

Adick, Christel

Pädagogische Idylle und Wirtschaftswunder im deutschen Schutzgebiet Togo. Zur Entstehung eines kolonialen Bildungswesens in Afrika

Die Dritte Welt 5 (1977) 1, S. 27-46



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Pädagogische Idylle und Wirtschaftswunder im deutschen Schutzgebiet Togo. Zur Entstehung eines kolonialen Bildungswesens in Afrika - In: *Die Dritte Welt* 5 (1977) 1, S. 27-46 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-305135 - DOI: 10.25656/01:30513

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-305135>

<https://doi.org/10.25656/01:30513>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Pädagogische Idylle und Wirtschaftswunder im deutschen Schutzgebiet Togo - Zur Entstehung eines kolonialen Bildungswesens in Afrika

von Christel Adick, Lienen

Einleitung

Die allgemeine Diskussion zur Rolle des Bildungswesens im Dekolonisationsprozeß erhielt in den letzten Jahren durch die Beiträge von P. FREIRE und J. K. NYERERE entscheidende Impulse. Doch bleibt der Mangel an historischen Analysen spürbar, die die Anfänge des Schulwesens in den Kolonialländern in Abhängigkeit von der Situation der Kolonien unter politischer Fremdherrschaft und externer Kontrolle ihrer ökonomischen Entwicklung bestimmen. Dabei ist die Aussage, das koloniale Bildungswesen habe der ökonomischen Ausbeutung und politisch-kulturellen Unterwerfung Vorschub geleistet und sei keinesfalls eine altruistische Kulturtat gewesen (DEPPE-WOLFINGER 1966, MEHNERT 1967, RODNEY 1972, u. a. m.), in dieser Form zu undifferenziert und daher unbefriedigend, solange dieser Zusammenhang nicht an einer konkreten historischen Entwicklung belegt wird. Die Studie zu Togo möchte dazu anregen, die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der deutschen Kolonialpolitik und den Anfängen des Bildungswesens in den deutschen Kolonien wieder aufzugreifen; denn dieser Zusammenhang ist in der wissenschaftlichen Diskussion noch unzureichend erhellt. Wenn auch inzwischen die Aufarbeitung der deutschen Kolonialzeit sowohl in der BRD als auch in der DDR in Angriff genommen worden ist (NUSSBAUM 1962, WEHLER 1969, u. a. m.), so ist dabei doch immer ein Punkt ganz entscheidend zu kurz gekommen, nämlich das Schulwesen in den deutschen Kolonien (vgl. MEHNERT 1967, 143)¹. Es kann bei der Beschränkung auf eine der deutschen Kolonien nicht der Anspruch erhoben werden, Missions- und Kolonialpädagogik schlechthin zu bearbeiten, zumal es sich bei Togo ja um die "Musterkolonie" des Deutschen Reiches handelte. Aber gerade dieser Ehrentitel und die auch heute bestehenden ökonomischen Verflechtungen zwischen der BRD und Togo fordern eine Analyse über die Ursprünge dieser Beziehungen geradezu heraus². In dieser kurzen

1 Auch H. Röhrs, der 1971 mit seinem Buch "Afrika - Bildungsprobleme eines Kontinents" eine umfangreiche Studie zu diesem Bereich vorlegte, behandelt die deutsche Kolonialzeit nur am Rande in den Kapiteln zu Togo (S. 131 ff.) und Tansania (S. 206 ff.).

2 Wie selbstverständlich diese Beziehungen geworden sind, zeigt die Formulierung im

Studie soll also der Versuch gemacht werden, die Entstehung des Schulwesens in Togo mit seinen teils widersprüchlichen Tendenzen als Resultat der Auseinandersetzungen zwischen Verwaltung, Handel und Mission zu begreifen. Gleichzeitig kann die Erörterung der damaligen Missions- und Kolonialpädagogik den Stand des pädagogischen Problembewußtseins in den Anfängen des kolonialen Bildungswesens erhellen. Dies Vorgehen hat den Vorteil, die Beurteilung der Rolle eines kolonialen Schulwesens innerhalb imperialistischer Machtausübung mit Tatsachen und Begründungen aus jener Zeit selbst zu belegen.

Der Einsicht verpflichtet, daß es einen "engen, und zwar simultanen oder phasenverschobenen Zusammenhang zwischen den Veränderungen der sozio-ökonomischen Umwelt und den Strukturen und Formen der Erziehung gibt, und auch, daß die Erziehung funktional zum historischen Prozeß beiträgt" (FAURE u. a. 1972, 111), kann erziehungswissenschaftliche Theoriebildung sich jedoch nicht mehr mit der Diskussion immanent pädagogischer oder bildungspolitischer Argumente begnügen. Für die Fragen zu einer "Pädagogik der Entwicklungsländer" (BENNER 1971) heißt dies, den Stellenwert des den afrikanischen Gesellschaften aufgedrängten europäischen Bildungswesens im Kontext der Kolonialherrschaft und der politisch-ökonomischen Abhängigkeit, die zur Unterentwicklung führten, zu bestimmen. Denn in den letzten 500 Jahren europäisch-afrikanischer Beziehungen wurden die Verflechtungen zwischen Afrika und Europa immer enger, d. h. immer mehr Waren und Menschen wurden in diesen Prozeß involviert, die Auswirkungen dieser Beziehungen hatten allerdings ungleiche Entwicklung in Gang gesetzt: In Europa gab es Industrialisierung und Fortschritt, Afrika wurde "unterentwickelt". Die bei dieser Erscheinung der Unterentwicklung ansetzende neuere Imperialismusdebatte³ hat dabei nahegelegt, diesen Prozeß vor allem als ein ökonomisches und sozio-kulturelles Abhängigkeitsverhältnis zu begreifen. Das koloniale Bildungswesen muß dann, gemäß der Einsicht in die Interdependenz von Erziehung und Gesellschaft, in erster Näherung als ein Moment dieses Abhängigkeitsverhältnisses bestimmt werden. Daß ein Zusammenhang zwischen der Entstehung und Entfaltung des Schulwesens und den sozio-ökonomischen Bedingungen, die durch kapitalistische Wirtschaftsinteressen und Kolonialherrschaft gesetzt sind, auch im deutschen Kolonialismus gegeben war, kann an der Geschichte

neuesten Journalistenhandbuch Entwicklungspolitik 1976, wo es lapidar heißt: "Aufgrund traditioneller Beziehungen hat Togo eine relativ hohe deutsche Entwicklungshilfe erhalten." (S. 51), in: Materialien des BMZ Nr. 55, Bonn Juli 1976.

3 Damit ist die Diskussion aufgrund von Beiträgen wie Jalée 1965, 1969; Senghaas (Hrsg.) 1972, 1974 u. a. m. angesprochen.

des togolesischen Bildungswesens belegt werden. Differenziert man den grundsätzlichen Gedankengang, daß die Einführung des europäischen Schulwesens in Afrika einen Baustein imperialistischer Herrschaft darstellt, dann kann am Beispiel Togos dreierlei gezeigt werden:

1. Daß selbst in einem von brutaler Ausbeutung relativ freien Raum wie Togo, wo ökonomische Interessen zu Anfang vergleichsweise gering waren und auch später nicht ungebrochen auf die pädagogische Praxis durchschlugen ("pädagogische Idylle"), die sich manifestierenden Folgen des Bildungswesens historisch dennoch auf das Gleiche hinausliefen: Einbindung in das ökonomische und kulturelle Abhängigkeitsverhältnis.
2. Daß diese Auswirkungen westlicher Schulbildung, die heute vorfindlichen Probleme des Bildungswesens in Afrika: Entfremdung, Bildungsproletariat, Elitebildung usw., schon von Anfang an als Kennzeichen eines kolonialen Schulwesens vorhanden waren und von pädagogischer Seite auch erkannt wurden.
3. Daß die solchen Auswirkungen aus pädagogischer Intentionalität heraus entgegengebrachten moralischen Appelle und Korrekturversuche ihrerseits nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie vorgebracht wurden, gesehen werden können; daß also die damaligen pädagogischen Maßnahmen und Argumentationen nicht an und für sich beurteilt werden können, sondern nur unter kritischer Aufnahme ihrer Begründungen innerhalb des konkreten historisch-gesellschaftlichen Kontextes.

Die Anfänge des Schulwesens in Togo bis zum Ende der deutschen Kolonialzeit kann man in zwei Phasen unterteilen:

1. Vom Niedergang des Sklavenhandels bis zur Befriedung Togos unter deutscher Herrschaft (1850-1900); in dieser Zeit ist das Schulwesen im Entstehen begriffen, es folgt keinen vorgezeichneten Leitlinien, sondern ist durch einen relativen Freiraum gekennzeichnet, durch Experimentieren und Improvisieren. Das staatliche Interesse ist gering, die Missionsschulen geben den Ton an.
2. Von der Konsolidierung der deutschen Herrschaft bis zum Verlust Togos zu Anfang des ersten Weltkrieges (1900-1914); diese Phase zeichnet sich wirtschaftlicherseits durch einen Aufschwung aus ("Wirtschaftswunder"), als dessen Begleiterscheinung das staatliche Interesse an Togos Schulen zunimmt. Dies resultiert in den Bemühungen um Erhöhung der Effizienz der Schulbildung und um Expansion und Vereinheitlichung des Bildungswesens. Die Bildungspolitik gerät unter eine verstärkt deutsch-nationale Ausrichtung.

Phase 1: "Pädagogische Idylle"⁴

Die ersten Schulen an dem Küstenstreifen Westafrikas, der später zu Togo gehören soll, entstanden zur Zeit des Niedergangs des Sklavenhandels, der dort um die Mitte des vorigen Jahrhunderts erfolgte. Als nämlich die mit dem Sklavenhandel operierenden Dreiecksgeschäfte zwischen Afrika, Europa und der Neuen Welt (vgl. DAVIDSON 1966, CURTIN 1969, FYFE 1974, u. a. m.) nicht mehr profitabel waren, konnten die freihändlerischen Interessen zum Zuge kommen, die an Togos Küsten bes. Kokos- und Ölpalmenfette gegen Schnaps, Pulver und billige Waren aus Europa handelten. Neben englischen und französischen Handelshäusern waren auch Interessenten aus Deutschland vertreten: die Reederei WOERMANN, die damals mit Schiffsverkehr nach Westafrika begann, das Bremer Handelshaus VIETOR, das 1856 in Togo seine Geschäfte eröffnete, und weitere Firmen aus Deutschland. Auch die eigentliche Missionierung Togos begann zu jener Zeit. Schon 1850 eröffnete die Wesleyanische Mission, Methodisten aus London, in Aného ihre erste Schule. Ihre Mission blieb aber stets zahlenmäßig gering und auf die Gebiete um Aného herum beschränkt. 1847 war von einer deutschen Missionsgesellschaft, der mit dem Handelshaus VIETOR kooperierenden Norddeutschen Missionsgesellschaft aus Bremen, die protestantische Missionsarbeit unter dem Ewevolk begonnen worden. Die katholische Missionierung setzte bei meist aus Brasilien zurückgekehrten Sklaven an, die inzwischen Christen geworden waren (P. THAUREN 1931, 13). Diese sog. "Brasilianer", die aufgrund des Kontakts mit der europäischen Kultur während ihrer Sklavenzeit neben dem Christentum auch etwas Bildung erworben hatten, gehören heute noch zu den "führenden Familien" Togos. Sie waren die ersten, die katholische Gemeinden ins Leben zu rufen versuchten, und ihre Kinder erhielten als erste unter dem damaligen Apostolischen Vikariat Dahomey ein wenig Schulbildung (P. K. MÜLLER 1958, 24 ff.). Auch die Entscheidung der Bremer Mission, die Ewe zu missionieren, hatte für Togo Konsequenzen: Die Ewe erhielten als erste durch die missionarische Notwendigkeit, in der Sprache der Einheimischen zu predigen, und durch das besondere sprachkundliche Interesse einiger Missionare eine Schriftsprache⁵; sie wurden zur am meisten erforschten Ethnie unter deutscher Kolonialzeit, und da es aufgrund der Schulversuche der Missionen auch bald die ersten "gebildeten" Ewe-Gehilfen gab, und die Ewe im Süden

4 Die historischen Angaben zu Togo stützen sich wo nicht besonders gekennzeichnet auf Zöllner 1885, Vietor 1913, Comeviri 1959 und 1967, Passarge 1910.

5 Hierzu gehören die Missionare Schlegel, Spieth, Westermann usw., die sich um Ethnographie und Sprache der Ewe verdient gemacht haben.

Togos, der - weil küstennah - zuerst erschlossen wurde, überwiegen, wurden sie allmählich zur herrschenden Bevölkerungsgruppe Togos. Ihre Vorherrschaft ist heute durch die inzwischen erfolgten politischen Auseinandersetzungen und durch die Niederlage bei der Volksabstimmung von 1956 über die Zugehörigkeit des britischen Mandatsgebiets Togo (das Gebiet fiel daraufhin an Ghana) in Frage gestellt.

Wenn also überall, wo sich Missionare niederließen, auch Schulversuche unternommen wurden, um eingeborene Gehilfen für die Christianisierung heranzuziehen, so war das Interesse der Bevölkerung aber so gering, daß die ersten Schüler aus sog. "bondmen" (Afrikaner, die sich aufgrund von Schulden verpfändet hatten) und von den Missionaren freigekauften Sklavenkindern bestanden (G. MÜLLER 1904, 48 f.; P. K. MÜLLER 1958, 27). Noch bis gegen Ende des 19. Jhdts. mußten die Afrikaner zum Schulbesuch gleichsam "geködert" werden; damals mußten sie nämlich nicht etwa Schulgeld zahlen, sondern wurden im Gegenteil für ihren Schulbesuch von den Missionaren mit Kostgeld bezahlt, damit überhaupt jemand zur Schule käme (SCHREIBER 1911, 44). Aufgrund dieses geringen Interesses schlugen viele der frühen Schulgründungen fehl. Der bloße Kontakt mit der europäischen Kultur hatte also keineswegs eine begeisterte Nachfrage der Afrikaner nach abendländischer Bildung hervorgerufen. Mit dem Anknüpfen an die "Brasilianer" und die Ewe wurde aber schon in der Freihandelsperiode ein Grundstein zur Entwicklung einer lokalen Bourgeoisie gelegt, an die Handel und Verwaltung unter deutscher Herrschaft anzuknüpfen verstanden (AMIN 1971, 98; ASAMOA 1971, 30). Als entsprechende wirtschaftliche Verknüpfungen zwischen Kolonie und Mutterland das Schulwissen dann zu einem Vehikel für einen gewissen Aufstieg einzelner Familien machten, wurde "Bildung" auch zu einem Nachfrageartikel für breite Bevölkerungsschichten.

Wie aber kam es überhaupt zur deutschen Herrschaft über Togo? Schutzzollpolitik der europäischen Staaten und die Anfänge von Konzentrationsprozessen in Handel und Finanzwesen verschärften auch an den Küsten Westafrikas die Konkurrenz unter den europäischen Händlern und Kontoren. Als dann die Freihandelsepoche gegen 1880 zu Ende ging, begann der Wettlauf um die noch nicht besetzten Teile der Welt, an dem auch Deutschland beteiligt war. Denn BISMARCK mußte trotz finanzieller Vorbehalte und den Interessen der freihändlerischen Bourgeoisie unter dem Druck des Großkapitals, das sich einer Welle von Kolonialenthusiasmus bediente (1882 wurde der Deutsche Kolonialverein gegründet), dem Kolonialerwerb zustimmen, hielt aber zunächst noch die illusionäre Vorstellung aufrecht, ohne große Kosten für das Deutsche Reich davonzukommen. Er wollte nämlich die von den Kolonien Profitierenden nach Art der Ostindischen Kom-

panie für die Verwaltung und Erschließung der annektierten Gebiete aufkommen lassen; das Reich sollte nur - in Form von Schutzbriefen - der legalen Absicherung dienen. (NUSSBAUM 1962, WEHLER 1969). So wurde in einem knappen Jahr das deutsche Kolonialreich zusammengegriffen, die meisten Gebiete lagen dabei in Afrika, das ja zuvor noch fast gänzlich unbesetzt gewesen war. Die Annexion geschah meist auf der Grundlage vorgegeblicher "Schutzverträge" - so auch in Togo, wo am 4.7.1884 ein solcher zustande kam. Auf der internationalen Konferenz in Berlin 1884/85 (Kongo-Konferenz) und in Verhandlungen und Absprachen der folgenden Jahre verständigten sich dann die europäischen Staaten über die Grenzen ihrer Kolonien. In Togo wurden die Grenzen zu Dahomey (frz.) und zur Goldküste (engl.) abgesteckt. Das Landesinnere wurde mithilfe mehrerer Expeditionen vom Süden aus erforscht und befriedet, wobei bes. in den Jahren 1897/98 im Norden Togos teils sogar blutige Auseinandersetzungen zu verzeichnen waren (TRIERENBERG 1914). Auch die Geschichte der missionarischen Eroberung Togos ist nicht ohne Widerstand der Afrikaner abgelaufen. So unternahmen 1886 und 1887 bei der Ankunft weißer Priester in Atakpame die dortigen Fetischpriester Vergiftungsanschläge (P. K. MÜLLER 1958, 27 f.). All diese Auseinandersetzungen in Togo sind aber keinesfalls vergleichbar mit den grausamen Kämpfen in anderen - auch deutschen - Kolonien (z. B. Aufstand der Herero u. ä.).

In dieser Aufbauphase der deutschen Herrschaft kann man durchweg ein reibungsloses Verhältnis von Missionen, Handel, staatlicher Verwaltung und wissenschaftlicher Forschung feststellen; denn jeder war mit seinen Interessen beschäftigt und es gab nur geringe Überschneidungen in den Einflusssphären, so daß es auch kaum Anlässe für Auseinandersetzungen gab. Der Handel bemühte sich um steigenden Umsatz der landwirtschaftlichen Produkte Togos gegen europäische Erzeugnisse und drängte bald das einheimische Handwerk zurück (vgl. ZÖLLER 1885, 137). Die Missionsarbeit und die Schulen der Bremer und Wesleyanischen Mission liefen auch nach Errichtung der deutschen Herrschaft unverändert weiter. Die Missionare aus Lyon, die die katholische Missionsarbeit in Togo betreuten, wurden allerdings 1892 von Rom durch eine deutsche Gesellschaft, die STEYLER Mission ausgewechselt. (P. K. MÜLLER 1958, 49). Wenn die Missionare auch "lediglich als Boten des Evangeliums hinausgezogen waren", so war auch damals schon klar, daß sie "zugleich die Bahnbrecher des Handels und der europäischen Kultur" waren, und daß sie "die Grundlage schaffen halfen für die schnelle Entwicklung des deutschen Handels und der deutschen Kolonisation, die Togo den Namen einer 'Musterkolonie'⁶ ein-

⁶ Diesen Ehrentitel erhielt Togo, weil es schon bald nach der Jahrhundertwende ohne

gebracht hat." (SCHREIBER 1911, 33; dazu auch SCHLUNK 1912, 157ff., u. a. m.). Die Absolventen der Missionsschulen fanden zu jener Zeit hauptsächlich in der Mission selbst als Gehilfen und Lehrer eine Anstellung, sowie als Boten und Schreiber bei den Kontoren der Handelshäuser. Da das Deutsche Reich nicht auf eigene Erfahrungen in der Verwaltung von Kolonien zurückgreifen konnte, lag auch in Togo anfangs keine verbindliche Konzeption für die staatliche Administration vor, so daß die politische Herrschaftsausübung einen gewissen Spielraum für ein 'exotisches' bis völkerkundliches Interesse an den "Schutzbefohlenen" zuließ - zumal, da viele Beamte relativ lange auf ein und demselben Posten blieben. Auch eine Fülle von linguistischen, landeskundlichen, rechtsethnologischen und religionskundlichen Studien von Missionaren, Beamten und Forschungsreisenden in Togo bekunden dieses völkerkundliche Interesse. Seit 1896 erhielten die in Togo stationierten Europäer sogar eine sog. "Instruktion für ethnographische Beobachtungen und Sammlungen in Togo" (H. SEIDEL, Berlin; nach CORNEVIN 1959, 173). Auf solche Studien konnte sich dann die Arbeit an einem Eingeborenenrecht stützen; dergleichen wurde versucht, Bezirksgrenzen und Verwaltung auf die lokalen ethnischen Gegebenheiten abzustimmen.

Aber auch schon die ersten Widersprüche traten zutage: Einerseits wurde von den Togolesen Untertanengeist und Anerkennung der Überlegenheit der deutschen Beamten und Kaufleute gefordert, andererseits verkündete man ihnen, alle Menschen seien vor Gott gleich. Letzteres haben einige der Untertanen in Verkennung der Sachlage offenbar wörtlich genommen, denn es stellte sich heraus: "Der Eingeborene überträgt diesen christlich-humanen Lehrsatz vom moralischen Gebiete auf das thatsächliche und glaubt nunmehr dem Europäer gleichzustehen. Es gehört ja schon ein ziemliches Maß an Bildung dazu, um zu verstehen, daß es trotz aller Gleichheit vor Gott dennoch Standesunterschiede geben kann" (ZÖLLER 1885, 185). Es zeigt sich, daß bei allem wohlwollend-paternalistischen Vorgehen in Togo auch das deutsche Bildungsideal für Afrika nicht in der altruistischen Weitergabe kultureller Errungenschaften bestand, sondern daß der Afrikaner zunächst einmal gebildet werden sollte, um seine eigene Minderwertigkeit und Unterlegenheit anzuerkennen.

Die Bildungsmöglichkeiten lagen zu jener Zeit fast ausnahmslos in den Händen der Missionen. Als eine Art "Eliteschule" wurde nämlich erst 1891 die erste Regierungsschule in Aného gegründet und 1897 nach Sebbevi verlegt. Nach G. LENZ, der Ende 1899 eine

Reichszuschüsse auskam und damit der Idealvorstellung nach möglichst kostengünstiger Kolonialherrschaft entsprach.

erste Umfrage zur Unterrichtspraxis an den Regierungsschulen der deutschen Kolonien durchführte, wollten diese hauptsächlich zwei Ziele verfolgen: "1. Wie überhaupt alle Schulen eine allgemeine menschliche Bildung verleihen; 2. Eingeborene für den deutschen Kolonialdienst ausbilden, das Deutschtum in das Volk eindringen lassen, um auf diese Weise ein starkes Bindeglied zwischen dem Mutterlande und den Kolonien zu schaffen." (LENZ 1900, 2; Hervorhebung im Original). Die Regierungsschulen waren am Vorbild der deutschen Volksschulen ausgerichtet und einige, namentlich die in Sebbevi, erreichten auch deren Standard (ibid. 5 f.). Sebbevi hatte auch als erste Regierungsschule eine Schülerbibliothek, die durch eine Art Patenschaft des Gymnasiums Darmstadt zustande gekommen war (ibid. 9 f., 14). Die Absolventen der Sebbevi-Schule kamen auf für damalige Verhältnisse recht hohe Posten⁷ und bildeten so nach und nach eine explizit den deutschen Kolonialinteressen dienende Vermittlerschicht. Eine solche in Togo heranzuziehen war notwendig, da es sich bei Togo nicht um eine Siedlungskolonie handelte, in der man deutsche Schüler für diese Posten hätte rekrutieren können, wie etwa in Südwestafrika (MEHNERT 1967, 150 ff.).

Zusammenfassend können für diese Phase folgende Merkmale festgehalten werden:

- die ersten Schulen in Togo seit Mitte des vorigen Jhdts. mußten den Afrikanern gleichsam aufgedrängt werden;
- in Togo traf sich nur ein kleiner, überschaubarer Kreis von Wirtschafts- und Handelsinteressen (das Großkapital saß woanders, z.B. WOERMANN'S Faktoreien und Plantagen in Kamerun);
- die Missionsgesellschaften standen nicht in offener Konkurrenz zueinander, da es noch genug zu missionieren gab und die Gebiete meist abgesprochen wurden;
- völkerkundlich interessierte Teile der deutschen Verwaltung und Forschung schufen das Klima für eine subtile, paternalistische, gleichsam "sanfte" Fremdherrschaft;
- der noch nicht durchstrukturierten wirtschaftlichen Ausbeutung und staatlichen Administration entsprach eine geringe Strukturierung des Schulwesens;
- Mission und wirtschaftliche Interessen konzentrierten sich auf den Süden Togos und schufen dadurch die Basis für das regionale Entwicklungsgefälle und für das Entstehen einer lokalen Bourgeoisie.

Mit diesen Merkmalen ist das Bild einer "Pädagogischen Idylle" umschrieben, in der wirtschaftliche Interessen und kulturelle Über-

⁷ So gingen z. B. von den 13 Absolventen des Schuljahres 1897/98 9 in den Gouvernementsdienst (Dolmetscher, Schreiber, Zollaufscher) (Lenz 1900, 17).

fremdung noch nicht massiv auf die pädagogische Praxis durchschlagen - was nicht heißt, daß sie nicht im Ansatz schon über missionspädagogische Entscheidungen und Argumente vermittelt wurden.

Aber die Schulen der ersten Stunde in Togo hatten keinen "Ernstcharakter" - womit nicht die Ernsthaftigkeit der pädagogischen Versuche bezeichnet ist, sondern nur behauptet wird, daß damals noch eine nur geringe Notwendigkeit für die Bereitstellung bestimmter, für die wirtschaftliche Ausbeutung maßgeblicher Qualifikationen gegeben war. Allerdings schufen die in dieser Phase des Experimentierens und Improvisierens gewonnenen Erfahrungen eine solide Basis für die nun folgende Phase mit "Ernstcharakter".

Phase 2: Wirtschaftswunder und Effektivierung des Bildungswesens

Um die Jahrhundertwende war das Gebiet Togos abgesteckt und befriedet. Nun begann ein ökonomischer Aufschwung, den S. AMIN als Togos "Wirtschaftswunder" vor dem Ersten Weltkrieg bezeichnet (AMIN 1971, 99). Zumindest der Süden Togos erlebte ein Aufblühen der einheimischen Plantagenwirtschaft, des Handels sowie verstärkte Infrastrukturmaßnahmen: 1900 bekam Lomé, das 1897 zum deutschen Regierungssitz Togos wurde, seine erste Landungsbrücke, 1902 wurde die Deutsche Togogesellschaft gegründet, 1904 die erste Eisenbahn an der Küste zwischen Aného und Lomé zur Erschließung der Kokos- und Ölpalmenbestände eröffnet. Hatten in der ersten Phase der Schulgründungen besonders die Handelshäuser und die Missionen selbst von der Bildung einiger Togolesen profitiert, so benötigte die wirtschaftliche Expansion nun mehr Afrikaner mit Grundbildung, und zwar als Gehilfen und Schreiber bei der Vermarktung der Produkte einer zunehmend exportorientierten Landwirtschaft, in der Verwaltung der Regierung, schließlich im Schulwesen selbst, als Lehrer. Das Wirtschaftswunder war daher begleitet von einem deutlichen Anstieg der Schülerzahlen: in den ersten 50 Jahren, in denen es überhaupt in Togo Schulen gab (1850-1900) war die Schülerzahl nur auf 2000 angewachsen⁸, allein in den folgenden 10 Jahren stieg sie schon auf 10 700 an (1910)⁹.

Wie dabei zum Zwecke der Subsumtion der Ökonomie Togos unter die Interessen der deutschen Kolonialmacht kapitalistische und staatliche Interessen, Forschung, landwirtschaftliche Beratung und pädagogische Überlegungen zur Ausbildung afrikanischer Bauern ineinander-

8 Geschätzt nach den Angaben aus: P.K. Müller 1958, 548 für die kath. Schulen; G. Lenz 1900, 6 f. für die Regierungsschule, Schreiber 1911, 83/84 für die protestantischen Schulen (abzögl. der Schulen, die zur Goldküste zählten), v. König 1912, 409 für die Wesleyanischen Missionsschulen.

9 Berechnet nach v. König 1912, 405 ff.

griffen, kann am Beispiel der Baumwolle verdeutlicht werden: Seit 2-3 Jh. existierte in Togo Baumwollanbau für den lokalen Verbrauch. 1889 begannen die Deutschen mit Versuchsfeldern verschiedener Sorten an der Küste und im Landesinnern. Diese Versuche blieben punktuell, bis 1900 das Kolonialwirtschaftliche Komitee des Deutschen Reiches eine Baumwollkommission nach Togo schickte, um zu prüfen, ob Togos Baumwollproduktion dazu beitragen könnte, den steigenden Baumwollbedarf der deutschen Textilindustrie langfristig vom Weltmarkt unabhängiger zu machen. Gleichzeitig eröffnete das Komitee eine landwirtschaftliche Versuchsanstalt und Ackerbauschule für togolesische Bauern in Notse (Nuatjä), die 1908 vom Gouvernement in Togo übernommen wurde (v. KÖNIG 1912, 407 f.; SCHLUNK 1910, 52 ff.). Auch Experten wurden zu Rate gezogen, und zwar farbige Baumwollfachleute aus den USA. Diese Berater waren auch noch aus einem anderen Grund "Experten", denn sie stammten aus dem Tuskegee Institute, einer Gründung (1881) des ehemaligen Sklaven und späteren "Neger"-Pädagogen Booker T. WASHINGTON. Dieser hatte das von General S. AMSTRONG 1868 im Hampton Institute in Virginia begonnene Erziehungskonzept für die ehemalige Sklavenbevölkerung im amerikanischen Süden, in Tuskegee inmitten einer farbigen baumwollanbauenden Bevölkerung zu einer sog. "Industrial Education" weiterentwickelt, einer über Bücherwissen hinausgehenden, auf die Befähigung zur Arbeit und zum Lebenserwerb ausgehenden Erziehung (B. T. WASHINGTON 1900). Man erhoffte sich offenbar durch das Hinzuziehen von solchen Fachleuten ein erfolgreiches Anknüpfen an die "Mentalität" der togolesischen Bauern, um sie so reibungsloser an die cash-crop Produktion heranzuführen. Die Versuche legten 1904 eine Entscheidung für die sog. "Ho-Baumwolle" nahe und der Ertrag stieg von 1904 bis 1911, als schließlich diese Sorte exklusiv in ganz Togo angebaut wurde, schon um das Vierfache (von 130 000 auf 531 000 kg). Ein regulärer landwirtschaftlicher Beratungsdienst und die in den größeren Orten der Anbauggebiete errichteten Baumwollentkernungsanlagen sicherten die Baumwollproduktion und ihre Vermarktung ab. Der Anbau lag - anders als in vielen anderen Kolonien - fast ausschließlich in den Händen afrikanischer Pflanzler. Eine Plantagenwirtschaft in deutscher Hand hätte in Togo einen bedeutend größeren Aufwand im Hinblick auf funktionierende Infrastruktur, Rekrutierung von Arbeitskräften, Kontrolle usw. bedeutet und noch dazu das Risiko von Mißernten und Preisverfall auf dem Weltmarkt deutschen Plantagenbesitzern aufgebürdet. Ein solcher Aufwand war in Togo, wo es nie mehr als ein paar Hundert Europäer gab¹⁰, nicht möglich und zudem nicht gewinnbringender als sog.

10 Passarge (1910, 110) gibt für 1908/09 die Zahl von 272 Europäern an (Beamte, Kaufleute, Techniker, Missionare), darunter nur 6 Pflanzler.

"Volkskulturen" anzulegen, die Anbau, Binnenlandvermarktung und dazu das Risiko den einheimischen Bauern überließen nach dem Motto: "Alles die freie Arbeit der freien Neger, zu deren Erzeugung kein Pfennig europäischen Kapitals notwendig ist." (VIETOR 1913, 112). Die Intensivierung der wirtschaftlichen Anstrengungen und der damit einhergehende erhöhte Arbeitskräftebedarf zogen bald auch Bemühungen zu einer intensiveren Ausnutzung der Bildungskapazitäten in Togo nach sich. Das Schulwesen war ja zunächst mehr oder weniger unkoordiniert und uneinheitlich gewesen: Jede Missionsstation machte gewissermaßen ihre eigene "Bildungspolitik", legte Lehrpläne, Unterrichtsstoff, Ferien- und Schulordnung fest. Nun gab es die ersten Anzeichen, daß das Schulwesen nicht nur expandierte, sondern auch diversifiziert und vereinheitlicht wurde. 1910 existierten dann schon, neben den gängigen 3- bis 4-jährigen Dorfschulen der Missionen, Kindergärten, Haushaltungsschulen für Mädchen, Fortbildungsschulen, Handwerker Ausbildung, Lehrerseminare, Mädcheninternate und Ferienkurse an der Ackerbauschule in Notse für Lehrer der Missionschulen - also eine ganze Palette von Einrichtungen, die als Ganzes für damalige Verhältnisse als ein Schul-"System" in nuce bezeichnet werden können (SCHLUNK 1912, 75 ff.; v. KÖNIG 1912, 405 ff.; Chr. G. BARTH 1911, 41 f.). Auch das staatliche Interesse am Schulwesen Togos wurde expliziter und dokumentierte gleichzeitig in seiner deutsch-nationalen Färbung ein gesteigertes Selbstbewußtsein als Kolonialmacht. Es entzündete sich nämlich an der Kontroverse um die Stellung der deutschen Sprache im Unterricht an Togos Schulen (LENZ 1900, 8 f., u. a. m.). An vielen Missionsschulen hatte es auch während der deutschen Kolonialherrschaft noch Englischunterricht gegeben (aus pragmatischen Erwägungen heraus, denn im Handel in Westafrika herrschte das Englische vor). Wenn auch schon 1896 der Kolonialrat der Regierung empfohlen hatte, die deutsche Sprache in den Fächerkanon in den Schulen der deutschen Kolonien allgemein aufzunehmen (v. KÖNIG 1913, 9 ff.; SCHLUNK 1914b, 82), so wurde diese Frage aber erst richtig akut, als die Regierungsschulen in den Kolonien aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung nicht mehr ausreichten, so daß es notwendig wurde, "aus den Zöglingen der Privatschulen, in erster Linie der Missionsschulen, den stetig wachsenden Bedarf an eingeborenen der deutschen Sprache mächtigen Hilfskräften zu decken." (v. KÖNIG 1913, 16).

Als sich in Togo der wirtschaftliche Aufschwung abzuzeichnen begann, kam es dann im März 1904 zu den ersten Verhandlungen zur Regelung des Sprachenproblems zwischen der Kolonialregierung und den Missionen (SCHLUNK 1914b, 83 ff.). Diese Unterredungen führten in der Folge dann zu mehreren grundlegenden Konferenzen und Erlas-

sen, die die Vereinheitlichung und Effektivierung des Bildungswesens in Togo einleiteten, und zwar:

- Zur den Sprachunterricht betreffenden Verordnung vom 9.1.1905 mit Wirkung vom 1.1.1906 (abgedruckt in: v.KÖNIG 1912, 416), in der es heißt: "In allen Schulen des Schutzgebietes ist als Gegenstand des Sprachunterrichts außer der Landessprache keine andere lebende Sprache zugelassen als die deutsche."¹¹
- Zu einer Schulordnung einschließlich eines Lehrplans für den Deutschunterricht vom 2.2.1906 (vgl. v.KÖNIG 1912, 411; SCHLUNK 1912, 92): Es war eine fünfjährige Regelschule vorgesehen. Die Missionsschulen sollten vom Gouvernement eine Beihilfe erhalten, die sich nach dem Anteil der bestandenen Abschlußprüfungen anhand des Lehrplans für den Deutschunterricht bemaß. Seit 1906 waren nämlich in den Haushalten der deutschen Kolonien sog. "Fonds zur Verbreitung der deutschen Sprache im Schutzgebiete" eingeplant. In Togo betrug dieser Posten 15 000 M.
- Zu einer eigens für diese Zwecke einberufenen Schul- und Missionskonferenz in Lomé im Juli 1909 (SCHLUNK 1910, v.KÖNIG 1912, 411): Hier wurde beschlossen, die Regelschulzeit auf 6 J., später auf 7 J. auszudehnen. Ferner sollte die staatliche Beihilfe nicht mehr vom Ausgang der Prüfung aller Schulklassen abhängig sein, sondern nur mehr von den Abgangsklassen.
- Diese Konferenzergebnisse wurden verbindlich kodifiziert in einer Verfügung vom 9.2.1910 vorgelegt (abgedruckt in: v.KÖNIG 1912, 411 f.): hierin wurde das Prüfungswesen, der Lehrstoff, Schulaufsicht und Schulordnung staatlich reglementiert. Insbesondere wurde darauf hingewiesen, daß
- ab dem Schuljahre 1912 ein ausführlicher und neu bearbeiteter allgemeinverbindlicher "Lehrplan für die Volksschulen des Schutzgebietes Togo", den der Gouverneur bei zwei Regierungslehrern in Auftrag gegeben hatte, in Kraft trete.

De facto war es zunächst zwar kaum möglich, in allen Schulen Togos Deutschunterricht zu erteilen. 1909 z. B. erhielt nur knapp die Hälfte der Schüler aller Missionsschulen (4 397 von insgesamt 10 572)

11 Um Mißverständnisse auszuschließen, muß gesagt werden, daß die Unterrichtssprache immer die Muttersprache der Schüler (meist Ewe) gewesen war und weiterhin blieb. Hier ging es um Deutsch als Unterrichtsfach. Dies muttersprachliche Prinzip war aus der missionspädagogischen Arbeit der Bremer Mission erwachsen und von einer Besorgnis um lernpsychologische und linguistische Lernbarrieren der afrikanischen Schüler getragen, aber auch von der Befürchtung, die Schüler könnten durch die Kenntnis europäischer Sprachen "unkontrollierbare Gedanken in sich aufnehmen" (Schlunk 1912, 89).

in Togo Deutschunterricht (PASSARGE 1910, 112 f.). Die bildungspolitischen Veränderungen nach der Jahrhundertwende dokumentieren jedoch, daß Togo offenbar nicht nur einen erhöhten Bedarf an Deutschsprechenden Untertanen hatte, sondern belegen auch zunehmend massiveres Eingreifen des Staates in die Schultätigkeit der Missionen. Damit gerieten auch die Missionen, die bisher ihre Schule vorrangig als Missionierungsinstrumente benutzt hatten, immer mehr in das Fahrwasser deutsch-nationaler Kulturmission (vgl. SCHLUNK 1914b, 13 f., 20 etc.). Auch für die afrikanischen Schüler hatte sich einiges geändert; waren die ersten Schüler von den Missionaren noch mit Kostgeld zur Schule gelockt worden, so mußten sie jetzt dem neuen Lehrplan entsprechend pauken, damit ihre Missionsschule staatliche Beihilfe erhielt. 1910 bestanden von 161 Missionsschülern 137 die Abschlußprüfung (1911 schon 229 von 245), trotz steigender Absolventen stieg die Beihilfe jedoch nicht, sie betrug umgerechnet auf jede bestandene Prüfung 1910: 109,49 M., 1911 nur noch 65,96 M. (berechnet nach BARTH 1911, 59 und v. KÖNIG 1912, 416). Von den Missionen wurde daher bemängelt, die staatliche Beihilfe von 15 000 M. sei im Vergleich zu den Gesamtaufwendungen der Missionen für Schultätigkeit von ca. 300 000 M. (also nur ca. 5 %) zu gering und stehe in keinem Verhältnis zu den mit der Finanzhilfe verknüpften Auflagen. Die Kolonialverwaltung profitiere ja nicht nur von dem erteilten Deutschunterricht - wie die Beihilfe vorgebe -, sondern von der gesamten Erziehungsleistung der Missionen (SCHLUNK 1914b, 125 f.).

Die intensivere Beanspruchung des Bildungswesens zog weitere Entscheidungen nach sich, insbesondere im Bereich der Unterrichtsfächer und Lehrmittel. Daß der Deutschunterricht den Interessen der Kolonialmacht dienen sollte, liegt auf der Hand. Aber auch ein Fach wie Rechnen zeigte sich danach als deutlich kolonial überformt, denn in den Lehrplänen finden sich neben den Grundrechenarten Unterrichtsstoffe wie: Anwendung der Prozentrechnung auf Zoll- Rabatt- und Überschlagsrechnung, dann Gewinn- und Verlustkalkulationen, einfache Zinsrechnung u. ä. (SCHLUNK 1914b, 50), deren praktische Nutzenanwendung für das afrikanische Dorfleben zwar keinesfalls, für die spätere Stellung im Kolonialdienst oder in den Kontoren der Handelshäuser dagegen umso offensichtlicher gegeben war. Ähnliches gilt für natur- und heimatkundliche Fächer, wenn auch didaktisch der Nachdruck darauf gelegt wurde, die Unterrichtsgegenstände dieser Fächer von der Umwelt der Schüler ausgehend zu strukturieren, wozu es sogar teils ein eigenes Fach "Anschauungsunterricht" im Anfangsunterricht gab (SCHLUNK 1914a, 8). Auch die Anfang 1911 eröffnete "Kaiserliche Fortbildungsschule in Lomé", eine zweijährige Aufbauschule für Schüler mit bestandener Abgangsprüfung der

Volksschule, kannte noch ein in diese Richtung weisendes Unterrichtsfach "Naturbeschreibung" (vgl. Lehrplan, abgedruckt in: v. KÖNIG 1912, 416). Für den Unterricht wurden in allen Fächern häufig Übersetzungen von Unterrichtsbüchern aus Deutschland verwendet (LENZ 1900, 24; BARTH 1911, 17 f.; v. KÖNIG 1912, 406; u. a. m.). Es existierte jedoch auch eine explizit auf Ewe verfaßte Unterrichtsliteratur, die hauptsächlich vonseiten der Bremer Mission entwickelt worden war (vgl. SCHREIBER 1911, Dokumentation Teil VII, 90 ff.). Daß das Erlernen von Lesestücken aus einer deutschen bzw. europäischen Umwelt für afrikanische Kinder pädagogisch gesehen fragwürdig war, sah man - allen heutigen Vorwürfen zum Trotz - auch schon damals (vgl. z. B. SCHLUNK 1912, 93) und entwickelte daher verstärkt eigene Medien, so 1904 ein von der Regierung autorisiertes Erstlesebuch (CORNEVIN 1957, 201) und 1911 für die "Realien"-Fächer eine "Sachkunde" für die Volksschulen Togos (v. KÖNIG 1912, 415). All diese pädagogischen Bemühungen können aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich das togolesische Schulwesen allmählich in Richtung auf eine Kopie des deutschen Volksschulwesens im Kleinformat entwickelte, und zwar sowohl was die "stoffliche" Seite des Unterrichts anbelangt (Lehrpläne, Stundentafeln usw.) als auch die "pädagogische" Seite, d. h. die didaktisch-methodische Ausgestaltung derselben betreffend. Damit ist die Zeit der pädagogischen Idylle unwiderruflich vorbei. Am Ende der deutschen Kolonialzeit hat Togo nicht nur ein Wirtschaftswunder erlebt, sondern ist auch im Bereich des Bildungswesens zur Musterkolonie vorgerückt, denn zu Beginn des Ersten Weltkriegs gibt es in Togo 324 Schulen und ca. 13 700 Schüler sowie 457 Lehrer (davon 408 Afrikaner) (H. VISCHER 1915). Die Einschulungsquote von 9 % der Altersgruppe von Kindern im Schulalter war auch im Vergleich zu den Nachbarcolonien recht hoch (vgl. AMIN 1971, 99). Es bleibt jedoch festzustellen, daß die togolesische Bevölkerung selbst, und nicht etwa die großzügige Finanzierung des Deutschen Reiches, diese Entwicklung zuwege gebracht hat. Denn über ein System von Steuerarbeit wurde ein großer Teil der Infrastrukturmaßnahmen bewerkstelligt (Errichtung von Gebäuden, Straßen usw.) und die Zölle und Steuern, die den größten Einnahmeposten des Haushalts darstellten, stammten ebenfalls zumeist von den Togolesen selbst, die somit die von einer fremden Macht ausgeübte Verwaltung finanzierten. Über diese klassisch zu nennende koloniale Situation können auch der bisweilen wohlwollende Paternalismus und die subjektiven "besten Absichten" einiger Kolonialbeamter und Missionare nicht hinwegtäuschen (vgl. RODNEY 19146 f.). Im Gegenteil, diese Tatsachen belegen, daß subtile und vermittelte Herrschaftsausübung ebensogut in der Lage ist wie brutale Unterdrückung, die objektiven Funktionen des Kolonialismus zu ge-

währleisten: Ankoppelung an eine von kapitalistischen Wirtschaftsinteressen gekennzeichnete Weltwirtschaftsordnung und langfristige Einbettung in die damit gegebenen ökonomischen und sozio-kulturellen Abhängigkeitsbeziehungen.

Zur damaligen missions- und kolonialpädagogischen Diskussion

Daß auch die pädagogische Diskussion im Deutschen Reich den Stellenwert des Schulwesens in seinen Kolonien erkannte und auf eine Konsolidierung hinarbeitete, dokumentieren die Aufsätze und Artikelserien in den kolonialen Zeitschriften (Deutsche Kolonialzeitung, Koloniale Rundschau u. a.). Dies Interesse manifestiert sich nicht zuletzt auch in einer groß angelegten Totalerhebung bei den Schulen der deutschen Schutzgebiete, die 1911 auf Anregung eines Missionsfachmanns, Pastor C. PAUL, vom Kolonialinstitut Hamburg durchgeführt und dann vom Missionsinspektor M. SCHLUNK, der übrigens Togo aufgrund seiner Inspektionsreise 1909/10 gut kannte, ausgewertet wurde (SCHLUNK 1914a). Diese Umfrage erbrachte immerhin 2258 auszuwertende Fragebögen, die den Stand der Schulen im gesamten deutschen Kolonialgebiet für den Stichtag des 1. 6. 1911 dokumentieren. Die Befragung enthielt Fragen zum Schulort, Lehrkräften, Schülern, Baulichkeiten, Finanzen und Schulbetrieb sowie eine Meinungsumfrage zu pädagogisch relevanten Problemen wie Fleiß, geistige Fähigkeiten und Sittlichkeit der Schüler usw. (vgl. Fragebogen in: SCHLUNK 1914a, VI f.). Im Anschluß an die Auswertung der Befragung entwickelte SCHLUNK dann in systematischer Weise einige der seiner Meinung nach grundlegenden Fragen der Missions- und Kolonialpädagogik (SCHLUNK 1914b); seine Erörterungen können insofern durchaus als das kolonialpädagogische Standardwerk gegen Ende der deutschen Kolonialzeit gelten und sollen daher neben den anderen Beiträgen in besonderer Weise berücksichtigt werden, um das Problembewußtsein der damaligen Zeit sowie die pädagogischen Begründungen kritisch zu erhellen¹².

Obwohl das koloniale Bildungswesen vorgab, dem Artikel 6 der Kongo-Akte zu genügen, der besagte, die Kolonialmächte hätten die Eingeborenen zu unterrichten und ihrem materiellen und sittlichen Wohlergehen verpflichtet zu sein (VIETOR 1913, 45 f.; SCHLUNK 1914b, 15), war die Wirklichkeit anders. Auch in Togo bestand das

12 Auf eine ausführliche Wiedergabe der Umfrageergebnisse zu Togo muß hier aus Platzgründen verzichtet werden, der Leser sei an Schlunk 1914a, verwiesen.

Schulwesen in der Hauptsache aus mehr oder weniger ausgebauten Elementarschulen; weiterführende Ausbildungsgänge kamen nur einer kleinen Elite zugute, deren Hauptzweck die Vermittlung der Interessen der Kolonialmacht war; handwerkliche und technisch-praktische Ausbildung hatten ihre Existenz vor allem solchen Überlegungen zu verdanken, daß durch solche Einrichtungen der Gefahr begegnet werden könnte, "ein in Eitelkeit untergehendes, unbrauchbares Bildungsproletariat" heranzuziehen (SCHLUNK 1912, 95). Denn daß die Schulen in Togo u. a. den Effekt hatten, die Schüler ihrer afrikanischen Umgebung zu entfremden, wurde pädagogisch von Anfang an erkannt, unterschlagen wurde dabei, daß diese Entfremdung eben keine bedauernde Begleiterscheinung der Kolonialherrschaft war, sondern für die Zwecke der Verknüpfung von Kolonie und Mutterland, d. h. für den Aufbau fester und sich selbst tragender Metropole-Satellit-Beziehungen geradezu notwendig war.

Auch das koloniale Bildungswesen in Togo unter deutscher Herrschaft diente kolonialen Interessen, indem Bildung immer nur in dem Maße angeboten wurde, wie es den Zwecken der Kolonialmacht nützte, und dies war seit der Jahrhundertwende eben eine rudimentäre Grundbildung, die einen gewissen Kanon von Tugenden ansozialisierte, der für die Nutzbarmachung der Eingeborenen unerlässlich war, wie folgende zeitgenössische Begründung noch einmal beweist: "Auf welchem Wirtschaftsgebiete wir uns auch immer betätigen wollen, überall sind wir auf den Eingeborenen angewiesen. (...) Allein schon die Beschäftigung im Pflanzungsbetriebe erfordert neben körperlicher Kraft eine gewisse geistige Schulung ... Vollends unentbehrlich aber wird ein bestimmtes Maß von Einsicht und Kenntnissen bei den zahlreichen Gehilfen, die jeder Europäer braucht. (...) Mit anderen Worten: Jede Kolonisation ist, richtig verstanden, nichts anderes als eine Art Erziehung." (BARTH 1911, 17, Hervorhebung im Original).

Nicht auf die Vermittlung bestimmten Wissens kam es dabei hauptsächlich an, sondern auf die Sozialisationsleistung der Kolonialschule: Der Unterrichtserfolg in Togo sei zwar sehr beachtlich, schreibt G. LENZ schon 1900, aber der Erziehungserfolg der Bildungseinrichtungen sei noch höher zu veranschlagen, denn "die Schüler sind an Ordnung, Reinlichkeit und vor allem an eine einigermaßen regelmäßige Arbeit gewöhnt. Ihr Sinn für Recht und Unrecht ist geschärft, ihr Ehr- und Pflichtgefühl erhöht worden. Außerdem ist in kultureller und politischer Hinsicht der Einfluß der Schulen unverkennbar, denn durch diese Anstalten werden nicht nur die geistigen und sittlichen Kräfte der Eingeborenen gehoben, sondern die Stärkung der deutschen Macht wird durch sie auch gefördert, und der Ausbreitung deutschen

Wesens, deutscher Art und Sitte werden die Wege mehr und mehr geöffnet." (LENZ 1900, 28; vgl. auch SCHLUNK 1914b, 58 ff.).

Als pädagogische Gegenmaßnahme zur Entfremdung und zur Heranbildung eines Bildungsproletariats wird eine solide "Arbeitserziehung" der afrikanischen Jugend empfohlen, deren Eckpfeiler landwirtschaftliche Arbeit und Handwerkserziehung sind (SCHLUNK 1912, 95 ff., 1914b, 94 ff.; u. a. m.). Während in der deutschen Pädagogik die Arbeitsschule diskutiert wird (KERSCHENSTEINER), werden solche pädagogischen Überlegungen in Togo zu einem Vehikel einer Kolonialpädagogik, die sich anschickt, einen Teil der Bevölkerung zu einer arbeitsamen und aufstrebenden Mittlerschicht zu erziehen. Die pädagogischen Überlegungen zur rechten Arbeitserziehung der Afrikaner beeinflussen die pädagogische Praxis jedenfalls in Togo dergestalt, daß nun Schulgärten, kleine Schulfarmen, Handwerksunterricht usw. vermehrt in den Unterrichtskanon aufgenommen werden, wobei dann sogar besondere Prämien vonseiten des Gouvernements in Aussicht standen (v. KÖNIG 1912, 415; SCHLUNK 1912, 97 f., 1914, 103; u. a. m.). Gerade unter Berufung auf den sog. Negerpädagogen Booker T. WASHINGTON verlangte M. SCHLUNK sogar eine grundlegende Schulreform. Er schlug vor, Unterricht und Feldarbeit abwechselnd zu betreiben und möglichst jeder Schule eine Farm anzugliedern, die zum Unterhalt der Schule beitragen sollte - mit der Begründung: "Das entspricht dem bei den Naturvölkern herrschenden Kommunismus und bedeutet, wenn die finanzielle Verwaltung der Farmen in die Hände eines gemeindlichen Schulvorstandes gelegt wird, gleichzeitig eine Erziehung zum Gemeindebewußtsein und gemeinschaftlicher Verantwortung." (SCHLUNK 1914b, 111). Dieser vor zwei Generationen gemachte Reformvorschlag nahm durchaus heutige pädagogische Erwägungen voraus, man fühlt sich an die Ujamaa-Konzeption von J. K. NYERERE und an seine "Education for Self-Reliance"-Politik erinnert (NYERERE 1967; vgl. auch S. ODIA 1974). Aber pädagogische Reformvorschläge - das läßt sich auch hier deutlich zeigen - können nicht ohne kritische Aufnahme ihres Begründungszusammenhangs beurteilt werden, und der enttarnt die pädagogischen Vorschläge zur Arbeitserziehung eindeutig als kolonialistische: Handwerkserziehung und landwirtschaftliche Arbeit sollten praktisch verwendbare Kenntnisse vermitteln; politische, soziale und philosophische Studien und Spekulationen in der Erziehung seien dagegen zurückzustellen, da sie Unruhe unter die Bevölkerung zu bringen drohten und für die Kolonialmacht nicht wiedergutzumachende Folgen haben könnten (vgl. v. KÖNIG 1913, 8; SCHLUNK 1914, 112 f.).

Den Stellenwert eines kolonialen Bildungswesens als Baustein einer auf langfristige ökonomische und sozio-kulturelle Abhängigkeit

hinauslaufenden imperialistischen Herrschaftsanordnung zu bestimmen, ist - aus dem bis hierher Gesagten - wohl deutlich geworden und durchaus keine böswillige Unterstellung oder einseitige Interpretation heutiger Imperialismuskritik, sondern war damals "selbstverständlich", wie abschließend nochmal SCHLUNKS Begründung des Schulwesens in den deutschen Kolonien anlässlich seiner Inspektionsreise nach Togo verdeutlicht:

"Es bedarf kaum eines Wortes, von welcher weittragender Bedeutung jetzt die Schule für die Träger der neuen Kultur, für den Handel und für die Regierung wird. Dem Handel hilft sie nicht nur zu einem einigermassen geschulten Personal ..., sondern sie erzieht ihm ein kaufkräftiges Volk, das Werte schafft und Waren verbraucht, das also nicht nur für eine Hochkonjunktur von kurzer Dauer und kläglichem Werte, sondern für dauernden gesunden Handel die Grundbedingung bietet. Und der Regierung leistet sie das, was die Volksschule daheim leisten soll, indem sie zum Verständnis für eine gerechte, wohlwollende Regierung, zu Vaterlandsliebe, Gehorsam und Pflichttreue erzieht. Und der Mission sichert sie den Einfluß auf große heidnische Massen ..." (SCHLUNK 1912, 78/79).

Literaturverzeichnis

- Amin, S. (1971): Neo-Colonialism in West-Africa, London 1973.
- Asamoah, A. (1971): Die gesellschaftlichen Verhältnisse der Ewe-Bevölkerung in Südost-Ghana, Berlin (DDR) 1971.
- Barth, Chr.-G. (1911): Über das Schulwesen unserer Schutzgebiete, in: Deutsche Kolonialzeitung (28) 1911, Heft 1, 3, 4.
- Benner, D. (1971): Zur Fragestellung einer Pädagogik der Entwicklungsländer, in: Internationales Afrika-Forum (7) 1971, 473-483.
- Cornevin, R. (1959): Histoire du Togo, Paris 1959.
- Cornevin, R. (1967): Le Togo, Paris 1973.
- Cornevin, R. (1969): Geschichte der deutschen Kolonisation, eingeleitet und übersetzt v. H. Jenny, Goslar 1974.
- Curtin, Ph.D. (1969): The Atlantic Slave Trade, Madison 1969.
- Davidson, B. (1966): Vom Sklavenhandel zur Kolonisierung, Reinbek 1966.

- Crowder, M. (1968):** West Africa under Colonial Rule, London 1968.
- Deppe-Wolfinger, H. (1966):** Zum Verhältnis von Bildung und Gesellschaft in Entwicklungsländern, in: Argument 38/1966, 203-216.
- Faure, E. u. a. (1972):** Wie wir leben lernen, Reinbek 1973.
- Fyfe, Chr. (1974):** Reform in West-Africa: The Abolition of the Slave Trade, in: History of Westafrika, hg. v. Ajayi/Crowder, Bd. 2, London 1974, 30 ff.
- Jalée, P. (1965):** Die Ausbeutung der Dritten Welt, Frankfurt 1968.
- Jalée, P. (1969):** Das neueste Stadium des Imperialismus, München 1971.
- Journalisten Handbuch Entwicklungspolitik (1976):** In: Materialien des BMZ Nr. 55, Bonn 1976.
- von König, (1912/1913):** Die Eingeborenen-Schulen in den Deutschen Kolonien Afrikas und der Südsee, Artikelserie in: Koloniale Rundschau 1912 und 1913.
- Lenz, G. (1900):** Die Regierungsschulen in den deutschen Schutzgebieten, Progr. d. Neuen Gymn. Darmstadt, No. 680, 1900.
- Mehnert, W. (1967):** Zur Genesis und Funktion der "Regierungsschulen" in den Afrika-Kolonien des deutschen Imperialismus (1884-1914), in: Afrika-Studien, hg. v. Markov, Leipzig 1967, 143-155.
- Müller, G. (1904):** Geschichte der Ewe-Mission, Bremen 1904.
- Müller, Pater K. (1958):** Geschichte der katholischen Kirche in Togo, Steyler Verlagsbuchhandlung, Kaldenkirchen 1958.
- Nussbaum, M. (1962):** Vom "Kolonialenthousiasmus" zu Kolonialpolitik der Monopole, Berlin (DDR) 1962.
- Nyerere, J.K. (1967):** Education for Self-Reliance, übersetzt in: Sonderbeilage zu Afrika Heute 22/1967.
- Odia, S. (1974):** Sozialismus und Bildung, in: betrifft: erziehung 6/1974, S. 23 ff.
- Passarge, S. (1910):** Togo, in: Das deutsche Kolonialreich, hg. v. H. Meyer, Leipzig u. Wien 1910, Bd. 2, 1-127.
- Rodney, W. (1972):** Afrika. Geschichte einer Unterentwicklung, Berlin 1975.
- Röhrs, H. (1971):** Afrika - Bildungsprobleme eines Kontinents, Stuttgart 1971.

- Schreiber, A.W. (1911): Bausteine zur Geschichte der Norddeutschen Missionsgesellschaft, Bremen 1911.
- Schlunk, M. (1910): Die Norddeutsche Mission in Togo I, Meine Reise durchs Eweland, Bremen 1910.
- Schlunk, M. (1912): Die Norddeutsche Mission in Togo II, Probleme und Aufgaben, Bremen 1912.
- Schlunk, M. (1914a): Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg 1914.
- Schlunk, M. (1914b): Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg 1914.
- Senghaas, D. (Hrsg.) (1972): Imperialismus und strukturelle Gewalt, Frankfurt 1972.
- Senghaas, D. (Hrsg.) (1974): Peripherer Kapitalismus, Frankfurt 1974.
- Trierenberg, G. (1914): Togo - Die Aufrichtung der deutschen Schutzherrschaft, Berlin 1914.
- Thauren, P. (1931): Die Mission in der ehemaligen Kolonie Togo, Steyl 1931.
- Vietor, J.K. (1913): Geschichtliche und kulturelle Entwicklung unserer Schutzgebiete, Berlin 1913.
- Vischer, H. (1915): Native Education in German Africa, in: Journal of the African Society, Jan. 1915.
- Washington, B. T. (1900): Up from Slavery, New York 1951.
- Wehler, H.-U. (1969): Bismarck und der Imperialismus, Köln u. Berlin 1969.

Anschrift der Verfasserin
Christel Adick
Meckelwege 7e
4543 Lienen