

Adick, Christel

Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik. Zum Begriff "Kolonialpädagogik"

Müller, Klaus E. [Hrsg.]; Tremel, Alfred K. [Hrsg.]: *Ethnopedagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung.* Berlin : Reimer 1992, S. 133-160. - (Ethnologische Paperbacks)



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik. Zum Begriff "Kolonialpädagogik" - In: Müller, Klaus E. [Hrsg.]; Tremel, Alfred K. [Hrsg.]: *Ethnopedagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung.* Berlin : Reimer 1992, S. 133-160 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305169 - DOI: 10.25656/01:30516

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305169>

<https://doi.org/10.25656/01:30516>

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

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Ethnopedagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen
Gesellschaften; eine Einführung/ Hrsg.: Klaus E. Müller und Alfred K.
Tremel. - Berlin: Reimer, 1992
(Ethnologische Paperbacks)
ISBN 3-496-00412-6
NE: Müller, Klaus E. [Hrsg.]**

**©1992 by Dietrich Reimer Verlag
Dr. Friedrich Kaufmann
Unter den Eichen 57
1000 Berlin 45**

**Reihengestaltung:
Thomas Rode/Werner Ost
Frankfurt am Main**

**Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany**

ISBN 3-496-00412-6

Christel Adick

Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik

Zum Begriff "Kolonialpädagogik"

Unter "Kolonialpädagogik" kann man summarisch die in einem, durch ein und für ein Kolonialsystem veranstalteten pädagogischen Handlungen und Institutionen verstehen. Hierbei ist mit dem Begriff "Kolonialsystem" die neuzeitliche Kolonialherrschaft europäischer Mächte in Übersee gemeint und mit dem Begriff "Pädagogik" die intendierte Einflußnahme auf Erziehungs- und Bildungsprozesse. Charakteristisch für die "Kolonialpädagogik" ist das Faktum der Heteronomie, der gesellschaftlichen Fremdbestimmtheit der Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kolonialsystem, d.h. der Versuch der einseitigen Indienstnahme dieser pädagogischen Handlungen und Institutionen für die Zwecke der kolonialen Fremdherrschaft. Diese Heteronomie unterscheidet sich ihrem Wesen nach von der in allen Erziehungs- und Bildungsprozessen anzutreffenden Art der Fremdbestimmung in pädagogischer Absicht: Während diese aus dem Entwicklungs-, Generations- oder Informationsgefälle der Erziehenden und Lehrenden resultiert, ist jene (die koloniale Heteronomie) ein Resultat der Herrschafts- und Ausbeutungsinteressen der fremden Kolonialmacht. Die Kolonialpädagogik ist deswegen durch eine doppelte Heteronomie gekennzeichnet.

Diese grundlegende Struktur eines kolonialen Bildungswesens kann am Beispiel des Lehrplans im kolonialen Kontext aufgezeigt werden.¹ Das, was dort mit Blick auf den Lehrplan in fünf Thesen formuliert ist, gilt analog auch für andere pädagogische Handlungsbereiche und Institutionen, beispielsweise für das Schulsystem als ganzes, die Art der Lehrerbildung oder die unterrichtlichen Hilfsmittel (Schulbücher, Anschauungsmaterial).

1) Lehrpläne kodifizieren den Stand der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um die Erziehung der nachwachsenden Generation. (Diese Heteronomie in pädagogischer Absicht gilt für Lehrplanentwicklung schlechthin.)

2) Koloniale Lehrpläne kodifizieren den Stand der gesellschaftlichen Auseinandersetzung innerhalb der Kolonialmacht um die Erziehung der

nachwachsenden Generation der Kolonialuntertanen. (Dieser Unterschied: die koloniale Fremdbestimmtheit, macht aus Schule und Bildung: "Kolonialpädagogik".)

3) Im Kolonialschulwesen ist das koloniale Gewaltverhältnis dem pädagogischen vorgeordnet. (D.h.: Die koloniale Fremdbestimmtheit präformiert den noch verbleibenden pädagogischen Handlungsspielraum.)

4) Die mittels kolonialer Lehrpläne zu loyalen Kolonialuntertanen gewordenen Repräsentanten der kolonisierten Gesellschaft vertreten tendenziell eher die Interessen der Kolonialherren als die ihrer Herkunftsgesellschaft.

5) Da das koloniale Gewaltverhältnis dem pädagogischen vorangeht, kann es auch nicht mit pädagogischen Mitteln aufgehoben werden. (M.a.W.: Die Kolonialpädagogik kann nicht mit pädagogischen Reformen außer Kraft gesetzt werden, sondern muß durch politische Veränderungen überwunden werden.)

Dennoch können - auch unter Kolonialherrschaft - gesellschaftliche und individuelle Heteronomieansprüche mittels Erziehungs- und Bildungsprozessen aufgrund des diesen innewohnenden Bildungs- und Aufklärungspotentials niemals total verwirklicht und durchgesetzt werden. Denn das Folgende gilt nicht nur für das europäische Schulwesen:

"Solange die Heranwachsenden auf der Basis gewaltsam unterdrückter Bedürfnisse sozialisiert werden und die soziale Kontrolle auch nur ein Minimum an Freiheitsgraden des sozialen Handelns zuläßt, wird die Integration der nachfolgenden Generation in die bestehenden Rollensysteme nie bruchlos aufgehen, sondern einen historischen Rest übriglassen, der die bestehende Gesellschaft transzendiert."²

Dieser "historische Rest", d.h. die geschichtliche Möglichkeit von individueller und kollektiver Emanzipation, war als Erscheinung auch in kolonialen Schulsystemen von Anfang an präsent; - von den einen als "dysfunktionale Elemente" der kolonialen Bildungspraxis interpretiert, von anderen als "ambivalenter Charakter" oder als "ungewollte Nebenefekte der europäisch geprägten Schulbildung" apostrophiert.³

Unter diesem Vorverständnis soll im folgenden zunächst ein Einblick gegeben werden in die deutsche kolonialpädagogische Vergangenheit. Hierbei kommen die deutschen kolonialstaatlich gegründeten Regierungsschulen zur Sprache wie auch die deutsche koloniale Bildungspolitik in ihren Auswirkungen für das gesamte, vor allem von Missionsschulen getragene Bildungssystem in den deutschen Kolonien. Daran schließt sich ein Vergleich der englischen und der französischen Kolonialpädagogik an, weil deren Ziele, Strukturen und Praxis gemeinhin als Resultat zweier diametral entgegengesetzter Kolonialdoktrinen dargestellt wird. In diesem Teil wird zum Abschluß auch die deutsche Kolonialpädagogik mit der englischen und der französischen verglichen. Zum Schluß möchte ich kurz meine These erläutern, wonach die tatsächliche Entwicklung von

Bildungsinstitutionen im Rahmen der neuzeitlichen Kolonialpädagogik mehr und anderes war als ein bloßes "Kolonialerbe", das sich mit der politischen Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonialländer erledigt hätte.

1. Die deutsche Kolonialpädagogik

Die formale Schulbildung lag in den deutschen Kolonien überwiegend *nicht* in kolonialstaatlicher, sondern in privater Hand. Denn Deutschland trat erst mit dem Wettlauf um die noch nicht von europäischen Mächten beherrschten Gebiete in den 1880er Jahren in den Kreis der europäischen Kolonialmächte ein und traf dort zum einen auf bereits existierende einheimische Schulsysteme (Beisp. Koranschulen), zum anderen auf Schulen in der Hand von Missionsgesellschaften, wobei es sich teilweise noch nicht einmal um deutsche Missionsgesellschaften handelte (Beisp.: die wesleyanischen Methodisten mit Sitz in London, die in Togo wirkten). Insgesamt betrachtet, waren gegen Ende der deutschen Kolonialherrschaft weniger als 5 % aller Schulen Regierungsschulen in staatlicher Hand, und diese wurden von weniger als 5 % aller Schüler im deutschen Kolonialreich besucht.⁴

Spricht man also von "deutscher Kolonialpädagogik", so sollte deswegen unterschieden werden zwischen:

a) den "*Regierungsschulen*", die in der direkten Trägerschaft der jeweiligen deutschen Kolonialverwaltung standen, und

b) der deutschen "*kolonialen Bildungspolitik*"; dieser Aspekt bezieht sich auf die kolonialstaatlichen Reglementierungspraktiken, die auch die privaten Schulträger, namentlich die Missionsschulen, betrafen.

1.1. Die Regierungsschulen in den deutschen Kolonien

Die ersten Regierungsschulen in den deutschen Kolonien wurden nahezu überall erst *nach* den ersten Missionsschulen gegründet. Und das *quantitative* Angebot an Regierungsschulen in den deutschen Kolonialgebieten blieb, wie gesagt, immer relativ unbedeutend. Dennoch waren die Regierungsschulen - *qualitativ* betrachtet - häufig besser ausgestattete Schulen mit Vorbildcharakter für die anderen Schulen der deutschen Kolonialgebiete, und ihre Absolventen konnten bei entsprechender Leistung und Loyalität dem Kolonialregime gegenüber auf eine relativ einträgliche Anstellung im deutschen Kolonialdienst hoffen.

Am Beispiel der Regierungsschulen in der deutschen Kolonie Togo sollen im folgenden Art und Umfang der staatlichen Kolonialschulen dar-

gestellt werden.⁵ Von seiten der Kolonialregierung gab es in Togo insgesamt gesehen drei elementarbildende Schulen, eine Regierungsfortbildungsschule, eine Handwerker- und eine Ackerbauschule.

Die erste elementarbildende deutsche Regierungsschule in Togo wurde 1891, einige Jahre nach Beginn der deutschen Kolonialherrschaft (1884) im Küstenort Aného gegründet. Zu dieser Zeit existierten bereits seit etlichen Jahren eine Vielzahl protestantischer Missionsschulen im Togo-Gebiet; die katholische Steyler Mission hingegen konnte aufgrund des Kulturkampfes in Deutschland erst 1892 ihre erste Missionsschule in Togo eröffnen. Die Gründung der Regierungsschule in Aného ging auch auf eine Initiative der dortigen Herrscherfamilie Almeida zurück, die für diesen Zweck der deutschen Kolonialverwaltung die nicht unbedeutende Summe von 1.000 Mark bereitstellte. Die Gründung von Schulen wurde nicht überall und immer von den Einheimischen begrüßt; in diesem Fall hatte das einheimische Bildungsinteresse folgende Ursache: In Aného und Umgebung war formale Schulbildung sog. "europäischen" Typs schon seit längerem bekannt. Die Herrscherfamilien waren es zudem gewohnt gewesen, ihre Kinder auch auswärts (in Lagos im späteren Nigeria, an der Goldküste, teils auch in Europa) ausbilden zu lassen, um mit ihren so erworbenen Qualifikationen vor allem am Überseehandel partizipieren zu können. Wenn sich nun eine qualifizierte Schulbildung am Ort erlangen ließe, so hätte das für die Familien und die Kinder der einheimischen Oberschicht durchaus Vorteile gegenüber einer auswärtigen Unterbringung. Und offensichtlich hielt man eine kolonialstaatliche Schule hierfür besser geeignet als die vorhandenen Missionsschulen.

Die Unterrichtsfächer dieser Regierungsschule waren Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprachübungen, Anschauungsunterricht, Singen und Turnen. Der Unterricht fand, sobald es ging, in deutscher Sprache statt. Der Gebrauch der afrikanischen Muttersprachen im Unterricht war verboten; sogar bei Turnspielen mußte Deutsch gesprochen werden. Anfangs waren auch einige Mädchen zum Unterricht gekommen. Als diese aber, aus welchen Gründen auch immer, dem Unterricht fernblieben, machte die deutsche Kolonialverwaltung in Togo fürderhin keine Anstalten mehr, sich um die Mädchenbildung zu kümmern, so daß auch die weiteren staatlichen Schulen Deutsch-Togos ausnahmslos von Jungen besucht wurden.

1902 wurde eine zweite Elementarschule der Kolonialregierung an der Küste in Lomé und 1912 eine dritte im Norden Togos in Sokode eröffnet. Die deutschen Regierungsschulen bemühten sich auch darum, die Söhne der afrikanischen Herrscherfamilien des Inlands für ihre Zwecke zu rekrutieren, um aus ihnen loyale Kolonialuntertanen und Verbündete zu machen. Zu diesem Zweck wurden den Regierungsschulen auch Internate angegliedert für die Unterbringung von Schülern aus entfernteren Lan-

desteilen Togos. Ein Gutteil der Absolventen dieser Regierungsschulen sollte in die Dienste der Kolonialverwaltung eintreten. Sie bekleideten dann die niederen Verwaltungsränge, z.B. als Zollaufseher, Dolmetscher und Kanzlisten. Daher folgte der Unterricht einem flexiblen Lehrplan, um dem jeweils wechselnden Bedarf der Kolonialverwaltung für bestimmte Qualifikationen zu entsprechen.

Im Jahre 1911 wurde dann in Lomé erstmals eine Regierungsfortbildungsschule eröffnet als eine Art "Oberstufe für die Volksschulen des Schutzgebietes". In der Zwischenzeit war das gesamte Schulwesen der Kolonie unter Führung der Kolonialverwaltung vereinheitlicht worden und man hatte Abgangsprüfungen für die Volksschulen unter staatlicher Kontrolle eingeführt, so daß auch Absolventen der Missionsschulen auf diese Fortbildungsschule gehen konnten. Auf die Zwecke des Kolonialdienstes ausgerichtet waren insbesondere die Unterrichtsgegenstände dieser Schule wie Kurzschrift, Maschinenschreiben, Buchführung, Rechnungswesen, Abfassen von Geschäftsbriefen und Berichten, die selbständige Aufnahme von Verhandlungen, einfache Vermessungsarbeiten, Anfertigen von Skizzen, Ablesen von Karten und Instrumenten usw. Englischunterricht wurde trotz entsprechender Forderungen vor allem von seiten der Einheimischen nicht eingeführt. Dabei wären Englischkenntnisse in Westafrika im Handel für die Schüler von großem Nutzen gewesen. Auch die Fortbildungsschule blieb also "deutsch".

Im Jahre 1903 wurde von seiten der deutschen Kolonialregierung eine Handwerkerschule in Lomé gegründet und 1908 eine Ackerbauschule in Notsé im Landesinneren; beide mußten allerdings aus Mangel an Erfolg noch während der Zeit der deutschen Kolonialherrschaft wieder geschlossen werden. Die Handwerkerschule wurde mit der Begründung ins Leben gerufen, daß von Europa importierte Arbeitskräfte zu teuer seien; stattdessen wollte man afrikanische Handwerker heranbilden, die danach unter der Aufsicht eines deutschen Meisters billige Handwerksleistungen erbringen sollten, um somit die kostspielige Einfuhr von Möbeln, Hausbauteilen, Uniformen usw. zu erübrigen. Die Ackerbauschule wurde 1908 vom Kolonialwirtschaftlichen Komitee übernommen, das 1904 in Notsé eine sog. "Baumwollschule" gegründet hatte, um den seit über 200 Jahren existierenden lokalen Baumwollanbau in Togo weltmarktfähig zu machen und die Baumwollausfuhr aus Togo ins Deutsche Reich zu erhöhen.

Der Anteil der Regierungsschulen am Schulwesen Deutsch-Togos blieb immer gering. So besuchten beispielsweise auch noch gegen Ende der deutschen Kolonialherrschaft in Togo (in den Jahren 1909 - 1914) von über 10.000 Schülern der allgemeinbildenden Schulen nur um die 300 die *Regierungsschulen* und all diese Regierungsschüler waren, wie oben schon erwähnt, männlich. Die Situation in Deutsch-Togo war dabei kein

Sonderfall im deutschen Kolonialreich, wie die folgende tabellarische Zusammenstellung deutlich macht (Tabelle 1).

Tabelle 1

Anzahl der allgemeinbildenden Regierungsschulen (Elementarschulen, gehobene Schulen bzw. Fortbildungsschulen) in den deutschen Kolonien im Jahre 1911 (nach Schlunk 1914a: S. 52f., 110f., 240ff., 302f., 334f. u. 356f.)

Kolonialgebiet	Anzahl d. Schulen	Lehrer		Schüler		Gesamt
		europ.	einheim.	m.	w.	
Togo	3	3	8	354	--	354
Kamerun	4	4	9	775	46	821
Dt.-Südwestafrika	--	--	--	--	--	--
Dt.-Ostafrika	80	8	119	4175	--	4175
Neu-Guinea	2	3	4	267	181	448
Samoa	1	1	2	60	--	60
Kiautschou	12	21	35	574	--	574

Vom Umfang her einigermaßen bedeutsame Regierungsschulsysteme gab es demzufolge nur in Deutsch-Ostafrika und in Kiautschou. In allen anderen deutschen Kolonien gab es jeweils nur wenige Regierungsschulen. In Deutsch-Südwestafrika waren überhaupt keine deutschen Regierungsschulen für die Einheimischen vorhanden.⁶

Dennoch waren die Regierungsschulen deswegen nicht unbedeutend: Als deren spezifische Funktion in den deutschen Afrika-Kolonien benennt z.B. Mehnert (1967) ihre Leistung, eine afrikanische Vermittlerschicht mit Qualifikationen für begrenzte koloniale Herrschaftsfunktionen in Handel und Verwaltung auszubilden; die Regierungsschulen hatten daher für ihn Elitecharakter.

Zusammenfassend sind folgende Charakteristika des deutsch-kolonialen Regierungsschulwesens hervorzuheben:

a) Die Regierungsschularbeit wurde (wie übrigens die Missionsschularbeit auch) ganz überwiegend mit *einheimischen Lehrkräften* betrieben, in Deutsch-Ostafrika beispielsweise sogar zu über 90 %.

b) Die Regierungsschulen waren nahezu ausschließlich (im Unterschied zur Missionsarbeit) eine *reine Männerdomäne*: Es unterrichteten an ihnen überhaupt keine Lehrerinnen. Mädchen besuchten die elemen-

tarbildenden deutschen Regierungsschulen nur in Kamerun und in Neu-Guinea. Und in die gehobenen Regierungsschulen im deutschen Kolonialreich gingen ausnahmslos Jungen.

c) *Höhere akademische Bildung* gab es (anders als z.B. im englischen und französischen Kolonialreich) in *keinem* deutschen Kolonialgebiet mit Ausnahme einer "Hochschule" im allerdings untypischen Tsingtau (s. u. Kap. 2.2. und Anm. 26). Die höchste Stufe der Bildungsmöglichkeiten, die Fortbildungsschulen, können zwar als "gehobene" Schulen angesprochen werden. Doch ihr Lehrplan und ihr auf zwei Jahre ausgerichteter Bildungsgang vermitteln eher das Bild einer Art Handelsschule als das einer allgemeinbildenden Realschule oder gar eines Gymnasiums.

1.2. Die deutsche koloniale Bildungspolitik

Aus zunächst relativ unverbunden nebeneinander existierenden und inhaltlich heterogenen Schulen verschiedener Missionsgesellschaften entstand im Laufe der Kolonialzeit der Kern eines vereinheitlichten Schulsystems mit vergleichbaren Inhalten und Qualifikationen, mit Abschlußprüfungen und Zeugnissen, mit internen Differenzierungen und Schulstufen. Die Führung in diesem Vereinheitlichungsprozeß übernahm die deutsche kolonialstaatliche Bildungspolitik, der sich auch die Missionsgesellschaften mehr und mehr unterwerfen mußten. Die Betroffenen selbst, d.h. die einheimischen Schüler, Eltern und Lehrer, hatten ohnehin auf diesen Prozeß zwar gewisse, aber nur minimale Einflußmöglichkeiten, z.B. in der Akzeptanz oder im Boykott bestimmter Schulen, in der marginalen Kritik bei Versammlungen und Lehrerkonferenzen usw. Die Reglementierung hin zu einem einheitlichen und für die Zwecke der kolonialen Beherrschung einigermaßen funktionalen Kolonialschulwesens muß deswegen (im Gegensatz zu den wenigen Regierungsschulen) als die bedeutendste "Leistung" der deutschen kolonialstaatlichen Bildungspolitik angesehen werden. Diese kolonialstaatliche Reglementierungs- und Kontrollfunktion bezog sich auf eine recht umfangreiche und vielfältige pädagogische Praxis: In jedem Kolonialgebiet waren jeweils mehrere deutsche und teils auch ausländische Missionsgesellschaften im Schulwesen aktiv, und jede Missionsgesellschaft verfolgte dabei zunächst mehr oder weniger ihre eigenen schulpolitischen Interessen. Die mehrklassigen Schulen in urbanen Zentren oder Hauptstationen unterschieden sich dabei deutlich von den ein- oder zweiklassigen Dorfschulen in den Außenstationen der Missionen. Auch die Lehrpläne und Unterrichtsgegenstände sowie das Angebot an weiterführenden und berufspraktischen, meist für Missionszwecke konzipierten Bildungsgängen unterschieden sich be-

trächtlich (Lehrer- und Katechistenseminare, Handwerkerschulen für den Missionsbedarf, Haushaltungsschulen zur Heranbildung christlicher Hausfrauen). Von einem deutschen kolonialen Schulsystem konnte deswegen unter diesen heterogenen Bedingungen bis etwa zur Jahrhundertwende noch nicht die Rede sein.

Welchen *Umfang* das *gesamte Schulangebot* (Missions- und Regierungsschulen) in den deutschen Kolonien gegen Ende der deutschen Kolonialherrschaft erlangt hatte, erhellt aus einer umfangreichen Erhebung zum deutschen kolonialen Schulwesen des Jahres 1911, die unter der Leitung des Missionsinspektors Martin Schlunk (Norddeutsche Missionsgesellschaft) am damaligen Kolonialinstitut in Hamburg durchgeführt und anschließend ausführlich dokumentiert wurde (vgl. Schlunk 1914a, b). Die Daten mögen aus erhebungstechnischen Mängeln der damaligen Zeit heraus nicht immer zuverlässig sein; und sie sind vielleicht aus Gründen der Selbstdarstellung hier und da "geschönt". Dennoch geben sie in ihrer Gesamtheit einen Einblick in einige Charakteristika des Schulwesens in den deutschen Kolonien (die folgenden Angaben resultieren z.T. aus eigenen Berechnungen lt. Schlunk 1914a):

- Das Hauptkontingent der Schularbeit lag in allen deutschen Kolonialgebieten (Afrika, Pazifikgebiete und in China) eindeutig im elementarbildenden Bereich: Den insgesamt 2.548 Elementarschulen standen nur 109 gehobene Schulen und gar nur 53 Handwerkerschulen gegenüber. Und auf fast 142.000 Elementarschüler kamen nur gut 6.000 Schüler an gehobenen und knapp 1.500 Schüler an Lehranstalten für praktische Arbeit (z.B. Handwerker- und Haushaltungsschulen).
- Das zahlenmäßig größte deutsche Kolonialschulwesen lag in Afrika; denn von den genannten ca. 142.000 Elementarschülern des deutschen Kolonialreiches gingen über 114.000 in die Schulen der deutschen Afrika-Kolonien. Dabei war das Schulwesen in Deutsch-Ostafrika besonders umfangreich; dort gab es 953 Elementarschulen mit 64.484 Schülern. Demgegenüber hatte Deutsch-Südwestafrika nur 48 Elementarschulen mit 4.269 Schülern. Ob diese Unterschiede nur durch demographische Faktoren erklärbar sind (Größe der Kolonialbevölkerung) oder auch auf unterschiedliche Typen von Kolonien zurückzuführen sind: hier "Plantagenkolonie" wie im Falle Deutsch-Ostafrikas, müßte noch genauer untersucht werden.
- In allen deutschen Kolonialgebieten überwogen aufs Ganze gesehen die einheimischen Lehrkräfte die europäischen um ein Vielfaches. Dies ist auf die große Anzahl der einheimischen Lehrkräfte in den Elementarschulen zurückzuführen, wo von insgesamt 3.690 Lehrerinnen und Lehrern nur 483 (d.h. 13 %) aus Europa stammten. In den gehobenen Schulen waren dagegen europäische Lehrkräfte leicht in der Überzahl,

d.h. von 332 Lehrern kamen 183, also 55 %, aus Europa. Und in den Schulen für praktische Arbeit unterrichteten fast gar keine einheimischen Lehrkräfte; dort waren von 137 Lehrern nur 22 (d.h. 16 %) Einheimische.

- Der Anteil der Mädchen, die zur Schule gingen, lag in allen Schulformen und in allen Kolonialgebieten zum Teil weit unter dem der Jungen. Als einzige Ausnahme sind hier die Schulen für praktische Arbeit in Deutsch-Südwestafrika zu nennen, die von 70 Mädchen und nur von 8 Jungen besucht wurden; m.a.W.: es handelte sich dort um Schulen des Typs für "weibliche" Hauswirtschaft und Handarbeiten. - Leider sind die Zahlenangaben für das Elementarschulwesen in einigen Kolonien gerade in dieser Frage nicht unbedingt zuverlässig, weil sich die Angaben für Mädchen und Jungen nicht auf die Gesamtzahl der Schüler summieren. Aber man kann dennoch schätzen, daß im elementarbildenden Schulwesen etwa ein Viertel der Schüler Mädchen waren; im gehobenen ein Fünftel und in den praktischen Schulen ein Sechstel.
- Lehrerinnen (europäische wie einheimische) waren deutlich seltener als Lehrer. Von den insgesamt 3.690 Elementarschullehrern in den deutschen Kolonien waren schätzungsweise nur 12 % Lehrerinnen (auch hier gibt es leider wieder nicht ganz zuverlässige Zahlenangaben von 461 weiblichen Lehrkräften, davon 315 einheimische). In gehobenen Schulen bzw. in Lehranstalten für praktische Arbeit waren Lehrerinnen teils überhaupt nicht vertreten - mit Ausnahme der schon oben erwähnten Hauswirtschafts- und Handarbeitsschulen.

Fragt man nach diesem summarischen Blick auf das deutsche Kolonialschulwesen nun nach den *Zielen* der deutschen kolonialstaatlichen Bildungspolitik, so kann zusammenfassend festgehalten werden:

In der deutschen kolonialen Bildungspolitik ging es um

- a) die Subsumption der Missionsschulen unter staatliche Kontrolle,
- b) die Funktionalisierung der Kolonialschule für die Zwecke der Kolonialherrschaft.

Subsumption der Missionsschulen unter staatliche Kontrolle

Die ersten Eingriffe des Kolonialstaates in die bestehende Missionsschulpraxis machten sich im Versuch bemerkbar, die Gründung von neuen Schulen zu kontrollieren. So erließ beispielsweise die deutsche Kolonialregierung in Togo im Jahre 1900 erstmals ein Gesetz des Inhalts, daß die Errichtung neuer Schulen dem Gouvernement rechtzeitig vorher angezeigt werden müsse, damit dieses sich vorher davon überzeugen könne, daß die Lage der Schule, die Beschaffenheit der Schulräume, der

Schulbetrieb usw. den Anforderungen, die die Kolonialregierung stellte, genügten.⁷ Die Reaktion der Missionsgesellschaften auf diesen Erlaß war jedoch so massiv (man sah die "Freiheit der Mission" gefährdet), daß das Gesetz im folgenden Jahr vom Kolonialamt in Berlin wieder zurückgezogen wurde. Dieser Vorstoß der deutschen Kolonialverwaltung in Togo zur Etablierung einer staatlichen Schulaufsicht blieb indessen nicht der einzige. In den folgenden Jahren häuften sich vielmehr die Anordnungen, Erlasse und rechtlichen Regelungen im Hinblick auf solche Bereiche wie Unterrichtssprache und Fremdsprachen, Lehrpläne, Prüfungen, Beihilfen usw., mittels derer die Missionsschulen schrittweise ihrer eigenständigen Gestaltungskompetenzen im Schulwesen beraubt wurden.⁸

In der Sprachenfrage konkurrierten einheimische Muttersprache, ausländische Handelssprache und die Sprache der Kolonialherren um ihre Stellung als Unterrichts- oder als Fremdsprache. In Deutsch-Togo waren dies beispielsweise:

- Ewe als vorherrschende Muttersprache der afrikanischen SchülerInnen Süd-Togos (wo die meisten Schulen existierten),
- Englisch als vorherrschende Handelssprache in Westafrika und
- Deutsch als Sprache der Kolonialherren.

In Deutsch-Ostafrika dagegen war mit dem Kisuaheli eine nicht-europäische Sprache als *lingua franca* vorhanden und wurde auch im Schulwesen benutzt. Die Missionsgesellschaften votierten aus missionarisch-pädagogischen Überlegungen heraus eher für die weitgehende Verwendung einheimischer Muttersprachen in ihren Schulen (Aneignung des Wortes Gottes in der Muttersprache), die deutsche Kolonialmacht aus Herrschaftsinteressen dagegen eher für das Deutsche als Unterrichtssprache. Die Interessen der Einheimischen (z.B. Erlernung der Handelssprache Englisch) blieben dagegen so gut wie unberücksichtigt. Unter dem Druck der Kolonialverwaltung und im Zuge gesteigerter deutsch-nationaler Tendenzen in den Missionsgesellschaften wurde dann schließlich doch die deutsche Sprache schrittweise in den Unterricht aller Schulen eingeführt, zumal z.B. in Togo mit dem Erlaß einer Schulordnung im Jahre 1906 die finanzielle Unterstützung der Missionsschulen von seiten der Kolonialregierung an die Erteilung des Deutschunterrichts geknüpft wurde. Der kolonialstaatlich verordnete "Lehrplan für die Volksschulen des Schutzgebiets Togo" aus dem Jahre 1910 sicherte schließlich der deutschen Sprache und weiteren deutsch- und deutschlandkundlichen Unterrichtsgegenständen (im Rechnen und in den "Realien" wie Heimatkunde, Erdkunde, Geschichte und Naturkunde sowie im Singen) ihren hervorragenden Platz im Unterrichtsangebot aller Schulen im Kolonial-

gebiet. Dennoch konnten sich die Missionsinteressen noch insoweit durchsetzen, als weiterhin in den ersten Schuljahren und als Unterrichtsfach die afrikanische Muttersprache im Unterricht präsent blieb.

Die erfolgreiche Subsumtion der Missionsschulen unter die kolonialstaatliche Bildungspolitik erfolgte im wesentlichen auf dem Wege staatlicher Schulbeihilfen. Wurden diese zunächst noch ohne besondere Auflagen und pauschal allen Missionsgesellschaften für ihre Schulzwecke gewährt, so knüpfte die deutsche Kolonialregierung doch im Laufe der Zeit immer mehr Bedingungen an die Vergabe dieser Beihilfen. Es konnte nicht ausbleiben, wie der damals amtierende protestantische Missionsinspektor Schlunk feststellte,

"daß die Missionsschule, je weiter die koloniale Entwicklung fortschreitet, um so mehr das Interesse des Staates herausfordert. In gewissem Sinne kommt den Missionsschulen, wenn sie rechtlich durchaus den Charakter von Privatschulen tragen, also jeden Augenblick von uns geschlossen werden können, doch die Stellung von *öffentlichen Volksschulen* zu. (...) Eine Anstalt, die bewußt und nach ganz bestimmten Grundsätzen an der intellektuellen Förderung des Volkes, an seiner sittlichen Hebung, an der Bildung von Charakteren arbeitet, die in das Volksleben Gedanken hineinwirft, deren Tragweite für die soziale und politische Ausgestaltung der Kolonie von ausschlaggebender Bedeutung werden können, muß es sich gefallen lassen, wenn der Staat von der Art ihrer Arbeit Kenntnis nimmt und im gegebenen Fall hindernd oder fördernd eingreift."⁹

Die Modalitäten der Beihilfevergabe waren z.B. in Togo schließlich so, daß alle Schulen einem einheitlichen, staatlich sanktionierten Lehrplan zu folgen hatten, und daß die Höhe der Beihilfe für jede Missionsgesellschaft nach der Anzahl ihrer erfolgreichen Absolventen bei der von der Regierung reglementierten Abgangsprüfung der Volksschulen berechnet wurde.

Wie immer auch das staatliche Finanzierungssystem im Detail gehandhabt werden mochte, es schuf in den deutschen Kolonialschulsystemen schließlich drei Kategorien von Schulen:

- die vollständig aus öffentlichen Mitteln finanzierte Regierungsschule,
- die öffentlich unterstützte und damit anerkannte Privatschule, in der Regel: die Missionsschulen, die Beihilfe erhielten,
- die nicht geförderte und damit nicht anerkannte Privat- bzw. Missionsschule.

Auch wenn die kolonialstaatliche Förderung der Schularbeit der Missionen *de facto* nur einen geringen Teil der gesamten Aufwendungen der Missionsgesellschaften für ihre Schulen ausmachte¹⁰, so bedeutete das Beihilfesystem und das damit verknüpfte verbindliche Lehrplansystem dennoch ein durchaus effektives Mittel kolonialstaatlicher Schulaufsicht und Sanktionsmöglichkeiten. In diesem Sinne müssen die Reglementierungen der Sprachenfrage, des Lehrplans und der Abschlußprüfungen sowie das Beihilfesystem als eine Einheit gesehen werden. Sie trugen ent-

scheidend dazu bei, in den deutschen Kolonien trotz der geringen Präsenz von Regierungsschulen schließlich ein vereinheitlichtes *Kolonialschulsystem* zu etablieren, in dem die deutsche kolonialstaatliche Bildungspolitik die Oberhand gewonnen hatte.

Funktionalisierung der Kolonialschule für die Zwecke der Kolonialherrschaft

Ziel der kolonialstaatlichen Bildungspolitik war es ferner, die Schulbildung in den Kolonien für die Zwecke der Kolonialherrschaft nutzbar zu machen. Zeigte die Einrichtung von Regierungsschulen, wie im ersten Abschnitt dargelegt, eine relativ direkte Koppelung von Bildungs- und Kolonialinteressen, so war diese Beziehung im Falle der Subventionierung und Kontrolle der Missionsschulen eher mittelbarer Natur. Immerhin ist am Beispiel des Deutschunterrichts und der Einführung einheitlicher Lehrpläne, Prüfungen und staatlich anerkannter Abschlußzeugnisse durchaus das Interesse zu erkennen, bei einem Teil der Kolonialuntertanen mittels Schulbildung eine Reihe von Qualifikationen und Verhaltensweisen hervorzubringen, die funktional für die Stabilisierung der Kolonialinteressen sein sollten. Zwar darf sicher nicht unvermittelt von programmatischen Lehrplananforderungen auf eine entsprechende Schulpraxis und auf entsprechende Schülerleistungen geschlossen werden. Dennoch ist im Angesicht der tatsächlich erfolgten Überprüfung dieser Schülerleistungen (z.B. in der staatlichen Abgangsprüfung der Volksschulen) davon auszugehen, daß die Intentionen des vereinheitlichten Lehrplans bis zu einem gewissen Grade auch tatsächlich im Schulalltag durchgesetzt wurden. So mußten die Schüler der Abgangsklasse der Volksschule in Togo im Dezember 1910 z.B. folgende Aufgaben bearbeiten können¹¹: Sie mußten einen deutschsprachigen Aufsatz verfassen, sich in deutscher Sprache unterhalten und Lesestücke aus dem Deutschen ins Ewe übersetzen und umgekehrt. Sie mußten ferner eine Rechenaufgabe folgender Art lösen:

"12 1/2 kg Schinüsse kosten in Assahun 1,00 M. Die Bahnfahrt von Assahun nach Lomé beträgt für 1000 kg 8 M, die Brückengebühr in Lomé beträgt für 100 kg 11 M, die Fracht von Lomé bis Hamburg für 1000 kg 35 M, ausserdem entstehen an sonstigen Unkosten für 1000 kg 24,50 M. Zu welchem Preis kann der Händler in Hamburg 1000 kg Schinüsse verkaufen, wenn er einen Gewinn von 20 v.H. erzielen will?"

Schulische Bildung und kolonialwirtschaftliches Kalkül schlossen sich also keineswegs aus. Es stellt sich nur die Frage, ob die Schüler in ihrem späteren Leben selbst als Exporteure ihrer Landesprodukte auftreten würden und den anvisierten Gewinn von 20 % in die eigene Tasche stecken

könnten, oder ob sie diese Kalkulation in fremden Diensten (für europäische Händler oder Kolonialbeamte) anstellen würden. Zu dieser Frage läßt sich keine eindeutige Antwort geben: Ein Teil der Schulabsolventen fand auf jeden Fall eine Anstellung im Handel und in Missions- und Kolonialdiensten, nicht selten sogar als Lehrer, wie ein Rückblick auf Tabelle 2 erkennbar macht: Denn *de facto* lag die gesamte Schularbeit nahezu ganz in den Händen einheimischer Lehrer und Lehrerinnen, die in allen Kolonien und in allen Schulformen (sogar in den Regierungsschulen) die Zahl des europäischen Lehrpersonals überwogen. Im gesamten deutschen Kolonialschulwesen waren beispielsweise im Jahre 1911 von insgesamt 4.195 Lehrkräften 3.414, d.h. 81 %, einheimische Lehrer (davon 336, also ca. 10 %, einheimische Lehrerinnen), bezogen auf die Lehrerschaft an Elementarschulen sogar 87 %.¹² Diese Lehrkräfte und weitere mit regelmäßigem Geldeinkommen versehenen Schulabsolventen stellten den Grundstock einer einheimischen, in gewissem Umfang "modern" gebildeten Elite dar. Diese finanzierte mit ihrem Steueraufkommen einen Teil ihrer eigenen kolonialen (Fehl-) Entwicklung. Anhand einer statistischen Berechnung der Korrelation zwischen Schülerzahlen und Wirtschaftsentwicklung in Deutsch-Togo zwischen 1900 und 1913 konnte beispielsweise deutlich demonstriert werden, daß die Expansion des kolonialen Bildungswesens mit dem Anstieg des Außenhandels, der Eigenfinanzierung der Kolonie (durch Zölle, Abgaben und Steuern) sowie des direkten Steueraufkommens aus der einheimischen Bevölkerung Schritt hielt.¹³ Ein weiterer Indikator für die Interdependenz zwischen Kolonialschulwesen und Kolonialwirtschaft ergibt sich, wenn man die Ausbreitung und regionale Verteilung der Schulen in Deutsch-Togo mit Infrastrukturmaßnahmen (z.B. Eisenbahn-, Straßen- und Wegebau) und den Anbaugebieten von Exporterzeugnissen miteinander vergleicht.¹⁴ Diese Befunde dürfen nun nicht so verstanden werden, als hätten nun alle oder gerade die ehemaligen Missions- und Regierungsschüler diese Wirtschaftsentwicklung allein getragen - dieses käme einer mechanistischen Verknüpfung von Wirtschaft und Bildung gleich. Die Umstrukturierung des landwirtschaftlichen Anbaus von der Subsistenz- zur Exportproduktion geschah sicherlich auch oft mit einer analphabetischen Bevölkerung. Aber in anderen Wirtschaftssektoren, z.B. in der Vermarktung europäischer Einfuhr- und afrikanischer Ausfuhrprodukte, war der Zusammenhang zwischen lese-, schreib- und rechenkundigen afrikanischen Händlern oder deren Sekretären und dem Vorhandensein schulischer Bildungsmöglichkeiten schon direkter. Dabei ist auch in Rechnung zu stellen, daß die Kolonialschule nicht nur die oben genannten Fähigkeiten vermittelte, sondern auch außerfachliche Verhaltensweisen und Orientierungen (z.B. Pünktlichkeit, Selbstdisziplin, eine "kapitalistische" Wirt-

schaftsethik u.ä.), die dem kolonialwirtschaftlichen Verwertungsprozeß (schließlich sollten die Kolonien ja eigentlich Gewinn abwerfen) zugute kommen mochten. Ein Missionsfachmann schreibt dazu resümierend:

"Diese gesamte Schultätigkeit, die der Regierungs- wie der Missionsschulen, erweist sich als *eine Stütze der Kolonialverwaltung und des kolonialen Fortschritts* (...). Nach den verschiedensten Seiten werden die Wirkungen einer geistigen Hebung der Eingeborenen hervortreten. Die gesamte Kolonialverwaltung wird erleichtert werden, wenn sie wenigstens mit der Fähigkeit des Lesens bei den Eingeborenen rechnen darf. Ebenso werden die durch die Schule ausgestreuten Bildungskeime in dem Wirtschaftsleben ihre Früchte tragen, denn der geistig geweckte Arbeiter wird leistungsfähiger, und mit der Erweiterung des Gesichtskreises stellen sich erfahrungsgemäß Bedürfnisse ein, die über die hergebrachten anspruchslosen Lebensformen hinausdrängen."¹⁵

Mag das Verhältnis von kolonialer Bildung und Kolonialwirtschaft nach dem bisher Gesagten noch einigermaßen unproblematisch klingen - nach dem Motto: Warum sollten die Kolonialuntertanen nicht für sie nützliche Qualifikationen erwerben? - so offenbart sich die in den Vorbemerkungen konstatierte grundsätzlich *heteronome* Fremdbestimmung, die das ganze Kolonialsystem kennzeichnet, am krassesten in dem, was in der deutschen Kolonialpädagogik unter dem Begriff "Arbeitserziehung" gefaßt wurde. Diese koloniale Arbeitserziehung schwankte zwischen "reiner und skrupelloser Ausbeutung" von Kindern und Erwachsenen, einem "Nebeneinander von Kinderarbeit und einem gewissen "Unterricht" und den schon erwähnten Lehranstalten für praktische Arbeit (Handwerker-, Ackerbau- und Hauswirtschaftsschulen).¹⁶ Die koloniale Arbeitserziehung stand unter dem Motto: "Man erziehe den Neger zur Arbeit" - für die Interessen der Kolonialwirtschaft (kolonialistische Variante); oder sie folgte dem Auftrag: "Bibel und Pflug" bzw. "*ora et labora*" - mit dem Ziel einer christlich devoten Landbevölkerung (missionarische Variante). Die Realität sah so aus: Die Einheimischen wurden zur Errichtung von Kopf- oder Hüttensteuern gezwungen oder zur Steuerarbeit verpflichtet, wenn sie nicht imstande waren, ihre Steuerabgaben in Geld zu entrichten. Sie wurden zwangsweise für öffentliche Baumaßnahmen wie Eisenbahn- und Wegebau rekrutiert und teilweise sogar umgesiedelt. In den Plantagenkolonien mußten sie ein schlecht entlohntes Fremd- und Wanderarbeitersystem erdulden. Die Schüler wurden auf den Missionsstationen zu anfallenden Ernte-, Bau- und Instandhaltungsarbeiten herangezogen, und nicht selten mußten sie auch auf den Feldern ihrer afrikanischen Lehrer mitarbeiten. Auch von den Regierungsschulen sind ähnliche Schülertätigkeiten bekannt, die z.T. in "pädagogischer Absicht" durchgeführt wurden, um dem Weglaufen der Internatszöglinge vorzubeugen.

Trotz dieser insgesamt gesehen durch koloniale Interessen verzerrten Bildungspolitik muß das Kolonialschulwesen zu denjenigen gesellschaft-

lichen Bereichen gezählt werden, die wesentlich an der auch von einheimischen Interessen betriebenen Umstrukturierung von vor-modernen, vor-kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsformen zu sich modernisierenden Gesellschaften beteiligt waren. Die Schüler, ihre Familien und ihre Umgebung, die einheimischen Lehrer, Händler und Kolonialbediensteten trugen mit dazu bei, daß sich Lebensstil, Wirtschaftsweise, Einstellungen und Verhaltensweisen der kolonisierten Gesellschaften in einer Richtung veränderten, die funktional war für die Inkorporation dieser Kolonialregionen in das hierarchische moderne Weltsystem. Allerdings erfolgte diese Inkorporation im Zuge der kolonialen Durchdringung mehr und mehr zu nachteiligen und fremdbestimmten Bedingungen für diese sich wandelnden Gesellschaften. Damit waren die Voraussetzungen geschaffen für das, was heute unter Begriffen wie "Entwicklung der Unterentwicklung", "neo-koloniale Abhängigkeit" oder "peripherkapitalistischer Entwicklungsweg" diskutiert wird.¹⁷

Im Anschluß an diese Bestandsaufnahme der deutschen Kolonialpädagogik soll nun im folgenden gefragt werden: War die deutsche Kolonialpädagogik ein Sonderfall? Oder vermittelten alle kolonialen Schulsysteme eine ähnlich strukturierte (restriktive und deformierte) Bildung und zeitigten dabei ähnliche langfristige Effekte? Diese Frage soll anhand einer Gegenüberstellung der englischen und der französischen Kolonialpädagogik diskutiert werden, die dann mit einem Vergleich dieser mit der deutschen Kolonialpädagogik schließt.

2. Englische und französische Kolonialpädagogik

2.1. Gegenüberstellung der englischen und französischen Kolonialpädagogik

Eine beliebte Übung in der Analyse der Ausbreitung von Schule in Afrika stellt der Vergleich zwischen englischer und französischer Kolonialschulpolitik dar.¹⁸ Ein solcher Vergleich kann eine Reihe von dichotomisierbaren Merkmalen zutage fördern, die ich in der folgenden idealtypischen Übersicht (Tabelle 2) zusammengestellt habe.

(Siehe Tabelle 2, Seite 148)

Tabelle 2***Idealtypische Gegenüberstellung der kolonialen Bildungspolitik Frankreichs und Englands***

	<i>Koloniale Bildungspolitik</i>	
	französische	englische
Vergleichsmerkmale		
Kolonialdoktrin	"mission civilisatrice", Assimilation und Assoziation	"indirect rule", Adaptation
Verwaltungsstruktur	zentral, hierarchisch	dezentral, kommu- nale Mitsprache
Bildungspolitik	eher Eliteförderung	eher Massenbildung
Schulsprachen	nur Französisch im Unterricht	Muttersprachen zumindest in den Anfangsklassen
Einstellung zur Mission	laizistisch, anti- klerikal	Beihilfe für Missionsschulen

Dieser idealtypischen Gegenüberstellung französischer und englischer Kolonial(schul)politik, die einen Gutteil der Entwicklungen in den betreffenden kolonialen Mutterländern Frankreich und England widerspiegelt, stehen allerdings einige kritische Befunde entgegen:

- Bei näherem Hinsehen zeigt sich, daß die *Praxis* der Schulentwicklung in den einzelnen afrikanischen Kolonien weder im englischen noch im französischen Kolonialismus unbedingt den Idealtypen entsprach. Das französische Schulwesen zeigte vor Ort zuweilen durchaus adaptionsistische Reaktionen und das englische Formen direkter Herrschaft usw., so daß die Schulpraxis in der Realität zwischen den Polen der beiden Kolonialdoktrinen schwankte.¹⁹
- Auch *innerhalb* der kolonialpädagogischen Doktrinen gab es Entwicklungen und Veränderungen: So wurde die Idee der Assimilation im französischen Kolonialismus etwa ab der Jahrhundertwende zunehmend durch das Assoziationskonzept ersetzt. Dies geschah zu einer

Zeit, als das französische Kolonialreich wuchs und es offenbar Probleme gab bei der Vorstellung, alle Kolonialuntertanen (z.B. in Französisch-Westafrika ca. 40 Mill.) in letzter Konsequenz zu assimilieren, d.h. zu gleichberechtigten französischen Bürgern zu machen.²⁰ Die englische Kolonialpolitik des "*indirect rule*" in Reinkultur war ein spezifisches Produkt Britisch-Westafrikas; sie wurde von den Engländern vor allem in Anbetracht der Situation Nord-Nigerias erst relativ spät, d.h. zur Jahrhundertwende "erfunden", wenn es auch Vorläufer dieses Herrschaftskonzepts gab. Die hinter der Vorstellung des "*indirect rule*" stehende Kolonialphilosophie war nicht unbedingt bildungsfreundlicher als die Bildungspolitik, die einer Assimilations- oder Assoziationsphilosophie folgte: So favorisierte z.B. Lord Lugard, der "Philosoph" des "*indirect-rule*"-Konzepts, ein traditionalistisches Afrikabild; er verabscheute "westlich" gebildete Afrikaner.²¹

- Der größte *Unterschied* zwischen beiden Kolonialschulsystemen war ihre Einstellung zu den Missionsschulen. Während das englische Kolonialschulsystem auf den Aktivitäten der Missionsgesellschaften aufbaute und deren Schulen unter dem Etikett "Privatschulen" in das kolonialstaatlich vereinheitlichte Bildungswesen einbezog und mittels Beihilfesystemen teilweise mitfinanzierte²², wurde das koloniale Bildungssystem in Französisch-Westafrika ab 1903 konsequent per Gesetz laiziert: Die Missionsschulen, deren Beitrag zum Bildungswesen auch schon in den Dekaden vor dem Erlaß von 1903 von der französischen Kolonialmacht nicht in demselben Maße gewürdigt worden war wie in englischen Kolonien, waren damit *de facto* ganz aus der offiziellen Bildungsentwicklung Französisch-Westafrikas abgekoppelt.²³ Aber auch in der englischen Kolonialschulpolitik war das Verhältnis zu den Missionen nicht immer reibungslos. Kolonialstaatliche Autorität rangierte immer vor Missionsinitiativen, besonders deutlich in Fällen, wo aus politischen Prinzipien heraus z.B. Missionsarbeit in islamischen Gebieten strikt verboten wurde.²⁴

Trotz der Unterschiede sind eine Reihe von *Gemeinsamkeiten* der englischen und französischen kolonialen Schulkonzepte festzustellen, die sich insbesondere am ähnlich gelagerten Status von Schulbildung in Kolonialsystemen und an übereinstimmenden Folgewirkungen von Schule im Kolonialismus ablesen lassen: Beide Kolonialmächte haben die höchsten Positionen und weiterführende Bildung den Afrikanern solange wie möglich vorenthalten. Beide kolonialstaatlichen Bildungssysteme haben die Bildungsstruktur der "Mutterländer" in wesentlichen Punkten dupliziert. Die Schule hatte ferner in beiden Kolonialsystemen einen Einfluß auf die Entstehung einer dualen Statushierarchie (traditioneller Status gegenüber Status durch Bildungsabschlüsse). Beide kolonialen Bildungs-

systeme waren selektiv in bezug auf Merkmale wie Geschlecht, Alter, Ethnie, Stadt-Land-Unterschiede, familiärer und beruflicher Hintergrund usw.²⁵

Allerdings gibt es eine empirische Fallstudie, die auch einige *unterschiedliche Langzeiteffekte* der englischen und der französischen Kolonialschulsysteme bei ansonsten gleichen Randbedingungen ermittelt hat: Asiwaju (1975) untersuchte die Auswirkungen der englischen und französischen Kolonialschulpolitik bei den Yoruba im Grenzgebiet von Nigeria und Dahomey (heute: VR Benin). Die beiden Substichproben weisen also den gleichen sozio-kulturellen und historischen Hintergrund auf - außer in bezug auf das Merkmal der Kolonialherren für die Periode formaler Kolonialherrschaft. Ein Vergleich ihrer Schulentwicklungen zeigt, daß zwischen 1890 und 1945 in den betreffenden Yoruba-Gebieten in Dahomey weit weniger Schulen eröffnet worden waren als in Nigeria, und daß der kolonialstaatliche französische Einfluß größer gewesen war als der englische, wo viele Missionsschulen gegründet wurden. Diese Unterschiede führt der Autor der Studie auf die schon genannte, seit 1903 in Angriff genommene, totale Säkularisierung im französischen Kolonialschulwesen zurück, wohingegen im britischen Gebiet viel lokale Initiative und Konkurrenz zwischen Missionsgesellschaften die Verbreitung von Schulen gefördert habe. Nach 1945 begann in beiden Gebieten eine Expansion, die aber im britischen Gebiet stärker ausgeprägt war und eine zahlenmäßig größere gebildete Elite hervorgebracht hat. Auf beiden Seiten seien die Gebildeten jedoch in einem "*mixed language*"-Zustand aufgewachsen, der den Yoruba-Eliten eine grenzüberschreitende Kommunikation erschwert, aber nicht unmöglich gemacht habe, trotz der ungleich stärkeren Frankophoniepolitik der Franzosen in Dahomey. Es gebe also gewisse Unterschiede zwischen den Kolonialschulsystemen, vorschnelle Verallgemeinerungen seien jedoch unangebracht.

2.2. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der englischen und französischen im Vergleich zur deutschen Kolonialpädagogik

Bei der Betrachtung der Schulsysteme verschiedener Kolonialmächte ist zunächst zwischen den jeweils proklamierten Zielen und der tatsächlich vollzogenen Bildungspraxis zu unterscheiden. Hierbei gilt generell: Die offizielle Kolonialdoktrin und die Schulpraxis in den jeweiligen Kolonialgebieten stimmten nicht unbedingt überein. So zeigte z.B. das französische Kolonialschulwesen *de facto* auch adaptionsistische Züge. Noch am

durchgängigsten ihrer adaptionistischen und den Missionsschulen gegenüber relativ wenig interventionistischen Kolonialdoktrin folgten die Engländer, aber auch dort nahmen die kolonialstaatlichen Reglementierungen im Laufe des 20. Jahrhunderts deutlich zu. Die Grundzüge der offiziellen kolonialen Bildungspolitik der einzelnen Kolonialmächte unterlagen somit historischen Veränderungen und kristallisierten sich vielerorts eigentlich erst im 20. Jahrhundert, nach der Konsolidierung der Kolonialgebiete heraus. In der Schulgeschichtsforschung zu einzelnen Gebieten muß deswegen auf die Kolonialdoktrinen und deren historische Veränderungen in ihren Auswirkungen auf Bildungsprozesse Obacht gegeben werden im Sinne von unterschiedlichen Handlungsspielräumen für pädagogische Entscheidungen (z.B. auf der Ebene einzelner Missionsgesellschaften), die durch gewisse *kolonialstaatlich* vorgegebene Strukturen lediglich begrenzt und präformiert, nicht aber total determiniert waren.

Im Vergleich der deutschen Kolonialpädagogik mit der englischen und französischen sind insbesondere folgende Merkmale festzuhalten:

Für die deutsche Kolonialpädagogik läßt sich (vielleicht wegen der relativ geringen Zeitspanne) keine einheitliche Doktrin ausmachen. Auch wenn z.B. der Anteil des Deutschunterrichts ständig zunahm, so stand dies keinesfalls im Zeichen einer Assimilationsphilosophie wie in den Anfängen der französischen Kolonialpädagogik. Ob sich eine durchgängige deutsche kolonialpädagogische Doktrin noch herauskristallisiert hätte, darüber läßt sich nur spekulieren, da das deutsche Kolonialreich (im Unterschied zum englischen und französischen) mit dem Ersten Weltkrieg sein Ende fand.

In bezug auf die Stellung der kolonialstaatlichen Schulgewalt den Missionen gegenüber zeigen sich größere Ähnlichkeiten mit dem englischen als mit dem französischen Kolonialschulwesen: Im englischen wie im deutschen Kolonialreich waren die kolonialstaatlich errichteten Schulen - ganz im Gegensatz zur Laizisierungspolitik in den französischen Kolonien - quantitativ von weniger großer Bedeutung als die Missionsschulsysteme. Im englischen wie im deutschen Kolonialschulwesen gestaltete sich die staatliche Schulaufsicht über ein ähnlich gehandhabtes Beihilfesystem. Und in beiden Kolonialschulsystemen gab es schließlich in bestimmten Fällen restriktive staatliche Erlasse, wenn die Missionsgesellschaften in islamisierten Gebieten Schulen gründen wollten (so z.B. den Norden Deutsch-Togos betreffend, ähnlich wie für Nord-Nigeria).

Der größte Unterschied ist zu verzeichnen im Blick auf den generell restriktiveren Bildungsaufstieg im deutschen Kolonialreich im Gegensatz zu den vorhandenen höheren Bildungseinrichtungen im englischen und im französischen Kolonialschulwesen. Der deutsch-kolonialen Bildungspyramide fehlten die höheren Bildungsstufen wie Gymnasien und Hoch-

schulen. Eine Ausnahme bildete höchstens die "Deutsch-Chinesische Hochschule" in Tsingtau. Zu dieser wurden Chinesen zugelassen, die eine (chinesische) schulische Vorbildung besaßen und die mindestens dreizehn Jahre alt waren. Vorkenntnisse im Deutschen und in "westlichen" Wissenschaften wurden dagegen nicht verlangt. Wegen der deutlich anderen Situation in China ist diese höhere deutsche Regierungsschule in Tsingtau dennoch nicht mit höheren Bildungsanstalten in den "klassischen" Kolonialländern Afrikas und Asiens zu vergleichen: Eine "École William Ponty" wie im Senegal, ein "Fourah Bay College" wie in Sierra Leone oder Universitäten wie in Indien gab es in den deutschen Kolonien nicht.²⁶

Es gibt jedoch im Endeffekt mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aller Kolonialschulsysteme, besonders wenn man die Ausbreitung von Schule historisch längerfristig betrachtet²⁷: Im gesamten Prozeß der Expansion und Systembildung von Schule in außer-europäischen Gebieten stellt die Phase formaler Kolonialherrschaft "nur" eine - wenngleich vielleicht die bislang folgenreichste - Etappe dar. Weitere in der modernen Schulgeschichte dieser Gebiete zu berücksichtigende Etappen sind, ganz grob gesagt:

a) die teilweise vorhandene Präsenz einheimischer Schulsysteme (Koranschulen, Tempelschulen) und die Anfänge "moderner" Schulbildung sog. "westlichen" Typs (Missionsschulen, Schulen in einheimischer Trägerschaft) vor deren Vereinheitlichung unter kolonialstaatlicher Dominanz und

b) die Reformbestrebungen mit dem Ziel einer Indigenisierung und Reform von Schule *nach* der kolonialen Unabhängigkeit.

Die Zerstörungsgewalt aller Kolonialschulsysteme bezog sich in diesem historischen Gesamtprozeß auf dreierlei:

1) Sie ignorierte oder verteufelte die autochthone nicht-formale Erziehungspraxis (z.B. Initiationsriten, Lernen in Geheimbünden und Altersgruppen),

2) sie subsumierte und dominierte die vorhandenen einheimischen formalen Schulstrukturen (Koranschulen, Tempelschulen) und

3) sie behinderte und reglementierte die "modernen" Schulinitiativen in den Händen von Einheimischen (Negieren oder Behindern von eigenständigen Schulgründungen durch Einheimische, Übertragung der lokalen Schulgewalt in kolonialstaatliche Direktive).

"Kolonialpädagogik" war aus diesem Grunde - jenseits aller kolonialstaatlichen Varianten und gewisser missionarischer oder wohlwollend-paternalistischer Initiativen einzelner Europäer - immer mit einem vorurteilsbehafteten "kolonialen Blick" ausgestattet. "Kolonialpädagogik" ging einher mit einem *eurozentrischen* Menschenbild, das - im Unterschied zu

einem auch bei anderen Völkern anzutreffenden Ethnozentrismus in der Beurteilung fremder Völker und Kulturen - gepaart war mit den wissenschaftlich-technischen und militärischen Errungenschaften einer weltweit wirksamen kapitalistischen Produktions- und Entwicklungslogik.²⁸ Und da die Kolonialphase historisch gesehen Teil der Entstehung des "modernen Weltsystems" war, entstanden bei den Kolonisierten unvermeidlich ebensolche Aspirationen auf Teilhabe an den Verheißungen dieser "modernen" Weltgesellschaft (weltweit anerkannte Bildungsabschlüsse, Rechte des Individuums, Verbesserung des Lebensstandards) und Versuche kompetenter und autonomer Mitgestaltung bei den Veränderungen ihrer Gesellschaften.

Ausblick: Schule im modernen Weltsystem - trotz "Kolonialpädagogik"

Ogleich - wie im ersten und zweiten Teil dieser Abhandlung dargelegt - in der Epoche der Kolonialpädagogik die Einflüsse (die Definitionsmacht) der Missionsgesellschaften und des Kolonialsystems eine zentrale Rolle für die Verbreitung moderner Schulbildung in der Kolonialära spielten, ist der Einfluß *einheimischer* Interessen auf diesen Prozeß eine nicht zu unterschätzende Größe. Diese Eigeninteressen an der Etablierung moderner Schulsysteme zeigten sich seit Anbeginn der Konfrontation mit der Innovation moderner Schulbildung, d.h. vor, während, zum Ende und nach der Etappe kolonialer Beherrschung. Sie stehen einer verkürzten Sichtweise der Entstehung moderner Schulen als bloßes "Kolonialerbe" entgegen. Der historische *Gesamtprozeß*, in den die Kolonialpädagogik eingebettet ist, ist daher angemessener als Teil einer "Universalisierung von Schule" im modernen Weltsystem zu begreifen. Denn:

- Wenn Bildung und Erziehung im Kolonialsystem tatsächlich nur ein Reflex der Bildungspolitik verschiedener Kolonialherren wären, warum haben sie dann in ihrer Schulpraxis und in ihren Effekten so viele strukturelle Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten produziert? Statt also davon auszugehen, daß den Kolonisierten eine spezifische Form von "Kolonialschule" einer bestimmten Kolonialmacht bloß oktroyiert wurde, ist stattdessen eher das Bild gerechtfertigt, daß sich aufs Ganze gesehen weltweit die "moderne Schule" - innerhalb einer gewissen Bandbreite kolonialer Erfahrungen - durchgesetzt hat bzw. durchgesetzt wurde.
- Wenn Schulbildung sog. "europäischen" Stils nur ein Produkt oder Mittel kolonialer Unterwerfung war, warum haben die ehemaligen Kolonialländer dann dieses Modell von Schule nach ihrer politischen

Unabhängigkeit nicht nur beibehalten, sondern sogar noch beträchtliche Anstrengungen zu seiner weiteren Verbreitung unternommen? Statt die mit der Kolonialpädagogik begonnene Umgestaltung der einheimischen Bildungs- und Erziehungspraxis als ein positives oder negatives Erbe der Kolonialzeit anzusehen, das sich mit der politischen Unabhängigkeit erledigen ließe, erscheint deswegen die Vorstellung von widersprüchlichen Auswirkungen (aufklärenden, emanzipativen auf der einen und anpassenden, herrschaftskonformen auf der anderen Seite) auch einer mit kolonialen Herrschaftsinteressen betriebenen Verbreitung (kolonial-)staatlich organisierter formaler Bildungssysteme adäquater.

Es dürfte vor dem Hintergrund der Ausführungen der beiden ersten Teile deutlich sein, daß mit diesen provozierenden Fragen keinesfalls beabsichtigt ist, die Kolonialherrschaft und die fremdbestimmten Bildungsentwicklungen in dieser Epoche zu verniedlichen. Im Gegenteil: Die Auswirkungen der Kolonialepoche erscheinen in einem noch kritischeren Licht, wenn man sich vor Augen hält, daß die Kolonialsysteme nicht nur etliches an den autochthonen Kulturen und Gesellschaften vernichteten, sondern - langfristig gesehen vielleicht noch folgenschwerer - auch autonome Modernisierungsversuche der Kolonisierten behinderten oder abrupt unterbrachen. Denn überall lassen sich vor, während und trotz der europäischen Kolonialsysteme immer auch eigenständige Versuche der Aneignung wenn auch zunächst fremder Kulturelemente durch die von den europäischen Kolonialinteressen Betroffenen nachweisen. Dies gilt für den Bildungssektor (aber für andere Bereiche, z.B. landwirtschaftliche Produktion, Handel und Industrialisierungsversuche ließe sich ähnliches sagen): Die Einheimischen waren selbst als Lehrerinnen und Lehrer tätig, sie gründeten in etlichen Fällen eigene Schulen, sie taten ihr Eigeninteresse an neuen Bildungsinhalten kund, sie kritisierten Versäumnisse von Missionsgesellschaften und Kolonialverwaltungen usw. Kurz: Neben und trotz vorherrschender Missions- und Kolonialinteressen gab es immer auch den Versuch der Betroffenen, die Innovationen moderner Schulbildung zu eigenen Bedingungen zu gestalten und die Bildungsentwicklungen ihrer Gesellschaften selbständig zu kontrollieren. Der Kolonialismus hat diese Eigenanstrengungen im großen und ganzen negiert und teils sogar aktiv unterminiert, z.B. durch Herausdrängen einheimischer Schulleitungen zugunsten europäischer, durch Verweigerung höherer Bildungsmöglichkeiten oder bestimmter nachgefragter Unterrichtsfächer und Bildungsinhalte usw.²⁹

Die "Kolonialpädagogik" sollte deswegen in ihren für das Kolonialsystem funktionalen wie auch in ihren für die fremden Herrschaftsinteressen dysfunktionalen Auswirkungen gesehen werden. Die Epoche der

"Kolonialpädagogik" wäre damit als Bestandteil eines längerfristigen historischen Prozesses der *weltweiten* Ausbreitung moderner Bildungssysteme zu begreifen mit einer diesen eigenen institutionellen Logik und widersprüchlichen Entwicklungsdynamik, die den fremdbestimmten Kontext der "Kolonialpädagogik" transzendiert.

Literatur

- Adick, Christel, 1981: *Bildung und Kolonialismus in Togo (Studien zu Gesellschaft und Bildung Bd. 6)*, Weinheim.
- Adick, Christel/Große-Oetringhaus, Hans-Martin/Nestvogel, Renate, 1982: *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation*. Hamburg.
- Adick, Christel, 1985: *Theorie und Analyse kolonialer Lehrpläne*. In: *Bildung und Erziehung*, 38: 513-529.
- Adick, Christel, 1988: *Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe*. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 38: 343-355.
- Adick, Christel, 1989: *Afrikanisierung oder Modernisierung der höheren Bildung? - Historische Wurzeln moderner akademischer Bildungsinitiativen in afrikanischer Hand*. In: *Die Lage der Universitäten (Gegenwartsbewältigung und Zukunftsperspektiven in Afrika)*, hg. v. Wolfgang Küper, Frankfurt a.M. S. 1-27.
- Adick, Christel, 1992: *Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren*. Paderborn 1992 (im Druck).
- Altbach, Philip G./Kelly, Gail P. (Hg.) 1978/1984: *Education and the Colonial Experience* (2. überarb. Aufl. von: dies. *Education and Colonialism* 1978) New Brunswick N. J. 1984.
- Ashby, Eric, 1966: *Universities: British, Indian, African*, Cambridge.
- Axt, Friedrich, 1979: *Das Sekundarschulwesen in der Republik Senegal*. Frankfurt.
- Bayet, Marie-Laurence, 1972: *L'enseignement primaire au Senegal de 1903 à 1920*. In: *Revue Française de Pédagogie*, 20: S. 33-40.
- Blakemore, Priscilla, 1970: *Assimilation and Association in French Educational Policy and Practice: Senegal 1903-1939*. In: Battle, Vincent M./Lyons, Charles H. (Hg.): *Essays in the History of African Education*, New York. S. 85-103.
- Blakemore, Kenneth/Cooksey, B, Brian (Hg.) 1982: *A Sociology of Education for Africa*, London.
- Bouche, Denise, 1975: *L'enseignement dans les Territoires Français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920, Mission civilisatrice ou formation d'une élite?* 2 Bde., Lille/Paris.

- Bouche, Denise, 1976: La participation des missions au développement de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique occidentale de 1817 à 1940. In: *Études d'Histoire Africaine, (Lubumbashi), Nr. 8 (1976): 173-197.*
- Bouche, Denise, 1982: Quatorze millions de Français dans la fédération de l'Afrique occidentale française? In: *Revue Française d'Histoire d'Outre-Mer (Paris) 69, 255, 1982: 97-113.*
- Bude, Udo, 1983: The Adaptation Concept in British Colonial Education. In: *Comparative Education, 19: 341-355.*
- Carnoy, Michael, 1974: *Education as Cultural Imperialism, New York 1974.*
- Clignet, Remi, 1970: Education and Elite Formation. In: Paden, J.N./Soja, E.W. (Hg.): *The African Experience. Vol. 1, Evanston. S. 304-330.*
- Clignet, Remi P./Foster, Philip J. 1964: French and British colonial education in Africa. In: *Comparative Education Review, 8: S. 191-198.*
- Di Bona, Joseph E., 1981: Indigenous Virtue and Foreign Vice: Perspectives on Colonial Education. In: *Comparative Education Review, 25: 202-215.*
- Eggert, Johanna, 1970: *Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika. Gütersloh.*
- Fordjor, Peter Kwadjoe, 1975: *Das Erziehungswesen und die Problematik der Erwachsenenbildung im Entwicklungsprozeß, dargestellt am Beispiel Ghana unter besonderer Berücksichtigung der Analphabetenfrage, Hamburg.*
- Foster, Philip, 1971: *Education and Social Change in Ghana. London, 3. Aufl. (1. Aufl. 1965).*
- Hanf, Theodor 1969: Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In: *Aspekte der Entwicklungssoziologie, hg. v. René König, Sonderheft 13 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1969: 276-327.*
- Holland, R.F. 1985: *European Decolonisation 1918-1981: An introductory survey, London.*
- Holmes, Brian (Hg.), 1967: *Educational policy and the Mission schools: Case Studies from the British Empire, London/New York.*
- Keita, Modibo, 1983: *Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt: Problematik des Transfers von Bildungsinstitutionen und -ideen in die Länder der Dritten Welt ..., Heidelberg.*
- Mehnert, Wolfgang, 1965: *Schulpolitik im Dienste der Kolonialherrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika (1884-1914), Habil. Phil. Fak. Univ. Leipzig.*
- Melber, Henning, 1979: *Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias. Hamburg.*
- Melber, Henning/Hauck, Gerhard, 1989: *Kolonialer Blick und Rationalität der Aufklärung. In: Peripherie Nr. 37: 6-20.*
- Mirbt, Carl, 1914: *Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten. In: Koloniale Monatsblätter 1914: 218-238.*
- Moumouni, Abdou, 1964: *L'éducation en Afrique, Paris (2. Aufl. 1967).*

- Nestvogel, Renate, 1986: Die Erziehung des "Negers" zum deutschen Untertan. In: Hundert Jahre Einmischung in Afrika: 1884-1984, hg. v. Eva-Maria Bruchhaus/Leonhard Harding, Hamburg. S. 215-155.
- Nohlen, Dieter/Nuscheler, Franz (Hg.), 1982: Unterentwicklung und Entwicklung - Theorien, Strategien, Indikatoren. (Bd. 1 "Handbuch der Dritten Welt"), Hamburg.
- Ozigi, Albert/Ocho, Lawrence, 1981: Education in Northern Nigeria. London.
- Ranger, Terence O., 1965: African Attempts to Control Education in Central and East Africa. In: Past and Present, H. 32, Dec. 1965.
- Schlunk, Martin, 1912: Die Norddeutsche Mission in Togo. Teil II: Probleme und Aufgaben, Bremen.
- Schlunk, Martin, 1914a: Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg.
- Schlunk, Martin, 1914b: Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten. Hamburg.
- Schöffthaler, Traugott, 1983: Kolonialisierung der Lebenswelt und des Weltverständnisses. In: Jos Gerwin, u.a. (Hg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt. Oldenburg. S. 171-182.
- Schöffthaler, Traugott, 1984: Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7: 4-9.
- Senghaas, Dieter (Hg.), 1979: Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik, Frankfurt.
- Titze, Hartmut, 1971: Zur Analyse des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. In: Die Deutsche Schule 63: 419-434.
- Whitehead, Clive, 1981: Education in British colonial dependencies, 1919-1939: a reappraisal. In: Comparative Education 17: 71-80.

Lektüreempfehlungen zur Kolonialpädagogik

Vorbemerkung:

In der folgenden Literatúrauswahl liegt der Nachdruck auf Einführungs- und Überblicksliteratur zum Zusammenhang von Bildung und Kolonialismus sowie auf Buchveröffentlichungen zum deutschen Kolonialismus mit deutlichen Bezügen zur Missions- und Kolonialpädagogik. Aufsatzliteratur sowie Ländermonographien wurden nicht aufgenommen.

- Adick, Christel, 1981: Bildung und Kolonialismus in Togo (Studien zu Gesellschaft und Bildung Bd. 6). Weinheim.
- Altbach, Philip G./Kelly, Gail P. (Hg.), 1984: Education and the Colonial Experience (2. überarb. Aufl. von: dies.: Education and Colonialism, 1978). New Brunswick N. J.
- Ashby, Eric, 1966: Universities: British, Indian, African. Cambridge.

- Bade, Klaus J. (Hg.), 1982: *Imperialismus und Kolonialmission*. Wiesbaden.
- Battle, Vincent M./Lyons, Charles H. (Hg.), 1970: *Essays in the History of African Education*. New York.
- Becker, Herbert Theodor, 1939: *Die Kolonialpädagogik der großen Mächte*. Hamburg.
- Bouche, Denise, 1975: *L'enseignement dans les Territoires Français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920, Mission civilisatrice ou formation d'une élite? 2 Bde.* Lille/Paris.
- Brown, Godfrey N./Hiskett, Mervyn (Hg.), 1975: *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*. London.
- Carnoy, Michael, 1974: *Education as Cultural Imperialism*. New York.
- Galega, Bikai D., 1984: *Bildung und Imperialismus in Schwarz-Afrika: Historische und sozio-politische Hintergründe*. Münster.
- Gründer, Horst, 1982: *Christliche Mission und deutscher Imperialismus*. Paderborn.
- Hammer, Karl, 1981: *Weltmission und Kolonialismus. Sendungsideen des 19. Jahrhunderts im Konflikt*. München.
- Hoffmann, Walter K.H., 1980: *Vom Kolonialexperten zum Experten der Entwicklungszusammenarbeit. (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen 50)*. Saarbrücken.
- Holmes, Brian (Hg.), 1967: *Educational policy and the Mission schools: Case Studies from the British Empire*. London/New York.
- Kay, Stafford/Nystrom, Barbara, 1971: *Education and Colonialism in Africa: An Annotated Bibliography*. In: *Comparative Education Review* 15: 240-259.
- Keita, Modibo, 1983: *Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt: Problematik des Transfers von Bildungsinstitutionen und -ideen in die Länder der Dritten Welt*. Heidelberg.
- Lyons, Charles H., 1975: *To wash an Aethiop white: British Ideas about Black African Educability 1530-1960*. New York.
- Mehnert, Wolfgang, 1965: *Schulpolitik im Dienste der Kolonialherrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika (1884-1914)*, Habil. Phil. Fak. Univ. Leipzig.
- Mirbt, Carl, 1910: *Mission und Kolonialpolitik in den deutschen Schutzgebieten*, Tübingen.
- Murray, A. Victor, ³1967: *The school in the Busch. A critical study of the theory and practice of native education in Africa*. London.
- Schlunk, Martin, 1914a: *Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten*. Hamburg.
- Schlunk, Martin, 1914b: *Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten*. Hamburg.
- Stoecker, Helmuth, u.a. 1977: *Drang nach Afrika. Die koloniale Expansionspolitik des deutschen Imperialismus in Afrika von den Anfängen bis zum Ende des zweiten Weltkriegs*, Berlin (Ost).

Anmerkungen

- 1 Adick 1985: 525-528.
- 2 Titze 1971: 429.
- 3 So z.B. Moumouni 1964: 65; Eggert 1970: 276; Fordjor 1975: 50 u.93.
- 4 Die Zahlen entstammen einer Bestandsaufnahme des Jahres 1911. Hierbei waren über das gesamte deutsche Kolonialreich in Afrika und Asien betrachtet von 2.710 Schulen aller Art nur 112 Regierungsschulen und besuchten von 149.528 SchülerInnen nur 6.956 diese Regierungsschulen (vgl. Schlunk 1914a: 364f.).
- 5 Vgl. Adick 1981: 183-193.
- 6 Vgl. dazu auch Melber 1979.
- 7 Der Gesetzentwurf ist abgedruckt in Adick 1981: 354 f.
- 8 Für die Kolonie Togo ist diese Entwicklung beispielhaft nachgezeichnet und mit Dokumenten illustriert in Adick 1981:194-251 und ebd. Anhang 10 und 13: 355ff. u. 361ff.
- 9 Schlunk 1912: 104.
- 10 Einer Schätzung des Missionsmannes Schlunk zufolge (Schlunk 1912: 109) betrug die Regierungsbeihilfe etwa 10 % der Gesamtausgaben für die Missionsschulen; nach einigen Berechnungen für Togo lag dieser Anteil sogar noch niedriger (Adick 1981: 249f.).
- 11 Zum folgenden vgl. Adick 1981: 229.
- 12 Berechnet aus Schlunk 1914a: 364.
- 13 Die Korrelationen zwischen den Schülerzahlen und den genannten Wirtschaftsvariablen lagen zwischen $r = .98$ und $r = .88$; s. Adick 1981:295f.
- 14 Adick 1981: 289ff.
- 15 Mirbt 1914: 232, Hervorh. im Original.
- 16 Die Unterteilung folgt Mehnert 1965: 162ff.; Beispiele aus Togo finden sich in Adick 1981: 251ff.; vgl. auch Nestvogel 1986: 234ff.
- 17 Ich nenne hierzu nur einfühend Senghaas (Hg.) 1979 und Nohlen/Nuscheler (Hg.) 1982.
- 18 Charakterisierungen der englischen und französischen - und z.T. weiterer - Kolonialschulpolitiken finden sich z.B. bei Blakemore 1970, Blakemore/Cooksey 1982, S. 34 ff., Bouche 1975, Bude 1983, Clignet 1970, Hanf 1969, Keita 1983, Whitehead 1981; weitere Literaturangaben im folgenden Text.
- 19 So Clignet/Foster 1964.
- 20 Vgl. dazu Bouche 1982.
- 21 Diese auch von anderen Europäern im mildesten Fall belächelten, meistens aber herabwürdigend behandelten Afrikaner, die sich in Bildungsstand und Lebensstil den Europäern angenähert hatten, hießen im Deutschen verächtlich "Hosenneger", im Englischen entsprechend "*trouserred negroes*"; vgl. z.B. Holland 1985: 31f.
- 22 vgl. Holmes (Hg.) 1967.
- 23 Bayct 1972; Bouche 1976.

- 24 Zum Beispiel in Nordnigeria; vgl. dazu Ozigi/Ocho 1981.
- 25 Clignet 1970: 312-320.
- 26 Zur DL-Chin. Hochschule vgl. z.B. Schlunk 1914b: 51f.; zum Senegal Axt 1919; zu Sierra Leone und Indien Ashby 1966.
- 27 Vgl. zum folgenden z.B. Carnoy 1974; Altbach/Kelly (Hg.) 1978/1984; Adick u.a. 1982. Kap. 1; Adick 1992.
- 28 Zum "kolonialen Blick" und zum eurozentrischen Menschenbild der Kolonialzeit vgl. z.B. Schöfthaler 1983 u. 1984; Melber/Hauck 1989.
- 29 Weitere Beispiele und Belege zur Untermauerung für diese Argumentation finden sich in Ranger 1965, Foster 1971, Di Bona 1981, Adick 1988, 1989, und 1992.