

Adick, Christel

Die schulische Expansion Europas im Kolonialismus: Oktroi oder Adaptation weltweiter Schulentwicklung?

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Liedtke, Max [Hrsg.]: *Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 1993, S. 178-192. - (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Zweigmuseum des Bayerischen Nationalmuseums; 12)*



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for citation:

urn:nbn:de:0111-opus-28478
10.25656/01:2847

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-28478>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:2847>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

HAUSAUFGABE EUROPA

Schule zwischen Regionalismus

und Internationalismus

Herausgegeben von

MAX LIEDTKE

Lehrstuhl für Pädagogik und
Erziehungswissenschaften, Universität
Bayreuth, Bayreuth

Erstausgabe 1993
Neuausgabe 1998

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck,
Vervielfältigung und Verbreitung,
auch auszugsweise, ist ohne schriftliche
Genehmigung des Verlages
nicht zulässig.

Das Werk ist urheberrechtlich durch den
Verlag geschützt. Jede Verwertung
außer derjenigen, die in den
Gesetzen des Bundes und der
Länder geregelt ist, ist ohne
schriftliche Genehmigung des
Verlages strafbar.

KLINKHARDT

1993

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN

Christel Adick

Die schulische Expansion Europas im Kolonialismus: Oktroi oder Adaptation weltweiter Schulentwicklung?

1. Kolonialpädagogik als Teil der europäischen Schulexpansion nach Übersee

Die Verbreitung schulischer Institutionen und Bildungsvorstellungen Europas nach Übersee im Zeitalter des Kolonialismus behandelt einen Aspekt der umfassenderen europäischen Expansionsgeschichte der Neuzeit. Sie läßt sich aber zugleich auch als ein Stück Universalgeschichte der modernen Schule begreifen. 'Kolonialpädagogik' sollte deswegen in einen größeren Kontext gestellt werden. Sie verkörpert bei näherem Hinsehen eine von mehreren Varianten eines Bildungstransfers, der seit den europäischen Entdeckungsreisen und Eroberungen stattfindet, die sich in diesem Jahr (1992) mit dem Gedenken an Kolumbus zum fünfhundertsten Mal jähren. Eine weitere Variante dieses von Europa ausgehenden Bildungstransfers sind beispielsweise die von den europäischen Migranten nach Amerika oder Australien mitgenommenen Vorstellungen von Bildung und Schulunterricht. Infolge der fast völligen Ausrottung der dortigen Ureinwohner rechnen wir diese allerdings heutzutage als 'westliche Gebiete'; und ihre Bildungssysteme empfinden wir aus diesem Grunde ebenfalls nicht als Kolonialisierungserbe, sondern als Teil einer europäischen Ursprungskultur. Zur schulischen Expansionsgeschichte Europas zählen ferner die Missionsschulen, die vor, neben und teils auch nach Beendigung der Kolonialherrschaft existierten und existieren. Dazu lassen sich des weiteren auch die heutigen pädagogischen Maßnahmen im Zuge der Entwicklungshilfe zählen, in der auch, als 'Bildungshilfe' apostrophiert, beträchtliche Anteile eines europäischen Bildungstransfers enthalten sind. Schließlich wäre auch zu überdenken, ob in der heutigen Praxis der sog. 'Ausländerpädagogik' oder der 'multikulturellen Bildung' nicht auch eine Art interne Kolonisation von Minderheitenkulturen durch die herrschende europäische Mehrheitskultur stattfindet. Alle diese Facetten wären mitzubedenken, wenn vom europäischen Bildungstransfer der Neuzeit die Rede ist. Hierbei stellt sich die kritische Frage, ob sich die Kolonialpädagogik zutreffend als ein extern gesteuerter Oktroi begreifen läßt, oder ob sie nicht auch Züge einer Adaptation an weltweite Schulentwicklungen aufweist.

Kolonialpädagogik als Oktroi:

Einige Begriffe und Vorstellungen tauchen immer wieder auf, wenn man sich kritisch mit dem Zusammenhang von Bildung und Kolonialismus auseinandersetzt, und zwar etwa folgende: Nach landläufiger Meinung folgt die Schule in den ehemaligen

Kolonien einem 'europäischen' Modell. Sie wurde von Europäern mit mehr oder weniger Gewalt dorthin gebracht, also als Fremdinstitution und von außen oktroyiert. Nach der politischen Unabhängigkeit war es deswegen nötig, die vom Kolonialismus ererbten Bildungssysteme zu indigenisieren. Dies ist aus Gründen neokolonialer Abhängigkeit bislang nur teilweise gelungen. Die heutigen Bildungsprobleme z.B. in Afrika sind nach dieser Vorstellung vor allem auf das Fremde - als 'das Europäische' dieser Form von Schule zurückzuführen; denn diese Schule entspricht nicht der afrikanischen Gesellschaft und führt deswegen zu Krisenerscheinungen. - All diese auf der Hand liegenden Alltagsmeinungen und Begriffe: Oktroi, Kolonialerbe, europäisches Modell, Fremdinstitution, usw. erscheinen auf den ersten Blick als schlüssige Argumente. Und doch sind sie auch verkürzt und bedürfen deswegen der Differenzierung.

Kolonialpädagogik als Adaptation weltweiter Schulentwicklungen:

Die 'Kolonialpädagogik' sollte als Teil eines Gesamtgeflechts europäischer Bildungseinflüsse, internationaler Bildungsentwicklungen und einheimischer Adaptationen gesehen werden, und nicht nur als Teil eines historisch mit dem Ende der Kolonialreiche abgeschlossenen Exports europäischer Einflüsse nach Übersee. Denn die Effekte und die langfristigen Entwicklungen, in die der koloniale Bildungstransfer eingebunden war, transzendieren den kolonialen Kontext. Sie wurden zum integralen Bestandteil einer sich zunehmend internationalisierenden Schulentwicklung hin zu einem weltweit gültigen neuen Modell von Schule. Es bedarf deswegen auch einer Analyse des Eigenanteils der einheimischen Adressaten und Akteure oder bestimmter Bevölkerungsteile dieser Gesellschaften (Ethnien, Gesellschaftsschichten) an der Adaptation und Expansion von Bildungsinstitutionen nach 'europäischem' Modell. Koloniale Bildungspolitik war, das ist die These, trotz aller Fremdbestimmtheit und externen Dominanz immer auch Bestandteil eines weltweit sich vollziehenden historischen Prozesses der Universalisierung 'moderner' Schulstrukturen (Adick 1992a). Sie führte zu einigen unerwarteten Folgen, z.B. zu Aspirationen auf höhere 'europäische' Bildungsabschlüsse bei den Kolonialuntertanen, die damit Entwicklungsfortschritte erzielen und ihre intellektuelle Ebenbürtigkeit mit Europa unter Beweis stellen wollten. Kolonialpädagogik erbrachte des weiteren nicht nur herrschaftssichernde, sondern auch für die Interessen der Kolonialherrschaft dysfunktionale Effekte: Gerade aus den Reihen der schulisch gebildeten Kolonialuntertanen kam es zu Kolonialkritik und zu offenem oder latentem Widerstand bis hin zum Aufbau antikolonialer Bewegungen (Geiss 1968; Grohs 1967). Die Kolonialpädagogik setzte somit - ob intendiert oder nicht - bei einem Teil der 'Kolonialuntertanen' innovative Potentiale frei, auch im schulischen Bereich, wo es z.B. zu eigenen Schulversuchen kam. Mit diesen Hinweisen auf Eigenanteile der Kolonisierten soll nicht der Eindruck erweckt werden, die Kolonialpädagogik sei letztlich doch eine positive Kulturtat der Europäer gewesen. Eher schon in einem anderen Sinne, nämlich dem, daß alle Pädagogik und Bildungsarbeit nicht umhin kann, Wissen zu vermitteln, überschießende oder unerwartete Lernergebnisse und gewisse Kompetenzen zu erzeugen und deswegen not-

wendig immer aufklärende Momente mit umfaßt, wie immer gering auch der Spielraum dafür sein mag. In diesem Sinne geht es um eine 'Entmythologisierung' der Vorstellung, Schule in außereuropäischen Gesellschaften als bloßes 'Kolonialerbe' zu begreifen (*Adick* 1988).

Im folgenden sollen einige generalisierende und übergeordnete Analysegesichtspunkte zur Kolonialpädagogik vorgestellt werden. Diese Überlegungen beziehen sich zwar nicht auf das Schulwesen eines bestimmten Koloniallandes oder einer bestimmten Kolonialmacht, sie orientieren sich aber besonders an Beispielen aus Afrika. Denn für die Vorstellungen von Bildung als Kolonialerbe ist Afrika ein geradezu klassisches Beispiel, weil die Länder Afrikas (bis auf Ausnahmen) als letzte kolonialisiert und als letzte entkolonialisiert wurden, und weil der Grundstein für die heutigen Bildungssysteme in Afrika tatsächlich zumeist in dieser Kolonialzeit gelegt wurde. An Beispielen aus Afrika kann deswegen besonders deutlich die Kontroverse überprüft werden, ob der koloniale Bildungsexport Europas sich zutreffender als Oktroi oder als Adaptation an weltweite Schulentwicklungen begreifen läßt.

2. Ursprünge von Erziehung, Alphabetisierung und Bildung in Afrika

Die Aussage, Bildung in Afrika sei ein Kolonialerbe und geschehe deswegen nach europäischem Modell, darf nicht gleichbedeutend gesehen werden mit der Feststellung, es habe in Afrika vor der Ankunft der Europäer keine Erziehung oder Bildung gegeben. Erziehung war auch dort ein integraler Bestandteil der alltäglichen Lebenspraxis (vgl. z.B. *Adick* 1981, 103ff.; *Nestvogel* 1983): Sie fand statt als Imitationslernen und in Form persönlicher Belehrung im Alltag, sowohl in altershomogenen Gruppen von Kindern und Jugendlichen wie auch in der altersheterogenen Familien- und Dorfgemeinschaft. Unterweisung und Bildung gab es ferner in einigen formalisierten Formen, etwa in Initiationsschulen, in denen Mädchen und Jungen (jeweils nach Geschlecht zusammengefaßt) eine Zeitlang abgeschieden vom Dorfleben unter der Anleitung einiger dazu auserwählter Betreuer bzw. Betreuerinnen Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sitte, Religion und Brauchtum, zu Geschichte, Haushalts- und Naturkunde sowie Sexual- und Moralerziehung erwarben. Einige speziellere berufliche Kenntnisse sowie esoterische Bildungsgüter wurden schließlich in entsprechenden Lehrlings-Meister-Ausbildungsverhältnissen oder in Geheimgesellschaften erworben (vgl. z.B. *Zwernemann* 1989). Erziehung und Bildung waren also in Afrika sehr wohl vorhanden, als die ersten Weißen mit Ideen von Bildung durch Schulunterricht in Afrika ankamen. Aber sie waren nicht an Schriftlichkeit und an systematischen Unterricht für alle geknüpft; denn die Unterrichtung in Afrika geschah im wesentlichen im Rahmen oraler Traditionsübermittlung. Gerade dies jedoch: eine Alphabetisierung und eine grundlegende 'Allgemeinbildung', die sich im Prinzip an alle richtete, hatte der europäische Bildungstransfer als Neues zu bieten, und zwar in einer historischen und gesellschaftlichen Umbruchsituation, in der man auch in

Afrika durch die Einbindung in Weltmarktstrukturen und aufgrund internationaler Kommunikationsmöglichkeiten mit Lesen, Schreiben und Rechnen und mit europäischen Sprachkenntnissen und Lebensauffassungen zunehmend etwas anfangen konnte. Formalisierte Schulbildung, die mit schriftlicher Überlieferung einhergeht, ist keine autochthone afrikanische Erfindung. In diesem Sinne ist sie tatsächlich ein 'fremdes Modell'. Zu unterscheiden ist jedoch zwischen den Ursprüngen einer Erfindung und ihrer kulturellen Diffusion und durchaus eigenständigen Aneignung. In diesem Sinne hat die derzeitige Schulsituation in Afrika zwar europäische Ursprünge gehabt, und sie unterliegt auch heute noch fremden Einflüssen. Sie ist aber nach einer teils seit mehreren Generationen verwurzelten einheimischen Aneignung und Adaptation heute durchaus kein 'fremdes Modell' mehr, sondern zur 'Schule in Afrika' geworden, deren Möglichkeiten und Grenzen, Leistungen und Versäumnisse prinzipiell mit denselben Augen zu beurteilen sind wie Schule anderswo auf der Welt.

Die Europäer waren im übrigen nicht überall die ersten Fremden, die formalisierte Schulbildung 'nach fremdem Modell' als pädagogische Neuerung nach Afrika oder in andere Kontinente gebracht hatten. Zu nennen ist hier der Kontakt Afrikas mit der arabischen Welt, der nicht nur zur Alphabetisierung Nordafrikas führte, sondern auch zur Islamisierung einiger Teile West- und Ostafrikas. Auch dort, in Schwarzafrika also, gab es dann teils schon vor dem Eintreffen der ersten europäischen Seefahrer, Sklavenhändler und Missionare Schulbildung nach fremdem, in diesem Fall: nach islamischem Modell (vgl. z.B. Meyer 1975, Santerre 1973). Es gab einfache Koranschulen, Unterricht durch Wanderlehrer und Bildung in einigen höheren Bildungsanstalten ('Medresen') und Hochschulen wie die in Timbuktu. Auch diese Schulen wurden übrigens nach einiger Zeit - ungeachtet ihres islamischen Ursprungs - von den afrikanischen Adressaten und Betreibern nicht (mehr) als fremd angesehen. Gab es also sogar in (Schwarz-) Afrika durchaus auch alphabetisierte, so gilt das Argument des Vorhandenseins formalisierter und auf Schriftlichkeit basierender Schulsysteme vor der Einführung des sog. 'europäischen' Modells von Schule umso mehr in literaten Gesellschaften wie z.B. in Indien und in anderen asiatischen Kulturen (Craig 1981). Was also brachte die Kolonialpädagogik diesen Gesellschaften und vor allem jenen mit oraler Tradition Neues?

3. Die Praxis der Kolonialpädagogik

Der Vorteil schulischer Unterweisung wurde den Kolonialuntertanen bisweilen auf eine sehr spektakuläre Weise demonstriert. Der ehemalige Missionsschüler und spätere Lehrer und Häuptling *F. Gabusu* aus Togo beschreibt in seinen Lebenserinnerungen, wie die Möglichkeit des Kommunizieren-Könnens über das Medium der Schriftsprache z.B. von den Missionaren der protestantischen Norddeutschen Missionsgesellschaft bei der Überredung der afrikanischen Bevölkerung zur Errich-

tung von Schulen eingesetzt wurde. Er erinnert sich an folgende Begebenheit:

"Als es wieder ein wenig ruhiger geworden war in der Halle, wo die Versammlung stattfand, fingen die Weißen an, von der Wichtigkeit der Schule und des Lernens zu reden und forderten die Väter einzeln auf, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Das wollte ihnen aber nicht recht einleuchten und sie fingen an, die Köpfe zu schütteln. Da nahm der Weiße ein Stück Papier aus der Tasche, schrieb darauf und las dann laut vor: 'Die Kinder des Häuptlings *Kwadzo De* in Peki können lesen, aber die *Gbezigbe* -Leute nicht.' Nun ließ er seinen Diener rufen, der in der Herberge geblieben war, reichte ihm das Papier und ließ ihn lesen, was er geschrieben hatte. Der las nun eben das gleiche aus dem Papier ab. Da fingen alle Anwesenden laut an zu lachen; sie waren starr und riefen: 'Das hat ihm ein Gott gesagt.' Der eine schrie so, der andere so. Der Missionar aber sagte: 'Das ist nicht ein Gott, sondern das ist das Lernen.' Da klärten sich die Gesichter auf, und man meinte, wenn es so sei, dann sei die Sache in Ordnung, allerdings! Am nächsten Morgen führte Großvater *Gabusu* selber die Fremden um den Ort herum, damit sie einen geeigneten Platz für den Schulbau aussuchten..." (*Gabusu*, in: *Westermann* Hg./1952,185).

Die vermittelte Bildung variierte jedoch stark je nach Lage der Schulen, ihrer Ausstattung und dem Stadium der Implementation von Schulen in einer Region oder in einem Kolonialgebiet (vgl. *Adick* 1981): In den Außenstationen der Missionsgesellschaften, in kleineren Gemeinden und zu Anfang der Kolonialherrschaft überwog die ein- oder zweiklassige Dorfschule. Es gab nur wenige Jahre Unterricht im Lesen, Schreiben, einfachen Rechnen und in Religion. Dies war das überwiegende Betätigungsfeld der afrikanischen Lehrer bzw. 'Hilfslehrer' oder Katecheten. Die Schulen waren oft mangelhaft ausgestattet, wurden von den Schülerinnen und Schülern nur unregelmäßig besucht, oder der Schulbesuch wurde vorzeitig abgebrochen. Man mag sich mit Recht fragen, ob durch diesen Unterricht tatsächlich bei all jenen, die in den Schulstatistiken der Missionen aus der damaligen Zeit erscheinen, eine dauerhafte Alphabetisierung und Grundbildung erzielt wurde. Auf den eigentlichen Missionsstationen, in größeren Orten und namentlich in der Hauptstadt einer Kolonie und zum Ende der Kolonialherrschaft wurden jedoch auch umfassendere und differenziertere Bildungsgänge angeboten. An diesen Schulen arbeitete vermehrt europäisches Lehr- und Missionspersonal, die Schulen waren besser ausgestattet, und der Unterricht fand regelmäßiger statt. Die Absolventen solcher vollständiger Elementarschulen haben offenbar eine Art Grundbildung erhalten, wenn man sich vor Augen führt, daß sie anschließend tatsächlich bestimmte Positionen in Handel, Mission oder Verwaltung bekleideten oder auf eigene Rechnung arbeiteten. Neben diesen elementarschulen gab es auch Ansätze weiterführender Bildung. So wurde beispielsweise in der deutschen Kolonie Togo im Januar 1911, also gegen Ende der deutschen Kolonialzeit, eine Fortbildungsschule in den Händen der Kolonialverwaltung eröffnet, in der nach Absolvierung einer -inzwischen vereinheitlichten sechsjährigen 'Volksschule' ein zweijähriger Kursus angeboten wurde in den Fächern: Deutsche Sprache (Sprachlehre, Lesen, Deutscher Aufsatz nebst Sprech- und Schreibübungen, Rechtschreiben, Kurzschrift und Schönschreiben), Rechnen (bürgerliches Rechnen und Raumlehre), Naturlehre, Heimatkunde von Togo und Maschinenschreiben. Diese und die weitere Aufschlüsselung der Unterrichtsinhalte (vgl. den entspr. Lehrplan, abgedruckt in *Adick* 1985, 520f.) verraten den Zweck dieser Schule: Kaufmännische Buchführung, geschäftliche Korrespondenz, Rechnungen, Waren- und

Marktberichte, amtliche Berichte und Gesuche, Protokollaufnahmen, Schreiben auf Kanzleipapier, Abkürzungen, Kalligraphie, fremde Maße, Gewichte und Währungen, Gewinn- und Verlustrechnungen, Steuer-, Gehalts-, Zoll- und Lohnberechnungen, Umgang mit Karten und Spezialkarten von Togo, Entfernungen schätzen und messen, Fahrplanlesen, Vermessungsarbeiten und ähnliche Unterrichtsgegenstände dokumentieren das Ziel, aus den Schülern dieser Schule eine kompetente und loyale einheimische Vermittlerschicht zu rekrutieren. Die Absolventen dieser Schule wurden vor allem im kolonialen Verwaltungsdienst, z.B. bei der Post, bei den Bezirksämtern, beim Zoll oder bei der Eisenbahn, benötigt oder fanden eine Anstellung bei europäischen Handelshäusern. Insgesamt gesehen waren die Möglichkeiten einer Sekundarschul- oder Hochschulbildung aber in anderen Gebieten, z.B. in anderen Afrikanischen Kolonien und in Indien, auch zu jener Zeit schon weiter vorangeschritten als die Bildungsmöglichkeiten in den deutschen Kolonien (*Ashby 1966*). So gab es beispielsweise in Sierra Leone schon seit 1876 das Fourah Bay College, das dem englischen College in Durham angeschlossen war und das damals die ersten universitären Grade im britischen Westafrika verlieh (*One hundred years 1977*). Die Initiative zur Errichtung höherer Bildungsstätten in Afrika ging bezeichnenderweise weniger von den Kolonialherren oder den Missionsgesellschaften aus als von denjenigen Teilen der missionierten oder kolonisierten Afrikaner, die schon auf diversen Wegen mit Schulbildung 'europäischen' Stils bekannt geworden waren (vgl. *Adick 1992a*, Kap.8): So forderte z.B. *J.A.B. Horton* (1835-1883), ein in Sierra Leone aufgewachsener Sohn ehemaliger Sklaven, schon vor mehr als hundert Jahren eine medizinische Hochschule und andere wissenschaftlich und technisch ausgerichtete höhere Bildungsangebote in Westafrika und entwarf detaillierte Planungen und Ausbildungskonzeptionen hierfür. Er wirkte hauptsächlich als Arzt und in verschiedenen auch bildungspolitischen Initiativen in Westafrika. Sein Zeitgenosse *E.W. Blyden* (1832-1912) engagierte sich ebenfalls über Jahrzehnte für bessere Bildungsangebote in Afrika. Er war als Sohn ehemaliger Sklaven in der Karibik aufgewachsen und lebte und arbeitete dann zunächst in Liberia und später auch in Sierra Leone und Nigeria in verantwortungsvollen Positionen in Schule, Hochschule und Bildungsverwaltung. Auch er engagierte sich in Bildungsprojekten z.B. zur Integration islamischer Bildung und zur Förderung der höheren Bildung in den Händen von Afrikanern selbst. Später gab es dann in verschiedenen englisch beherrschten Afrikanischen Kolonien (z.B. in Kenia, Nigeria, Ghana) und in einigen französischen Kolonien (z.B. im Senegal) eine Reihe gut ausgebauter Sekundarschulen und Colleges vor Ort, in denen neben den 'europäischen' auch einheimische Unterrichts- und Lehrgegenstände (z.B. afrikanische Sprachen, Geschichte, Kunst und Musik) Eingang in die Schulpraxis fanden. Damit wurden sie allerdings einem ebensolchen Akademisierungsprozeß in bezug auf die Verallgemeinerung und Entsubjektivierung des Wissens, die Abstraktion von sinnlich-konkreten Alltagserfahrungen und die Lehr- und Planbarkeit als Unterrichtsinhalte unterzogen wie die 'europäischen' Unterrichtsgegenstände. D.h.: Eine afrikanische Tradition im Alltag und am eigenen Leibe zu (er-)leben war und blieb unwiderruflich etwas anderes, als diese als 'afrikanischen' Unterrichtsgegenstand zu lernen. Diese Schulen und Colleges hatten nicht selten den Charakter von Eliteschulen; nur wenige ein-

heimische Jungen und in noch geringerem Maße Mädchen hatten je Gelegenheit, solche überregional bekannten kolonialen Vorzeigeschulen wie Achimota an der Goldküste (Ghana), Ecole William Ponty im Senegal oder das Yaba College in Nigeria zu besuchen (vgl. z.B. die Länderstudien von *Axt* 1979; *Fafunwa* 1974; *Graham* 1971; *Röhrs* 1971; *Adick* u.a. 1982).

Versucht man eine Bilanzierung der kolonialpädagogischen Epoche und deren Anteil an der Entstehung 'moderner' Bildung in Afrika, so ist festzustellen, daß es neben vielen Unterschieden z.B. zwischen der belgischen, deutschen, englischen und französischen kolonialen Bildungspolitik einige Gemeinsamkeiten gab (vgl. z.B. *Keita* 1983; *Hanf* 1969; *Holmes* Hg./ 1967): Alle kolonialen Bildungssysteme wiesen im kleinen Maßstab im wesentlichen die Schulstrukturen der kolonialen Mutterländer auf. Alle Kolonialschulsysteme intendierten weder eine aufklärerische Bildung für alle noch eine auf Gleichberechtigung mit Europa zielende höhere Bildung für die westlich gebildeten Kolonialuntertanen, obwohl es gerade in bezug auf die höheren Bildungsangebote die oben genannten großen Unterschiede gab. Alle Kolonialregime schufen im Laufe der Zeit aus unterschiedlichen Anfängen heraus vereinheitlichte Schulsysteme unter zumindest letztendlich kolonialstaatlicher Kontrolle. Im Prinzip mußte sich ja jede koloniale Bildungspolitik irgendwie zu den etwa schon vorhandenen Bildungseinrichtungen der christlichen Missionen wie des Islams oder anderer Religionen verhalten. In Französisch-Westafrika ging dies so weit, daß im Jahre 1903 das ganze Kolonialschulwesen total säkularisiert wurde (vgl. *Bouche* 1975). In anderen Kolonialgebieten wurde eher ein Auskommen mit anderen Schulträgern, vor allem mit den Missionsgesellschaften, gesucht, die zumeist das Hauptkontingent der 'modernen' Schularbeit leisteten. Dies geschah z.B. in englischen und auch in deutschen Kolonialgebieten über das Mittel staatlicher Beihilfesysteme: Die privaten Schulträger erhielten gewisse Zuschüsse für ihre Schultätigkeit, sofern sie - je nach Beihilfeverordnung - gewisse Auflagen hinsichtlich ihrer Ausstattung, der Regelmäßigkeit ihrer Schulpraxis, ihres Lehrangebots oder ihrer Prüfungen nachweislich erfüllten. Der Effekt solcher Beihilfesysteme war jedoch eine (kolonial-) staatliche Kontrolle auch der Missionsschulen mittels dieser kolonialen Lehrpläne und Prüfungsreglements. Auf diese Weise wurden im Laufe der Zeit in jedem Kolonialgebiet in Grundzügen vereinheitlichte und gestufte Kolonialschulsysteme mit vereinheitlichten Prüfungen und Abschlusszertifikaten und Elementen staatlicher Schulaufsicht etabliert, die den Bildungssystemen der kolonialen 'Mutterländer' - zumindest auf den unteren Stufen der Bildungspyramide - ähnelten. Alle Kolonialschulsysteme versuchten schließlich soweit wie möglich, die nicht-intendierten emanzipativen Folgen auch eines Bildungsoktrois in Schach zu halten. Beispielhaft abzulesen ist dies letztere am prekären Balanceakt der Sprachenfrage in einem kolonialen Schulsystem (vgl. z.B. *Adick* 1981, 232ff.): 'Natürlich' müßte die Sprache der Kolonialherren zur Schulsprache werden: Das verschaffte Dominanz und versetzte die einheimischen Sprachen in die zweite Reihe; das schuf heteronome Einflußkanäle in das Bewußtsein der kolonial beherrschten Schüler und Lehrer. r Was aber, wenn diese 'Kolonialuntertanen' nun - der Sprache ihrer Beherrscher mächtig - liberale oder sozialkritische Zeitungen oder Bücher von Europa importieren und lesen konnten und

wollten? Wenn sie Eingaben und Petitionen - je nach Kolonialherren - in schönstem Oxfordenglisch oder Hochdeutsch verfassen und sich überhaupt als sprachlich und kognitiv kompetente Aspiranten auf eine gleichberechtigte Teilhabe an der Kultur und Gesellschaft ihrer Kolonialherren erwiesen? Dann rief man wieder nach vermehrter muttersprachlicher Bildung der Einheimischen in ihren eigenen Sprachen, - aber nicht um der muttersprachlichen Bildung willen, sondern um diese 'Eingeborenen' vom Herrschaftswissen fernzuhalten. Dann wurden ihre Selbstständigkeitsbestrebungen mit militärischen, politischen und ökonomischen Mitteln sowie mit Argumenten der kulturell niedrigeren Andersartigkeit der Beherrschten bekämpft.

Folgendes Beispiel für unerwartete aufklärerische und emanzipative Effekte des europäischen Bildungstransfers mag hierfür genügen (vgl. *Adick* 1992a, Kap.7): Im Jahre 1872 gaben sich die Repräsentanten der Fanti, eines Volkes an der Küste des heutigen Ghana, in eigener Initiative eine schriftliche Verfassung modernen Stils. Daß sie dies in schriftlicher Form und in englischer Sprache taten, war ein Resultat ihres schon länger währenden Kontaktes mit Europa bzw. mit den in den Küstenhandelsplätzen stationierten Europäern. Eine regelrechte Missionsarbeit oder ein Kolonialschulwesen waren jedoch zu jener Zeit noch nicht fest etabliert. Einige Fanti hatten sich ihre Kenntnisse mehr oder weniger autodidaktisch angeeignet, andere im Sklavenexil in Amerika oder Europa, wieder andere in den wenigen zu jener Zeit existierenden Schulen an der westafrikanischen Küste. Ein europäischer Berater oder 'Experte' war übrigens, soweit bekannt, nicht an der Abfassung des Verfassungstextes beteiligt. In dieser Verfassung wurden neben allgemeinen Modernisierungszielen (betr. Infrastruktur, Bergbau usw.) und einem politischen Repräsentationsmodus 'traditioneller' und 'moderner' Fanti-Eliten auch die Grundzüge eines modernen Bildungswesens gelegt. Die Bildungsparagraphen dieser Verfassung sahen z.B. Schulpflicht für alle Kinder zwischen dem sechsten und vierzehnten Lebensjahr vor sowie Mädchenschulen, Lehrerbildung und berufliche Schulen, und sie beschrieben die Grundzüge einer öffentlichen Bildungsverwaltung. Die Fanti wollten sich mit diesem Schritt als ein modernisierungswilliges, unabhängiges Staatswesen konstituieren, das durchaus im eigenen Interesse am Weltmarkt partizipieren wollte und hierfür auch auf Bürger angewiesen war, die mit der Außenwelt angemessen kommunizieren und Handel treiben konnten. Diese Selbstständigkeitsbestrebungen der Fanti geschahen übrigens zu einer Zeit, als die Engländer zwar an der damaligen 'Goldküste' in einigen Küstenhandelsstützpunkten ansässig waren, aber noch keine formale Kolonialherrschaft über das Fanti-Territorium ausübten. Die Reaktion der Engländer war dann die: Sie säten Zwietracht zwischen die verschiedenen Fanti-Fraktionen, indem sie z.B. die traditionellen Herrscher gegen die modernisierungsbereite Elite aufwiegelten, und indem sie ihren militärischen Beistandspakt zurückzogen, den sie mit den Fanti angesichts der kriegerischen Bedrohung durch das Königreich der Ashanti (dieses lag im Inland) geschlossen hatten, das seinen Herrschaftsbereich bis zur Küste hin auszudehnen suchte. Es hat zwar auch noch weitere Gründe gegeben (z.B. die zunehmende Abkehr von Strategien des 'informal empire' zu formaler Beherrschung), aber man kann doch sagen, daß die eigenständige Modernisierungsoffensive der Fanti die dann 1874 durch die Engländer erfolgte Proklamation der formalen Kolonialherr-

schaft über die Goldküste zumindest mit provozierte. Der Kolonialismus beförderte nicht etwa, wie des öfteren behauptet, sondern behinderte in diesem Fall den eigenständigen Weg der Fanti zur Moderne. Auf gebildete Afrikaner, die gleiche Rechte und gleiche Bildungs- und Entwicklungsstandards forderten und in ihrer Person verkörperten, reagierten die Europäer überwiegend ablehnend und letztlich mit massiven Diffamierungen und Sanktionen.

Insgesamt betrachtet schwankte also die koloniale Bildungspolitik zwischen pädagogischem Desinteresse und eigenen Schulgründungen durch Kolonialverwaltungsorgane, zwischen Bildungsrestriktion und aktiver Bildungspolitik, zwischen totaler Säkularisierung und weitgehendem Verzicht auf Einmischung in die Missionsschulen. Zwischen diesen Extremen gab es Mittelwege, die ein Stück weit regionale pädagogische Autonomie ermöglichten. So gewährten beispielsweise die Engländer auch einigen Schulversuchen vonseiten der Afrikaner Zuschüsse oder Lehrergehälter unter Berufung darauf, es handle sich bei diesen um ebensolche 'Privatschulen', wie sie die Missionsschulen darstellten. Dies widerfuhr z.B. einer Schule, die Ben Sam, ein afrikanischer Muslim, an der Goldküste eröffnet hatte und in der moderne und islamische Elemente verknüpft wurden (vgl. *Adick* 1992a, Kap.9). Allerdings waren solche einheimischen Schulversuche aus unterschiedlichen Gründen und vor allem wegen der übermächtigen Konkurrenz der 'etablierten' Schulträger (Kolonialstaat und Missionen) selten von längerem Erfolg gekrönt.

4. Fremdbestimmtheit und Widersprüchlichkeit der Kolonialpädagogik

Koloniale Bildungspolitik kann als der Versuch gekennzeichnet werden, die gesamte einheimische vorkoloniale wie auch die zu jener Zeit schon durch andere Kultureinflüsse vorhandene pädagogische Praxis zum Vorteil der Kolonialherren zu gestalten. Zu dieser Gesamtheit der pädagogischen Praxis in Kolonialsystemen werden gemeinhin die von Missionen und Kolonialregierungen unterhaltenen Schulen und andere Erziehungs- und Bildungsstätten im weiteren Sinne gerechnet. Diese reichten von Kindergärten und Sonntagsschulen über Mädchen-, Ackerbau- und Handwerker-schulen zu regelmäßig angebotenen Elementar- und Sekundarschulen bis hin zu den erwähnten Colleges und Hochschuleinrichtungen. Zur pädagogischen Praxis in Kolonialsystemen sind jedoch ebenfalls (dies wird jedoch oft nicht thematisiert) die einheimischen Erziehungspraktiken und (wo vorhanden) die einheimischen schulischen Institutionen zu zählen. Denn auch diese wurden von kolonialen Reglementierungen direkt oder indirekt betroffen: So war z.B. die einheimische Familienerziehung von Zwangs- oder Wanderarbeit beeinträchtigt; die einheimischen Schulen und die Praktiken der beruflichen Bildung erhielten Konkurrenz durch Qualifikationen und Schulabschlüsse, die im Kolonialschulwesen zu erwerben waren; die autochthone religiöse Bildung geriet unter Druck durch die christlichen Missionierungsversuche

oder durch die neue, säkulare Weltsicht, die die Kolonialschule vermittelte; usw. Als Arbeitsdefinition sollen deswegen unter 'Kolonialpädagogik' summarisch die in einem, durch ein und für ein Kolonialsystem veranstalteten pädagogischen Handlungen und Institutionen und ihre Auswirkungen verstanden werden.

Charakteristisch für die 'Kolonialpädagogik' ist das Faktum der doppelten Heteronomie, d.h. der gesellschaftlichen und der pädagogischen Fremdbestimmtheit der Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kolonialsystem. Die gesellschaftliche Fremdbestimmtheit bezeichnet den Versuch der einseitigen Indienstnahme dieser pädagogischen Handlungen und Institutionen für die Zwecke der kolonialen Fremdherrschaft - und nicht für die Zwecke der einheimischen Gesellschaften. In Kolonialschulsystemen offenbaren sich die rassistischen Diskriminierungen und der Hochmut der Kolonialherren, ihr bisweilen herablassendes Wohlwollen, ihre Ausbeutungs- und Machtinteressen. Das ist so oft belegt, daß es hier keiner weiteren Ausführungen dazu bedarf (vgl. z.B. *Galega* 1984; *Keita* 1983; *Lyons* 1975). Weniger wahr genommen wird jedoch, daß die Ausgestaltung kolonialer Bildungssysteme auch etwas aussagt über die Herrschaftsstrukturen innerhalb der Kolonialmacht. Wenn die Weißen um die 'richtige' Erziehung der Kolonialuntertanen stritten, was etwa in Schulkonferenzen zwischen Missionen und Kolonialverwaltungen vorkam, oder wenn es um verschiedene Konzeptionen assimilatorischer oder adaptionistischer Art ging (vgl. z.B. *Blakemore* 1970; *Bude* 1983) oder um die Einführung europäischer oder einheimischer Sprachen in den Unterricht (vgl. *Adick* 1981, 232ff.), so offenbart das manchmal mehr über europäische Bildungs- und Sozialgeschichte als über Afrika. Wer als Missionar oder Kolonialbeamter oder als Regierungslehrer schon den eigenen Unterschichten in Europa gegenüber 'bildungsfeindlich' gesonnen war, also die Wissensvermittlung in den Elementarschulen für das einfache Volk in Europa nicht über ein bestimmtes volkstümliches, gottesfürchtiges und obrigkeitshöriges Niveau hinauskommen lassen wollte, der hatte sicher für höhere Bildungswünsche oder für Forderungen nach sozialer Gleichheit afrikanischer Untertanen kein oder noch viel weniger Verständnis. Diese koloniale Fremdbestimmung unterscheidet sich ihrem Wesen nach von der in allen Erziehungs- und Bildungsprozessen anzutreffenden Art der Fremdbestimmung in pädagogischer Absicht; denn diese resultiert aus dem in jeder Gesellschaft anzutreffenden psycho-sozialen Entwicklungs-, Kompetenz- und Machtgefälle der Erwachsenen gegenüber Kindern und Heranwachsenden. Sie hat aber ihr natürliches Ende mit dem Erwachsenwerden der Kinder. Sie führt, in den Begriffen der Pädagogik der Moderne ausgedrückt, zur Emanzipation, zur Mündigkeit der sog. Zöglinge. Überall gibt es deswegen die wohlbekannten pädagogischen Handlungsspielräume 'zum Wohle des Kindes', und diese sind - wenngleich oft versteckt und reichlich 'unterentwickelt' - sogar in der kolonialen Schulpraxis anzutreffen. Mit anderen Worten: Nicht alles in der kolonialen Schulpraxis ist 'kolonial', manches ist auch 'pädagogisch' und so gut oder schlecht pädagogisch gewesen, wie damals die Schulpädagogik eben entwickelt war. So machte es beispielsweise für einen bildungsbeflissenen afrikanischen Jungen, der in der Nähe einer Missionsstation wohnte, durchaus einen Unterschied, ob ihm ein Missionar

dabei half, seine Lerninteressen z.B. durch ein Stipendium zu verwirklichen, oder ob er als Karikatur eines sog. 'Hosennegers' verspottet wurde. Und daß in den einfachen Missionsschulen besonders zu Beginn der Missionsarbeit nur eine oder zwei Schulklassen existierten und neben Bibel, Lesen, Schreiben, etwas Rechnen und Singen nichts weiteres gelernt wurde, ist ebenfalls eher ein Resultat der überall (d.h. auch in Europa) anzutreffenden Rückständigkeit der Elementarbildung im 19. Jahrhundert. - Aber alle Kolonialpädagogik, was immer sie mit der damaligen Schulpädagogik in Europa gemein hatte, war und blieb doch bei allem möglichen Wohlwollen immer eine kolonial verzerrte und deformierte. Im Kolonialschulwesen blieb das pädagogische Gewaltverhältnis dem kolonialen nachgeordnet, d.h. die koloniale Fremdbestimmtheit präformierte in jedem Fall den noch verbleibenden pädagogischen Handlungsspielraum. Dies Faktum gilt für alle Kolonialpädagogiken, egal ob sie den Einheimischen mehr oder weniger Mitbestimmung einräumten, oder ob ihre Bildungsabsichten mehr oder weniger edel oder selbstherrlich und paternalistisch oder rassistisch waren.

Des weiteren war alle Kolonialpädagogik durch einen immanenten Widerspruch gekennzeichnet: Alle Kolonialregime standen im Zuge ihrer Versuche zur effektiven Ausbeutung und Beherrschung ihrer Kolonien auch vor einem grundlegenden pädagogisch-politischen Dilemma: Einerseits war es nützlich, einheimisches Hilfspersonal anstelle des teuren und von Tropenkrankheiten beeinträchtigten europäischen Personals für die Zwecke von Handel und Verwaltung heranzubilden. Dieses Kalkül machte gewisse Formen und Inhalte eines kolonialstaatlich geregelten Schulbetriebs unumgänglich, also Lesen, Schreiben, eine oder zwei europäische Sprachen, Rechnen und gewisse naturkundliche und technische Kenntnisse oder auch Handwerkerschulen und landwirtschaftliche Ausbildungsstätten. Andererseits sollten loyale und unterwürfige Kolonialuntertanen herangebildet werden und keine, die sich die vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten selbstbewußt und in eigenem Interesse zunutze machen würden. Diese Befürchtungen machten es notwendig, dafür zu sorgen, daß im kolonialen Schulwesen nicht zuviel und nicht das Falsche gelernt würde, und daß die Kolonialschule keine unabsehbaren emanzipativen Folgen haben würde. Dieser immanente Widerspruch kolonialer Bildungspolitik "ist letzten Endes gekennzeichnet durch die eigentümliche Verbindung des Verlangens der Kolonialprofiteure nach einer eng begrenzten Realbildung mit der Furcht der gleichen Kreise vor einer solchermaßen 'gebildeten' Kolonialbevölkerung." (*Mehnert* 1965, 276). Daß und wie dieser Widerspruch des europäischen Bildungstransfers sich auswirken konnte, wurde bereits im obigen Abschnitt anhand der Fanti und ihrer Verfassungsidee gezeigt. Diese Widersprüchlichkeit der kolonialen Bildungsarbeit ist auch die Ursache dafür, daß der längerfristige Prozeß, in den die Einführung neuer pädagogischer Institutionen in Kolonialsystemen eingebunden war, über den Entstehungskontext hinauswuchs, und daß schließlich aus dem 'Kolonialerbe' eine schulische Entwicklung mit eigener Dynamik und in kritischer Anpassung an weltweite Schulentwicklungen wurde.

5. Folgen der Kolonialpädagogik

Was ist in der Folge aus diesem kolonialen Schulerbe geworden? Es gibt wohl keine anti-koloniale Unabhängigkeitsbewegung, die nicht 'Mehr Bildung!' oder 'Gleiche Bildung wie die Europäer!' auf ihre Fahnen geschrieben hätte. So nimmt es denn nicht wunder, daß in der ersten nachkolonialen Phase die Bildungssysteme in einem zuvor nie dagewesenen Maße expandierten. An Beispiel Afrikas (vgl. *World Bank* 1988): Zwischen 1960 und 1983 stieg die Anzahl der Primarschüler in Afrika südlich der Sahara von 11,9 Mill. auf 51,3 Mill., die Anzahl der Sekundarschüler von 800 Tsd. auf 11,1 Mill. Die durchschnittliche Einschulungsquote war auf Dreiviertel der Kinder im Schulalter gestiegen, wobei in einer Reihe von Ländern das Ziel der effektiven Durchsetzung der Schulpflicht so gut wie erreicht war.

Neben dem Ausbau war die Indigenisierung des Bildungswesens das Hauptmotto der nachkolonialen Bildungspolitik. In Afrika waren in den 60er bis 80er Jahren eine durchgreifende Afrikanisierung des Lehrpersonals und der Schulaufsicht, der Curricula, der Schulbücher und der Unterrichtsziele die Ergebnisse dieser Politik. Vergangen sind nun die Zeiten, in denen die Lesebücher in afrikanischen Schulen europäische Schneelandschaften zeigten oder die Geschichts- und Erdkundebücher sich auf die kolonialen Mutterländer konzentrierten. Auch in den Sekundarschulen und in leitenden Funktionen arbeiten nun nahezu ausschließlich afrikanisches Lehrpersonal und afrikanische Schulleitungen.

Was nicht erreicht wurde (was aber nach Meinung der Autorin entwicklungslogisch auch gar nicht erreicht werden kann) ist hingegen die Errichtung einer genuin 'afrikanischen' Schule. Denn weltweit operieren moderne Bildungssysteme inzwischen nach einem sich strukturell immer ähnlicher werdenden globalen Modell von Schule. Ein wirklich 'afrikanisches Modell' von Schule kann es deswegen ebensowenig geben wie ein 'europäisches' (das inzwischen ebenfalls im 'globalen' Modell aufgegangen ist). Überall operieren nationale Bildungssysteme mit gestuften, in sich differenzierten Schulsystemen, mit Zeugnissen und Zertifikaten, mit professionalisierten Lehrern und in Schulklassen eingeteilten Schülern. Überall gibt es staatliche Bildungsbehörden und eine öffentlich-rechtlich geregelte Schulpraxis. Überall gibt es Rechnen, Lesen, Schreiben, natur- und gesellschaftskundliche Fächer und neuerdings auch Computerunterricht in der Schule. Wie denn sollte wohl ein 'afrikanisches Modell' von Schule aussehen, das sich von diesen Strukturen grundlegend unterscheidet? Aus dem kolonialen Oktroi ist also langfristig betrachtet - ob intendiert oder nicht - etwas anderes geworden als eine Schule als Kolonialerbe und als fremdes, europäisches Modell. Es hat sich vielmehr auch in ehemaligen Kolonialländern eine Adaptation an weltweite Schulentwicklungen vollzogen. Die Bildungssysteme dieser Länder mögen defizitär sein, sie mögen gewisse spezifische Strukturprobleme haben wie Lehrermangel, teils rückläufige Einschulungsquoten, fehlende Ausstattung, mangelhafte Curricula, noch nicht eingelöste Verwirklichung kostenloser Schulpflicht, usw. (zur derzeitigen Krise der Bildung in Afrika vgl. *Adick* 1992b). - Aber das ist kein Gegenargument gegen die These von der Adaptation weltweiter Schulentwick-

lungen. - Denn ihre Bildungssysteme spiegeln die grundlegende einheimische Akzeptanz moderner Schulstrukturen (kein auch noch so armer Staat will bisher die Schule abschaffen) ebenso wie die Anpassung an die Möglichkeiten und Zwänge des modernen Weltsystems, z.B. im Wettlauf um international anerkannte Zeugnisse und Diplome. Damit soll nicht verkannt werden, welche gravierenden lebensgeschichtlichen Unterschiede es macht, in dieser 'einen' Welt entweder auf der 'Habenseite' oder bei den 'Habenichtsen' zu leben und in die Schule zu gehen.

Bildungspolitische Entscheidungs- und pädagogische Handlungsspielräume liegen deswegen in ehemaligen Kolonialländern wie in den Metropolen Europas nicht in der Wahl zwischen einem (angeblich) eigenen oder einem (angeblich) fremden Modell von Schule, sondern in den nationalen und kulturellen Spezifika und herrschaftsbedingten Variationen wie: Mit welcher Sinngebung (Ideologie) soll unterrichtet werden? Wieviel aus der Staatskasse soll für Bildung (statt Rüstung) ausgegeben werden? Sollen Mädchen und Jungen gleich behandelt werden? Steht, die Bildung im Dienste einer (Staats-)Religion, einer Bevölkerungsgruppe, einer Elite oder einer an der Entwicklung ihrer Länder partizipierenden Allgemeinheit? - Diese und weitere Handlungsspielräume in einem heute international konvertiblen Modell von Schule sind nicht gerade unerheblich und wären deswegen von der Schulentwicklung hier wie dort pädagogisch sinnvoll zu nutzen. Gerade hierin sehe ich den im Titel dieses Symposiums angesprochenen Auftrag der 'Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus'.

Zusammengefaßt betrachtet: Die Schülerinnen und Schüler ehemaliger Kolonialgebiete lernen längst in einer Schule, die ihnen nach etlichen Generationen der Einwurzelung kein fremdes Modell mehr ist. Aber sie lernen oft unter äußerst schwierigen Bedingungen: Mit leerem Magen, mit weiten Fußmärschen zur Schule, ohne ausreichende Schulbücher, mit irrationalen Vorstellungen über gut bezahlte Arbeitsplätze im formellen Wirtschaftssektor, bei ständig wechselnden Lehrern, die oft ihr Gehalt nicht regelmäßig erhalten und deswegen unmotiviert und auf Nebenerwerb angewiesen sind. - Angesichts der genannten 'Bildungskrise' vieler ihrer Länder sollten wir deswegen diesen Schülern, Eltern und Lehrern bei ihrem Menschenrecht auf Bildung beistehen, - nicht im Oktroyieren (neuer) fremder Modelle, sondern einzulösen in den national verantworteten Bildungsangeboten ihrer Länder und den Spezifika ihrer Schulsysteme. Diese globale Verantwortung für die Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation unserer gemeinsamen, wenngleich konflikthaften und mit ungleichen Lebenschancen versehenen Weltgesellschaft, wurde jüngst in Form einer Weltbildungs-Charta erneut unterstrichen (vgl. *Weltdeklaration* 1990). Sie sollte auch von Pädagogen hier wieder stärker in den Blick genommen werden als kritisches Korrektiv gegen die Tendenzen, nach einer langen Phase eines oft gewaltsamen europäischen Bildungstransfers nach Übersee nun wieder die Exklusivität eines europäischen Bildungserbes zu reklamieren und aus einem gemeinsamen Stück Bildungsgeschichte auch pädagogisch eine 'Festung Europa' werden zu lassen.

Literatur

- Adick, C. (1981): Bildung und Kolonialismus in Togo - Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos 1850-1914 (Studien zu Gesellschaft und Bildung, Bd. 6), Weinheim
- Adick, C. (1985): Theorie und Analyse kolonialer Lehrpläne. In: Bildung und Erziehung, 38. Jg., 513-529
- Adick, C. (1988): Schule im modernen Weltssystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 38. Jg., 343-355
- Adick, C. (1992a): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problem-skizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika (Internationale Gegenwart, Bd. 9), Paderborn
- Adick, C. (1992b): Zur Krise des Bildungswesens in Afrika. In: Afrika. Überleben in einer ökologisch gefährdeten Umwelt. Hg. v. R. Hofmeier/R. Tetzlaff, Münster
- Adick, C./Große-Oetringhaus, H.-M./Nestvogel, R. (1982): Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation, Hamburg
- Ashby, E. (1966): Universities: British, Indian, African, Cambridge
- Axt, F. (1979): Sekundarschulwesen in der Republik Senegal, Frankfurt a.M.
- Blakemore, P. (1970): Assimilation and Association in French Educational Policy and Practice: Senegal 1903-1939. In: Battle/Lyons (Hg.) Essays in the History of African Education, New York, 85-103
- Bouche, D. (1975): L'enseignement dans les Territoires Français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920, Mission civilisatrice ou formation d'une élite? 2 Bde., Lille/Paris
- Bude, U. (1983): The Adaptation Concept in British Colonial Education. In: Comparative Education, 19.Jg. (1983), H.3, 341-355
- Craig, J. E. (1981): The Expansion of Education. In: Review of Research in Education. 9.Jg., 151-210
- Fafunwa, A.B. (1974): History of Education in Nigeria, London
- Galega, B.D. (1984): Bildung und Imperialismus in Schwarz-Afrika: Historische und sozio-politische Hintergründe, Münster
- Geiss, E. (1968): Panafrikanismus. Zur Geschichte der Dekolonisation, Frankfurt
- Graham, C. K. (1971): The history of education in Ghana. From the earliest times to the declaration of Independence, London
- Grohs, G. (1967): Stufen afrikanischer Emanzipation. Studien zum Selbstverständnis west-afrikanischer Eliten, Stuttgart/Berlin
- Hanf, T. (1969): Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In: Aspekte der Entwicklungssoziologie, hg. v. R. König, Sonderheft 13 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 276-327
- Holmes, B. (1967, Hg.): Educational Policy and the Mission School: Case Studies from the British Empire, London/New York
- Keita, M. (1983): Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt: Problematik des Transfers von Bildungsinstitutionen und -ideen in die Länder der Dritten Welt, Heidelberg
- Lyons, C.H. (1975): To wash an Aethiopian white: British Ideas about Black African Educability 1530-1960, New York
- Mehnert, W. (1965): Schulpolitik im Dienste der Kolonialherrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika (1884-1914), Habil. Phil. Fak. Univ. Leipzig

- Meyer, B. (1975): Wissen und Kontrolle. Zur Geschichte und Organisation islamischen Eliten-Wissens im Zentralsudan, Diss. Univ. Hamburg
- Nestvogel, R. (1983): Lernen von der Dritten Welt: Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster. In: Afrika-Spectrum (1983), H.3, 27-47
- One hundred years of university education in Sierra Leone 1876-1976, hg. v. Celebrations Committee, Freetown: Fourah Bay College 1977
- Röhrs, H. (1971): Afrika. Bildungsprobleme eines Kontinents, Stuttgart
- Santerre, R. (1973): Pédagogie Musulmane d'Afrique Noire, Montreal
- World Bank (1988): 1975 Education in Sub-Saharan Africa. A World Bank Policy Study, Washington
- Weltdeklaration (1990): Weltdeklaration über Bildung für alle und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse, Sekretariat der UNESCO-Kommission der DDR in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission (Bonn), Berlin
- Westermann, D. (Hg.) (1952): Afrikaner erzählen ihr Leben, Berlin
- Zwernemann, J. (1989): Lehrer in traditionellen Kulturen Westafrikas. In: Schreiber, Magister, Lehrer: Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes. Hg. von J.G. Prinz von Hohenzollern u. M. Liedtke, Bad Heilbrunn, 327-339