

Adick, Christel

Zur Begegnung von "Zivilisierten" und "Wilden". Eine sozialisations- und weltstystemtheoretische Analyse einiger Biographien von Westafrikanern in der frühen Neuzeit

Lüth, Christoph [Hrsg.]; Keck, Rudolf W. [Hrsg.]; Wiersing, Erhard [Hrsg.]: *Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Studien zur Akkulturation in bildungshistorischer Sicht.* Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1997, S. 269-289. - (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Zur Begegnung von "Zivilisierten" und "Wilden". Eine sozialisations- und weltstystemtheoretische Analyse einiger Biographien von Westafrikanern in der frühen Neuzeit - In: Lüth, Christoph [Hrsg.]; Keck, Rudolf W. [Hrsg.]; Wiersing, Erhard [Hrsg.]: *Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Studien zur Akkulturation in bildungshistorischer Sicht.* Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1997, S. 269-289 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304852 - DOI: 10.25656/01:30485

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304852>

<https://doi.org/10.25656/01:30485>

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

In: Lüth, Christoph; Keck, Rudolf W. und Wiersing, Erhard:
Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Studien
zur Akkulturation in bildungshistorischer Sicht (= Bei-
träge zur Historischen Bildungsforschung Bd. 17).
Köln/Weimar/Wien: Böhlau 1997, S. 269-289

Zur Begegnung von „Zivilisierten“ und „Wilden“

Eine sozialisations- und weltssystemtheoretische Analyse einiger Biographien von Westafrikanern in der frühen Neuzeit

Christel Adick

1. *Afrikaner in Deutschland*

Unter nicht eindeutig geklärten Umständen kam vor nun fast 300 Jahren, etwa um das Jahr 1705, ein junger Westafrikaner namens Amo noch im frühen Kindesalter als Geschenk der Holländischen Westindien-Kompagnie zum Herzog Anton Ulrich von Braunschweig-Wolfenbüttel. Er wurde dort 1707 auf die Namen seiner Taufpaten (des Herzogs Anton und seines Sohnes Wilhelm) getauft und lebte im Kreise der herzoglichen Familie. Er war damit einer jener sog. 'Hofmohren', die seit der frühen Neuzeit zunächst an den Königshöfen Europas, dann aber auch bei Fürsten und Adeligen allgemein beliebt waren. Diese 'Hofmohren' arbeiteten zumeist als Diener oder Pagen, oder sie waren als Musiker oder Entertainer bei Hofe einfach so etwas wie ein schmückendes, exotisches Beiwerk einer feudalen Lebensführung.

In einer vor kurzem erschienen Studie von Peter Martin (1993) mit dem Titel „Schwarze Teufel, edle Mohren“ erfahren wir etwas über Herkunft und Lebenssituation von Afrikanern in Deutschland von den frühen Zeugnissen ihrer Anwesenheit in deutschsprachigen Gebieten Mitteleuropas in der Vormoderne bis zu jener Zeit, als Deutschland Kolonialmacht war. Der Autor schätzt die Gesamtzahl der Schwarzen in deutschsprachigen Gebieten während dieser Zeitspanne auf ein paar Tausend. Diese hier lebenden Afrikaner und ihre Nachkommen konnten sich aufgrund ihrer geringen Zahl zwar nicht als eine distinkte kulturelle Minorität etablieren; wohl aber wurde ihnen hier bei uns durchaus eine öffentliche Aufmerksamkeit zuteil, die etwas über uns, über unsere Wahrnehmungs- und Deutungsmuster aussagt.

Für die Einstellungsmuster, die die Deutschen den unter ihnen lebenden Schwarzen entgegenbrachten, konstatiert Peter Martin zwei Trends: zum einen eine durchgängig ambivalente Einstellung, die die Schwarzen in ein Grenzgebiet zwischen jeweils kulturell bedeutsame Extremkategorien stellte, und zum anderen einen während dieser Zeitspanne zu beobachtenden stufenweisen Verlust des Ansehens von Schwarzen in unserer Gesellschaft:

Seit seinem ersten Auftreten in ihrer Welt haben die Deutschen den Schwarzen ins Grenzgebiet zwischen den Kategorien verwiesen; zuerst stand er zwischen 'Heide' und Christ, dann zwischen Adel und übrigen Volk, danach zwischen 'Wildheit' und 'Zivilisation'. Mit der Herausbildung des bürgerlichen Selbstbewußtseins seit dem Ende des 17. Jahrhunderts setzt sich diese Reihe, in der ein stufenweiser Verlust an Ansehen und gesellschaftlicher Stellung - ein Absturz vom respektierten Exoten zum verachteten Untermenschen! - deutlich wird,

weiter fort: Jetzt stellt man den Schwarzen ins Niemandsland zwischen Menschheit und Tier. Als Mittelwesen, das hierhin wie dorthin gehört, bleibt er freilich auch weiterhin ambivalent: Durch seine angeblich tierischen Qualitäten erniedrigt und wenig nützlich, erlaubt er dem zweckrational denkenden Bürger, sich ihm weit überlegen zu dünken; gleichzeitig aber, hier nach wie vor der Versucher, erinnert er [der Schwarze; C.A.] insgeheim an dessen verlorenes Paradies. (Martin 1993, S. 195).

Mit der Formulierung des Themas meines Beitrags unter dem Titel: „Zur Begegnung von 'Zivilisierten' und 'Wilden'“, laufen wir allerdings Gefahr, in eben dieselbe Interpretationsfalle zu geraten, auch wenn die Vokabeln 'Zivilisierte' und 'Wilde' in Apostroph gesetzt sind. Deswegen möchte ich das Thema im folgenden so fassen, daß hier nicht wiederum hauptsächlich unsere europäischen (Vor-) Einstellungen gegenüber 'fremden' Kulturen (im Guten wie im Bösen) thematisiert werden (so das o.g. Werk von Martin 1993 oder auch Greenblatt 1994 und schon früher Bitterli 1982), sondern daß statt dessen etwas mehr die afrikanische Seite dieses Kulturkontakts und die allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Westafrika zur Geltung kommen. Hierzu werden im Laufe dieses Beitrags einige Biographien von Westafrikanern mit Europakontakt herangezogen und hypothesenorientiert analysiert. Der hierzu verwendete sozialisations- und weltstheoretische Blickwinkel auf die afrikanisch-europäischen Beziehungen wird im folgenden Abschnitt erläutert. Doch zuvor möchte ich den Lebensweg des jungen Westafrikaners, den ich zu Anfang erwähnt habe, weiter schildern; denn er gehört sozusagen zu den Vorfahren unseres wissenschaftlichen Geschäfts und ist dennoch kaum jemandem in unseren Reihen bekannt.

Anton Wilhelm Amo (ca. 1700-1753?)

(zusammengestellt nach Brentjes 1969 u. 1976; Debrunner 1979, S. 107f.; Martin 1993, S. 308ff.)

Offenbar erhielt der Junge Anton Wilhelm Amo, um den es hier geht, in den Folgejahren eine solche schulische Vorbildung während seines Aufenthaltes beim Herzog Anton Ulrich von Braunschweig-Wolfenbüttel, daß sie ihn dazu befähigte, sich 1727 an der Philosophischen Fakultät in Halle zu immatrikulieren. Hier verfaßte Amo schon 1729 seine erste Disputation "De iure Maurorum in Europa" (die jedoch leider nicht erhalten geblieben ist) und ging kurze Zeit später, 1730, an die Universität Wittenberg, wo er noch im selben Jahre seinen Magister der Philosophie und der Freien Künste erwarb. Es hat den Anschein, daß er in jenen Jahren in geachteter Stellung voll ins Wittenberger öffentliche und Universitätsleben integriert gewesen ist; denn 1733 führt er den öffentlichen Prunkumzug zu Ehren des Kurfürsten Friedrich August II. von Sachsen an, als dieser Wittenberg besucht. Ein Jahr später legt Amo in Wittenberg seine Inaugural-Dissertation „De humanae mentis apatheia...“ vor und wird von der Philosophischen Fakultät der Universität Wittenberg als Magister legens, d.h. als ordentlicher Hochschullehrer zugelassen. Seine Dissertationsschrift ist erhalten geblieben; eine deutsche Übersetzung des Textes findet sich in Brentjes 1976, S. 87ff. Zu Deutsch lautet der

Titel seiner Dissertation: „Die Apathia der menschlichen Seele oder über Das Fehlen der Empfindung und der Fähigkeit des Empfindens in der menschlichen Seele und Das Vorhandensein der beiden in unserem organischen lebenden Körper.“

1736 geht Amo als Dozent an die Philosophische Fakultät in Halle; er lehrt dort, wirkt an Prüfungen mit und publiziert 1738 sein Hauptwerk „Tractatus de arte sobrie et accurate philosophandi“ (dt.: Traktat über die Kunst, nüchtern und sorgfältig zu philosophieren; einige Abschnitte sind abgedruckt in Brentjes 1976, S. 53ff.). Im folgenden Jahr 1739 tritt er noch einmal als Dozent in Jena in Erscheinung; aber für die Zeit nach 1740 gibt es keine archivalischen Nachweise mehr über sein Wirken in Deutschland. 1747 ist Amo noch als Bürger in Jena verzeichnet, er muß dann aber kurze Zeit später wieder in seine Heimat zurückgekehrt sein; denn im Jahre 1753 hat ein schweizerischer Schiffsarzt (Gallandat) Amo in Axim an der Goldküste besucht.

Den Grund dafür, daß er nach so langem Aufenthalt in Deutschland (mindestens 40 Jahre) wieder nach Westafrika zurückgekehrt ist, kennen wir nicht. Wir wissen, daß er sehr darunter gelitten hat, daß einige seiner wichtigsten Freunde und Gönner einige Jahre vorher verstorben waren. Aber dennoch reiste er erst Jahre nach deren Tod aus. Vermutlich vertrieb ihn daher letztendlich Liebeskummer, über den man sich öffentlich mit den ersten Zeichen des aufkommenden Rassismus mokierte, aus Deutschland. Denn 1747 erschienen in den Wöchentlichen Hallischen Anzeigen zwei Spottgedichte: das erste trägt den Titel: „Herrn M. Amo, eines gelehrten Mohren, galanter Liebesantrag an eine schöne Brünnette, Madam Astrine“; das andere ist eine Persiflage darauf unter dem Titel: „Der Mademoiselle Astrine, parodistische Antwort auf vorstehendes Gedichte eines verliebten Mohrens.“ Darin wird Amos Liebesantrag abgewiesen, „weil mich der schönste Mohr zur Liebe nicht bewegt“; die angebetete Astrine unterläßt es nicht, „auf seine bei aller Bildung untergründig fortbestehende 'Wildheit' hinzuweisen, ... denn deine Lieblichkeiten Erschrecken mich zu Zeiten“; und sie legt ihm nahe, sein Glück lieber in Afrika zu suchen: „Im Mohrenlande kan dein Stern ohn Untergehen Dir noch vielleicht entstehen.“ (Martin 1993, S. 326).

Amo starb zu einem nicht bekannten Zeitpunkt nach 1753 in der damals holländischen Festung Chama an der Goldküste. Dem Bericht des Schiffsarztes zufolge wurde Amo in seiner Heimat als eine Art Wahrsager mit Kenntnissen in Astronomie und Astrologie angesehen und respektiert. Aber er lebte dort offenbar ziemlich einsam und abgekapselt von der afrikanischen Bevölkerung und auch von seiner Familie; denn angeblich lebten bei seiner Rückkehr noch sein Vater und eine Schwester vier Tagesreisen landeinwärts. Sein Grabstein steht heute noch vor der Festung in Chama. In Jena findet sich in der Jenergasse eine Gedenktafel zur Erinnerung daran, daß dort einmal der afrikanische Philosoph Amo aus Ghana gewohnt habe. Und schließlich ist vor der Universität in Halle eine Bronzeplastik zweier Afrikaner dem Gedenken Anton Wilhelm Amos gewidmet, dem ersten und - bis 1946 einzigen - afrikanischen Studenten in Halle.

2. Ansätze zu einer sozialisations- und weltssystemtheoretischen Biographieforschung

Das Interesse an diesem Thema geht auf Lebensbilder wie das geschilderte des Anton Wilhelm Amo, des 'schwarzen Philosophen' in Deutschland, zurück. Im Zuge der Arbeit an meiner Habilitation (Adick 1992) entstand eine historische biographische Kartei mit Lebensdaten vor allem von Westafrikanern mit Europa-kontakt, deren Lebenswege historisch vom ausgehenden Mittelalter bis zur ersten Etappe der formalen Kolonialherrschaft in Afrika reichen, d.h. bis zum 1. Weltkrieg. Auf diese Weise sind inzwischen über 200 Personen biographisch und bibliographisch aufgenommen und in ersten Ansätzen empirisch ausgewertet worden.

Als leitende Fragestellung für die Analyse dieser Biographien interessiert vor allem der lebensgeschichtliche Sozialisationsprozeß dieser Personen im Wechselspiel zwischen afrikanischen und europäischen Einflüssen. Dieser wird sozialisationstheoretisch auf der Folie des von Geulen und Hurrelmann erstmals 1980 vorgelegten und von anderen aufgegriffenen 'Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen' interpretiert, das inzwischen in verschiedenen Variationen vorliegt (vgl. z.B. Hurrelmann 1986, S. 105; Tillmann 1989, S. 17). Da dieser sozialisationstheoretische Ansatz die Persönlichkeitsgenese explizit in Beziehung setzt zu gesellschaftlichen Bedingungen, bedarf es ferner einer Interpretationsfolie, die etwas über historische Wandlungen aussagen kann. Denn unsere Fragestellung, die mit Kulturbegegnung, mit sozialem Wandel und mit Akkulturation zu tun hat, ist ohne Berücksichtigung der historischen Rahmenbedingungen und ihrer Veränderungen schlechterdings nicht zu beantworten. Zur historischen Einbindung beziehe ich mich daher auf 'Theorien zur Entstehung und Entwicklung des modernen Weltsystems' im Anschluß an die Arbeiten von Immanuel Wallerstein, deren Fruchtbarkeit für die interkulturelle Sozialisations- und für die historisch-vergleichende Bildungsforschung schon demonstriert wurde (Nestvogel 1991; Adick 1992, Kap. 5). Eine der Konsequenzen daraus ist die, daß dem genannten 'Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen' eine weitere und zwar übergeordnete Analyseebene hinzugefügt werden muß: die des 'Weltsystems', bzw. der 'Weltgesellschaft'. Das 'Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen' hat dann nach Renate Nestvogel (1991, S. 89 ff.) folgende Fassung:

Abbildung 1: Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen

<i>Ebene</i>	<i>Komponenten (beispielhaft)</i>
(5) Weltsystem/ Weltgesellschaft	ökonomische, soziale, politische, kulturelle, technologische Strukturen
(4) Gesamtgesellschaft	ökonomische, soziale, politische, kulturelle, technologische Strukturen
(3) Institutionen	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
(2) Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen; schulischer Unterricht; Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden, Verwandten
(1) Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Eine weitere, direkt auf das Thema dieses Beitrags bezogene Konsequenz ist die, daß die Geschichte der Begegnung zwischen 'Zivilisierten' und 'Wilden' in Westafrika in der frühen Neuzeit ebenfalls in diese weltgeschichtlichen Überlegungen eingebettet werden muß. Dem Weltsystem-Ansatz zufolge geschieht die Einbindung neuer Zonen in das (geographisch gesehen zunächst europäische) Weltsystem, modellhaft betrachtet, über folgende historische Etappen: 'Außenarena' - 'Inkorporation' - 'Peripherie' (oder 'Semiperipherie'); nur selten erreicht eine neu eingebundene Region den Status eines 'Zentrums' (vgl. Wallerstein 1973; 1986; 1989, Kap. 3).

In der Etappe der Außenarena sind die Handelsverbindungen zwischen dem modernen (europäischen) Weltsystem und der Außenarena diejenigen eines

'Fernhandelssystemen' überwiegend mit 'Luxusgütern'. Das Fernhandelssystem stellt nur einen marginalen Teil der Ökonomie der Außenarena dar; die Handelsgüter sind keine lebenswichtigen Güter bzw. haben keinen essentiellen Stellenwert für deren Produktion und kommen nur einer kleinen Bevölkerungsschicht zugute. Preise und Gewinne fluktuieren stark je nach den lokalen Bedingungen, den Transportmöglichkeiten und dem jeweiligen Interesse an diesen raren, aber nicht unabdingbaren Luxusgütern. Der Handel findet von Schiffen aus oder an abgegrenzten Handelsplätzen statt; und der Handelskontakt involviert sowohl unmittelbar (Händler, Transportpersonal) wie mittelbar (Bereitstellung oder Produktion von Handelsgütern) nur einen geringen Teil der Bevölkerung.

In der Phase der Inkorporation verändern sich die Beziehungen zwischen dem expandierenden modernen Weltsystem und der Außenarena zwar nicht abrupt, aber längerfristig betrachtet dennoch qualitativ und quantitativ: Mindestens einige Produktionsprozesse in der betreffenden Region werden zum integralen Bestandteil der modernen Weltwirtschaft, d.h. mit den Weltmarktbedingungen unter profitorientierten Gesichtspunkten systematisch verknüpft. Der Anteil der an diesen Wirtschaftssektoren partizipierenden Bevölkerung, Produkte, Techniken, Markt- und Transportstrukturen steigt, und es zeigen sich erste strukturelle Verknüpfungen zwischen Zentrum und entstehender Peripherie, z.B. das Muster: Rohstoffe (aus der ehemaligen Außenarena) gegen Fertigwaren (aus dem Zentrum) zu Lasten einheimischer Produktion. Die Auswirkungen dieser in die weltwirtschaftliche Entwicklung inkorporierten Wirtschaftsbeziehungen gehen strukturell über die Handelsbeziehungen in Enklaven (Handelsstützpunkten) hinaus und modifizieren die einheimische Wirtschaft und Gesellschaft, lassen aber noch eine Reihe von Handlungs- und Entscheidungsalternativen offen. Schließlich werden die inkorporierten Gebiete zu einem integralen Bestandteil des modernen Weltsystems zumeist als Peripherie (oder seltener als Semiperipherie oder gar Teil des Zentrums).

Im folgenden sollen nun, dem oben aufgeführten Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen folgend, die allgemeinen Sozialisationsbedingungen von Westafrikanern im Kulturkontakt mit Europa dargestellt werden. Hierzu werden zunächst die weltgesellschaftlichen und die gesellschaftlichen Ebenen erläutert sowie die institutionellen Rahmenbedingungen eines europäisch beeinflussten Bildungserwerbs in Westafrika in jener Zeit (Abschnitt 3). Anschließend werden die Interaktions- und die subjektive Ebene dieses Prozesses erörtert. (Abschnitt 4) Dies geschieht anhand von drei Biographien von Westafrikanern, die im 18. Jahrhundert in Westafrika aufwuchsen und dort mit europäischen Lebensauffassungen und Bildungsmöglichkeiten in Kontakt kamen, die dann anschließend in Europa eine Ausbildung erhielten und nach Westafrika zurückkehrten, um dort wiederum pädagogisch tätig zu werden. Den Abschluß bildet ein kurzer Vergleich dieser Biographien untereinander und mit dem schon geschilderten Lebenslauf von Amo (Abschnitt 5). Diese vergleichende Analyse soll die Einflüsse der sozialisations- und weltssystembedingten Faktoren auf die individuellen Lebensläufe erhellen, aber auch den trotzdem gegebenen individuellen Verhaltensspielraum transparent machen.

3. Sozialisationsbedingungen im afrikanisch-europäischen Kulturkontakt in Westafrika in der frühen Neuzeit

Wie sah vor dem Hintergrund der eben geschilderten allgemeinen, weltumspannenden Entwicklungsverläufe nun die spezifische Situation in Westafrika aus? Die Einbindung Westafrikas in das moderne Weltsystem vollzog sich historisch etwa wie folgt (in Anlehnung an Wallerstein 1973a, 1978): Als grobe Orientierung gesehen, hatte Westafrika von ca. 1450 bis Ende des 18. Jh. den Status einer 'Außenarena'. Der mit Europa betriebene Fernhandel dieser Epoche erfolgte in Westafrika häufig an befestigten Küstenstützpunkten europäischer Handelsniederlassungen. In Westafrika existierten im Laufe mehrerer Jahrhunderte mehr als 40 solcher 'Trade Castles', davon allein an der Goldküste etwa 30, darunter auch etliche größere befestigte Burganlagen (vgl. die Karte und Liste in Lawrence 1963, S. 14/15). Das 19. Jahrhundert ist - grob gesehen - in Westafrika als 'Inkorporationsphase' anzusehen. In dieser Zeit war der zukünftige Peripheriestatus Westafrikas noch nicht eindeutig festgelegt. Die sozio-ökonomischen Strukturveränderungen waren noch relativ marginal und ließen noch Handlungsspielräume, z.B. eigenständige Modernisierungsversuche, offen (vgl. dazu Adick 1992). Westafrika erhielt dann ab ca. 1900 eindeutig den Status einer Peripherie; d.h. in dieser Phase wurden die Strukturdefekte der heutigen 'Entwicklungsländer' Westafrikas grundgelegt (z.B. Monokulturen, Abhängigkeit von Europa usw.).

Die Epoche, mit der wir es hier zu tun haben, beschreibt demzufolge eine historische Situation der Begegnung zwischen 'Zivilisierten' und 'Wilden', die durch folgende Momente vorstrukturiert wurde:

- Außenarena: geringe gesellschaftliche und ökonomische Umstrukturierungen; der Fernhandel tangierte die betreffenden Gesellschaften nur 'oberflächlich';
- Phase des Überseehandels/merkantilistische Phase, d.h. es existierten noch keine politische Unterwerfung und noch keine koloniale Verwaltung;
- Küstenfestungen in Westafrika als Sinnbild dieser Phase (und nicht etwa: Missionsschulen, Verwaltungsgebäude, Eisenbahnlinien); d.h.: Die Küstenfestungen schufen etwa bis zum Ende des 18. Jahrhunderts die Modalitäten der Begegnung zwischen den 'Zivilisierten' und 'Wilden' in Westafrika.

Wie sah nun, vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die durch den Kontakt mit Europa entstandene Bildungs- und Akkulturationssituation in Westafrika in der Phase der 'Außenarena' aus? Zur Beantwortung dieser Frage muß man zunächst einmal festhalten, daß die Gesellschaften und die Menschen in Westafrika vor der Ankunft der Europäer nicht etwa ohne Erziehung oder 'ungebildet' waren. Erziehung war vielmehr integraler Bestandteil des Alltagslebens; in vielen Ethnien gab es Initiations'schulen'; und durch den Transsaharahandel war Westafrika auch schon mit islamischen Bil-

dungseinrichtungen in Kontakt gekommen. Doch soll das Hauptaugenmerk dieses Abschnitts dem Thema entsprechend auf den Veränderungen liegen, die durch den Kontakt mit Europa hervorgerufen wurden. 'Schule' unter europäischem Einfluß in Gestalt rudimentären Schreib-Lese-Unterrichts und einiger Unterweisung in christlicher Glaubenslehre hatte es in den Küstengebieten Westafrikas schon seit Beginn fest etablierter europäischer Handelsniederlassungen sporadisch gegeben. Es wird geschätzt, daß in dieser mehrere Jahrhunderte umfassenden Zeitspanne bis in den Beginn des 19. Jahrhunderts hinein etwa 50 Schulen mit knapp 4.500 Schülerinnen und Schülern verzeichnet werden können (Rotimi 1960, S. 126). Die Zahl der Westafrikaner, die in der Phase der „Außenarena“ in Westafrika mit europäischer Bildung in Kontakt gekommen sind, ist also ziemlich gering gewesen etwa im Vergleich zu den im selben Zeitraum schon existierenden islamischen Bildungseinflüssen in Westafrika. (Man denke zum Beispiel an die Blütezeit der Universität in Timbuktu.)

Wiederum als - nun pädagogisches - Sinnbild dieser Epoche und zugleich als Hinweis auf die enge Verknüpfung zu den allgemeinen sozio-ökonomischen Kontaktbedingungen dieser Epoche ist die Festungsschule zu nennen. Die Geschichte einer solchen Festungsschule erhellt beispielhaft aus einer Chronik der Festungsschule in Cape Coast (vgl. Tab. 1), einem Haupthandelszentrum an der Goldküste (dem heutigen Ghana), die ich andernorts aus verstreut vorliegenden Angaben tabellarisch rekonstruiert habe (s. Adick 1992, S. 189 ff.)

Tabelle 1:
Chronik der Festungsschule Cape Coast

1664	Eroberung einer 1655 von Schweden erbauten kleinen Festung (Carolusborg) durch Dänen und Engländer; die Engländer blieben die Besitzer
1675	Gründung der Royal African Company als Nachfolgerin der English African Company
1688	das kleine dänische Fort Frederiksborg, das auf dem landwirtschaftlichen Gelände von Cape Coast Castle lag, wird den Dänen von den Engländern abgekauft
1683-1722	in dieser Zeit halten sich 9 englische Burgkapläne in der Festung auf
1693	Eröffnung einer Festungsschule durch die Royal African Company unter dem englischen Lehrer John Chiltmann; die Schule hat nur kurz Bestand

- 1712 Wiederbelebung der Schule durch den englischen Geistlichen John Jamesson, der ein Jahr später stirbt
- ab 1713 wahrscheinlich wird die Schule unter einem Thomas Wenden weitergeführt
- 1722 erneuter Versuch, eine Schule zu gründen durch den englischen Lehrer N. Wilkinson, der noch im selben Jahr stirbt
- 1722-1751 keine englischen Kapläne verbürgt, wahrscheinlich auch keine Schule
- 1750 Übergabe der Besitzungen der Royal African Company an die Company of Merchants als Nachfolgeorganisation
- 1752-1756 Der englische Pastor Thomas Thompson von der SPG (Society for the Propagation of the Gospel) kommt zum ersten Mal explizit als Missionar nach Cape Coast. Er hatte schon zuvor 5 Jahre in Amerika unter Sklaven gearbeitet. Er mietet in Cape Coast (Stadt) auf eigene Kosten einen Schulraum und beginnt mit Unterricht. Seine Schule wird z. T. durch Strafgeelder (wegen unentschuldigtem Fehlen beim Gottesdienst in der Festung) von der englischen Handelskompanie finanziell unterstützt
- 1766-1816 Philip Quaque, Afrikaner aus Cape Coast mit Ausbildung in England zum ersten afrikanischen anglikanischen Priester, setzt die Schularbeit von Thompson in Cape Coast fort und wird kurze Zeit später vom Gouverneur gebeten, die Schule im Rahmen der Festungsschule weiterzuführen
- zw. 1766 und 1789 Die Schülerzahl schwankt zwischen Null und 16, finanziell wird die Schularbeit z. T. wieder durch die o. a. Strafgeelder unterstützt
- 1787 Gründung der Torridzonian Society, eines Clubs von Händlern und Bediensteten der Cape Coast Festung; diese unterstützt die Festungsschule (12 Mulattenkinder), Philip Quaque, selbst Mitglied, wird Schulleiter
- 1789 Die Company of Merchants in London entscheidet über die Entsendung von Schuluniformen und Unterrichtsmaterialien nach Cape Coast

- 1815 Der englische Lehrer M. Williams wird zur (immer noch funktionierenden) Festungsschule geschickt mit Schulbüchern und religiösen Unterrichtsmaterialien, ihm folgt nach seinem Tode
- 1818 ein neuer englischer Lehrer, James H. Short, der mit einem afrikanischen Hilfslehrer, Mr. Graves, ca. 70 Schüler unterrichtet, die sie allerdings oft am Strand oder in der Stadt zum Unterricht aufsammeln mußten
- 1821-1828 Cape Coast Castle und die anderen englischen Besitzungen an der Goldküste werden als englische Kronkolonie von Sierra Leone verwaltet
- 1824 Ende der SPG-Mission an der Goldküste
- 1828-1842 Die Verwaltungsgeschäfte werden einem Committee of Merchants übertragen
- 1829 Die Schule wird dem Afrikaner Joseph Smith, einem Ex-Schüler von Philip Quaque, unterstellt
- 1832 Die Schule hat 150 Schüler und mehrere Mulatten als Lehrer
- 1835 Beginn der Wesleyanischen Methodistenmission in Cape Coast
- 1838 Die Zusammenarbeit zwischen Joseph Smith, Schulleiter, und George Maclean, Präsident des Committee of Merchants, sorgt für eine Konsolidierung und Expansion der Festungsschule Cape Coast

Dieser Chronik ist folgendes zu entnehmen: Der kurzlebige Schulversuch des englischen Lehrers J. Chiltman, der Ende 1692 von der Royal African Company ausgeschiedt worden war, „to instruct the children of such of the natives as live near our castle“ (zit. in Debrunner 1967, S. 55), war wahrscheinlich das erste schulische Engagement der Engländer in Westafrika. Schulunterricht wurde in den Festungen selbst erteilt, und diese Festungsschulen waren bis ins 19. Jahrhundert auf die befestigten Küstenhandelsstützpunkte der europäischen Handelsgesellschaften beschränkt. Es gab zwar vor dem 19. Jahrhundert einige wenige Missions- und Schulversuche außerhalb der Festungsmauern, doch diese waren durchweg nicht erfolgreich. Dieses Faktum unterstreicht ihren Status als Enklaven im Unterschied zu integralen Bestandteilen der afrikanischen Gesellschaften. Die Lebensdauer der einzelnen Schulen war oft recht kurz und die Anzahl der

Schüler gering. Träger der Schule waren die Royal African Company und ihre Nachfolgorganisationen, d.h. die Schularbeit stand im Dienste der Interessen der englischen Handelsgesellschaften und diente so nur mittelbar politischen Interessen Englands und Missionsinteressen - geschweige denn afrikanischen Interessen. Die Schulen waren also weder Missionsschulen noch öffentliche, staatliche Schulen, sondern Anhängsel der Handelsenklaven. Die Arbeit wurde mit großen Unterbrechungen teils von den englischen Festungskaplänen (diese hatten aber nicht den Status eines Missionars), teils von eigens dazu entsandten Lehrern, teils auch von Afrikanern selbst geleistet.

Soweit bekannt, waren die Mulattenkinder, die aus den Verbindungen des europäischen Schiffs-, Handels- und Verwaltungspersonals mit afrikanischen Frauen an der Goldküste hervorgegangen waren, sowie die Kinder einzelner eng mit dem Festungshandel verwickelter afrikanischer Familien der Umgebung die Hauptadressaten. Ihre Zahl war sehr gering, da offenbar weder die ortsansässigen Afrikaner noch die Festungs- und Handelsdienste besonderen Bedarf an diesen rudimentären schulischen Qualifikationen hatten.

Wie eine Zusammenstellung der afrikanischen Festungsbewohner (die im Unterschied zu den nach Übersee verschifften Sklaven 'castle slaves' genannt wurden und in gewisser Weise arbeitsrechtlich abgesichert waren) zeigt, arbeiteten im Jahre 1750 in den englischen Festungen an der Goldküste insgesamt 634 Afrikaner, 367 davon allein in Cape Coast Castle (darunter 76 Kinder). Diese Afrikaner arbeiteten überwiegend als unspezifiziertes Hilfspersonal, nur einige von ihnen waren in qualifizierten beruflichen Tätigkeiten beschäftigt wie Zimmerer, Schmiede und Maurer, und noch weniger befanden sich in Diensten, für die eine gewisse schulische Bildung von Nutzen gewesen sein mochte, wie dies z.B. bei Arzthelfern und Kirchendienern (vgl. Crooks 1923, S. 4-7) vorausgesetzt werden kann. Einer Gehaltsaufstellung zu Cape Coast Castle aus dem Jahre 1789 ist ferner zu entnehmen, daß z.B. ein afrikanischer Dolmetscher mit 100 £ Jahreslohn und zwei Schreiber mit je 40 £ Jahreslohn beschäftigt wurden (ebd., S. 78), - Anstellungen also, die wohl eindeutig schulischen Unterricht voraussetzen.

Die Festungsschulen verkörperten demzufolge, auch sinnlich wahrnehmbar im afrikanischen Ex-Territorium angesiedelt, einen Enklaven-Typus schulischer Bildung in einer Außenarena des modernen Weltsystems. Dennoch waren sie nicht gänzlich ohne Wirkungen: Eine weitreichende sozio-ökonomische Umstrukturierung bewirkten zwar weder das Festungssystem noch die dort beheimateten Schulen; aus ihrem heterogenen Adressatenkreis rekrutierte sich jedoch eine erste Gruppe von afrikanischen Vermittlern, die dann wiederum mit ihren Familien zu den von Handel und Mission im 19. Jahrhundert bevorzugten Ansprechpartnern wurden bzw. die diese Kontakte von sich aus initiierten, weil sie mit europäischer Sprache, Religion, Rechtsauffassung usw. vertraut waren.

Festungsschulen waren also Bildungsex- oder -enklaven (je nachdem, von welcher Seite aus man das betrachtet), die sich durch folgende Merkmale auszeichneten:

- geringe und marginale, aber spezifische Klientel: Mulattenkinder und afrikanische Handelspartner, keinesfalls die einfache breite Landbevölkerung, aber auch nicht durchgängig die afrikanische herrschende Schicht;
- Fehlen vorgezeichneter 'Bildungslaufbahnen' aufgrund der geringen Intensität und Kontinuität des Schulunterrichts und der fehlenden Differenzierung etwa in Schulstufen;
- restriktive Bildungsziele, da es sich um Kirchen- und Bildungsarbeit für die Festungsklientel handelte, aber weder eine Missionierung im eigentlichen Sinne intendiert war, noch eine Alphabetisierung der breiten Bevölkerung;
- Schulbildung war ein Luxus oder ein Exoticum weniger Personen, d.h. im europäischen Stil lesen, schreiben und rechnen zu können war genauso gut eine 'Luxus'- oder 'Fernhandelsware' wie die anderen Waren jener Epoche auch.

4. *Interaktionsmuster und Persönlichkeitsentwicklung unter den Bedingungen eines afrikanisch-europäischen Kulturkontakts in der 'Außenarena' des modernen Weltsystems*

Was und wie haben die Westafrikaner in jener Zeit durch die Begegnung mit Europäern gelernt? Was haben sie aus den Kontakten mit europäischer Weltauffassung lebensgeschichtlich gemacht bzw. unter den herrschenden Rahmenbedingungen machen können? Zur Beantwortung dieser Fragen sollen aus meinem anfangs genannten Fundus einige Biographien von Westafrikanern vorgestellt werden, die alle in der besagten Epoche der 'Außenarena' in der einen oder anderen Weise mit europäischer Bildung in Kontakt gekommen sind und die im Laufe ihres Lebens dann ihrerseits im Bildungsbereich tätig waren. Die Biographien stammen alle aus dem 18. Jahrhundert, d.h. sie sind nach europäischer Geschichtschronologie streng genommen nicht mehr in der 'frühen Neuzeit' angesiedelt. Im Blick auf die eben geschilderte weltgeschichtliche Situation und im Blick auf die westafrikanische Geschichte gehören sie aber paradigmatisch eindeutig in die Phase der 'Außenarena' und unterscheiden sich deutlich von Lebensläufen während der im 19. Jahrhundert hereinbrechenden 'Inkorporations'-Phase des Freihandels und der anschließenden imperialistischen Konkurrenz, die ich andernorts dargestellt habe (vgl. Adick 1992, Kap. 8). In typologischer Klassifikation gehören sie damit eindeutig zur 'vormodernen', europäisch beeinflussten Bildungsgeschichte Afrikas.

Jacobus Eliza Johannes Capitein, 1717-1747

(zusammengestellt nach Bartels 1959; Debrunner 1979, S. 80f.; Dictionary of African Biography, Vol I, S. 224)

Capitein wurde wahrscheinlich 1717 in einem Fanti-Dorf an der Goldküste geboren und als Kind im Alter von 7 oder 8 Jahren an den europäischen Schiffskapitän Arnold Steenhardt verkauft, der zu jener Zeit Sklaven in Westafrika aufkaufte. Steenhardt nahm ihn zunächst mit nach Middelburg in Holland, brachte ihn aber dann wieder nach Elmina, einer Küstenfestung an der Goldküste zurück, um ihn seinem Freund Jacobus Van Goch, einem Händler der Holländischen Westindien-Kompagnie zu schenken, der dem Jungen den Namen Capitein gab. Van Goch nahm den inzwischen vielleicht neunjährigen Knaben im April 1726 wiederum mit nach Holland und ließ ihm eine für die damalige Zeit gute Ausbildung zukommen. Zunächst besuchte er einige Jahre die Bibelschule eines Johannes Philipus Manger, in dessen Haushalt er auch wohnte. Er lernte dort neben der religiösen Unterweisung auch Lesen, Schreiben und Rechnen.

Da er offenbar gute Lernerfolge aufwies und auch dem Wunsch, selbst Geistlicher zu werden und als solcher in Afrika zu wirken, nicht abgeneigt war, wurde er auf Vorschlag Van Gochs der Den Haager Lateinschule überwiesen. Hier lernte er Latein und Griechisch, Rhetorik, Logik und vervollkommnete sein Holländisch. Während seiner Schulzeit in dieser Lateinschule wurde er 1735 getauft und erhielt dabei die Vornamen seiner Taufpaten.

Im Alter von 20 Jahren wurde er dann als Theologiestudent an der Universität Leyden eingeschrieben, an der er jedoch auch säkulare Studien treiben konnte (Recht, Medizin, Philosophie, Sprachen). 1742 trat Capitein mit einer öffentlichen Disputation in lateinischer Sprache hervor zur Frage, ob die Sklaverei der christlichen Freiheit widerspreche ("*Dissertatio Politico Theologica, qua Disquiritur, Num Libertati Christianae Servitus Adversetur, Nec Ne?*"). Er kam darin zu der Ansicht, daß die Sklaverei der Bibel nicht widerspräche. Der Text wurde auch ins Holländische übersetzt. Noch im selben Jahr wurde er ordiniert und hielt seine Antrittspredigt in Leyden.

Die Holländische Westindien-Kompagnie entsandte ihn kurz darauf als Prediger und Lehrer an die holländische Festung Elmina (Goldküste), die seit acht Jahren ohne geistlichen Beistand gewesen war. Im Alter von nun vielleicht 25 Jahren widmete er sich fortan der Schul- und Kirchenarbeit. Seine Arbeit bestand in der Unterrichtung der Mulattenkinder und einiger schwarzer Kinder in der Festungsschule Elmina, die bereits 1661 gegründet worden war. In der Festungshierarchie rangierte er gleich nach dem Gouverneur.

Capitein widmete sich aber auch der Verschriftlichung des Fanti, der in und um Elmina herum gesprochenen afrikanischen Lokalsprache. Er übersetzte religiöse Texte in die Fanti-Sprache und schrieb eine Grammatik. Seine Arbeit genoß einen so guten Ruf, daß der König des Inlandsreiches der Aschanti ihm 12 Jungen und 2 Mädchen zur Ausbildung anvertraute. Seine Pläne, die Schul- und Missionsarbeit auch auf die 'Heiden', d.h. auf die Bevölkerung außerhalb der Festung auszudehnen, und weitere Vorschläge wurden indessen von der Kirchenleitung in

Holland, der er unterstand, nicht gutgeheißen. Sein Gesuch, eine Afrikanerin zu heiraten, wurde ebenfalls abgewiesen, da sich auch niemand fand, der für die christliche Ausbildung dieses Mädchens sorgen wollte und die Eltern des Mädchens nicht in eine Ausbildung in Holland einwilligten. So schickten ihm die Kirchenoberen in Holland kurzerhand Antonia Ginderos aus Den Haag als Braut an die Goldküste, die er dann auch heiratete. Zwei Jahre danach starb Capitain.

Philip Quaque, 1741-1816

(zusammengestellt nach Bartels 1955; Debrunner 1979, S. 81f.; Dictionary of African Biography, Vol I, S. 305f.)

Philip Quaque wurde 1741 in Cape Coast geboren. Der Name Quaque geht wahrscheinlich auf den afrikanischen Namen Kwaku (d.h. an einem Mittwoch geboren) zurück. Den Vornamen Philip erhielt er bei seiner Taufe im Jahre 1759.

Im Jahre 1754 wurde Quaque zusammen mit zwei anderen Jungen von Thomas Thompson, dem ersten Missionar der 'Society for the Propagation of the Gospel' in der englischen Küstenfestung Cape Coast (Goldküste) zur Ausbildung nach England mitgenommen. Die Jungen sollten auf Kosten der SPG in Londoner Charity Schools erzogen werden. Während die beiden anderen in England starben, wurde Quaque nach mehrjähriger Ausbildung im Jahre 1765 als erster schwarzer anglikanischer Geistlicher geweiht und mit der Engländerin Catharina Blunt vermählt.

Im Jahre 1766 ging er wieder nach Cape Coast und wiederbelebte die dortige Festungsschule, die nach dem Weggang von Thomas Thompson zehn Jahre verwaist war. Er unterrichtete dort die Mulattenkinder und einige Kinder der afrikanischen Handelsfamilien. Zugleich versah er die Dienste eines anglikanischen Geistlichen in der Festung Cape Coast. Seine Bemühungen hatten allerdings insgesamt gesehen nur mäßigen Erfolg; d.h. die Schularbeit erlebte keinen besonderen Aufschwung (die Schülerzahl kam nie über 16 hinaus) und wurde nur gelegentlich durch kurzlebige Neuerungen unterbrochen. Auch die Missionierung kam nicht so recht voran: Bis 1774 hatte er erst 52 Personen getauft.

Als Gründe hierfür werden u.a. die europäischen Händler genannt, die kein Interesse an der Bekehrung und Bildung der Afrikaner hatten und die sich in dieser Hinsicht höchstens um ihre eigenen (Mulatten-)Kinder kümmerten. Für die Erziehung dieser Kinder wurde sogar eigens eine Art Ausbildungsfonds geschaffen. Und bei den Afrikanern mag es auf Unverständnis gestoßen sein, daß Quaque statt seiner Muttersprache nur noch Englisch sprach.

Im Jahre 1790 wird jedoch von ihm berichtet, er sei als Anwalt gegen die Sklaverei aufgetreten, wohingegen sein Lehrer Thomas Thompson sich noch für den Sklavenhandel ausgesprochen hatte. Quaque selbst berichtete wiederholt von seinen Frustrationen und Enttäuschungen, machte Vorschläge, die abgewiesen wurden, hatte auch bei den ansässigen europäischen Händlern, die oft ein 'gottloses' Leben führten, keinen Rückhalt und mußte wegen fehlender oder ungenügender Gehaltszahlungen nebenbei Handel treiben. Trotz dieser negativen Begleitumstände legte er mit seiner Schularbeit den Grundstein für den Bildungsboom des

19. Jahrhunderts an der Goldküste, den seine Zöglinge John Martin und Joseph Smith in den 1830er Jahren initiierten. Quaque selbst starb 1816 im vergleichsweise hohen Alter von 75 Jahren.

Christian Jacob Protten Africanus (1715-1769)

(zusammengestellt nach Debrunner 1979, S. 82f.; Sebald 1994)

Protten wurde 1715 in Christiansborg (einer dänischen Küstenfestung bei Accra) an der Goldküste als Sohn einer afrikanischen Mutter aus dem Herrscherhaus der Ga in Little-Popo (das spätere Aného in Togo) und eines an der Goldküste stationierten dänischen Soldaten geboren. Er besuchte die dortige dänische Festungsschule, die unter der Leitung des dänischen Kaplans Elias Svane stand. Als dieser nach Dänemark zurückkehrte, nahm er Christian Protten und einen anderen Jungen (Frederik Pedersen Svane) zur Ausbildung mit nach Kopenhagen, obwohl die Familie mütterlicherseits dies zunächst ablehnte (vielleicht, weil Protten in der matrilinearen Thronfolge einige Aussichten hatte, die Nachfolge seines Onkels anzutreten?).

Kurz nach ihrer Ankunft in Kopenhagen im Jahre 1727 wurden die beiden Jungen getauft, wobei der dänische König und andere hochstehende Persönlichkeiten als Taufpaten fungierten. Protten begann zunächst eine Ausbildung im Schmiedehandwerk, nahm dann aber 1728 ein Studium der Theologie an der Universität Kopenhagen auf. Im Jahre 1735 traf er dort Graf Zinzendorf, den Vorsteher der Herrnhuter Brüdergemeinde, und folgte diesem nach Herrnhut. Sein Aufnahmegesuch in die Brüdergemeinde enthält autobiographische Angaben und Schilderungen darüber, warum und wie er sich zum Missionar berufen fühlt; es ist mit dem Namenszusatz „Africanus“ unterzeichnet.

Zwischen 1737 und 1740 wirkte er ein erstes Mal als Missionar an der Goldküste, verließ sein Missionsfeld jedoch wieder, um einige Jahre in Herrnhut, in Marienborn und zwei Jahre in Dänisch-Westindien (Karibik) zu leben. 1746 heiratete er Rebecca Freundlich, die Witwe des Herrnhuter Missionars Matthäus Freundlich, eine Mulattin und ehemalige Sklavin der dänischen Karibikinsel St. Thomas, die seinerzeit als Witwe in Marienborn lebte.

Von 1756-61 arbeitete er wieder als Missionar und als Lehrer der Mulattenschule in der Küstenfestung Christiansborg. Aufgrund eines Unglücksfalls im Jahre 1762 (Protten hatte beim Reinigen seiner Flinte versehentlich einen seiner Schüler erschossen) wurde er wieder nach Europa beordert, um sich dafür zu verantworten. 1764 nahm er jedoch seine Lehrtätigkeit in dänischen Diensten an der Goldküste wieder auf, nachdem es bei seiner Ausreise zu Meinungsverschiedenheiten mit der Leitung der Brüdergemeinde gekommen war (die aber nicht in einen formellen Bruch der Beziehungen mündeten). Im selben Jahr erschien eine von Protten verfaßte Katechismusübersetzung in zwei afrikanischen Sprachen (Akan und Ga). Einige Jahre später (1769) verstarb er in Christiansborg.

5. *Weltsystembedingte Sozialisationsfaktoren und individueller Lebenslauf: eine vergleichende Analyse der Biographien*

Was sagen uns nun diese Kurzbiographien vor dem Hintergrund der zuvor geschilderten allgemeinen und bildungshistorischen Situation in Westafrika? Die Lebensläufe sind weder beliebig ausgewählt, noch sollen sie hier in ihrer Singularität gewürdigt werden. Ziel ist ja, wie gesagt, eine weltsystem- und sozialisationstheoretische Analyse biographischer Daten, ein Unterfangen, das den Intentionen der sog. 'sozio-biographischen Methode' in der Biographieforschung ähnelt (vgl. Osterland 1973). Dieser Untersuchungsperspektive gemäß sind in einer sozialwissenschaftlichen Biographieforschung nicht beliebige Personen zu untersuchen, sondern die Lebensläufe solcher Personen, die sich in einer ähnlichen, objektiv vergleichbaren Lebenssituation befinden. Hierbei wird davon ausgegangen, daß die jeweilige gegenwärtige Situation „kein zufälliges Resultat dieses individuellen Lebenswegs ist, sondern sich gerade auch darin die gesellschaftliche ... Bedingtheit lebensgeschichtlicher Abläufe zeigt“ (ebd., S. 413). Dieses Argument trifft auch die Intentionen einer sozialisations- und weltsystemtheoretischen biographischen Analyse, wie sie im folgenden ansatzweise skizziert werden soll. Es wird dabei unterstellt, daß die Rahmenbedingungen des Kulturkontakts in der historisch-gesellschaftlichen Situation einer 'Außenarena' des modernen Weltsystems Spuren in den individuellen Lebenswegen hinterlassen. Der Vergleich kann dann deutlich machen, welche Möglichkeiten und Grenzen diese Bedingungen setzten. Dabei wird sozialisationstheoretisch vom Konzept einer produktiven Aneignung vorfindlicher Lebenswirklichkeiten im individuellen Lebenslauf ausgegangen. Dieser Vorstellung gemäß wird Sozialisation als „der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt“ verstanden (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51). Dieser Prozeß wird mit Hilfe des sog. 'Modells der produktiven Realitätsverarbeitung' erklärbar (Hurrelmann 1990, Kap. 2). Auf die Intentionen einer Biographieforschung angewendet, besagen diese Modellvorstellungen, daß Individuen nicht nur passive Opfer der sie umgebenden und beeinflussenden gesellschaftlichen Verhältnisse sind, sondern daß sie sich mit diesen auf der Basis ihrer je persönlichen Lebenssituation aktiv und dadurch verändernd auseinandersetzen. In individuellen Lebensläufen müssen demzufolge sowohl den individuellen Lebensweg vorstrukturierende Faktoren der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, wie auch je subjektive lebensgeschichtliche Aneignungsprozesse, die diese Faktoren transzendieren, aufweisbar sein.

So verstanden, läßt sich analytisch-vergleichend folgendes festhalten: Die Lebensläufe ranken sich in der einen oder anderen Weise alle um ein europäisches Festungssystem, das zu einem signifikanten Bezugspunkt der betreffenden Person und ihrer schulischen und beruflichen Sozialisation wird: Capitein war mit dem holländischen, Quaque mit dem englischen und Protten mit dem dänischen Festungssystem an der Goldküste verbunden. Die Affiliation an das betreffende Bezugssystem wirkt in vielerlei Hinsicht vorstrukturierend und begrenzend für den

weiteren Lebensweg: Sie bestimmt die Reise in das betreffende europäische Land, sie bedingt den Erwerb der betreffenden europäischen Sprache und das Zusammentreffen mit den jeweiligen Bezugspersonen in Europa wie z.B. Taufpaten und Lehrer. Sie führt schließlich dazu, daß die betreffenden Personen später wieder in den Diensten des jeweiligen Festungssystems stehen und sich auch nach ihrer Rückkehr aus Europa weiterhin mit diesem auseinandersetzen.

Trotz unterschiedlicher Bezugssysteme (holländisches, englisches, dänisches) ist es interessant, die strukturellen Gemeinsamkeiten zu registrieren, die teils bis hin in die Wahl der Taufnamen durch entsprechende europäische Taufpaten reichen oder die die Wahl der Ehefrauen betreffen, die in der Regel die europäische Bezugsgemeinde aussucht. Bemerkenswert ist dabei, daß in bezug auf die so gestifteten Ehen offenbar die religiöse Affiliation schwerer wiegt als ethnisch-rassistische Bedenken. Einflüsse des Festungssystems als Ausdruck der in der Epoche der Außenarena in Westafrika herrschenden Modalitäten des Kulturkontakts waren also jenseits unterschiedlicher europäischer Bezugssysteme wirksam.

Dennoch darf daraus kein linearer Determinismus gefolgert werden. Denn den Individuen gelingt es in durchaus unterschiedlicher Weise, sich die sie beeinflussenden gesellschaftlichen Bedingungen - sozialisationstheoretisch ausgedrückt - 'produktiv anzueignen', d.h. sie zu verinnerlichen, zu kritisieren, zu modifizieren: Capitein legt in seiner Disputation in Leyden dar, warum die Sklaverei der Bibel nicht widerspricht, Quaque tritt in seinem Wirkungsfeld in Cape Coast an der Goldküste als Anwalt gegen die Sklaverei auf. Capitein und Protten bemühen sich um eine Verschriftlichung afrikanischer Sprachen, Quaque dagegen spricht angeblich nur noch Englisch. Capitein und Quaque bleiben während ihrer ganzen Lebenszeit ihrem Bezugssystem 'treu', Protten dagegen fühlt sich durch eine entsprechende Begegnung in Europa (mit Zinzendorf) zu einer alternativen christlichen Gemeinde hingezogen und arbeitet eine Zeitlang für die Herrnhuter (später allerdings wieder für die Dänen).

Dennoch bleiben wiederum Grenzen dieser subjektiven Aneignung gleicher oder doch strukturell sehr ähnlicher Rahmenbedingungen spürbar: In ihrer eigenen pädagogischen und kirchlich-missionarischen Aktivität kommt keiner der drei über das Festungsschulwesen hinaus, obwohl einige es versuchen: Ihre Schularbeit bleibt auf die Festungsschulen beschränkt und auf die Mulattenkinder sowie einige wenige afrikanische Kinder. Die Missionierung außerhalb des Festungsgebietes kommt nicht voran.

Man könnte nun versucht sein, die Fehlschläge und Frustrationen auf die Kulturkonflikte und Identitätskrisen zurückzuführen, die durch die Begegnung oder auch den Zusammenprall zwischen afrikanischen und europäischen Einflüssen verursacht wurden. Schließlich wechselten Capitein, Quaque und Protten jeweils mehrmals ihr soziales und kulturelles Umfeld zuerst in Afrika, dann in Europa und dann wieder in Afrika oder zwischenzeitlich sogar noch anderswo (z.B. Protten in der Karibik). Ich sehe trotzdem sog. 'Kulturkonflikte' nicht als Hauptursache für Fehlschläge und Frustrationen in der Arbeit und dem Lebensweg dieser Personen. Denn die Probleme bei der Schul- und Kirchenarbeit dieser drei Afrikaner unterscheiden sich in nichts von den Problemen, die europäische Pre-

diger, Kapläne oder Lehrer in diesen Festungskirchen und -schulen erfahren haben. Auch diese kamen über die Festungsschularbeit nicht hinaus, hatten keinen Missionserfolg und wurden von den anderen europäischen wie wohl auch afrikanischen Festungsbewohnern nicht sonderlich ernst genommen (vgl. z.B. Debrunner 1964). Die Ursachen waren daher eher struktureller als kultureller Art; d.h. sie lagen vermutlich eher im Enklavenstatus des Lebens und Lernens im Festungssystem als Ausdruck der strukturellen Grenzen, die dem Sozialisationsprozeß und dem darin eingeschlossenen Kulturkontakt in der Phase der 'Außenarena' gesetzt waren.

Aufschlußreich ist ferner ein Vergleich mit dem Lebensweg des zuerst genannten Anton Wilhelm Amo. Sein Lebensweg verkörpert sozusagen die Spitze dessen, was dem Typus des 'Hofmohren' in Europa, der im Grenzgebiet oder im Niemandsland zwischen Adel und übrigem Volk das Wohlwollen seiner herzoglichen Mäzene in Deutschland genoß, möglich war. Amo war eben nicht ein in das Festungsschulwesen in Westafrika eingebundener europäisch gebildeter Afrikaner wie seine Zeitgenossen Capitein, Quaue und Protten es waren. Seine lebensgeschichtlichen Probleme und Frustrationen waren ganz anderer Art als die der drei anderen. Während Capitein, Quaue und Protten in ihrer Kindheit und Jugendzeit wie auch während ihres Europaaufenthaltes sozusagen immer in der 'Obhut' ihres jeweiligen Bezugssystems standen, das wiederum in Kontakt stand mit ihrem späteren Wirkungsfeld an der Goldküste, waren Amos Sozialisation und sein Lebensweg gänzlich abgekoppelt von seiner Herkunftssituation. Capitein, Quaue und Protten wurden Ehefrauen aus ihrer jeweiligen Bezugsgruppe zugestanden; rassistische Diskriminierungen sind dabei nicht zu erkennen: Capitein erhielt eine holländische Ehefrau an die Goldküste nachgeschickt, um seine Heirat mit einer afrikanischen „Heidin“ abzuwenden; Quaue wurde noch in England mit einer Engländerin vermählt; und Protten ehelichte in Deutschland die Witwe eines deutschen Missionarskollegen, eine aus der Karibik stammende Mulattin. Amo dagegegen verließ wahrscheinlich aus Gram über die Verspottung seiner Liebe zu einer weißen Frau seine langjährige Heimat Deutschland. Während für Capitein, Quaue und Protten trotz aller damit verbundener Probleme sozusagen eine Berufslaufbahn in den jeweiligen Festungsdiensten vorgezeichnet war, war die Rückkehr von Amo nach Westafrika ohne Anbindung an ein solches Festungssystem perspektivlos, obwohl er über eine höhere Ausbildung verfügte als die anderen drei genannten Personen. Wie immer defizitär auch die europäische Wahrnehmung der Lebensrealitäten in Westafrika gewesen sein mag, so schufen die Beziehungsmuster des Festungssystems doch den Grundstein für die trotz Europaaufenthalt gegebenen Kontinuitäten im Lebensweg der drei besagten Personen im Unterschied zu den massiven lebensgeschichtlichen Brüchen in der Biographie von Amo.

Die Lebensläufe von Amo auf der einen Seite und von Capitein, Quaue und Protten auf der anderen Seite versinnbildlichen deswegen die individuell-biographische Bandbreite pädagogischen Handelns von Westafrikanern mit Europakontakt: Amo verkörpert den Typus des in und für Europa herangebildeten 'Hofmohren', der als Afrikaner im 'Zentrum' der damaligen Weltgesellschaft -

solange dies opportun war - als Projektionsfläche diente für die Bildsamkeit des Menschen:

Fortschrittsbegeisterte Bürger, die an die enormen Möglichkeiten denken, welche in den ihrer Ansicht nach bis dahin mehr oder weniger dumpf und unproduktiv dahinvegetierenden heimischen Bauern schlummern, wählen ihn aus, um ihn zu einem besonders eindrucksvollen Beispiel für die Fähigkeit des noch 'primitivsten' Vertreters der *Species humana* zu machen, sich bis zum höchsten Grad zu vervollkommen: Man könne, sagen sie, ihn zum eigenen Vorteil und zum Nutzen aller *erziehen*. Ihr traditioneller Vorsprung vor dem Schwarzen bleibt dadurch freilich gewahrt. Als durchaus wohlmeinende Lehrmeister gebieten sie weiter über sein Los. (Martin 1993, S. 273).

Anders dagegen die Lebensläufe von Capitein, Quaue und Protten: Ihre Biographien standen unter dem Vorzeichen der welthistorischen Rahmenbedingungen einer 'Außenarena' und den damit gesetzten bildungspolitischen Bedingungen der Festungsschularbeit in Westafrika. Vom weltstheoretischen Ansatz aus betrachtet waren Capitein, Quaue und Protten so etwas wie einheimische 'Ankerpersonen' der Enklavenbeziehungen, die das moderne Weltssystem mit der Außenarena Goldküste unterhielt. Ich benutze hier den Begriff 'Ankerperson' als strukturelles Pendant zu den sinnfälligen Manifestationen der befestigten Küstenhandelsplätze und der Festungsschulen. (Den vielleicht auch naheliegenden Begriff 'Multiplikatoren' würde ich erst auf die Beziehungsmuster der nächstfolgenden Inkorporationsphase anwenden, in denen regelmäßiger strukturelle Verknüpfungen und solche, die sich nicht nur auf Einzelpersonen richten, aufgetreten sind.) Dem Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen gemäß transformierten Capitein, Quaue und Protten über ihren Kontakt mit dem Festungsschulsystem die externen Kultureinflüsse in ihre eigene Bildungskarriere und Lebensperspektive. Ihre Biographien zeigen die lebensgeschichtlich mögliche Variationsbreite oder anders gesagt, die Möglichkeiten und Grenzen der 'produktiven Realitätsverarbeitung' dieser Rahmenbedingungen, die sie wiederum als neue Impulse mehr oder weniger erfolgreich in die Bildungsentwicklung an der Goldküste rückzukoppeln suchten. Insgesamt betrachtet blieben Capitein, Quaue und Protten trotz ihrer Europaaufenthalte und trotz der mit dem Kulturkontakt und ihrer Arbeit verbundenen Strukturdefekte (Stichwort: Außenarena, Agieren in einer europäischen Enklave an der Goldküste) auf Afrika bezogene afrikanische 'Ankerpersonen'. Amo dagegen blieb vermutlich trotz seiner Rückkehr nach Westafrika ein auf Europa bezogener afrikanischer 'Hofmohr' und damit so etwas wie ein Fremder oder ein 'Exot' im eigenen Land, noch fremder und exotischer jedenfalls als die drei anderen.

- Adick, Christel: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika, Paderborn 1992.
- Bartels, F.L.: Philip Quaque, 1741-1816. In: Transactions of the Gold Coast and Togoland Historical Society, Vol. I, Part V, Achimota 1955, S. 153-177.
- Bartels, Jacobus Eliza Johannes Capitein, 1717-47. In: Transactions of the Gold Coast and Togoland Historical Society, Vol. IV, Part I, Legon 1959, S. 3-13.
- Bitterli, Urs: Die 'Wilden' und die 'Zivilisierten'. Die europäisch-überseeische Begegnung, München 1982.
- Brentjes, Burchard: Anton Wilhelm Amo in Halle, Wittenberg und Jena. In: Mitteilungen des Instituts für Orientforschung XV (1969), H. 1, S. 56-76.
- Brentjes, Burchard: Anton Wilhelm Amo. Der schwarze Philosoph in Halle, Leipzig 1976.
- Casada, James A.: Bio-bibliographical studies: their potential for use by Africanists. In: History in Africa, 11. Jg. (1984), S. 351-357.
- Crooks, J.J.: Records relating to the Gold Coast Settlements from 1750 to 1874, Dublin 1923 (Neudruck London 1973).
- Debrunner, Hans Werner: Sieckentroosters, Predikants and Chaplains: A documentation of the history of Dutch and English chaplains to Guinea before 1750. In: Bulletin of the Society of African Church History, Vol. I (1964), H. 3/4, S. 73-89.
- Debrunner, Hans Werner: A History of Christianity in Ghana, Accra 1967.
- Debrunner, Hans Werner: Presence and Prestige: Africans in Europe, Basel 1979
- Dictionary of African Biography (Encyclopaedia Africana), Vol I: Ethiopia/Ghana, hg. v. L.H. Ofosu-Appiah, Reference Publ. Inc. 1977.
- Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-theorie. In: Handbuch der Sozialisationsforschung, hg. v. K. Hurrelmann und D. Ulich, Weinheim 1980.
- Greenblatt, Stephen: Wunderbare Besitztümer. Die Erfindung des Fremden: Reisende und Entdecker, Berlin 1994 (engl. Originalausgabe 1991).
- Grohs, Gerhard: Zum Wandel der sozialen Funktionen afrikanischer Autobiographien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 35. Jg. (1983), S. 335-340.
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisations-theorie, Weinheim und Basel 1990.
- Kirk-Greene, Anthony: West African Historiography and the Underdevelopment of Biography. In: Journal of Commonwealth Literature, 21. Jg. (1986), H. 1, S. 39-52.
- Lawrence, A. W. 1963: Trade Castles and Forts in West Africa, London 1963
- Martin, Peter: Schwarze Teufel, edle Mohren, Hamburg 1993.
- Nestvogel, Renate: Sozialisations- und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?, hg. v. R. Nestvogel, Frankfurt 1991, S. 85-112.

- Osterland, Martin: Lebensgeschichtliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Anmerkungen zur sozio-biographischen Methode. In: Soziale Welt, 24. Jg. (1973), S. 409-417.
- Rotimi, B.O.: Education's early European attempts in West Africa. In: West African Journal of Education, 4 (1960), S. 116-128.
- Sebald, Peter: Christianus Jacob Protten Africanus (1715-1769) - erster Missionar einer deutschen Missionsgesellschaft in Schwarzafrika. In: Kolonien und Missionen, hg. v. W. Wagner, Münster etc. 1994, S. 109-121.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien, Reinbek 1989.
- Wallerstein, Immanuel: Africa in a capitalist world. In: Issues, 3. Jg. (1973), H. 3, S. 1-12.
- Wallerstein, Immanuel: The Three Stages of African Involvement in the World Economy. In: ders.: Africa and the Modern World, Trenton 1986, S. 101-137.
- Wallerstein, Immanuel: The Modern World System III: The Second Era of Great Expansion of the Capitalist World-Economy, 1730-1840, San Diego/New York etc. 1989.