

Hansen, Georg

Adick, Christel, Mehnert, Wolfgang unter Mitarbeit von Thea Christiani (2001). Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914

("Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung). Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. [Rezension]

Tertium comparationis 8 (2002) 2, S. 171-174



Quellenangabe/ Reference:

Hansen, Georg: Adick, Christel, Mehnert, Wolfgang unter Mitarbeit von Thea Christiani (2001). Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914 ("Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung). Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. [Rezension] - In: *Tertium comparationis* 8 (2002) 2, S. 171-174 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-33710 - DOI: 10.25656/01:3371

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-33710>

<https://doi.org/10.25656/01:3371>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

widersprechen. Auch innerhalb dieses Sammelbandes wirkt damit die Differenz weniger als ordnendes denn als verknüpfendes, verschiebendes und verweisendes Moment – verweisend auch in Bezug auf Leerstellen und Auslassungen, wie etwa die fehlende methodologische Auseinandersetzung mit Differenz.

So werden in dem Sammelband viele Fäden zum Thema Differenz aufgenommen und im Sinne einer Differenzierung und Ordnung frei gelegt. Gleichzeitig ergeben sich dadurch neue Verknüftungen und offene Enden – ein Effekt, der dazu einlädt, das Thema der Differenz in seinen zahlreichen Facetten weiter zu verfolgen und sich theoretisch oder praktisch an dem von Löw geforderten „reflexiven Umgang mit der Differenz“ zu üben.

Dieser (selbst-)reflexive Umgang stellt sich dabei also umso notwendiger dar, als – wie die Beiträge in diesem Band eindrucksvoll belegen – die Erziehungswissenschaft selbst an der Produktion wie auch an der Homogenisierung von Differenzen beteiligt ist und es dem entsprechend einer Vielzahl „unterschiedlich-verschiedener“ Auseinandersetzungen, Diskussionen und Perspektiven bedarf, um die dilemmatischen Bedingungen und Effekte von Differenz in der Erziehungswissenschaft weiter verfolgen zu können. „Unterschiedlich Verschieden“ markiert im Rahmen dieser Spurensuche einen wichtigen Schritt und bietet hilfreiche Orientierungspunkte für weitere Auseinandersetzungen.

Literatur

Benhabib, S. (1999). *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung* (Horkheimer Vorlesungen). Frankfurt a.M.: Fischer.

Melanie Plößer

Adick, Christel, Mehnert, Wolfgang unter Mitarbeit von Thea Christiani (2001). *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914* („Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung). Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Ich bin in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts noch mit der in der Familie tradierten Mär großgeworden, dass – im Gegensatz zu anderen Kolonialmächten – für das deutsche Kaiserreich die Bildung der „Eingeborenen“ im Vordergrund gestanden hätte. Das Motiv für die Kolonialpolitik schien von dem Wunsch nach Hilfe für die „armen Eingeborenen“ getragen zu sein. Die Quellensammlung von Adick und Mehnert gäbe mir spätestens jetzt Anlass, diese Mär als eine ebensolche zu erkennen. Die Quellensammlung gehört in einen Zusammenhang mit anderen Unternehmungen zur Aufklärung über die eigene Disziplin.

Einige Erziehungswissenschaftler vergewissern sich am Ende des 20. Jahrhunderts der anderen Geschichte ihrer Disziplin. Der enge Zusammenhang der Entwicklung der Disziplin mit der Schaffung von Nationalstaaten im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist unterdessen herausgearbeitet (vgl. z.B. Wenning 1986). Nicht zuletzt

Homogenisierungsstrategien haben weite Teile der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft dominiert und die Praxis bestimmt (vgl. z.B. Hauff 1993). Die Diskussion zu den Mechanismen von Bildungschancen für die einen und Bildungsverhinderung für die anderen wird unterdessen mit der Kategorie „Differenz“ geführt (vgl. z.B. Wenning 1999, Lutz & Wenning 2001) und weist eine Reihe von Bindestrichpädagogiken auf ihre Grenzen hin.

Die breite historische Beschäftigung mit Prämissen von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft litt bis in die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts darunter, dass die gängige Historiographie von Bildung und Erziehung die *Anderen* nicht thematisiert. Der Zugang zum Schicksal des *Anderen* wurde noch dadurch erschwert, dass auch keine Quellensammlungen existierten, die das Schicksal der *Anderen* dokumentierten.

Für die Schulpolitik für autochthone ethnische Minderheiten in der Weimarer Republik wurde diese Lücke geschlossen (Krüger-Potratz, Jasper & Knabe 1998). Dabei werden Kontinuitätslinien sichtbar, die der Disziplin nicht im Gedächtnis sind. Die Schulpolitik der während des zweiten Weltkriegs besetzten und annektierten Gebiete ist nur wenig bis nicht bearbeitet und in Quellensammlungen – mit Ausnahme von Polen (Hansen 1994) – nicht zugänglich gemacht.

Ebenso wie die genannten Quellensammlungen Bausteine für die Selbstvergewisserung der Disziplin bereitstellen, erlaubt die Quellensammlung von Adick und Mehnert einen unerlässlichen Einblick in die koloniale Schulpolitik in den seinerzeit deutschen Kolonien in Afrika. Ebenso wie in den beiden anderen Quellensammlungen werden die rassistischen Prämissen einer Schulpolitik im völkisch begriffenen Nationalstaat deutlich sichtbar.

Die Quellensammlung von Adick und Mehnert richtet den Blick auf Afrika. Die Schulpolitik in den zwischen den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts und dem ersten Weltkrieg vom deutschen Kaiserreich beherrschten Kolonien Togo, Kamerun, Ostafrika (heute: Tansania) und Südwestafrika (heute: Namibia) ist das Thema. Zu sieben Feldern werden zentrale Dokumente angeboten (1. Schulorganisation, 2. Lehrinhalte, 3. Unterrichtssprache, 4. Bildung für Mädchen und Frauen, 5. Berufliche Bildung, 6. Lehrpersonal und 7. Ausbildung von Afrikanern in Deutschland). Viele der Dokumente stammen aus dem Bereich der Missionsschulen, deren qualitative Bedeutung – vor allem in der Frühphase der Kolonien – dominant ist.

Die beiden Kapitel (Teil I: Allgemeines) zu den Feldern „Grundstruktur und Organisation des Schulwesens: Der institutionelle Blick auf Missions- und Regierungsschulen“ sowie „Lerninhalte, Prüfungen und Schulalltag: Der soziale Blick auf die Schulpraxis und ihre Effekte“ sind nach den vier Territorien geordnet. Unterschiede der Ausgangslage in den Kolonien, der Etablierung verschiedener Missionsgesellschaften als Schulträger sowie zwischen evangelischen und katholischen Trägern werden erkennbar. Der „Teil II: Spezielle Fragen“ ist dem gegenüber thematisch geordnet. So werden im „Kapitel 3: Die Sprachenfrage im Schulunterricht“ einerseits Dokumente zur Frage der Unterrichtssprache („Kontroversen zwischen Kolonialregierung und Missionen um muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung“) und andererseits Quellen zur besonderen Situation in Ostafrika („Der Sonderfall Suaheli in Ostafrika“) angeboten. Die Kolonisierten beteiligten sich nicht an dieser Kontroverse, sie wird ganz von den Kolonialherren getragen. Während die Missionsgesellschaften aus pädagogischen

Gründen Schulunterricht in der Familiensprache oder regionalen Verkehrssprache organisieren, legen die politischen Instanzen aus außerpädagogischen Gründen großen Wert auf Unterricht in deutscher Sprache. Gegen Ende der deutschen Kolonialherrschaft gilt als Regelfall – ähnlich wie in britischen Afrikakolonien – ein Anfangsunterricht in einer einheimischen Sprache mit anschließendem Übergang zur deutschen Unterrichtssprache.

Alle Felder werden ausführlich eingeleitet, die Kriterien der Auswahl der Dokumente genannt, ergänzende Informationen in der Einleitung bzw. in Anmerkungen gegeben: „Ausgewählt wurden ... sowohl Dokumente, die auf der programmatischen Ebene anzusiedeln sind wie Schul- und Ausbildungsordnungen, Lehrpläne, pädagogische Entwürfe und Diskurse, als auch Materialien, mit denen die Schulpraxis und die Einbettung des pädagogisch intendierten Handelns in den sozialen und kulturellen Kontext in den Vordergrund gestellt werden können. Dazu gehören Berichte aus dem Schulalltag, Korrespondenzen, Protokolle, biographische Dokumente, Zeugnisse, Finanzierungspläne und ähnliche Dokumente“ (S. 16 f.). Insgesamt wurden 157 Quellen aus einer weitaus größeren Anzahl ausgewählt.

Unabhängig davon, ob es sich um Missionsschulen oder um Schulen in öffentlicher Trägerschaft handelt ist der Tenor der Dokumente völkisch-rassistisch. Afrikaner werden als defizitäre Wesen mit begrenzter Bildungsfähigkeit wahrgenommen. Ein Hauptaugenmerk zeitgenössischer Schulpolitik in Südwestafrika gilt „Bastarden“ (Dok. 16) und „Halbweißen“ (Dok. 61), denen in gut rassistischer Manier zuerkannt wird, dass sie die deutsche Sprache ohne Probleme lernen würden, weswegen höhere Lernanforderungen gestellt werden könnten bis hin zu Unterricht in der „deutschen Kriegs- und Kulturgeschichte“ (Dok. 16).

Sorge bereitet den Schulpolitikern, dass nicht alle deutschen Kinder die Schule besuchen – als Grund wird die Höhe des Schulgeldes angeführt (zeitgleich ist in Preußen das Schulgeld für Volksschulen bereits abgeschafft). In diese Sorge werden auch Burenkinder (Nachfahren niederländischer Kolonisten im südlichen Afrika) eingeschlossen – sie gelten als germanisierungsfähig: „wichtiger noch, als in den eingeborenen Missionsschulen deutschen Sprachunterrichts einzuführen, scheint mir ... die Aufgabe, genügend Schulen für weiße Kinder im südwestafrikanischen Schutzgebiete zu gründen und Einrichtungen zu treffen, dass die Eltern die Kosten des Unterrichts erschwingen können, damit die Kinder der Deutschen nicht in der deutschen Kolonie ihr Deutschtum und ihre deutsche Muttersprache vergessen, damit die Kinder der Ausländer, in Sonderheit der stammesverwandten Boeren [niederländische Schreibweise für: Buren, G.H.] Deutsche werden, deutsch sprechen, deutsch denken und fühlen lernen“ (Dok. 16) (Bei den Nazis gelten wenige Jahrzehnte als „stammesgleich“ die Kinder von Flamen, Dänen, Niederländern, Norweger, Schweden, Finnen und – mit Einschränkungen – Wallonen (vgl. Hansen 1994, Dok. 112)). Diese Formel – deutsch sprechen, deutsch denken, deutsch fühlen – ist in der Weimarer Republik (vgl. Krüger-Potratz et al. 1998) und auch bei den Nazis (vgl. Hansen 1994) populär und weit verbreitet. In dieser Formel wird die Funktionszuweisung an die Schule im völkisch verstandenen Nationalstaat präzise gebündelt und auf den Punkt gebracht.

Kontinuitätslinien dieser Funktionszuweisung an Schulen vom Kaiserreich (Kolonialpädagogik) über die Weimarer Republik (autochthone Minderheiten) bis zu den Nazis (besetztes Polen) sind mit dieser Quellensammlung von Adick und Mehnert ohne

Archivbesuche in Studium und Forschung zugänglich. Der Selbstvergewisserung der Disziplin über ererbte Prämissen in Theorie und Praxis ist ein weiteres Feld erschlossen worden. Das ist das Verdienst dieser Quellensammlung.

Literatur

- Hansen, G. (1994). *Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939–1945*. Münster: Waxmann.
- Hauff, M. (1993). *Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M., Jasper, D. & Knabe, F. (1998). „Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule. *Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann.
- Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.). (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wenning, N. (1986). Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 – ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? *Die Deutsche Schule*, 78 (2), 141–160.
- Wenning, N. (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske + Budrich.

Georg Hansen