Arnd Witte

DER DEUTSCHUNTERRICHT IN NIGERIA - ANDERS ALS ANDERSWO?
Für die Erarbeitung regionalspezifischer Konzepte des Fremdsprachenlehrens

Es ist bislang viel über die Definition und Aufgabe einer "afrikanischen Germanistik" geschrieben (vgl. u.a. Etudes Germano-Africaines 1983ff, Sow 1986, Kasprzyk/Ndong 1989) und gesagt worden, zuletzt auf dem Gründungskongreß des Verbandes afrikanischer Germanisten, der im November 1989 unter dem Thema "Welche Germanistik für Afrika?" in Yaoundé (Kamerun) stattfand. Bei allen Unterschieden im Detail lassen sich einige grundlegende Gemeinsamkeiten in allen Beiträgen erkennen:

a.) das sprachliche und kulturelle Referenzsystem der afrikanischen Student(inn)en muß systematisch in den Deutschunterricht einbezogen werden (Kulturkontrastivität bzw. Anknüpfbarkeit);

b.) die eigene afrikanische und nationale Identität soll in der Auseinandersetzung mit der Germanistik gestärkt werden;

c.) die afrikanische Geschichte soll im Sinne des sozialprogressiven Gehalts von Literatur verändernd auf die postkolonialen Gesellschaften einwirken.

Mit diesen drei Minimaldesideraten im Kopf steht die Deutschlehrkraft zunächst allein vor dem Problem der Umsetzung in die alltägliche Unterrichtspraxis. Während das erste Desiderat konkret auf die Praxis des Deutschunterrichts bezogen ist und damit leicht einlösbar erscheint - daran arbeiten die Deutschdozent(inn)en in Nigeria seit 1987 mit der Erstellung eines kulturspezifischen Lehrwerks für nigerianische Student(inn)en -, bereiten die beiden anderen wegen ihres sehr allgemeinen theoretischen Ansatzes eher Kopfzerbrechen: Wie definiert sich afrikanische nationale Identität nach jahrhundertelanger kolonialer Unterdrückung? Fördert nicht gerade die Universität als "exogene Sozialisationsagentur" (Dias 1981, 33) vornehme Distanz zu einheimischer Kultur und ländlicher Gesellschaft sowie angepaßtes und individualistisches Lernverhalten, das primär auf den Erwerb von Zertifikaten zwecks Zugang zu gehobenen gesellschaftlichen Positionen ausgerichtet ist? Hat die

Germanistik in Nigeria bei einer landesweiten Absolventenquote von ca. 25 Student(inn)en pro Jahr wirklich eine Chance, die nigerianische Gesellschaft verändernd zu beeinflussen? Ist dies nicht - wenn überhaupt - anderen Disziplinen vorbehalten? Beinhaltet nicht gerade das Fach Germanistik die Gefahr der Zurichtung der eigenen Erfahrungswelt durch die Konzepte und Kategorien der fremden Sprache und Kultur (vgl. Seel 1983, 12)?

Schon dieser einleitende Blick auf die inhaltliche Konzeption einer afrikanischen Germanistik legt nahe, wie viel noch zu tun bleibt in Richtung einer theoretisch erweiterten Hermeneutik, die die Bedingungen des Fremdverstehens in horizontaler Richtung erörtert (vgl. Seel 1983, 12). Dennoch kann sie es sich als Verdienst anrechnen, eine breite Diskussion um eine regionalspezifische Germanistik in Afrika ausgelöst zu haben, die sich bewußt vom bisher vorherrschenden Eurozentrismus absetzen und methodisch Ideologiekritik mit "Entwicklungswissenschaft" (Kreutzer) verbinden will.

Seit dem Beginn der achziger Jahre hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß der/die Lernende im Zentrum der Bemühungen der Fremdsprachenpraktiker und -theoretiker steht. Dies implizierte eine eingehende Beschäftigung mit den Voraussetzungen, Motiven und Erwartungen, die der Lerner in das Klassenzimmer mitbringt. Eine der Folgen dieser Überlegungen war die Forderung nach der Regionalisierung der Lern- und Lehrmaterialien, von denen inzwischen einige auch in der "Dritten Welt" erschienen sind (u.a. in Argentinien, Thailand, Indonesien; in Afrika jedoch nur für die frankophonen Länder).

Trug die Regionalisierungsdiskussion hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien Früchte, so fand sie hinsichtlich regional bzw. kulturell geprägter Unterrichtsmethoden gar nicht erst statt; es gibt lediglich verstreute Einzelbeiträge, die dieses Thema skizzieren (u.a. Gerighausen/Seel 1983, Gerighausen/Seel 1986, Neuner 1989). Dabei ist diese Thematik gerade in den geographisch und kulturell weit entfernten Ländern der "Dritten Welt" von großer Bedeutung, ist doch ein reger Austausch mit der deutschen Kulturlandschaft, wie er etwa innerhalb Europas schon fast die Regel ist, kaum möglich. Bisher wird implizit vorausgesetzt, daß die methodische Vermittlung der deutschen Sprache, Landeskunde und Literatur nach weltweit geltenden Maßstäben geschehen könne, da ja Unterrichtsgegenstände und -ziele weltweit die gleichen seien.

Die universalistisch konzipierten Lehrwerke werden auch im Deutschunterricht in den anglophonen Ländern Afrikas eingesetzt; offenbar eingedenk dieser Tatsache werden - selten genug - Anspielungen auf das afrikanische Leben in die Bücher aufgenommen, die jedoch zumeist einen peinlichen und befremdlichen Eindruck hinterlassen: die Pointe einer kurzen Textstelle in "Deutsch 2000" besteht darin, daß ausgerechnet ein "Neger" den Weg zum Markt besser weisen kann als die weißen Passanten (S. 34f); in der "Sprachbrücke" erklärt ein - offensichtlich fiktiver - nigerianischer Journalist, wie seine Ehefrau in Nigeria für ihn ausgewählt und "bezahlt" wurde (S. 202); im "Sprachkurs Deutsch" werden die "großen afrikanischen Augen" von zwei jungen Afrikanerinnen vorgeführt, die "man so leicht nicht vergessen wird" (S. 145). Diese Beispiele ärgern denjenigen, der über die Kompliziertheit des Brautpreisverfahrens in Nigeria weiß und die Einteilung in ein "archaisches", geheimnisvolles und ein "modernes" Afrika erkennt; sie sagen mehr über die Unsensibilität und Ignoranz der Lehrwerkautoren als ü ber die afrikanische Lebensrealität aus.

Universalistische Überlegungen fassen also zu kurz: weder ist der Lerngegenstand weltweit der gleiche - abgesehen von phänomenologischen Aspekten -, noch sind es die Unterrichtsmethoden. Nimmt man das Paradigma der lernerzentrierten Wissenschaft ernst, müssen die kulturspezifischen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, Lernweisen, das kulturspezifische "Anspiel" von Kontexten und Referenzbereichen der Realität, kulturspezifische Weisen der Lernstoffpräsentation und -verarbeitung von Lernern und Lehrern sowie die kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebensumstände in die Diskussion einbezogen werden (vgl. Neuner 1989, S. 367).

Konzentriert man sich im allgemeinen auf den Kontinent Afrika und im besonderen auf das Land Nigeria, so steht zunächst das Problem der Definition einer afrikanischen bzw. nigerianischen Kultur als normenbildendes Bezugssystem im Vordergrund, das die Grundlage des Handelns von Lernern und Lehrern darstellt. Die eigene, autochthone Kultur wurde in über hundert Jahren Kolonialismus großenteils zerstört, zum Teil mit der Kultur der Kolonialisten zu der "modernen" afrikanischen Kultur "verschmolzen", wie sie vor allem in den großen städtischen Zentren zu finden ist. Daneben sind - vor allem in den ländlichen Gebieten - rudimentäre einheimisch-traditionale Formen der Kultur

vorhanden; eine autochthone 'nationale' Kultur bzw. Identität fehlt völlig, weshalb sich sehr viele Nigerianer(innen) angesichts des rapiden Wertewandels in einer immer schwerer zu durchschauenden Welt hilfesuchend an das scheinbar identitätsstiftende Potential der Religionen wenden.

Nach der "Unabhängigkeit im Dutzend" 1960, als auch Nigeria vom Kolonialland Großbritannien die politische Unabhängigkeit erlangte, wurde der institutionalisierten Erziehung der jungen afrikanischen Staaten die Schlüsselrolle für die überfällige Modernisierung zugeschrieben:

> "One of the most important insights of the new African nations is their clear recognition that education is the greatest instrument man has devised for his own progress." (Hanson 1964, 20)

Dabei wurde übersehen, daß der formale Sektor des Erziehungswesens aus Europa importiert wurde, durch den ursprünglich "der aufgrund kolonialer Unterwerfung erfolgte Funktionsverlust der traditionellen Sozialisationsstrukturen wettgemacht werden und die sozioökonomische Eingliederung und kulturelle Integration der unterworfenen Bevölkerung in neue, koloniale Strukturen vollzogen werden (sollte)" (Dias 1981, S. 33f). Somit wurden europäische Bildungsinhalte, -ziele und -strukturen perpetuiert und ein Rekurs auf eigene innovative und produktive Bildungswerte verhindert. Insofern fand mit der Expansion des Erziehungswesens die Befreiung von kolonialistischen Abhängigkeiten eher auf symbolischer Ebene statt, während sie realiter - vielleicht mit Ausnahme des politischen Bereiches - weiterhin bestand.

Seit den siebziger Jahren wird jedoch versucht, die autochthone Kultur bewußt in den Alltag zurückzuholen. Dabei spielen die Universitäten eine wichtige Rolle: ihnen kommt die Aufgabe zu, die verschütteten Kulturen und Sprachen im interdisziplinären Ansatz wissenschaftlich zu erforschen und rekonstruieren, um endlich dem vorherrschenden Eurozentrismus eine afrikanische bzw. nationale Identität entgegenzusetzen. Entsprechend dieser Konzeption kann auch die Germanistik nicht mehr wie bisher als Erbe kolonialer Vergangenheit fortfahren: Es bedarf "in Lehre und Forschung, die bisher ausländischen Mustern entsprachen, einer grundsätzlichen Neukonzeptionalisierung und Neuorientierung, die afrikanischen Verhältnissen und Bedürfnissen wesentlich besser Rechnung tragen" (Kum'a Ndumbe III 1990, 168).

Soll dieser Neuansatz gelingen, müssen nicht nur die Inhalte, Ziele und Legitimationen einer afrikanischen Germanistik sowie ihrer Nachbarwissenschaften genau analysiert werden, sondern auch die Vermittlungsverfahren, wie sie heute unter den bestehenden kulturellen, nationalen, ökonomischen und sozialen Bedingungen praktiziert werden. Eine solche Analyse kann aufgrund der unterschiedlichen Ausgangssituationen nicht für die Gesamtheit aller afrikanischen Länder geleistet werden; selbst eine Beschränkung etwa auf die frankophonen, anglophonen oder maghrebinischen Staaten müßte zu sehr von den regionalspezifischen Unterrichtsbedingungen vor Ort abstrahieren, um eine genuine Untersuchung zu ermöglichen. Es bleibt also die Möglichkeit der Fokussierung auf ein Land, auch wenn es kaum ein Land in Afrika südlich der Sahara gibt, das eine sprachliche oder kulturelle Einheit darstellt.

Die Bundesrepublik Nigeria beheimatet mit einer Bevölkerungszahl von über 110 Millionen (Bergstresser 1991, 22) ein Viertel der Gesamtpopulation Afrikas südlich der Sahara und weist eine Vielzahl von Ethnien mit mindestens 394 eigenen Sprachen auf (Elugbe 1990, 11), von denen allerdings nur den drei Mehrheitsvölkern Yoruba, Haussa und Igbo nationale Bedeutung zukommt. Aufgrund der kolonialen Vergangenheit gibt es in Nigeria lediglich drei (von derzeit 35) Universitäten (und keine Schule), an denen Deutsch von einer relativ geringen Zahl von Dozent(inn)en gelehrt wird (z.Z. ca. 15 Personen). Es besteht also ein immenses kulturelles Umfeld, das aufgrund der britischen "indirect rule" weit weniger von kolonialistischen Kultureinflüssen geprägt wurde als etwa die frankophonen Nachbarländer, während der Einfluß des "Deutschen" im weiteren Sinne kaum vorhanden ist; er beschränkt sich lediglich auf mythische Bilder eines reichen, vom Mercedes-Stern überstrahlten Konsumlandes (vgl. Benninghoff-Lühl u.a. 1990, 4f) und der Anwesenheit eines guten Dutzend deutscher industrieller Tochterunternehmen in Lagos, die sich jedoch seit Beginn der ökonomischen Krise in Nigeria im Jahre 1986 tendenziell auf dem Rückzug befinden.

Der Deutschunterricht an den Universitäten muß also sowohl bei den sprachlich-landeskundlichen als auch bei den literarisch-kulturellen Vorkenntnissen bei Null anfangen, d.h. um so stärker das soziokulturelle Referenzsystem der Lernenden, ihre kollektiven und individuellen Vorerfahrungen aufgreifen und berücksichtigen. In dieser Situation helfen der Fremdsprachenlehrkraft die auf weltweite Geltung konzipierten Theorien der interkulturellen Germani-

stik wenig, sind sie doch (immer noch) eurozentristisch ausgerichtet und offerieren eine Re-interpretation der eigenen Welt in den Kategorien, Konzepten und Fragen der fremden (deutschen) Sprache und Kultur (vgl. Seel 1983, 12), die dem nigerianischen Leser äußerlich bleiben muß.

Wie 'der Fremdsprachenlerner' ist auch 'die Fremdsprachenlehrkraft' keine internationale Konstante: neben individuellen und biographischen Persönlichkeitsmerkmalen sind es vor allem die soziokulturell determinierten Rahmenbedingungen des Unterrichts und Erfahrungskontextes der Student(inn)en, die Lehrperspektive und Lehrverhalten kulturspezifisch variieren. Zur Bewältigung der alltäglichen Unterrichtspraxis verfügt die Fremdsprachenlehrkraft nicht über *ein* allgemein gültiges Lehrverfahren aus der Fachliteratur, da diese niemals auf die ganz spezifischen Unterrichtsbedingungen einer konkreten Lehrsituation eingehen kann. Diese ist jedoch in Nigeria - bei allen Universitäten im Detail zwischen den Lehrpersonen und Universitäten - durch ganz andere Faktoren determiniert als etwa in Australien, der Bundesrepublik Deutschland oder im Senegal:

1. Wegen der Abwertung der nigerianischen Währung um etwa 750% seit 1986 sind die Universitätsdozent(inn)en bei gleichbleibenden Gehältern gezwungen, sich entweder zusätzliche Erwerbsquellen zu erschließen oder mehr Zeit für 'günstige' Einkäufe aufzubringen, die dann bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung fehlt.

2. Das Fach Deutsch bewegt sich mangels konkreter Berufsperspektiven der Student(inn)en (kein Deutschunterricht an Schulen, daher keine Lehrerausbildung in diesem Fach) auf einer schmalen und schwankenden materiellen und institutionellen Basis (vgl. Ihekweazu 1985, 302).

3. Die Motivation der Student(inn)en läßt manchmal zu wünschen übrig, da eine Berufsperspektive fehlt und die Wahl zum Studium des Faches Deutsch nicht selten eher wegen der relativ leichten Zulassungsbedingungen als aus Interesse an der deutschen Sprache und Kultur getroffen wurde.

4. Die Lebenssituation der Student(inn)en, die durch mangelnde Ernährung (0-1-0, 0-0-1, 1-0-0), drastische Überbelegung der Zimmer in den Studentenwohnheimen, schlechte sanitäre Anlagen (kein Wasser) und schlechte Ausstattung der

Bibliotheken gekennzeichnet ist, bietet kaum die Voraussetzung für optimales Lernen im traditionellen Sinn.

Diese unterrichtsprägenden Faktoren werden in den Publikationen zur Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts ebensowenig reflektiert wie etwa das kulturspezifische System der Orientierungslenkung oder die innere Sozialstruktur des Lernens, so daß die Lehrkraft vor Ort täglich "eigenständige Anpassungsleistungen" (Krumm 1986, 36) vollbringen muß, um das Spannungsfeld zwischen rezipierten wissenschaftlichen Erkenntnissen, biographischen Erfahrungen und den speziellen Unterrichtsbedingungen, Lern-/Lehrerfahrungen und -erwartungen der eigenen alltäglichen Unterrichtssituation in einer eigenen subjektiven Lehrtheorie auszugleichen zu versuchen.

Die normale Unterrichtstätigkeit wird primär durch zurückliegende biographische Erfahrungen geprägt, in die unsystematisch Rezepte aus der entsprechenden fachdidaktischen Literatur eingearbeitet werden (vgl. Terhart 1980, 84f).

> "Auf diese Weise entsteht ein inneres Modell der Handlungssituation Unterricht, dessen Bestandteile und Strukturen dem Lehrer jedoch nicht jederzeit verfügbar sind, da sie z.T. vor- oder unbewußten Charakter haben." (Terhart 1980, 85)

Da dieses Modell individuell *und* sozio-kulturell geprägt ist, muß es möglich sein, zunächst eine deskriptive kulturspezifische Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in Nigeria zu entwickeln. Dazu müssen die Haltungen, Erwartungen und Rollen der Deutschlehrkräfte in Nigeria im multipolaren Spannungsfeld zwischen den anspruchsvollen Zielen der interkulturellen Germanistik und Didaktik DaF, den Lernerinteressen und -bedürfnissen, den institutionellen und curricularen Vorgaben, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Rollenerwartungen analysiert werden. Erst wenn man die Grundlagen der eigenen Theorie und Praxis durchschaut, besteht kaum die Gefahr, "von der jeweils neuesten 'Mode' des Fremdsprachenlehrens überrollt zu werden" (Neuner 1989, 381). Von dieser Basis aus können dann operative methodische und didaktische Konzepte erarbeitet werden, die den kulturspezifischen Bedingungen und Formen des Deutschunterrichts in Nigeria Rechnung tragen.

Im Unterschied zu den oben erwähnten Konzepten einer afrikanischen Germanistik muß eine kulturspezifische Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in afrikanischen Ländern aus der

konkreten Unterrichtspraxis abgeleitet werden; sie kann nicht aus rein theoretischen Überlegungen konzipiert werden. Darin liegt einerseits die Schwierigkeit einer mühevollen Konstruktion, andererseits jedoch die Chance der nachhaltigen Beeinflussung der alltäglichen Unterrichtspraxis.

LITERATURVERZEICHNIS:

BENNINGHOFF-LÜHL, S.; Ihekweazu, E.; Kammler, E.; Ludszuweit, C.; Witte, A.: *Die Fremden Werte. Ein kritisches Lesebuch für den Literaturunterricht an afrikanischen Universitäten*, Bd. 1. Bonn: DAAD 1990

BERGSTRESSER, H.; POHLY-BERGSTRESSER, S.: *Nigeria*. München 1991

DIAS, P.V.: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 16, 1981, 33 - 48

ELUGBE, B.O.: National Language and National Development. In: Emenajo, E.N. (Hrsg.): *Multilingualism, Minority Languages and Language Policy in Nigeria*. Agbor 1990, 10 - 19

Etudes Germano-Africaines. Dakar 1983ff

GERIGHAUSEN, J.; SEEL, P.C.: Der fremde Lerner und die fremde Sprache. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der 'Dritten Welt'. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 10* (1984), 126 -162

GERIGHAUSEN, J.; SEEL, P.C.: (Hrsg.): *Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen?* München 1986

HÄUSSERMANN, U.; WOODS, U.; ZENKER, H.: *Sprachkurs Deutsch*, Bd. 2. Frankfurt/M. 1979

HANSON, J.W.: The Nation's Educational Purpose. In: Ikejiani, O. (ed.): *Nigerian Education*. Ikeja 1964, 20 - 38

IHEKWEAZU, E.: Afrikanische Germanistik. Ziele und Wege eines Faches in der 'Dritten Welt' am Beispiel Nigerias. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene*. München 1985, 285 - 305

KASPRZYK, P.; NDONG, N. (Hrsg.): *Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation*. Bonn 1989

KREUTZER, L.: *Literatur und Entwicklung. Studien zu einer Literatur der Ungleichzeitigkeit*. Frankfurt/M. 1989

KRUMM, H.-J.: Zielsprachliches und einheimisches Lehrverhalten aus der Sicht von Sprachlehrern. In: Gerighauser, J.; Seel, P.C. (Hrsg.): *Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen?* München 1986, 21 - 37

KUM'A NDUMBE III, A.: Zur Problematik der Deutschlandstudien in der afrikanischen Germanistik. In: Althoff, H.-J. (Hrsg.): *Deutschlandstudien international I*. Dokumentation des Wolfenbütteler DAAD-Symposiums 1988. München 1990,

167 - 175

MEBUS, G.; PAULDRACH, A.; RALL, M.; RÖSLER, D.: *Sprachbrücke 1*. Stuttgart 1967

NEUNER, G.: "Universelle" und "regionalspezifische" Konzepte des Fremdsprachenlernens - Möglichkeiten und Grenzen ihrer gegenseitigen Durchdringung. In: *Chinesisch-deutsches Germanistentreffen in Peking 1986*, 366 - 383

SCHÄPERS, R.: *Deutsch 2000*, Bd. 1. München 1972

SEEL, P.C.: Sprache und Kultur. Fragen zum Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt: Bedingungen und Grenzen einer 'Interkulturellen' Kommunikation. In: Seel, P.C.; Gerighausen, J. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. München 1983, 9 - 13

SEEL, P.C.: "Angepaßte Unterrichtsformen" – Ein Problem der Wahrnehmung und Thematisierung von "Lehr-/Lerngewohn-heiten". In: Gerighausen, J., Seel, P.C. (Hrsg.): *Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen?* München 1986, 9 - 20

SOW, A.: *Germanistik als Entwicklungs-Wissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches "Deutsch als Fremdsprache" in Afrika*. Hildesheim 1986

TERHART, E.: Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen über Unterricht. In: Thiemann, F. (Hrsg.): *Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht*. Königsstein/Ts. 1980, 83 - 105