten Gruppe voraussetzt.

### Quantitative Methode

Im afrikanischen ländlichen Kontext werden standardisierte Fragebögen aufgrund der hohen Anal-

scolarisation – lire, écrire, calculer et, au Mali, parler convenablement le français. Avec une progression générale de l'acceptation de la scolarisation, une fréquentation scolaire à long terme et à droits égaux pourrait être garantie aux filles. Ce n'est qu'à travers une réhabilitation équivalente des trois piliers de l'éducation – politique de l'éducation, société et économie – que les filles peuvent profiter de l'instruction pour elles-mêmes, pour leur famille et enfin pour la nation entière<sup>87</sup>.

## 6.2 Réflexion critique et extension des méthodes

Comme nous l'avons annoncé dans le chapitre 1.3, les spécificités culturelles de notre milieu d'études influencent la forme des questions, l'exécution de l'enquête et l'interprétation des affirmations reçues. Dans le cadre des conditions auxquelles on a été confrontées lors de la recherche, il a été nécessaire d'adapter les méthodes sur place, soit par un échange des interprètes ou des interlocuteurs, soit par la modification du contenu ou de la forme des questions. Pour les projets d'études futures, les expériences profitables et les connaissances acquises pourraient compléter la démarche méthodologique.

### Méthode qualitative

Comme l'expérience l'a démontré, des problèmes ou des mobiles réels ne sont souvent exprimés qu'à la suite de l'enquête officielle. Par conséquent, les propos critiques et personnels ne sont plutôt mentionnés que dans les entretiens confidentiels et libres comme ils se déroulent quotidiennement – au cas idéal – sans la contrainte d'un traducteur. En plus, de cette manière, les réalités respectives peuvent être directement abordées et on peut, en cas de doute, poser des questions afin de minimiser les erreurs de contenu et sémantiques. Pour pouvoir reconstruire les propos avancés lors des entretiens et interviews dans une analyse future, il s'avère indispensable de tenir compte de l'environnement social individuel et collectif des enquêtés. Pour cela, un certain niveau en connaissances culturelles est nécessaire, ce qui suppose un examen critique et détaillé du groupe enquêté.

### Méthode quantitative

En milieu rural africain, les réponses aux questionnaires standardisés ne sont pas autonomes et

87 Siehe Sprichwort von Diakité (2000) S. 80

87 Voir proverbe de Diakité (2000) page 80

phabetenrate nicht selbstständig und unbeeinflusst, sondern mit Hilfe eines Übersetzers und in Anwesenheit von anderen beantwortet. Deshalb ist diese Methode nach eigenen Erfahrungen wenig geeignet, um persönliche oder kritische Meinungen sowie Antworten auf heikle oder geschlechtsspezifische Fragen zu bekommen. Außerdem weckt dieses Medium aufgrund seines offiziellen Charakters bei den Befragten die Hoffnung auf externe Unterstützung, wie aus einigen Antworten direkt hervorgeht.

Die Auswertung der Fragebögen erfolgt im vorliegenden Fall überwiegend auf eindimensionale, deskriptive Weise, da die Aussagen scheinbar größtenteils die kollektive Meinung wiedergeben und zum Teil sehr konkrete Intentionen zugrunde liegen.<sup>88</sup> Die Anwendung komplexerer statistischer Verfahren, wie z.B. die Kreuzauswertung oder Hauptkomponentenanalyse, mit deren Hilfe Zusammenhänge von Ergebnissen analysiert werden können, ist erst bei einer relativ sicheren Datengrundlage sinnvoll und aussagekräftig.

In einer Untersuchung dieser Art ist der standardisierte Fragebogen dafür geeignet, eigene statistische Daten zu erheben und damit eine relativ sichere Datengrundlage zu schaffen. Er kann um die Ermittlung konkreter Fakten erweitert werden, im vorliegenden Fall z.B. um soziale Eckpunkte wie Einschulungsalter, Zahl der absolvierten Schuljahre, Tätigkeiten während und nach der Schullaufbahn oder ökonomische Gegebenheiten wie Art der Einkommen schaffenden Tätigkeiten oder Beträge und Häufigkeiten von Einnahmen und Ausgaben. Darüber hinaus ermöglicht der standardisierte Fragebogen die Abfrage der distanzierteren Sichtweise von externen Experten, da sie ihn meist eigenständig und unabhängig vom Einfluss der Dorfgemeinschaft beantworten können.

### Art der Fragen

Bei der Wahl der Fragen ist generell zu berücksichtigen, dass die Denkstruktur der hier untersuchten Kultur vorwiegend deskriptiv ist, weniger nach dem ‚Warum‘ fragt und deshalb von den Befragten selbst keine analytische Sicht auf ihr Handeln und Denken im europäischen Sinn erwartet werden darf (vgl. Cissé 1970: 157f, mdl. N. Koné 2008, S. Koné-Hirsiger 2008, v.d. Ley 2008). Zusammenhänge werden besser vom Forscher selbst abgeleitet. Die notwendige Grundlage dazu bilden die Einblicke in Denk- und Handlungsweisen, die durch die Kombination von

non-influencées, mais sont plutôt données avec le soutien d'un interprète et en présence d'autres personnes. C'est pourquoi, en raison de nos expériences, cette méthode est peu convenable pour obtenir des avis personnels ou critiques ainsi que des réponses aux questions délicates ou spécifiques au genre. En outre, ce moyen, vu son caractère officiel, éveille chez les enquêtés l'espoir pour une aide extérieure comme témoignent certaines de nos propres réponses.

L'évaluation des questionnaires s'est effectuée en grande partie de manière unidimensionnelle et descriptive étant donné que la plupart des affirmations semblent refléter l'opinion collective, et sont motivées en partie par des intentions très concrètes.<sup>88</sup> L'application de procédés statistiques complexes comme les tableaux croisés et l'analyse des composants principaux permettant l'analyse des rapports entre les résultats, n'est raisonnable et convaincante qu'avec une relative fiabilité des bases de données.

Dans ce genre de recherche, des questionnaires standardisés sont appropriés pour pouvoir recueillir ses propres données statistiques afin de constituer des bases de données relativement fiables. Ils peuvent être élargis par l'enquête sur des faits concrets comme, dans le cas présent, par exemple, sur des points sociaux saillants, comme l'âge d'inscription scolaire, les années scolaires effectuées, des activités pendant ou après la carrière scolaire, ou des conditions économiques comme le type d'activité génératrice de revenus ou les montants et la fréquence des revenus et des dépenses. En outre, les questionnaires standardisés permettent d'interroger le point de vue plus distancié des experts externes parce qu'ils peuvent répondre à ces questions la plupart du temps de manière autonome et indépendant de l'influence de la communauté villageoise.

### Forme des questions

En choisissant les questions, il faudrait retenir en général que le mode de pensée de notre milieu d'étude est avant tout descriptif et demande peu de ‚pourquoi‘. Ainsi on ne peut pas attendre que les enquêtés mêmes aient un point de vue analytique sur leur façon d'agir et de penser dans le sens européen (voir Cissé 1970: pp157, oral N. Koné 2008, S. Koné-Hirsiger 2008, v.d. Ley 2008). Il est mieux que les conclusions soient déduites par le chercheur lui-même. La base nécessaire à cela forme un aperçu approfondi sur les modes de pensées et d'actions qui

88 Siehe Kapitel 1.3

88 Voir chapitre 1.3

erhobenen Fakten, freien Meinungsäußerungen in Gesprächen und Interviews sowie eigenen Beobachtungen gewonnen wurden.

Die Erfahrungen aus den angewandten Methoden sind als wichtiger Baustein zur Ergänzung nachfolgender Studien in diesem oder ähnlichen Kulturkreisen zu nutzen. Zum Verständnis der jeweiligen Ergebnisse muss sich der Forscher und Leser stets bewusst sein, dass es sich hier um *eine* mögliche Interpretationsweise einer fremden ‚Realität‘ handelt und als solche zu verstehen und anzuwenden ist. In ihrer vollen Tiefe wird diese andere Welt für Außenstehende unzugänglich bleiben.

seront obtenus en combinant les faits collectionnés, les libres opinions issues des entretiens et interviews ainsi que les observations personnelles.

Les expériences acquises à travers les méthodes utilisées représentent un pilier important pour des recherches futures dans ce milieu culturel ou dans d’autres milieux semblables. Pour la compréhension des résultats respectifs, le chercheur et le lecteur doivent être toujours conscients qu’il s’agit ici d’*une* manière possible d’interpréter une ‚réalité‘ étrangère qui doit être comprise et exploitée comme telle. Dans sa vraie profondeur, pourtant, cet autre monde restera inaccessible pour un étranger.



## Literatur

- Amselle, J.-L., Bazin, J. (1988): Présentation. Cahiers d'études africaines: Vol. 28, No 111: p.325- 329. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/cea\\_0008-0055\\_1988\\_num\\_28\\_111](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/cea_0008-0055_1988_num_28_111)
- Auswärtiges Amt (2009 a): Mali Kultur- und Bildungspolitik, Medien > Bildungssystem. <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Mali/Kultur-UndBildungspolitik.html>
- Auswärtiges Amt (2009 b): Mali Wirtschaftspolitik. <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Mali/Wirtschaft.html>
- Ba, F. H. (1993): Femme et Education: Une Equitation déterminante pour le Développement humain en Afrique. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: 36 (1-2): p.88-91
- Bertelsmann (2004): Bertelsmann Transformation Index 2003. Mali. <http://bti2003.bertelsmann-transformation-index.de/78.0.html>
- BMZ Dakar (o.J.): Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.), Steltemeier, R. (verantwortl.): Bildung für alle – ein internationales Anliegen. Weltbildungsforum in Dakar 2000. [http://www.bmz.de/de/was\\_wir\\_machen/themen/bildung/hintergrund/bildungsfoerderung\\_int/index.html#t3](http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/hintergrund/bildungsfoerderung_int/index.html#t3)
- Bonner Aufruf (2008): Eine andere Entwicklungspolitik! Kurt Gerhardt (verantwortl.). <http://www.bonner-aufruf.eu/pdf/bonner-aufruf.pdf>
- Brenner, L. (1993): Constructing Muslim Identities in Mali. In: Muslim Identity and Social Change in Sub-Saharan Africa. London: Hurst & Company
- Camara, Dr. S. (2005): Femme, démographie et développement: l'exemple des Malinké du sud-ouest du Mali. Département d'Histoire-Archéologie, Institut des Sciences Humaines, Bamako. Congrès International sur la Population, Juli 2005, Tours/ Frankreich
- CAP Kati (2008): Présence des Maîtres et Elèves par Ecole et par Commune. Année scolaire 2007/08. Kati
- Cherry, S. und Mundy, K. (2007): Civil Society and the Governance of Basic Education. Mali Country Field Study. Comparative and International Development Education, OISE/UT, Kanada. <http://www.rocare.org/2007%20Civil%20society%20&%20educational%20governance%20Mali.pdf>
- cia factbook fields (2009): Field Listing - Unemployment rate. Central Intelligence Agency, The World Factbook. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2129.html>
- cia factbook geos (2010): Mali. Central Intelligence Agency, The World Factbook. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ml.html>
- Cissé, D. (1970): Structures des Malinké de Kita. Contribution à une anthropologie sociale et politique du Mali. Collection «hier»: Bamako: Editions populaires
- CLIC Education (o.J. a): CLIC Mali, USAID/ Mali > Education: Priorité à la scolarisation des filles et à l'alphabétisation des femmes. <http://www.clicmali.org/education/index.html>
- CLIC Education (o.J. b): CLIC Mali, USAID/ Mali > Education > Education des filles: Contexte de l'éducation des filles. <http://www.clicmali.org/education/edufille.html>
- CLIC Education (o.J. c): CLIC Mali, USAID/ Mali > Education: Le système éducatif du Mali. <http://www.clicmali.org/education/systedu.html>
- Code du mariage (1962): Code du mariage et de la tutelle: Loi No 62 du 3 février 1962. <http://www.justicemali.org/images/codes/01.pdf>
- Commune Siby (2004): Recensement municipal de 2004. Commune Rurale Siby: Mairie
- Constitution du Mali (1992): La Constitution. Loi fondamentale du 25 février 1992. <http://www.justicemali.org/images/codes/39.pdf>
- Conrad, D. & Frank, B. (1995): Introduction. Nyamakala. Contradiction and Ambiguity in Mande Society. In: Conrad, David und Frank, Barbara (Hrsg.): Status and Identity in West Africa. Nyamakalaw of Mande. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press
- Diakitè, F. (2000): La Situation de la Femme Malienne. Cadre de vie, problèmes, promotions, organisations. Friedrich Ebert Stiftung, Bureau Mali (Hrsg.): Association pour le Progrès et la Défense des Droits des Femmes Maliennes (APDF). Bamako: Livre Blanc
- Diarra, I. (2005): Déclin des traditions de la société bamanan. Mali
- Education de qualité (2004): 47e Session de la conférence internationale de l'éducation. Thème: Education de qualité pour tous les jeunes: Défis, tendances et priorités, Genève 8.-11.09.2004. Rapport du Mali, Ministère de l'éducation nationale, Bamako
- Education Research (1998): School libraries: Mali, Background. In: Getting Books to School Pupils in Africa. Education Research Paper No. 26, Chapter 3. <http://nzdl.sadl.uleth.ca/cgi-bin/library?e=d-00000-00--->

- off-0dfid--00-0--0-10-0---0---0prompt-10---4-----0-11--11-en-50---20-about---00-0-1-00-0-0-11-1-OutfZz-8-00&ca=d&cl=CL3.1&d=HASH01ec0504d576c4339cd8e115.9.2
- GTZ (o.J.): Grundbildungsprojekt. Für eine Schule, in der das Lernen Spaß macht. Ein Beitrag der deutschen EZ zum Sektorinvestitionsprojekt PISE, im Auftrag von ECO-Education. GTZ, ECO-Education (unveröff.)
- GTZ (2007): Kurzbeschreibung. Promotion Intersectorielle des Métiers Agricoles (PRIMA), GTZ (unveröff.)
- HDR (2010) : Human Development Report, Mali. <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/MLI.html>
- Hillmann, K.-H. (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5. überarb. u. erg. Aufl., Stuttgart: Kröner
- Hock, C. (1999): Fliegen die Seelen der Heiligen? muslimische Reform und staatliche Autorität in der Republik Mali seit 1960. Islamkundliche Untersuchungen Bd. 225: Berlin: Klaus Schwarz Verlag
- Hüfner, K. & Reuther, W. (Hrsg.) (2005): UNESCO-Handbuch. Bonn: UNO-Verlag
- IGN (1986): République du Mali, Bamako-Ouest ND-29-IV, Carte au 1:200 000. 3. Auflage, Paris: I.G.N, Bamako: D.N.C.T.
- Inwent (2008 a): Landesübersicht und Naturraum, Seebörger und Ramm. <http://liportal.inwent.org/mali/ueberblick.html>
- Inwent (2008 b): Wirtschaft und Entwicklung, Seebörger und Ramm. <http://liportal.inwent.org/mali/wirtschaft-entwicklung.html>
- Johnson-Hanks, J. (2006): Uncertain honor. Modern motherhood in an African crisis. Chicago: University of Chicago Press
- Kagoda, A. (2002): Education and Construction of African Identity. In: Imunde, L. (Hrsg.): Visionen für das Bildungssystem in Afrika. Loccumer Protokolle, Evangelische Akademie 05/02, Pößneck: Bertelsmann Media on Demand
- Kasmann, E. & Körner, M. (1992): Autonom und abhängig: westafrikanische Landfrauen zwischen Tradition und gesellschaftlicher Modernisierung. Bielefelder Studien zur Entwicklungssoziologie Band 52: Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach
- Keiner, M. (1999): Probleme der nachhaltigen agraren Ressourcennutzung in Westmali und planerische Lösungsansätze, dargestellt am Cercle de Kita (Region Kayes). Aachen: Shaker Verlag
- Kirk, M. et al. (2003): Einkommenschaffende Maßnahmen im Kontext eines nachhaltigen Ressourcenmanagements in Mali. Hrg.: GTZ und Konventionsprojekt Desertifikationsbekämpfung (CCD Projekt). <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/04-0574.pdf>
- Lange, M.-F. (Hrsg.) (1998): L'école et les filles en Afrique, Scolarisation sous conditions. Paris: Éditions Karthala
- Langthaler, M. (2005): Bildung im Süden. In: Kolland, F.& Gächter, A. (Hrsg.): Einführung in die Entwicklungssoziologie. Wien: Mandelbaum Verlag
- Lakin, M. mit Gasperini, L. (2003): Basic education in rural areas: status, issues, and prospects. In: Education for rural development: towards new policy responses. A joint study conducted by FAO and UNESCO, Paris: Chap. II, p.77-168
- Le Blanc, M. L. (2000): From Sya to Islam. Social Change and Identity Among Muslim Youth in Bouaké, Côte d'Ivoire. In: Paideuma: Band 46: S.85-109
- Lloyd, C. & Mensch, B. (2008): Marriage and childbirth as factors in dropping out from school: An analysis of DHS data from sub-Sahara Africa. Population Studies: Vol. 62, No. 1: pp. 1-11
- MapInfo: World in MapInfo Professional 8.5
- Maplibrary (o.J.): Mali > Administrative Areas > Latitude and Longitude coordinates > MapInfo MIF Format. <http://www.maplibrary.org/stacks/Africa/Mali/index.php>
- MEN (2002): Cadre Général d'Orientation du Curriculum de l'Enseignement Fondamentale du Mali. Bamako: Ministère de l'Education
- MEN (2006): La lettre de politique éducative du Mali. Mission d'évaluation 06.08.06 Ségou. Bamako: Ministère de l'Education. [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mali/Mali\\_Lettre.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mali/Mali_Lettre.pdf)
- MEN-CPS (2003): Annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement fondamental 2002-2003. Projet PAFEF de Coopération Française et du SISED de Dakar. Bamako: Ministère de l'Education Nationale, Cellule de Planification et de Statistique
- MEN-CPS (2004): Document de politique nationale pour l'accélération de la scolarisation des filles (Entwurf). Bamako: GTZ (unveröff.)
- MEN-CPS (2005): Annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement fondamental 2004-2005. Bamako: Ministère de l'Education Nationale, Cellule de Planification et de Statistique

- MEN-CPS (2006): Annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement fondamental 2005-2006. Bamako: Ministère de l'Éducation Nationale, Cellule de Planification et de Statistique
- MEN-CPS (2007): Annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement fondamental 2006-2007. Bamako: Ministère de l'Éducation Nationale, Cellule de Planification et de Statistique
- Naffet, K. (o.J.): Vers une anthropologie des mécanismes sociologiques de construction des lieux de légitimation de la domination et de l'inégalité des sexes en Afrique de l'Ouest: Les sociétés Bambara, Songhay et Touareg. Faculté des Langues, Lettres, Arts et Sciences Humaines, Département de Sciences Sociales, Section Anthropologie, Université du Mali, und Centre Universitaire Mandé Bukari, Bamako
- Nooteboom, C. (2008): In der langsamsten Uhr der Welt. Reisen in Afrika. Lady Wright und Sir Jawara, eine Schiffsreise auf dem Gambia (1975). Frankfurt . M.: Suhrkamp
- OCF/CNDIFE (2007): Rapport sur la situation de la femme au Mali en 2006. Bamako: Ministère de la Promotion de la Femme, de l'Enfant et de la Famille. [http://www.mpfef.gov.ml/Rapport\\_situation\\_femme\\_2006.pdf](http://www.mpfef.gov.ml/Rapport_situation_femme_2006.pdf)
- Opheim, M. (2000): Les filles et l'école au Mali. Université d'Oslo, Nordic Journal of African studies: Vol. 9 (3): p.152-171
- Parin, P., Morgenthaler, F., Parin-Matthèy, G. (1971): Fürchte Deinen nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Neuaufl. 2006, Gießen: Psychosozial-Verlag
- Pieck, W. (1959): Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959, Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1959 S. 859, Berlin. <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz59.htm>
- PISE II (2006): Initiative de mise en œuvre accéléré de l'Éducation pour tous ("Fast Track Initiative"). Evaluation et endossement de la stratégie sectorielle du Mali pour l'atteinte des objectifs de scolarisation primaire universelle (SPU). Les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) signataires au Secrétariat de l'Initiative Fast Track. [http://www.educationfastrack.org/media/library/MALIendorsementletter\\_Nov06.pdf](http://www.educationfastrack.org/media/library/MALIendorsementletter_Nov06.pdf)
- PRODEC (2000): Programme Décennal de Développement de l'Éducation. Les grandes orientations de la politique éducative. Bamako
- RGPH-98 (1998): Recensement Général de la Population et l'Habitat au Mali. Bamako: Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique
- Rondeau, Ch. (1994): Les paysannes du mali. Espaces de liberté et changements. Collection Hommes et Sociétés. Québec: Karthala
- Schnegg, I. (2001): Baumwollanbau als Entwicklungschance für die Frauen im ländlichen Mali? Freiburg im Breisgau, Albert-Ludwigs-Universität, Geographie: Magisterarbeit (unveröff.)
- Schnegg, B. (2007): Grundschulbildung für Mädchen in Mali. Analyse des Zusammenhangs zwischen sozialer Stellung von Frauen und geringer Bildungsaffinität in ländlichen Gesellschaften. Karlsruhe, Universität Karlsruhe, Institut für Regionalwissenschaft: Studienarbeit SS 2007 (unveröff.)
- Schulz, D. (2000): Obscure powers, obscuring ethnographies: "status" and social identities in Mandé society. Das Arabische Buch, Sozialanthropologische Arbeitspapiere Nr. 85. Berlin: Freie Universität Berlin, Institut für Ethnologie, Schwerpunkt Sozialanthropologie
- Schulz, D. et al. (2000): Presentation: Identity constructions among the Mandé. In: Paideuma: Band 46: S. 6-10
- Selke, Dr. S. (2006): Regionale Soziologie. Karlsruhe, Universität Karlsruhe (TH), Institut für Regionalwissenschaft: Kompendium zur Vorlesung WS 2006/07 (unveröff.)
- Tomasevski, K. (2003): Education denied. London: Zed Books, Ltd.
- UNESCO EPT (2007): Points Majeurs du Rapport sur l'EPT 2007. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007. [http://www.unesco.org/education/GMR/2007/points\\_majeurs.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR/2007/points_majeurs.pdf)
- Verne, M. (2007): Der Mangel an Mitteln. Konsum, Kultur und Knappheit in einem Hausdorf in Niger. Beiträge zur Afrika-Forschung Band 29: Berlin, Münster: LIT
- Wambach, M. (2001): Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Belgique: Ciaver
- Weekes, R. (Hrsg.) (1984): A World Ethnographic Survey. Band 1&2, 2. überarb. u. erg. Aufl., Westport, Connecticut: Greenwood Press
- Wooten, S. (1997): Gardens are for cash, grain is for life: The social organisation of parallel production processes in a rural bamana village (Mali). Illinois, University of Illinois: Diss.
- Wynd, S. (1999): Education, Schooling and Fertility in Niger. In: Heward, C. & Bunwaree, S. (Hrsg.): Gender, Education and Development. London/ New York: Zed Books Ltd.
- Letzter Zugang zu Internetquellen/ Dernier accès aux sources internet: 01.11.2010

## Interviewpartner

- Ali, Nouhou: Lehrer aus Niger, Absolvent des Instituts für Regionalwissenschaft/ Karlsruhe, M-informelles Gespräch am 09.03.2009, emails 2009
- Bagayoko, Nako: männlich, Direktor der Grundschule in Tabakoro, M- informelles Gespräch am 04.03.2008
- Bagayoko, Kadiatou: weiblich, aus Ségou, Direktorin des 1. Grundschul-Zyklus in Guéna, M- informelle Gespräche vom 14.03. bis 28.04.2008
- Camara, Adama: weiblich, Alter ca. 25, französisch alphabetisiert, Mutter und Ackerbäuerin in Guéna, M- halbstrukturiertes Interview am 16.03.2008, Übersetzerin: K. Bagayoko, informelle Gespräche vom 14.03. bis 28.04.2008
- Camara, Aïssata: weiblich, Alter ca. 18, französisch alphabetisiert, Ackerbäuerin in Guéna, M- informelle Gespräche vom 14.03. bis 28.04.2008
- Camara, Bama: männlich, Alter über 70, Imam von Guéna, ohne formale Schulbildung, M- halbstrukturiertes Interview am 15.03.2008, Übersetzer: Sidibé
- Camara, Bourley: männlich, Alter ca. 40, französisch alphabetisiert, Familienoberhaupt, Ackerbauer und Zweiradmechaniker in Guéna, M- informelle Gespräche vom 14.03. bis 28.04.2008
- Camara, Fanta: weiblich, Alter ca. 40, Mutter und Ackerbäuerin in Guéna, ohne formale Schulbildung, M- informelle Gespräche vom 14.03. bis 28.04.2008, Übersetzer: Adama, Aïssata
- Camara, Ladji: männlich, Alter ca. 45, Familienoberhaupt und Ackerbauer in Guéna, ohne formale Schulbildung, M- halbstrukturiertes Interview am 24.03.2008, Übersetzer: Sangaré
- Camara, Noumou: männlich, Alter über 70, Dorfchef von Guéna, ohne formale Schulbildung, M- halbstrukturiertes Interview am 15.03.2008, Übersetzer Sidibé, halbstrukturiertes Interview am 25.04.2008, Übersetzer: Mariko
- CGS/APE: männliche Vertreter des Schulverwaltungskomitees, Familienoberhäupter und Ackerbauern in Guéna, M- halbstrukturiertes Interview am 16.03.2008, Übersetzer: Sidibé, K. Bagayoko
- Diarra, Monsieur: Schulrat in der Schulinspektion (CAP) Kati, M- informelles Gespräch am 11.04.2008
- Djiguiba, Gadiely: Lehrer aus Mali, in Deutschland lebend, ehemaliger Mitarbeiter im Bildungsbereich der GTZ in Mali, M- informelles Gespräch am 22.11.2008
- Fatoumata: Schülerin der 8. Klasse in Koumantou, M- informelles Gespräch am 03.03.2008
- Frauengruppe: Alter ca. 25 bis über 60, Hausfrauen und Ackerbäuerinnen in Guéna, ohne formale Schulbildung mit Ausnahme von zwei Frauen, M- halbstrukturiertes Interview am 18.03.2008, Übersetzerin: K. Bagayoko

## Interlocuteurs

- Ali, Nouhou: enseignant du Niger, diplômé de l'Institut des Sciences Régionales/ Karlsruhe, M- entretien informel le 09.03.2009, emails 2009
- Bagayoko, Nako: masculin, directeur de l'école primaire à Tabakoro, M- entretien informel le 04.03.2008
- Bagayoko, Kadiatou: féminine, de Ségou, directrice du premier cycle de l'école primaire à Guéna, M- entretiens informels du 14.03. au 28.04.2008
- Camara, Adama: féminine, âgée de 25 ans environ, alphabétisée en français, mère et paysanne à Guéna, M- interview semi-structuré le 16.03.2008. Traductrice: K. Bagayoko, entretiens informels du 14.03. au 28.04.2008
- Camara, Aïssata: féminine, âgée de 18 ans environ, alphabétisée en français, paysanne à Guéna, M- entretiens informels du 14.03. au 28.04.2008 sans traduction
- Camara, Bama: masculin, âgé de plus que 70 ans, Imam de Guéna, sans formation scolaire formelle, M- interview semi-structuré le 15.03.2008, traduction: Sidibé
- Camara, Bourley: masculin, âgé d'environ 40 ans, alphabétisée en français, chef de famille, paysan et mécanicien pour engins à deux-roues à Guéna, M- entretiens informels du 14.03. au 28.04.2008
- Camara, Fanta: féminine, âgée d'environ 40 ans, mère et paysanne à Guéna, sans formation scolaire formelle, M- entretiens informels du 14.03. au 28.04.2008 traduction par Adama et Aïssata
- Camara, Ladji: masculin, âgé d'environ 45 ans, chef de famille et paysan à Guéna, sans formation scolaire formelle, M- interview semi-structuré le 24.03.2008, traduction: Sangaré
- Camara, Noumou: masculin, âgé de plus que 70 ans, chef de village de Guéna, sans formation scolaire formelle, M- interview semi-structuré le 15.03.2008, traduction: Sidibé, interview semi-structuré le 25.04.2008, traduction: Mariko
- CGS/APE: représentants masculins du Comité de Gestion Scolaire, chefs de famille et paysans à Guéna, M- interview semi-structuré le 16.03.2008, traduction: Sidibé, K. Bagayoko
- Diarra, Monsieur: Conseiller d'Orientation au CAP Kati, M- entretien informel le 11.04.2008
- Djiguiba, Gadiely: enseignant du Mali vivant en Allemagne, ancien collaborateur de la GTZ au Mali dans le domaine de l'éducation, M- entretien informel le 22.11.2008
- Fatoumata: élève-fille de la 8e année à Koumantou, M- entretien informel le 03.03.2008
- Groupe de femmes: âgées d'environ entre 25 et plus que 60 ans, femmes ménagères et paysannes à Guéna, sans formation scolaire formelle à l'exclusion de deux femmes, M- interview semi-structuré le 18.03.2008, traduction: K. Bagayoko



- Grell, Dr. Hermann: deutscher Direktor des Büros der GTZ Mali in Bamako, M- informelle Gespräche vom 01.03. bis 03.05.2008
- Guilloton, Chantale: weiblich, französische Unternehmerin, in Bamako lebend, M- informelle Gespräche vom 23.02. bis 03.05.2008
- Jungengruppe: Alter ca. 6 bis 25, überwiegend in der Schule eingeschrieben oder Schullaufbahn beendet, aus Guéna, M- halbstrukturiertes Interview am 20.03.2008, Übersetzer: Sidibé
- Kané, Ami: weiblich, Leiterin der Abteilung Scolarisation des Filles in der Direction Nationale de l'Education de Base im Bildungsministerium in Bamako M- halbstrukturiertes Interview am 21.02.2008
- Keita, Falaye: männlich, Alter ca. 40, Ackerbauer in Guéna, ohne formale Schulbildung, M- halbstrukturiertes Interview am 24.03.2008, Übersetzer: Sangaré
- Keita, Kadiatou: weiblich, Alter ca. 30, Mutter und Ackerbäuerin in Guéna, ohne formale Schulbildung, M- halbstrukturiertes Interview am 25.04.2008, Übersetzerin: K. Bagayoko
- Keita, Manamaka: männlich, Alter ca. 25, Ackerbauer in Guéna, ohne formale Schulbildung, M- halbstrukturiertes Interview am 17.03.2008, Übersetzer: Sidibé
- Keita, Monsieur: männlich, Alter ca. 50, Lehrer des CED in Kalassa, M- halbstrukturiertes Interview am 20.04.2008
- Keita, Nassou: weiblich, Alter ca. 50, Mutter und Ackerbäuerin in Guéna, ohne formale Schulbildung, M- halbstrukturiertes Interview am 18.03.2008, Übersetzerin: K. Bagayoko
- Koné, Adama: männlich, erster Stellvertreter des Bürgermeisters von Siby, M-informelles Gespräch am 18.04.2008
- Koné, Alou: männlich, Lehrer im Ruhestand und Dorfberater in Koumantou, M-informelle Gespräche vom 03.03. bis 05.03.2008
- Koné, Kadiatou: Direktorin der Grundschule in Banko, M-informelles Gespräch am 04.03.2008
- Koné, Nouhoum: Geograph aus Koumantou, Lehrer an technischer Schule in Bamako, M-informelle Gespräche vom 12.03. bis 10.04.2008
- Koné-Hirsiger, Sabine: in Bamako lebende Schweizerin, ehemalige Mitarbeiterin bei NGO in Mali, M-informelle Gespräche vom 20.02. bis 10.04.2008
- Konta, Hamadoun: männlich, Alter ca. 30, Jurist und Mitarbeiter im GTZ Programm PACT in Bamako, Hilfskraft bei Umfrage, M- informelle Gespräche vom 10.04. bis 06.05.2008, email 2009
- Mädchengruppe: Alter ca. 6 bis 18, überwiegend in der Schule eingeschrieben, aus Guéna, M- halbstrukturiertes Interview am 20.03.2008, Übersetzer Sidibé, halbstrukturiertes Interview am 24.03.2008, Übersetzer Sangaré
- Grell, Dr. Hermann: Directeur allemand du bureau de la GTZ Mali à Bamako, M- entretiens informels du 01.03. au 03.05.2008
- Guilloton, Chantale: femme-entrepreneur française vivant à Bamako, M- entretiens informels du 23.02. au 03.05.2008
- Groupe de garçons: âgés d'environ de 6 à 25 ans, en majorité inscrits à l'école ou carrière scolaire achevée, de Guéna, M- interview semi-structuré le 20.03.2008, traduction: Sidibé
- Kané, Ami: féminine, directrice de la division Scolarisation des Filles dans la Direction Nationale de l'Education de Base au Ministère de l'Education à Bamako, M- interview semi-structuré le 21.02.2008
- Keita, Falaye: masculin, âgé d'environ 40 ans, paysan à Guéna, sans formation scolaire formelle, M-interview semi-structuré le 24.03.2008, traduction: Sangaré
- Keita, Kadiatou: féminine, âgée d'environ 30 ans, mère et paysanne à Guéna, sans formation scolaire formelle, M- interview semi-structuré le 25.04.2008, traduction: K. Bagayoko
- Keita, Manamaka: masculin, âgé d'environ 25 ans, paysan à Guéna, sans formation scolaire formelle, M- interview semi-structuré le 17.03.2008, traduction: Sidibé
- Keita, Monsieur: masculin, âgé d'environ 50 ans, enseignant du CED à Kalassa, M- interview semi-structuré le 20.04.2008
- Keita, Nassou: féminine, âgée d'environ 50 ans, mère et paysanne à Guéna, sans formation scolaire formelle, M- interview semi-structuré le 18.03.2008, traduction: K. Bagayoko
- Koné, Adama: masculin, premier adjoint à la mairie de Siby, M- entretien informel le 18.04.2008
- Koné, Alou: masculin, enseignant retraité et conseiller de village à Koumantou, M- entretiens informels du 03.03. au 05.03.2008
- Koné, Kadiatou: directrice de l'école primaire à Banko, M- entretien informel le 04.03.2008
- Koné, Nouhoum: géographe de Koumantou, enseignant d'une école technique à Bamako, M- entretiens informels du 12.03. au 10.04.2008
- Koné-Hirsiger, Sabine: Suisse vivante à Bamako, ancienne collaboratrice des ONG au Mali, M- entretiens informels du 20.02. au 10.04.2008
- Konta, Hamadoun: masculin, âgé d'environ 30 ans, juriste et collaborateur du programme PACT de la GTZ à Bamako, enquêteur de la recherche, M- entretiens informels du 10.04. au 06.05.2008, email 2009
- Groupe de filles: âgées environ de 6 à 18 ans, en majorité inscrites à l'école, de Guéna, M- interview semi-structuré le 20.03.2008, traduction: Sidibé, interview semi-structuré le 24.03.2008, traduction: Sangaré

- Männergruppe: Alter mindestens 35, Familienoberhäupter und Ackerbauern in Guéna, ohne formale Schulbildung mit Ausnahme eines Mannes, M- halbstrukturiertes Interview am 24.03.2008, Übersetzer: Sangaré
- Mariko, Ibrahim: männlich, Beamter des Militär im Ruhestand aus Ségou, M- informelle Gespräche vom 14.04. bis 28.04.2008
- Samaké, Amadou: männlich, Alter ca. 30, Jurist und Mitarbeiter im GTZ Programm PACT in Bamako, Hilfskraft bei Umfrage, M- informelle Gespräche vom 10.04. bis 06.05.2008
- Sanankoua, Dr. Aminata: Erziehungswissenschaftlerin und Kurzzeitexpertin für MGF (Genitalverstümmelung) im Bildungsprojekt der GTZ in Bamako, davor Mitarbeiterin im GTZ Projekt Kampf gegen AIDS in Bildungsprogrammen, M- halbstrukturiertes Interview am 02.05.2008
- Sangaré, Adama: männlich, aus Bougouni, Mitarbeiter einer landwirtschaftlichen NGO in Bamako und der Gemeinde Siby, Verantwortlicher der Maison du Karité in Siby, M- informelle Gespräche vom 12.03. bis 20.04.2008
- Schülerinnen Tabakoro: Schülerinnen der 9. Klasse in Tabakoro, M- informelles Gespräch am 04.03.2008, Übersetzer: N. Bagayoko, Alou Koné
- Sidibé, Tidiane: männlich, aus Mopti, Referendar in der Schule in Guéna, M- informelle Gespräche vom 14.03. bis 28.04.2008
- Sophie: weiblich, Schulabschluss DEF, aus Bandiagara, Hausmädchen in Bamako, M- informelle Gespräche vom 20.02. bis 08.05.2008
- Togo, René: männlich, Hochschulabschluss, Deutschlehrer, Mitarbeiter der KfW in Bamako, M- informelles Gespräch am 05.03.2008
- Traoré, Cathérine: weiblich, Mitarbeiterin im Programme de Formation des Conseillères et Maires Femmes von PACT in Bamako, M- halbstrukturiertes Interview am 27.02.2008
- von der Ley, Inge: deutsche Projektverantwortliche des Grundbildungsprojekts PISE der GTZ in Mali von 1997 bis 2007, seit 2008 Kurzzeitexpertin in demselben Projekt (PEB-PRIMA), M- informelle Gespräche vom 20.02. bis 08.05.2008, halbstrukturiertes Interview am 28.02.2008, emails 2008/2009
- Zarth, Elke: deutsche Unternehmerin, in Ségou lebend, M- informelle Gespräche 21.08. bis 25.08.2008, emails 2009
- Zono, Dr. Abdoulaye: seit 2008 Projektverantwortlicher des Grundbildungsprojektes (PEB-PRIMA) der GTZ, davor Mitarbeiter in demselben Projekt (PEB), M- informelle Gespräche vom 20.02. bis 08.05.2008, emails 2008/2009
- Groupe d'hommes: âgé d'au moins 35 ans, chefs de famille et paysans à Guéna, sans formation scolaire formelle à l'exception d'un homme, M-interview semi-structuré le 24.03.2008, traduction: Sangaré
- Mariko, Ibrahim: masculin, fonctionnaire militaire retraité de Ségou, M- entretiens informels du 14.04. au 28.04.2008
- Samaké, Amadou: masculin, âgé d'environ 30 ans, juriste et collaborateur du programme PACT de la GTZ à Bamako, enquêteur de la recherche, M-entretiens informels du 10.04. au 06.05.2008
- Sanankoua, Dr. Aminata: femme, scientifique de l'éducation et experte à court terme de MGF (Mutilation Génitale Féminine) dans le projet d'éducation de la GTZ à Bamako, avant collaboratrice dans le projet Lutte contre le SIDA dans des programmes de scolarisation de la GTZ, M-interview semi-structuré le 02.05.2008
- Sangaré, Adama: masculin, de Bougouni, collaborateur d'une ONG agricole à Bamako et dans la commune de Siby, responsable de la Maison du Karité à Siby, M- entretiens informels du 12.03. au 20.04.2008
- Élèves-filles de Tabakoro: élèves-filles de la 9e année à Tabakoro, M- entretien informel le 04.03.2008, traduction: N. Bagayoko, Alou Koné
- Sidibé, Tidiane: masculin, de Mopti, enseignant-stagiaire à l'école de Guéna, M- entretiens informels du 14.03. au 28.04.2008
- Sophie: féminine, diplômée au DEF, de Bandiagara, aide ménagère à Bamako, M- entretiens informels du 20.02. au 08.05.2008
- Togo, René: masculin, diplôme de fin d'études, enseignant d'allemand, collaborateur à la KfW à Bamako, M- entretien informel le 05.03.2008
- Traoré, Cathérine: féminine, collaboratrice au Programme de Formation des Conseillères et Maires Femmes de PACT à Bamako, M- interview semi-structuré le 27.02.2008
- von der Ley, Inge: responsable allemande du projet de l'éducation de base PISE de la GTZ au Mali de 1997 à 2007, depuis 2008 experte à court terme dans le même projet (PEB-PRIMA), M-entretiens informels du 20.02. au 08.05.2008, interview semi-structuré le 28.02.2008, emails 2008/2009
- Zarth, Elke: femme-entrepreneur, vivante à Ségou, M- entretiens informels du 21.08. au 25.08.2008, emails 2009
- Zono, Dr. Abdoulaye: responsable du projet de l'éducation de base (PEB-PRIMA) PISE de la GTZ au Mali depuis 2008, avant collaborateur dans le même projet (PEB), M- entretiens informels du 20.02. au 08.05.2008, emails 2008/2009



# **Regionalwissenschaftliche Forschungen**

## **Regional Science Research**

### **(ISSN 1863-1835)**

---

Herausgeber: Prof. Dr. Joachim Vogt

Die Bände sind unter [www.ksp.kit.edu](http://www.ksp.kit.edu) als PDF frei verfügbar oder als Druckausgabe bestellbar.

Band 32      Barbara Schnegg  
**Schulbildung für Mädchen im ländlichen Süden Malis.**  
**Analyse der sozialen und ökonomischen Voraussetzungen**  
**am Beispiel der Gemeinde Siby = Scolarisation des filles dans**  
**la région rurale au sud du Mali : analyse des conditions sociales**  
**et économiques en prenant l'exemple de la commune de Siby.** 2011  
ISBN 978-3-86644-739-4

---

Bis Band 31 ist die Schriftenreihe „Regionalwissenschaftliche Forschungen“ beim Regionalwissenschaftlichen Fachverlag erschienen.

Bezug über das Institut für Regionalwissenschaft & Institut für Städtebau und Landesplanung des Karlsruher Instituts für Technologie ([www.ifr.kit.edu](http://www.ifr.kit.edu))

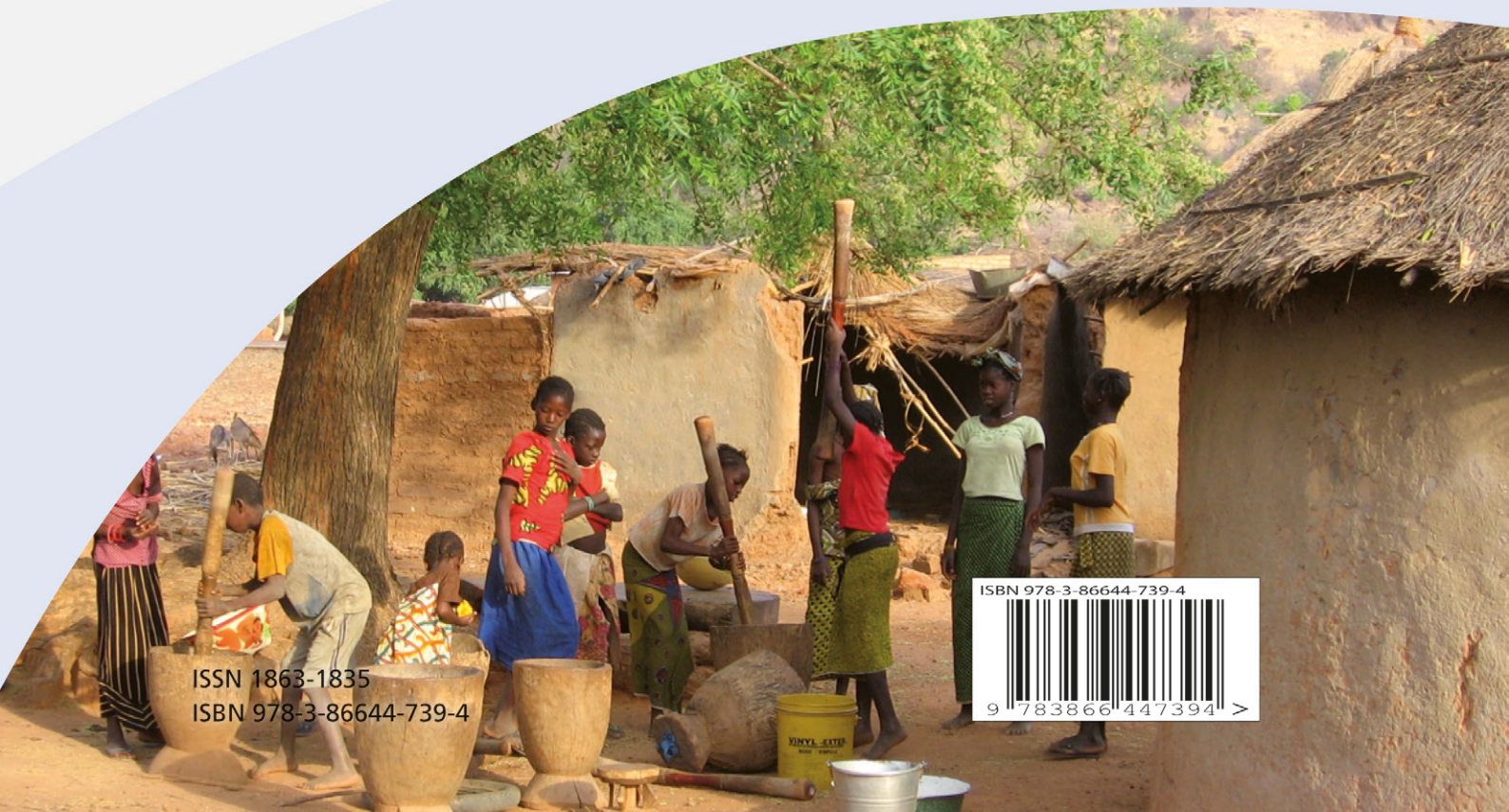
Band 31      Joachim Vogt, Andreas Megerle  
**Geopark- und Geotourismusforschung.** 2006  
ISBN 978-3-9811189-1-9

Band 30      Libertad Chávez Rodríguez  
**Probleme und Möglichkeiten einer nachhaltigen Wassernutzung**  
**nordmexikanischer Städte aus Sicht der Stadtplanung.** 2006  
ISBN 978-3-9811189-0-1

Die Bände 1-29 können über das Institut für Regionalwissenschaft des KIT bezogen werden: [www.ifr.kit.edu](http://www.ifr.kit.edu).

Mädchen sind im ländlichen Mali sowohl beim Zugang zu Schulbildung als auch beim Verbleib in der Schule trotz gezielter nationaler und internationaler Bemühungen weiterhin benachteiligt. Um sich ein eigenes, konkreteres Bild von den Gegebenheiten und Bedürfnissen der Betroffenen vor Ort zu machen, wurde in der Gemeinde Siby im Südwesten Malis eine dreimonatige Feldforschung durchgeführt. Mit Hilfe qualitativer und quantitativer Methoden wurden Daten zu sozialen und ökonomischen Voraussetzungen für Grundschulbildung von Mädchen erhoben, die in der vorliegenden Studie dargestellt und interpretiert werden. Zum Verständnis der erzielten Ergebnisse setzt sich die Abhandlung eingangs kritisch mit kulturspezifischen Einflüssen auf die Erhebung und Auswertung von Daten auseinander. Auf der Ergebnisebene stehen nach einem kurzen Einblick in die Entwicklung des malischen Bildungswesens einerseits der Sozialstatus von Frauen und Mädchen des Volkes der Malinké, andererseits das Investitionsverhalten dieser vorwiegend von Subsistenzwirtschaft lebenden Agrargesellschaft im Fokus. Abschließend werden die daraus folgenden Auswirkungen am konkreten Beispiel der Gemeinde Siby beleuchtet.

En milieu rural malien, les filles continuent à être défavorisées en matière d'éducation et de fréquentation scolaire, malgré les efforts nationaux et internationaux. Pour s'enquérir des réalités du terrain et des attentes des populations concernées, une enquête de trois mois a été menée dans la Commune de Siby située au Sud-Ouest du Mali. A l'aide de méthodes qualitatives et quantitatives, les données sur les conditions sociales et économiques pour la scolarisation des filles ont été recueillies puis analysées. Pour une bonne compréhension des résultats obtenus, ce mémoire présente tout d'abord les influences spécifiquement culturelles ayant affecté la collecte et l'évaluation des données. Après un bref aperçu sur l'évolution du système éducatif malien, les résultats sont donnés d'une part au sujet du statut social des femmes et des filles malinkés, et d'autre part sur la perception de la notion d'investissement, dans une économie dominée par l'agriculture de subsistance. Enfin, les conséquences qui en découlent sont illustrées par l'exemple concret de la Commune de Siby.



ISSN 1863-1835

ISSN 978-3-86644-739-4

ISBN 978-3-86644-739-4



9 783866 447394 >