

Entstehung und Entwicklung der afrikanischen Germanistik

Amadou Booker SADJI

Afrika ist ein riesengroßer Kontinent. Daher wäre es ein riskantes Unterfangen, wenn man schlichtweg verallgemeinernd von afrikanischer Germanistik sprechen wollte, ohne eine Begriffsbestimmung vorzunehmen.

Der heutige Vortrag kann sich selbstverständlich nicht anmaßen, die Entstehung und Entwicklung der gesamten afrikanischen Germanistik zu behandeln. Wie man weiß, gibt es aufgrund der kolonialen Vergangenheit des afrikanischen Kontinents verschiedene Sprachräume: den arabischsprachigen, den englischsprachigen, den französischsprachigen, den portugiesischsprachigen, den spanischsprachigen und — wenn man das neuhinzugekommene post-apartheid-Südafrika dazurechnet — den afrikaanssprachigen Raum — vorausgesetzt, man nimmt als Grundlage nicht die unzähligen eigentlichen einheimischen negro-afrikanischen Sprachen.

Angesichts der Weitläufigkeit der genannten Sprach- beziehungsweise Kulturräume kann es sich im folgenden also nur um jene afrikanische Germanistik handeln, die ich theoretisch und praktisch kenne. Und das umso mehr, als man in der Wissenschaft nur von Dingen sprechen sollte, die man tatsächlich kennt. Nun, die Germanistik, die ich gut kenne, ist die Germanistik im frankophonen Afrika, besonders im frankophonen Westafrika und in Senegal.

Trotz dieser Eingrenzung ist es aber nicht ganz falsch, wenn ich das Thema allgemeiner formuliert habe; denn außer in Ägypten ist die Pflege des Deutschunterrichts und der Germanistik am frühesten im frankophonen Afrika auszumachen. Man kann also sagen, daß unter allen Kolonisatoren die Franzosen es waren, die in ihren afrikanischen Kolonien den Deutschunterricht als Voraussetzung für die spätere Entstehung der Germanistik in den genannten Ländern einführten. Dabei mutet das wie ein Paradoxon an. Und das umso mehr, als die Einführung des Deutschunterrichts in Westafrika 1919 in den Gymnasien der französischen Musterkolonie Senegal stattfand, das bedeutet: ein Jahr nach dem Ende des Krieges zwischen den sogenannten Erbfeinden Deutschland und Frankreich. In diesem Zusammenhang muß man daran erinnern, daß die deutsche Kolonialverwaltung es in ihren afrikanischen Kolonien für unangebracht gehalten

hatte, ihre Untertanen die deutsche Sprache lernen zu lassen. Sie verteidigte damit eine Art sprachlicher Apartheid, die sie unter anderem mit Sicherheitsgründen rechtfertigte.

Es kann also nur überraschen, daß gerade Frankreich nach dem Ersten Weltkrieg die scheinbar deutschenfreundliche Einführung des Deutschunterrichts in seinen afrikanischen Kolonien vornahm; in den englischen Kolonien dagegen kam so etwas überhaupt nicht in Frage. Französischer Deutschunterricht in Afrika war indessen nur scheinbar eine deutschenfreundliche Geste. Den französischen Behörden ging es damals überhaupt nicht um die afrikanischen Schüler beziehungsweise Studierenden, da nur eine ganz kleine Minderheit von denen Zugang zu den höheren Schulen und danach zum universitären Studium hatte. Es ging vielmehr um die Söhne und Töchter der in den Kolonien lebenden französischen Familien. Die wenigen höheren Schulen, die es damals in den Kolonien gab, hatten in erster Linie dafür zu sorgen, daß diesen dieselben Ausbildungsbedingungen wie in Frankreich geboten wurden, denn sie sollten oder mußten dieselben Ausbildungschancen wie ihre zu Hause gebliebenen Kommilitoninnen und Kommilitonen haben. Das schien den Kolonialpolitikern und Kolonialideologen insofern nur gerecht, als sie die Auffassung glaubhaft zu machen versuchten, die Kolonisierung und das damit verbundene Leben in Afrika sei schon an sich ein genügendes Opfer der Kolonialeuropäer.

So verpflanzten die französischen Behörden ihr Sekundarschulwesen nach Afrika. Es ist bekannt, daß seit Napoleon I. das französische Erziehungssystem so radikal reformiert wurde, daß die „lycées“, die höheren Schulen, als hauptverantwortliche Institutionen für den neu zu erziehenden Bürger fungierten und unter anderem die Aufgabe bekamen, eine solide allgemeine und allseitige Bildung als Vorbereitung auf die Eliteschulen, die „grandes écoles“, zu vermitteln. (Die Haupteliteschulen waren und sind bis heute noch die Ecoles Normales Supérieures und die Ecole Polytechnique.) Zur allgemeinen und allseitigen Bildung gehören seit damals — unabhängig und frei von jedem nationalistischen Gefühl — das Studium und die Beherrschung von Fremdsprachen. Oder gab es vielleicht doch eine Verbindung zwischen Napoleons Lust an der Eroberung fremder Länder und der extremen Begünstigung von Fremdsprachen bei der Ausbildung von zukünftigen Staatsbürgern und Staatsbeamten?

Wie dem auch sei: die Verpflanzung des französischen Ausbildungswesens nach den afrikanischen Kolonien schuf sehr früh nicht nur die Voraussetzung für die Einführung des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe, sondern auch für die Germanistik im frankophonen Afrika und speziell in Westafrika, denn auch das französische Hochschulwesen wurde integral übernommen. Der französischen

Sprachpolitik entsprechend konnten somit ipso facto manche der wenigen westafrikanischen Gymnasiasten Deutsch lernen. Die Tatsache, daß es um keine deutschenfreundliche Linie der französischen Kulturpolitik, sondern lediglich um die objektive Logik eines Erziehungswesens ging, kann durch das folgende Beispiel belegt werden. — Es geht um meine eigene Biographie.

Exkurs. Unter dem Einfluß meines Vaters, der als Anhänger der Négritude-Bewegung und als Teilnehmer am nationalen Kampf gegen die Kolonisation das französische Kulturmonopol brechen wollte, gehörte ich zu den wenigen westafrikanischen Gymnasiasten, die neben Englisch die Fremdsprache Deutsch wählten. Nach bestandem Abitur im Jahr 1955 sollten wir unser Studienfach wählen und dann als Stipendiaten entweder an der 1953 gegründeten Universität Dakar studieren oder, wenn das gewählte Fach noch nicht in Dakar gelehrt wurde, an eine französische Universität geschickt werden. Meine Wahl, Germanistik zu studieren, löste beim französischen Verantwortlichen für Studienangelegenheiten eine regelrechte Empörung aus. Seine spontane Reaktion war: „Was wollen Sie mit Deutsch anfangen? Das ist doch eine gutturale und unschöne Sprache! Sie sollten Geographie studieren, das ist viel nützlicher für das Land.“ Mein Vater, der als Schriftsteller und Journalist bei den Kolonialbehörden nicht beliebt, sondern eher gefürchtet war, ging sofort zu diesem Herrn Piani und machte ihn, den Franzosen aus Korsika, darauf aufmerksam, wie schlimm seine Ignoranz sei und daß die deutsche Kultur auf vielen Gebieten — in der Philosophie, der Musik, der Literatur zum Beispiel — eine international führende Rolle spiele.

Wie zu erwarten — die Kolonialbehörden waren eben die Kolonialherren! — war das Ergebnis des Treffens nicht ganz positiv. Aber es war auch nicht ganz negativ. Man beschloß, ich solle im ersten Studienjahr an der philosophischen Fakultät in Dakar Geographie studieren — Germanistik gab es damals dort noch nicht — und dann, wenn ich die Jahresabschlußprüfungen in Geographie und Englisch bestanden hätte, nach Frankreich gehen dürfen, um dort doch noch Germanistik zu studieren.

Diese Hürde, die Herr Piani sich sicher als unbezwingbar vorgestellt hatte, konnte von mir zum Glück überwunden werden: ich bestand die Prüfung mit der Note „Gut“ und durfte 1956 nach Frankreich gehen, nach Toulouse, um als erster Senegalese in der Geschichte ein Germanistikstudium zu beginnen.

Die Möglichkeit, Deutsch zu lernen und dann später Germanistik zu studieren, hatte also nichts mit einer Deutschenfreundlichkeit der Franzosen zu tun. Sie hatte ihren Ursprung lediglich in der herkömmlichen Struktur des französischen Schulwesens. Abgesehen von ganz wenigen Veränderungen wurde diese Struktur bis heute in unseren Ländern beibehalten. Sie sieht so aus: Da Französisch

ohnein Amts- und Unterrichtssprache ist, gilt ab dem ersten Jahr der höheren Schulen Englisch als erste Fremdsprache, und zwar sowohl für die humanistische Richtung mit Latein als auch für die naturwissenschaftliche. Im dritten Jahr muß im humanistischen Zweig dann eine zweite Sprache gewählt werden, wobei man früher die Auswahl zwischen Deutsch, Spanisch und Italienisch hatte; heute sind Portugiesisch, Arabisch und — an einigen wenigen Schulen — Russisch hinzugekommen. Bis zum Abitur dauert die gesamte Sekundarbildung sieben Jahre. Die qualitativ grundsätzliche Veränderung im Vergleich zur Schule der Kolonialära ist die Tatsache, daß nach der Erlangung der politischen Selbständigkeit durch die afrikanischen Länder in den sechziger Jahren die Mehrheit der Sekundarschüler nun aus Afrikanern bestehen sollte. Das schuf die Voraussetzung unter anderem auch dafür, daß einige Jahre später Germanistikinstitute gegründet werden konnten, denn der Deutschunterricht wurde aus mehreren Gründen immer wichtiger, wenn auch Deutsch als erste Fremdsprache immer seltener gewählt werden kann.

Einer dieser Gründe war ohne Zweifel das Streben der politisch selbständig gewordenen Afrikaner, das französische Kulturmonopol zu brechen. Besonders in einer Musterkolonie wie Senegal hatte die offizielle Kolonialpolitik immer das Ziel gehabt, die Einheimischen kulturell vollkommen zu assimilieren, aus ihnen gleichsam schwarze Franzosen zu machen. „Unsere Vorfahren, die Gallier . . .“: diesen Spruch mußten die afrikanischen Schüler früher im Geschichtsunterricht lernen und hersagen! Ein weiterer Grund für die anwachsende Bedeutung des Deutschunterrichts bestand darin, daß mit der politischen Selbständigkeit eine neue Art von Beziehungen zwischen unseren jungen Nationalstaaten und dem deutschsprachigen Raum entstand. Ich sage absichtlich: „dem deutschsprachigen Raum“, weil fremde Beobachter angesichts der quantitativen Entwicklung der Germanistik im frankophonen Schwarzafrika zu dem logischen Schluß kommen könnten, die Entstehung der germanistischen Institute dort sei allein der Bundesrepublik Deutschland zu verdanken. In bezug auf die beiden führenden Universitäten Abidjan in der Elfenbeinküste und Dakar in Senegal wäre das aber nur ein Trugschluß. Das Germanistikinstitut in Dakar zum Beispiel wurde 1973 gegründet, nachdem sich die deutschen offiziellen Stellen zunächst energisch dagegen gewandt hatten. Wie bei einer umgekehrten Wiederholung der Geschichte waren es dieses Mal keine kolonialen Verwaltungsfranzosen à la Piani, sondern echte Verwaltungsdeutsche der Bundesrepublik, die meinten: „Wozu eine Deutschabteilung? Die senegalesischen beziehungsweise die afrikanischen Studenten sollten lieber so etwas wie Geographie, Biologie oder Medizin studieren.“

Im Gegensatz zu den damaligen deutschen Experten, die eine Entwicklung ihrer

eigenen Sprache und Kultur bei uns nicht einsehen mochten, bekundeten die Österreicher von Anfang an ihr Interesse an der Gründung eines germanistischen Instituts in Dakar, das dann 1973 vor allem dank der tatkräftigen Unterstützung durch den österreichischen Geschäftsträger gegründet wurde. Der erste Leiter des Instituts war ein Salzburger Professor, der als Entwicklungshelfer von seinem Land entsandt und bezahlt wurde. Erst im Nachhinein gelang es unserem damaligen Staatspräsidenten Léopold Sédar Senghor, dank seiner persönlichen Beziehungen zu Bundeskanzler Willy Brandt die deutschen Behörden beziehungsweise den DAAD umzustimmen und deutsche Mittel für die Entwicklung der Germanistik bei uns zugesprochen zu bekommen.

Es soll auch erwähnt werden, daß bei der Einrichtung der jungen germanistischen Institute wie zum Beispiel derjenigen von Abidjan und Dakar die Franzosen ihrem kulturellen Credo treu blieben und eine allseitige Hilfe gewährten. So gehörten zu den Aufbaulehrern gut ausgebildete französische Germanisten, die — wie im Fall der österreichischen Lehrkräfte — als sogenannte technische Helfer von ihrer Regierung bezahlt wurden.

Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre entstanden nach dem Vorbild der Pionierinstitute von Dakar und Abidjan auch in anderen Staaten des frankophonen Afrika germanistische Abteilungen: in Togo, Benin, Kamerun, Burkina Faso. Wenn aber die Germanistik, kulturpolitisch gesehen, in Senegal eine besondere Qualität erlangen konnte, dann war das dank der einzigartigen Persönlichkeit des germanophilen Dichter-Präsidenten und Négritude-Denkens Léopold Sédar Senghor möglich, der quasi revolutionäre Maßnahmen zugunsten des Deutschunterrichts einleitete. Als „Agrégé de grammaire“, das heißt Besitzer eines der höchsten Diplome in französischer Grammatik, zeigte Senghor spontan Verständnis für unseren Vorschlag, im Sekundarschulwesen Deutsch — so wie bis dahin nur Englisch — sowohl als zweite wie auch als erste Fremdsprache gelten zu lassen. Er begriff sofort, daß es für die Schüler, die im ersten Gymnasialjahr kein Latein gewählt haben, pädagogisch sinnvoller ist, wegen der Deklinationsprobleme Deutsch und nicht Englisch als erste Fremdsprache zu wählen; ein Schüler, der zu Anfang Latein gewählt hat, kann dagegen ruhig gleichzeitig mit Englisch anfangen und erst im dritten Jahr Deutsch als zweite Pflichtfremdsprache wählen.

So wurde also — im Unterschied zu den anderen afrikanischen Staaten — in Senegal Mitte der siebziger Jahre per Präsidialbeschluß Deutsch auch als erste Fremdsprache eingeführt. Die Folgen dieser Maßnahme machten sich bald positiv bemerkbar: innerhalb von wenigen Jahren erlebte der Deutschunterricht an den höheren Schulen eine stürmische Entwicklung. So konnte man bereits

1979, anlässlich des ersten internationalen Germanistenkongresses auf afrikanischem Boden, in Dakar feststellen, daß 20% der senegalesischen Sekundarschüler Deutsch lernten. Das bedeutet, daß Deutsch nach Englisch an zweiter Stelle stand, weit vor Spanisch, Arabisch, Portugiesisch, Italienisch und Russisch. Die Tragweite eines solchen Ergebnisses ist erst dann richtig zu ermessen, wenn man in Rechnung stellt, daß zum Beispiel Arabisch und Portugiesisch für bedeutende ethnische Minderheiten in Senegal und seinen Grenzländern Verkehrssprachen sind.

Die Vorteile, die die Einführung des Deutschen als gleichzeitig erste und zweite Fremdsprache für das Studium der Germanistik mit sich brachte, liegen auf der Hand: die Abiturienten begannen ihre Universitätslaufbahn mit einigermaßen guten Deutschkenntnissen, sodaß fast alle Vorlesungen und Seminare direkt in Deutsch stattfinden konnten. Das ermöglichte, eine am internationalen Niveau ausgerichtete, qualitativ hoch angesetzte Gestaltung des Lehrprogramms weitgehend zu sichern. Das germanistische Institut von Dakar konnte sich — wie überhaupt die senegalesische Universität — dank Senghors Kulturpolitik als eine Art Pionierstation im frankophonen Afrika profilieren. Die praktische Illustrierung davon war der vom 12. bis zum 15. April 1979 in Dakar veranstaltete internationale Germanisten-Kongreß. Als Organisatoren zeichneten gemeinsam der Verband der französischen Hochschulgermanisten und unser Institut.

Wie bereits unterstrichen, war das in der ganzen Geschichte unseres Faches die erste Tagung dieser Art auf afrikanischem Boden. Anwesend waren als offizielle Teilnehmer Germanisten von 24 Universitäten aus Frankreich, Deutschland, Österreich, der Schweiz, den USA, der Côte d'Ivoire (Elfenbeinküste), Kamerun, Togo und Senegal. Das allgemeine Thema des Kongresses brachte zum ersten Mal einen ganz neuen Aspekt in die Germanistik, ich möchte fast sagen, es war gleichsam ein Donnerschlag am heiteren Himmel der klassischen Germanistik. Es lautete: *Négritude et Germanité — L'Afrique noire dans la littérature d'expression allemande* (Negertum und Deutschtum — Schwarzafrika in der deutschsprachigen Literatur).

Diese historische Tagung nahm der Präsident Senghor, der persönlich den Vorsitz der feierlichen Eröffnung im Auditorium Maximum der Universität übernommen hatte, zum Anlaß, in Anwesenheit der ganzen Regierung und sämtlicher diplomatischer Vertreter sowie aller Deutschlehrer und Germanistikstudenten im Namen von uns allen den Sinn der substantiellen und gewollten Entwicklung des Deutschunterrichts und der Germanistikstudien in unserem Land darzulegen. In seiner „Pourquoi apprendre l'allemand?“ (Warum Deutsch lernen?) betitelten Eröffnungsrede sagte er unter anderem, Deutschlernen sei

wichtig, „weil natürlich das deutsche Volk, sei es im Osten wie im Westen und im weiteren Sinne unter den Nationen überhaupt, heute einen wichtigen Platz auf dem politischen und wirtschaftlichen Gebiet einnimmt. Die Haupterklärung für die von der Regierung zur rechten Zeit getroffene Entscheidung, Deutsch zu begünstigen, bleibt dabei aber immer noch, daß vor allem kulturelle Gründe dafür bestimmend waren“. (In: *Négritude et Germanité*, Dakar NEA 1983, S. 17)

Beim Dakarer Kongreß wurde also unmißverständlich das Primat der kulturellen beziehungsweise interkulturellen über die politischen und wirtschaftlichen Gründe für die Entwicklung des Deutschunterrichts und der Germanistik unterstrichen. Damit war die allgemeine Linie der Germanistik im frankophonen Afrika definiert und zugleich die Problematik der Afrikanisierung von Lehrprogrammen und der Umgestaltung von Lehrinhalten und Lehrbüchern aufgeworfen. Im Hinblick auf das Ziel, bei dieser Afrikanisierung des Deutschunterrichts und der Germanistik auf jeden Fall das internationale Niveau zu wahren, mußte mit kultureller Kompetenz an dieses Unternehmen herangegangen werden.

Ein erster Versuch, Lehrinhalte und Lehrbücher den kulturellen Forderungen beziehungsweise den interkulturellen Beziehungen zwischen Afrika und den deutschsprachigen Ländern anzupassen, scheiterte leider, weil man, im Gegensatz zu Senghor, die Rolle des Deutschen falsch einschätzte. Die doch nolens volens eingesprungenen deutschen Geldgeber und ihre Experten konzipierten nämlich die Lehrbücher als Geschenk für die afrikanischen Schulen so, als ob Deutsch in Afrika eine Verkehrssprache wäre, eine Verkehrssprache wie Englisch, Arabisch, Portugiesisch oder gar Spanisch. Das Ergebnis waren angeblich afrikanisierte Lehrbücher, die jahrelang für das ganze frankophone Westafrika verbindlich waren. Diese Lehrbücher waren inhaltlich simpel und altväterlich, formal konnten sie den Schülern nur ein stotterndes Deutsch, am Rande der Gastarbeiter-sprache, bestenfalls aber ein mageres Verkehrsdeutsch beibringen. In gut verstandener Interkulturalität sind Lehrinhalte und Lehrbücher eben noch nicht afrikanisiert, wenn man deutsche Namen durch afrikanische ersetzt oder mit ihnen mischt. Anstelle von wertvollen literarischen und kulturgeschichtlichen Texten von bewährten deutschsprachigen Autoren gab es in diesen Lehrbüchern zusammengebastelte, künstliche Texte, die zudem die minimalsten Schwierigkeiten in Wortschatz und Grammatik ausschalteten und daher nur vermochten, mittelmäßige und kulturlose Faseler zu produzieren, war doch auch das Lernziel von den Autoren lakonisch so formuliert worden: „Hauptsache, sie können sich verständlich machen!“

Im Gegensatz zu einer solchen vulgärutilitaristischen Auffassung des Deutschunterrichts mußte das Fach im Sinne der humanen oder gar humanistischen

Bildung mehr und mehr unter der Perspektive eines maximalen interkulturellen Verständnisses konzipiert werden. Ein solches Vorgehen vermag aber das Selbstbewußtsein des afrikanischen Menschen erst dann in einem qualitativ höheren Grad zu befruchten, wenn es auf der Grundlage von gleichberechtigten Kulturen, jenseits von bevormundender und minderwertiger Afrikanisierung geschieht.

Im Laufe der Entwicklung schloß eine solche Konzeption von Deutschunterricht als Vorstufe zur afrikanischen Germanistik eine gewisse Hervorhebung der komparatistischen, ja kontrastiven beziehungsweise konfrontativen Methode ein, mit einer starken, ernsthaften und nicht folkloristischen Integration der afrikanischen Kulturen. Entsprechend dieser Konzeption wurden für die germanistische Ausbildung an der Philosophischen Fakultät und für die pädagogisch-didaktische Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule in Dakar spezifische Lehrprogramme gestaltet. In diesem Rahmen wurden dann immer gezielter literarische und kulturgeschichtliche Texte vorgeschlagen und nicht nur im Hinblick auf Grammatik und Wortschatzaneignung ausgewählt. Diese Texte sollten soweit wie möglich für die jeweilige deutschsprachige Kultur in ihrer Analogie und Differenz zu den afrikanischen Kulturen so charakteristisch, ja so typisch wie möglich sein. Das bezieht sich auf Romane, Novellen und Märchen, Sagen und Sprichwörter, die am besten eine klare Idee vom sozialen und moralischen Leben der jeweiligen Völker geben. Besonders letztere eignen sich zu einem interkulturellen Vergleich und können in der didaktischen Ausbildung eine beachtliche Rolle spielen. Als paradigmatische Illustrierung soll hier ein Thema zitiert werden, das die interkulturelle Zielsetzung ausdrückt: *Grimms „Kinder- und Hausmärchen“ im Vergleich zu Birago Diops „Contes d'Amadou Koumba“*. Die Substanz der germanischen Sagen und Mythen bietet sich ebenfalls in philosophisch-moralischer und pädagogischer Hinsicht zu einem interkulturellen Studium an, unter dem Gesichtspunkt einer kritischen Auseinandersetzung mit den Négritude- und Authentizitäts-Theorien von den Anfängen bis zur Neuzeit, zum Beispiel mit Themen wie: *Die negro-afrikanischen und die germanischen Sagen/Mythen in ihrer Verwandtschaft und Andersartigkeit* oder *Die verschiedenen Mythen in Novalis' „Heinrich von Ofterdingen“, verglichen mit den negro-afrikanischen Mythen*.

Gezielt ausgewählte Texte aus den erzählenden und dramatischen Gattungen erlauben interkulturell-komparatistische Studien von Sitten, Gebräuchen, Denk- und Gefühlsart der deutschsprachigen und der afrikanischen Völker. In diesem Rahmen wurden Themen für Magisterarbeiten gestellt wie: *Frauenschicksale in Fontanes „Effi Briest“ und Abdoulaye Sadjis „Maimouna“*, *Frauenliteratur in der DDR und in Senegal/Beispiel Eva Strittmatter und Mariama Ba, Streik und politische Agitation*

bei Willi Bredel und bei Ousmane Sembène.

Gerne wählen unsere Studenten für ihre Magister- oder ihre Doktorarbeiten auch Themen, die wir mehr in Richtung Landeskunde formulieren. Als Beispiele seien hier genannt: *Die Wiedervereinigung Deutschlands und ihre Auswirkungen auf den Nord-Süd-Dialog*, *Das Parteienspektrum in der Bundesrepublik Deutschland und in Senegal*, *Der deutsche Tourismus in Senegal*.

Die vorrangige Aufgabe unserer afrikanischen Germanistik-Institute ist die Deutschlehrausbildung. Und diese Lehrer müssen gewappnet sein, um den afrikanischen Lernenden auf dem Gebiet der Kulturgeschichte — das bedeutet im Hinblick auf Philosophie, Geschichte, Sozialwissenschaft und Kunst — besonders jene Aspekte nahezubringen, die bei der Begegnung des schwarzen Kontinents mit dem deutschsprachigen Raum interessieren. So wurden zum Beispiel das 17. und das 18. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum in Zusammenhang mit der Entdeckungs- und Reiseliteratur über Afrika behandelt. Und wir konnten schwerlich das 19. Jahrhundert ohne einen Einblick in die deutsche Kolonialliteratur behandeln — im Gegensatz zum Deutschunterricht und zur Germanistik der Kolonialzeit, die die Beziehungen zwischen Afrika und den deutschsprachigen Ländern vollkommen ignorierten. Was die Philosophie anbelangt, so erwies sich, daß ein gut ausgebildeter afrikanischer Germanist beziehungsweise Deutschlehrer besonders die anthropologische Diskussion im deutschsprachigen Raum nicht ignorieren kann. Dementsprechend wurde empfohlen, besondere Texte auszuwählen, zu erläutern und zu übersetzen, zum Beispiel solche von Herder oder von Johann Georg Forster.

Die Grundidee aller Themen, die bei uns seit nunmehr 20 Jahren in den Lehrveranstaltungen und in den individuellen Arbeiten der Studenten behandelt werden, ist die des gegenseitigen Kennenlernens, das nur begründet sein kann in einem tieferen Studium von Land und Leuten. Obwohl die Beziehungen der afrikanischen frankophonen Staaten zu den deutschsprachigen immer intensiver wurden, hatten sie oft nur einen eingleisigen Charakter. Unsere Studenten und die Gesamtheit der senegalesischen Deutschlehrer, die fast ausnahmslos an unserem Institut ausgebildet wurden, haben hier eine wichtige Rolle zu spielen, denn ihre Berufung ist es, Deutsch zu unterrichten, die deutschsprachigen Länder und ihre Kulturen in Afrika bekannt zu machen sowie möglichst die Rezeption Afrikas und seiner Kulturen im deutschsprachigen Raum steuern zu helfen. Letzteres ist ihnen möglich bei Studienaufenthalten oder auf Tagungen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz. Auf der Grundlage gegenseitiger gleichberechtigter Achtung und mit Wissen um die jeweils vorhandenen Vorurteile sollten auf diese Weise der interkulturelle Dialog und die Entwicklung

vielfältiger Beziehungen garantiert werden.

In diesem Zusammenhang gebührt den diplomatischen Vertretungen der deutschsprachigen Staaten beziehungsweise ihren Kulturabteilungen eine besondere Vermittlerrolle. Leider wird die Entwicklung des Deutschunterrichts und der Germanistik nicht immer von den Verantwortlichen begünstigt. Oft hängt es in unseren kleinen Ländern von der jeweiligen Persönlichkeit des Botschafters und von dessen Interessen ab. Es gibt Botschafter, welche der Zusammenarbeit mit den afrikanischen Germanisten und dem germanistischen Institut viel Zeit und guten Willen widmen; es kann aber auch vorkommen, daß ein anderer sich mehr für Fußball interessiert und lieber so viel wie möglich Spiele zwischen der Mannschaft des Botschaftspersonals und anderen einheimischen Mannschaften organisiert.

Die Erfahrung lehrt also, daß die afrikanische Germanistik sehr oft Selbsthilfe leisten muß, um manche komplexen Probleme wie zum Beispiel die Veröffentlichung einer Zeitschrift oder die Organisierung einer Kulturwoche anzugehen. Es vermag uns eine solche Situation aber auch, bei der notwendigen autonomen Behauptung zu stärken und qualitativ zu profilieren. Und das ist das Positive daran!

Ein viel ernsteres Problem als die verschiedenen Subventionierungsfragen ist indessen die Zurücknahme mancher Errungenschaften unseres Faches durch das Eingreifen von deutschen Beratern, die seit einigen Jahren eine offizielle Funktion am Erziehungsministerium haben. So wurde auf ihren Vorschlag hin an den höheren Schulen Deutsch als erste Fremdsprache nach und nach abgeschafft. Eine ernsthafte Begründung wurde bis heute dafür nicht gegeben, außer daß Deutschland seit der Wiedervereinigung jetzt andere, größere Engagements in anderen Ländern, besonders in Osteuropa, hat.

Für die zukünftige Entwicklung der Germanistik bei uns kann so ein Tatbestand tödliche Konsequenzen haben. Und das umso mehr, als die Franzosen in ihren ehemaligen Kolonien alles tun, um ihre eigene Kultur unter dem vielzitierten Begriff der Frankophonie zur Geltung zu bringen. Und afrikanische Kulturpolitiker sind inzwischen der Meinung, man könne doch mit der Zeit die deutsche Kultur nicht mehr lieben, als die Deutschen selber es tun — ich zitiere hier einen ehemaligen senegalesischen Erziehungs- und Hochschulminister, Universitätsprofessor im Fach Geschichte.

Das Interesse für Deutsch und die deutschsprachigen Kulturen ist in unseren Ländern bei den jungen Leuten nach wie vor sehr groß. Ein Beweis dafür ist unter anderem, daß in der Geschichte unseres Dakarer Instituts noch nie so viele Studenten im ersten Studienjahr eingeschrieben waren wie dieses Jahr, nämlich

130. Dieses quantitative Anwachsen kann aber nur bewältigt werden, wenn auch in den deutschsprachigen Staaten, vornehmlich in Deutschland, ein Interesse dafür besteht. Ob das nun tatsächlich der Fall ist, das müssen die Politiker — ob deutsche oder afrikanische — entscheiden. Wir Germanisten sind da überfragt.

Am Ende meiner Ausführungen möchte ich noch kurz eine ganz neue Perspektive erwähnen, die sich vor drei Jahren spontan für afrikanische Germanistik ergeben hat. Und mit diesen Ausführungen kann ich in gewisser Weise den Kreis schließen: Deutschunterricht im frankophonen Afrika wurde am Anfang dieses Referats als eine Komponente des dort adoptierten französischen Schulsystems vorgestellt. Und im Rahmen eben dieses Systems — genauer gesagt: im Rahmen der weltweiten, von Frankreich ins Leben gerufenen und kontrollierten Organisation der Frankophonie — wurde in Dakar ein Institut für Angewandte Fremdsprachen gegründet.

Es handelt sich um ein interafrikanisches Institut, das Studentinnen und Studenten aus vier afrikanischen Staaten aufnimmt: aus Burkina Faso, der Elfenbeinküste (Côte d'Ivoire), Senegal und Togo. Studierende, die sich dort nach einer strengen Auswahlprüfung — nur jeder Zehnte wird angenommen — einschreiben dürfen, besitzen entweder bereits die licence, das heißt das Staatsdiplom, das in etwa mit dem Staatsexamen zu vergleichen ist, oder das Magisterdiplom der Philosophischen Fakultät, oder sie haben zumindest das zweite Jahr an dieser Fakultät mit Erfolg absolviert. Das Ziel dieses Institutes besteht darin, Fachleute auszubilden für Management, Fremdenverkehr, internationalen Handel und Bankwesen. Diese Fachleute müssen am Ende ihrer zweijährigen Intensivausbildung nicht nur gute sprachliche Fertigkeiten in Englisch, Französisch und einer zweiten Fremdsprache, das heißt in Deutsch oder Spanisch, nachweisen, sondern auch sehr gute Kenntnisse in der Landeskunde der entsprechenden Länder haben. So werden im Unterschied zu den traditionellen germanistischen Instituten in diesem neuen Institut für Angewandte Fremdsprachen unter anderem Handelsdeutsch, juristisches Deutsch, Pressedeutsch und verstärkt Landeskunde unterrichtet.

Diese Richtung ist vielversprechend, weil die meisten Studierenden schon ein sehr gutes Deutsch-Niveau mitbringen und außerdem viel interessierter und motivierter sind als ihre Kommilitonen an den herkömmlichen Deutschinstituten. Von denen sind manche nicht nur schwächer in Deutsch, sondern betrachten auch das Studentendasein lediglich als sozialen Status, den man möglichst lange beibehalten möchte. Normalerweise hätte so eine Art von Studenten eher an einer Fachschule und nicht an der Universität ihren Platz. Da eben solche Fachschulen leider in unseren Ländern fehlen, wird eigentlich eine gute Gelegenheit versäumt,

Deutsch sowie andere Sprachen als Fachsprachen für minder gute Schüler außerhalb der Universität zu entwickeln. Damit erwähne ich eine mögliche zukünftige neue Richtung für den Deutschunterricht in unseren Ländern.

Wenn man nun am Schluß das Fazit aus allen potentiellen Möglichkeiten der Entwicklung des Deutschunterrichts und der Germanistik in den frankophonen afrikanischen Ländern zieht, kann festgestellt werden, daß diese ziemlich groß sind. Die tatsächliche Entwicklung hängt aber nicht nur von den potentiellen Möglichkeiten in Afrika ab, sondern, interkulturell gesehen, auch von dem Engagement der deutschsprachigen Staaten und in erster Linie Deutschlands. So glaube ich zum Beispiel nicht, daß man auf die Dauer solche zukunftsversprechenden Einrichtungen wie das Institut für Angewandte Fremdsprachen erhalten und weiter entwickeln kann, wenn man einzig und allein auf Frankreichs kulturelles Wohlwollen baut. Es wäre an der Zeit, daß — parallel zur Organisation der Frankophonie — eine internationale Organisation der Germanophonie zustande käme, die die Bemühungen der Auslandsgermanisten konsequent und auch gern unterstützen würde.

アフリカにおけるゲルマニスティクの成立と発展

アマドゥ・ブカル・サジ

フランス語を話す様々な地域においてゲルマニスティク成立の条件を整えたのは、他ならぬフランス人であった。彼らが「仇敵」ドイツの第一次大戦敗北の後、早くも1919年にアフリカの植民地においてドイツ語の授業を初めて導入したのだった。これが親ドイツ的に見えようとも、それは見かけだけのことである。フランス当局にとって当時問題だったのは、アフリカ人の生徒ではなく、植民地におけるフランス人の次世代の教養層であった。彼らに本国と同じ教育の機会を提供しようとしたのである。

こうして中等学校でのドイツ語教育、さらには大学におけるゲルマニスティクの基礎が築かれた。フランスの大学制度も一緒に取り入れられたからである。1956年に筆者は——セネガル人としてはじめて——ゲルマニスティク研究を開始したが、それはフランスにおいてであった。1953年に創設された故郷のダカール大学では、当時まだそのような専門的研究は不可能だったのである。

60年代に政治的独立を勝ち取ってからも、かつての植民地地域にはフランスに倣った学校制度がそのまま維持された。ただし、生徒の大多数は今やアフリカ人の生徒たちであった。ドイツ語の授業はその重要性をいよいよ増すことになったが、その理由の一つは、独立した国々の、フランス文化の一極性を打破しようとする志向である。さらには、ドイツ

語圏との新しい関係が挙げられる。ドイツおよびオーストリアとフランスの援助によって（当初はオーストリアやフランスの援助のほうが大きかったのだが）1973年、フランス語を話すアフリカの国々の大学のうちでも指導的な地位にある両大学、すなわちアビジャン（コートジボワール）とダカール（セネガル）でゲルマニスティック・インスティトゥートの設立が実現した。さらに70年代から80年代にかけて、トーゴ、ベナン、カメルーンそしてブルキナ・ファソがこれに続いた。

1979年の時点で、セネガルでは生徒の20パーセントがドイツ語を学んでおり、これは外国語としては英語に続いて2番目の数字である。卒業資格を取った者は、大学での研究を始めるに当たり既に十分な言語的知識を有しているのである。ゆえに、ほとんどすべての講義および演習をドイツ語で行うことができた。当時の親ドイツ家の大統領にして偉大な文学者、そして‘ネグリテュード’思想家でもあるレオポルド・セダール・サンゴールの力添えにより、アフリカのフランス語を話す地域においてダカール大学ゲルマニスティック・インスティトゥートはパイオニア的地位を自他ともに認めるにいたった。当大学で1979年に開催された会議、すなわちすでに歴史的なものとなった、アフリカ初の国際ゲルマニスト大会によっても、ダカール大学のパイオニア的地位は印象深く証明されたのであった。

ドイツを優遇するに当たっては、政治的経済的理由と並んでなかならず文化的な理由が大きく作用しているというサンゴールの意見に筆者は全く同感である。今日なお繰り返されていることなのであるが、あたかもセネガルにおいて、英語、アラビア語、ポルトガル語、そしてスペイン語のような通用語としての機能をドイツ語が担っているかのように教科書を構想するとするならば、それはフランス語を公用語とするアフリカにおけるドイツ語の役割を誤って評価している。むしろこの学科は人間形成の意味において、今以上に、異なる文化間の可能な限り大きな相互理解の観点から捉えられるべきなのだ。それゆえ文学的文化史的に重要で、ドイツ語を使用する諸文化の各々に——アフリカの文化との類似において、あるいは差異において——特徴的とみなされうるに相当しいテキストが推賞されるのである。

アフリカのゲルマニスティック・インスティトゥートの主要な目標設定はすなわち、ドイツ語教師の育成である。そして彼らの課題は次のようなものである。すなわちアフリカ・ドイツ相互の敬意を基盤とし、それぞれが持つ先入観を十分に知悉しつつ、異なる文化間の対話に決然と寄与し、ドイツ語を話す国々との様々な面での関係発展に貢献することである。

フランスによってつくられた、世界的規模のフランス語公用語体制の枠内で、ダカールでは1992年にアフリカ諸国相互協力による実用外国語のための研究機関が設立された。この機関はブルキナ・ファソ、コートジボワール、セネガル、トーゴの四つの国の学生を受け入れている。これに伴って、アフリカのゲルマニスティックにも全く新しい観点が生じることとなった。もっとも、唯一フランスの文化的善意にのみ頼っている限り、このような未来志向の施設を永きにわたって維持しさらに発展させていけるかどうか疑わしい。それゆえフランスを軸とした組織と並行してドイツを軸とした国際的組織を設立し、ドイツ以外の国に住むゲルマニストたちの研究を進んで持続的に援助することが必要なのである。