

Adick, Christel

Bildungsstatistiken zum deutschen kolonialen Schulwesen und ihre Interpretation

Heine, Peter [Hrsg.]; Heyden, Ulrich van der [Hrsg.]: Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika. Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Sebald. Pfaffenweiler : Centaurus 1995, S. 21-42



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Bildungsstatistiken zum deutschen kolonialen Schulwesen und ihre Interpretation - In: Heine, Peter [Hrsg.]; Heyden, Ulrich van der [Hrsg.]: Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika. Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Sebald. Pfaffenweiler : Centaurus 1995, S. 21-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321685 - DOI: 10.25656/01:32168

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321685>

<https://doi.org/10.25656/01:32168>

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

Aus: Heine, Peter; van der Heyden, Ulrich (Hg.): Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika. Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Sebald. Pfaffenweiler: Centaurus 1995, S. 21 - 42.

Bildungsstatistiken zum deutschen kolonialen Schulwesen und ihre Interpretation

Christel Adick

Peter Sebald verwendet in seinem Buch "Togo 1884-1914" einen Teil einer von mir aufgestellten Tabelle zum Umfang des Schulangebots in der deutschen Kolonie Togo und ein Zitat aus meinen Schlußfolgerungen zur damaligen Einschulungssituation in Togo im Vergleich zu anderen westafrikanischen Kolonien.¹ Meiner Einschätzung stimmt er gleichwohl nicht zu, zum einen wohl, weil ich in meiner Schlußfolgerung sträflicherweise das Wort "Musterkolonie" verwendet habe, - nicht von ungefähr apostrophiert zwar, aber das ist vielleicht ihm, der sich in seinem Buch ja vehement und explizit gegen die Mär von der "Musterkolonie" Deutsch-Togo wendet, nicht deutlich genug. Zum anderen, wie er schreibt, "weil die bloße Berechnung von Schul- und Schülerzahlen die bedeutungsvolle Tatsache außer acht läßt, daß sich diese hohen Zahlen ... durch die vielen Dorfschulen mit dem dargelegten äußerst niedrigen Bildungsniveau ergaben"². Dieser Kritik von Peter Sebald schließt sich auch Ralph Erbar in seinem Buch zur Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte Deutsch-Togos an.³ Konträr zu Sebald und Erbar, und im Prinzip noch positiver als ich, interpretiert hingegen Horst Gründer die Bildungssituation in den deutschen Kolonien: Für ihn lag die Bildungssituation in Deutsch-Togo in Westafrika "an der Spitze"⁴. Und auch insgesamt gesehen "fand das (Missions-)Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten vor 1914 nichts annähernd Vergleichbares in den Kolonien anderer europäischer Mächte"⁵. Dieselbe Faktensbasis, aber konträre Interpretationen. Ich möchte diese Kontroverse aufgreifen, um anhand einiger Beispiele über Verwendung und Interpretation von Bildungsstatistiken im kolonialen Kontext etwas weiter nachzudenken.

Bildungsstatistiken zum deutschen kolonialen Schulwesen und ihre Relevanz

Die Situation in bezug auf einigermaßen zuverlässige und umfassende Daten zum Bildungswesen der deutschen Kolonien läßt sich wie folgt zusammenfassen: Es gibt kein Datenhandbuch und keine einschlägigen Publikationen zu diesem Aspekt der deutschen Kolonialpädagogik; die Bildungsstatistik zum deutschen kolonialen Schulwesen und ihre hypothesenorientierte Auswertung sind äußerst unterentwickelt. In missions- und kolonialgeschichtlichen Monographien sucht man systematisch aufbereitete Datenreihen zum Schulwesen einer oder mehrerer Kolonien oder gar sekundäranalytische Auswertungen bildungsstatistischer Daten meist vergebens; stattdessen findet man häufig hier und da im Text einige Angaben zu Schülerzahlen der einen oder anderen Missionsgesellschaft oder der Kolonialregierung eher beiläufig eingestreut. Mit anderen Worten: Zahlen zum Bildungswesen in den

deutschen Kolonien werden zumeist eklektizistisch und illustrativ herangezogen, um bestimmte Thesen der Autoren mit quantitativen Daten zu schmücken oder (oft ohne weitergehende Recherchen) zu untermauern.

Eine Ausnahme bildet das zeitgenössische Standardwerk des Missionsinspektors Martin Schlunk, der seinerzeit im Hamburger Kolonialinstitut eine im Jahre 1911 in allen deutschen Kolonien durchgeführte empirische Erhebung auswertete⁶ und in einer kleinen Monographie interpretierte⁷. Viele Historiker, Bildungsforscher und Missionswissenschaftler beziehen ihre Bildungsdaten, sofern sie sich dem deutschen kolonialen Bildungswesen nur allgemein widmen und keine Studie einer bestimmten Missionsgesellschaft oder Kolonie betreiben, einzig oder überwiegend aus diesem Standardwerk von Schlunk. Teils geschieht dies sogar aus zweiter Hand: So bezieht sich z.B. Michael Crowder⁸ bei seinen Ausführungen zu "Togo, the model colony" (Kap. IV.1. seines Buches; - "model colony" dort übrigens ohne Apostroph) auf einen Aufsatz von Hanns Vischer⁹, dem damaligen Director of Education in Northern Nigeria, aus dem Jahre 1915. Dieser resümierte aus seiner Sicht die Leistungen und Versäumnisse der deutschen Kolonialpädagogik und berief sich dabei vor allem auf die von Schlunk ausgewertete Erhebung des Hamburger Kolonialinstituts. Wegen der überragenden Bedeutung dieser Umfrage von 1911 möchte ich im folgenden die Problematik der Qualität bildungsstatistischer Daten aus der Kolonialzeit mit Bezug auf die Bildungsdaten der besagten Erhebung¹⁰ diskutieren. Zuvor jedoch soll die generelle Relevanz von Bildungsstatistiken im kolonialen Kontext angesprochen werden.

Die Bedeutsamkeit und Aussagekraft empirischer Erhebungen sind ein immer wiederkehrendes Thema jeglicher Sozialforschung.¹¹ Ein häufiger Einwand gegen die Verwendung statistischer Angaben bezieht sich, dem Bonmot folgend, daß nichts so gut ist wie eine gefälschte Statistik, auf deren begrenzte Datenqualität. Erbar spricht im Blick auf die hier zur Debatte stehende koloniale Schulsituation ausdrücklich von "künstlich aufgeblähten Statistiken der Missionsschulen und der diese besuchenden Schüler in den amtlichen Jahresberichten, ... deren Quellenwert aber angesichts der dahinterstehenden propagandistischen Absicht relativiert werden muß"¹². Ähnlich skeptisch äußern sich andere Autoren, darunter jedoch auch schon zeitgenössische Beobachter wie z.B. Bernhard von König¹³ im letzten Teil seiner Aufsatzserie zum deutschen kolonialen Schulwesen in der Kolonialen Rundschau, wobei er jedoch einen Unterschied in der Beurteilung der Zahlen von Missions- und Regierungsschulen nahelegt:

*Allerdings scheint bei den Missionsschülern die Angabe der Schülerzahlen mehrfach etwas summarisch, das Maß der erworbenen Kenntnisse oft nur bescheiden zu sein. Es rechnen hier wohl nicht selten alle diejenigen mit, die nur vorübergehend oder versuchsweise die Schule besuchten, während bei den Regierungsschulen nur die dauernd anwesenden Schüler gerechnet werden. Daß das Maß der erworbenen Kenntnisse in den Regierungsschulen

höher sein wird, liegt auf der Hand, da es für die Missionen nicht immer leicht ist, geschulte Pädagogen als Lehrer zu gewinnen."¹⁴

Es stellt sich also die Frage: Sind koloniale Bildungsdaten valide, d.h. geben sie tatsächlich das an, was sie angeben sollen, nämlich - z.B. im Falle von Schülerzahlen - einen geregelten und qualifizierenden Schulbesuch der als "Schüler" gezählten Personen, oder bezeichnen sie eher die Summe all derer, die irgendwann einmal im Schuljahr unregelmäßig und mit zweifelhaftem Erfolg am Unterricht teilnahmen? Und: Sind die Bildungsdaten reliabel, d.h. zuverlässig notiert, oder hat sich der Missionar oder der Regierungslehrer vielleicht verzählt oder verrechnet, oder wurde z.B. ein Schüler, der im Laufe des Schuljahres z.B. von einer Missions- zur Regierungsschule überwechselte, doppelt gezählt? - Diese Einwände sind in der Tat der Berücksichtigung wert; denn die Missionen betrieben durchaus einen gewissen "Zahlenkult" zum Beweis ihrer Daseinsberechtigung und ihrer Erfolge: "Zahlen waren das Maß. Auf ihrer Grundlage wurden sie von der Heimatinstitution, dem vor Ort agierenden Superintendenten und der Kolonialverwaltung bewertet."¹⁵ Eine solche Erfolgsideologie kann also tatsächlich die Validität (z.B. wenn Schulen mitgezählt werden, die in einem gegebenen Berichtsjahr längst wieder geschlossen wurden) und die Reliabilität (z.B. wenn die Angaben absichtlich geschönt, d.h. nach oben hin korrigiert werden) der bildungsstatistischen Daten empfindlich einschränken.

Dennoch erscheinen mir solche Argumente nicht hinreichend dafür, auf die Beschäftigung mit quantitativen Bildungsdaten im deutschen Kolonialschulwesen gänzlich zu verzichten. Ich möchte hierfür folgende Gründe geltend machen: *Erstens* kann man Verzerrungseffekte bewußt machen und bei der Interpretation in Rechnung stellen und dann dennoch - unter Beachtung der gegebenen Randbedingungen - z.B. Trends berechnen oder bei kontinuierlich ansteigenden Schülerzahlen von einer Bildungs"expansion" reden. *Zweitens* treffen Zweifel an der Zuverlässigkeit von Bildungsdaten auch auf die Bildungsentwicklung in den Kolonien anderer Kolonialmächte zu: Warum sollten englische Missionsgesellschaften in englischen Kolonien nicht ebenfalls unter der genannten Erfolgsideologie gestanden haben? *Drittens* war die Bildungsstatistik selbst in Europa zu jener Zeit noch "unterentwickelt", wie die Schwierigkeiten in der Erstellung von Datenhandbüchern zu unserer eigenen deutschen Bildungsgeschichte dokumentieren: So schreiben z. B. Detlef K. Müller und Bernd Zymek in ihrem Datenhandbuch für die höheren und mittleren Schulen in Deutschland seit Beginn des 19. Jahrhunderts, daß für dieses Jahrhundert zwar gute Daten, z.B. Zeitreihen seit 1832, für Preußen vorlägen, aber nicht für die Bildungsentwicklung der anderen deutschen Staaten, aus denen 1871 das Deutsche Reich entstand. Die Vielfalt der Schulen und ihr Strukturwandel in der damaligen Zeit erschweren zudem "eine historisch sinnvoll zu verwendende allgemeine Festlegung von Schultypenbezeichnungen", mit anderen Worten: die Vergleichbarkeit der historischen Bildungsdaten.¹⁶ *Viertens* sind auch heutige Bildungsstatistiken in den sog. Entwicklungsländern in ihrer Daten-

qualität anzuzweifeln, was die Bildungsforschung jedoch wiederum nicht daran hindern sollte, sich um ein einigermaßen realistisches Bild und eine adäquate Interpretation vorliegender Daten zu bemühen. Im Weltbank-Bericht zur neueren Bildungssituation in Afrika, der sich ganz erheblich auf die Analyse von Bildungsstatistiken stützt, heißt es deswegen einschränkend:

"Although considerable effort has been made to standardize the data, statistical methods, coverage, practices, and definitions differ from country to country. Moreover, weaknesses in developing countries' statistical systems limit the availability and reliability of the data. The indicators should, therefore, be used to characterize the trends and major differences between countries and country groups rather than to show precise quantitative measures of those trends and differences."¹⁷

Wir sollten aus den genannten Gründen also vorsichtig sein mit einer pauschalen Disqualifizierung bildungsstatistischer Daten aus der deutschen Kolonialära, die einer undifferenzierten Kritik gleichkäme, und uns stattdessen der Aufgabe widmen, eine kritisch recherchierte, umfassende Datensammlung zur Bildungsentwicklung in den deutschen Kolonien in Angriff zu nehmen. Denn gewichtiger als generelle Zweifel an der Zuverlässigkeit kolonialer Bildungsstatistiken erscheint mir die Herausforderung an die "scientific community" der Missions- und Kolonialforscher, sich wirklich einmal auf die Sichtung und kritische Korrektur vorfindlicher kolonialer Bildungsdaten einzulassen. Hat hier die Missions- und Kolonialforschung nicht auch eine Art "Bringschuld" für die weitere wissenschaftliche Forschung? Gerade bei historisch-vergleichenden Übersichten und Analysen von Bildungsentwicklungen, die großräumig ansetzen und lange Zeitspannen umfassen, sind primäre Datenrecherchen kaum möglich. Umso folgenschwerer ist es dann, wenn neuere historische Datensammlungen und anschließende Sekundäranalysen zur weltweiten Bildungsentwicklung gerade für die außereuropäischen Regionen auf derart lückenhafte Datenreihen zurückgreifen müssen, in deren Folge dann womöglich noch unzutreffendere Aussagen über die Bildungsentwicklung außerhalb der westlichen Welt zustande kommen. Man schaue sich einmal daraufhin die (vielen fehlenden) Angaben zur historischen Bildungsentwicklung in Afrika in einem viel benutzten Nachschlagewerk wie dem von Brian Mitchell¹⁸ an. Natürlich kann (und sollte) man diesem vorwerfen, nicht genügend recherchiert zu haben; als Quellen für sein Werk nennt er jedenfalls für die historischen Daten z. B. Sekundärquellen wie die in England kompilierten "Statistical Abstracts for Foreign Countries" (1872-1912), aber z.B. keine Primärstatistiken aller Missionsgesellschaften oder zusammenfassende Datenerhebungen wie die genannte von Schlunk. - Hätten aber Datenhandbücher für die ehemaligen Kolonien zur Verfügung gestanden, so hätte Mitchell sie wahrscheinlich benutzt. - Stattdessen gehen seine lückenhaften Daten dann wiederum in interkontinental vergleichende Sekundäranalysen ein, wie sie z. B. derzeit in einem größeren Forschungsprojekt in

Stanford zur weltweiten Bildungsentwicklung seit 1870 betrieben werden.¹⁹ Angesichts einer solchen Situation ist daher eher zu befürchten, daß die Bildungsentwicklung in Afrika im internationalen historischen Vergleich unterschätzt wird, als daß sie angesichts des unregelmäßigen Schulbesuchs, der mangelhaften Ausstattung der Schulen, der fehlenden Lehrerbildung, der aufgeblähten Schülerzahlen oder aus anderen Gründen, die die Quantität des Schulbesuchs gegen seine Qualität abwägen, überschätzt würde. Jedenfalls sollte dieser größere historisch-vergleichende Kontext, in dem die Daten der Kolonialgebiete, mit denen wir uns als einzelne Forscher beschäftigen, weitere Verwendung finden, in Zukunft nicht unberücksichtigt bleiben. Zweifel an der Zuverlässigkeit, Vollständigkeit und Vergleichbarkeit bildungsstatistischer Daten betreffen also nicht nur das deutsche koloniale Schulsystem, sondern auch das der anderen Kolonialmächte und unsere eigene metropolitane Bildungsgeschichte. Sie sollten die Missions- und Kolonialforschung jedoch nicht davon abhalten, sich vermehrt um die Bereitstellung von kritisch recherchierten Bildungsdaten zu kümmern.

Die Datenqualität der Erhebungen zum deutschen kolonialen Schulwesen aus dem Jahre 1911

Im folgenden soll nun versucht werden, den Aussagewert und die möglichen Fehlerquellen kolonialer Bildungsstatistiken am Beispiel der von Schlunk ausgewerteten Erhebung zur Schulsituation in den deutschen Kolonien näher zu beleuchten. Martin Schlunk beschreibt selbst im Vorwort zu seinen Auswertungen, wie es zu dieser Untersuchung gekommen ist:

"Um eine vollständige und zuverlässige Übersicht über die in unseren Schutzgebieten an den Eingeborenen geleistete Schularbeit zu ermöglichen, veranstaltete die Zentralstelle des Hamburgischen Kolonialinstituts im Frühjahr 1911 eine Umfrage bei allen Instanzen, denen Eingeborenenschulen in unseren Schutzgebieten unterstellt waren. Der Umfrage lagen drei verschiedene, von dem damaligen Pfarrer D. Paul in Lorenzkirch entworfene Fragebogen zugrunde. Für jede Eingeborenenschule, so war der Gedanke, sollte von ihrem Leiter ein eigener Fragebogen ausgefüllt werden, der einen Einblick in alle wichtigen Einzelheiten des Schulbetriebes und Schulerfolges ermöglichen könnte."²⁰

Es handelte sich also nicht um eine Stichprobe und auch nicht um einen der Kolonialbehörde abzuliefernden Jahresbericht, sondern um eine Totalerhebung zu einem bestimmten Stichtag, nämlich dem 1. Juni 1911. Es gab drei verschiedene Fragebögen, und zwar je einen für "Elementarschulen", "gehobene Schulen" und "Lehranstalten für praktische Arbeit". Die Angaben sollten keinen zuvor aggregierten Datensätzen entstammen (z.B. einzelner Missionsgesellschaften), sondern

vor Ort pro Schule erhoben werden. Der Fragebogen umfaßte quantitative Erhebungen (Anzahl der Lehrer und Schüler nach Geschlecht, Ethnie, Schularart usw., Anzahl und Art der Schulgebäude u.a.m.), aber auch qualitative Angaben z.B. zur Einschätzung der Fähigkeiten der Schüler, zum Unterschied von Schülern und solchen, die keine Schule besucht haben, u. ä.²¹ Der Rücklauf der Fragebögen betrug N = 2258. Da bei den Auswertungen der Studie am Ende N = 2710 Schulen verzeichnet werden, müssen etliche Fragebögen sich also doch auf mehr als eine Schule erstreckt haben. Da wir jedoch nicht erfahren, wie viele Fragebögen tatsächlich verschickt wurden, läßt sich keine exakte Rücklaufquote errechnen. Es heißt dazu nur, daß "soweit man übersehen konnte, alle zu erwartenden Bogen in Hamburg wieder eingegangen waren"²².

Mit der Auswertung der Umfrage wurde Martin Schlunk betraut, da der Fragebogenkonstrukteur, Pastor D. Paul, inzwischen zum Direktor der Leipziger Mission und zum Professor an der Theologischen Fakultät in Leipzig berufen worden war.²³ Jedenfalls teilt uns Missionsinspektor Schlunk mit, daß die Aufgabe, diese Bögen auszuwerten, für ihn "sehr viel schwieriger und zeitraubender" war, als er gehant hatte.²⁴ Ebenso finden wir an etlichen Stellen (selbst)kritische Bemerkungen über die Vollständigkeit und Richtigkeit der erhobenen Daten:

"Wer sich je an statistischen Arbeiten versucht hat, wer darauf geachtet hat, wie einfache Fragen verschieden aufgefaßt und beantwortet werden können, wer bedenkt, daß in vielen Fragebogen nicht einmal die Additionen richtig waren, so daß ich zu geringfügigen Änderungen gezwungen war, der wird meinen Versuch nachsichtig beurteilen."²⁵

Es ist gewiß einfach, von den heutigen Standards der empirischen Sozialforschung her Kritik zu üben. Ich ziehe es jedoch vor, mich dem Urteil des oben erwähnten englischen Administrators Hanns Vischer anzuschließen:

"In 1911 the German Colonial Institute made careful inquiries in all German Colonies in order to ascertain the work done by Europeans, the Government, and the Missionary Societies in schools for the natives ... The thoroughness of these inquiries is admirable."²⁶

Trotz einer solchen generellen Anerkennung des gesamten Untersuchungsvorhabens vor dem Hintergrund der damaligen Möglichkeiten empirischer Forschung, soll nun jedoch die Frage der Qualität der erhobenen Daten näher betrachtet werden.

Da ein bestimmter Stichtag angegeben war, sollten die Zahlen der daraufhin mitgeteilten Lehrkräfte, Schüler usw. idealiter über den tatsächlichen Stand der Schulentwicklung Aufschluß geben. Es sollte also das angegeben werden, was gemessen werden sollte, nämlich z. B.: Anzahl der am Stichtag eingeschriebenen Schüler. Allerdings waren die Bögen, wie Schlunk selbst mitteilt,²⁷ teilweise

nicht, wie angestrebt, pro Schule ausgefüllt worden, sondern es war z. B. "für eine Gruppe von Schulen nur ein einziger Bogen" vorhanden, oder es waren "nur summarische Angaben für einen anderen Stichtag" gemacht worden. Diesen Mangel versuchte Schlunk u. a. dadurch auszugleichen, daß er die Angaben mit "Kontrollzahlen" verglich, die ihm von Pastor Paul zur Verfügung gestellt wurden, der sich offenbar seinerzeit separat "zusammenfassende Antworten" erbeten hatte.²⁸

Wie zuverlässig ist nun die von Pastor Paul konzipierte, vom Hamburgischen Kolonialinstitut durchgeführte und von Missionsinspektor Schlunk ausgewertete Datenerhebung?

Im Anhang zu diesem Aufsatz habe ich eine aus den verschiedenen Zahlenangaben bei Schlunk²⁹ erstellte Übersicht über die Anzahl der Schulen, Lehrkräfte und Schüler in allen deutschen Kolonien zusammengestellt, jeweils aufgeschlüsselt nach Schulart und Geschlecht und bei den Lehrkräften zusätzlich noch nach ihrer europäischen bzw. einheimischen Herkunft. Die Tabelle enthält viele Zahlenangaben, die (von der Autorin, d. h. nicht von M. Schlunk) mit Fragezeichen versehen worden sind. Die Fragezeichen weisen darauf hin, daß die jeweiligen Zahlenangaben, gemessen an den Endsummen, nicht stimmen können. Als Erklärung hierfür kommen zwei Arten von Fehlerquellen in Betracht: reine Rechenfehler oder lückenhafte Angaben. Die meisten Fehler resultieren offenbar aus der Kategorie "lückenhafte Angaben"; d. h. die Endsummen dürfen wahrscheinlich als richtig betrachtet werden, wobei jedoch nicht mehr aufzuklären ist, ob sich dahinter auch (noch) Rechenfehler verbergen. Diese Vermutung wird gestützt durch die Aussage Schlunks, er sei bei der Bearbeitung der Daten auf zwei generelle Schwierigkeiten gestoßen: Die erste bestand darin, daß es keine einheitliche Schreibweise der Namen (für Ethnien, Orte, Bezirke) gegeben habe.

"Die zweite Schwierigkeit ergab sich für die Statistik dadurch, daß bisweilen nur die Gesamtzahl der Schüler angegeben war, die Verteilung auf Religion und Geschlecht aber fehlte, oder daß bei der Vorbildung der Lehrer die Nachweisungen fehlten. Infolgedessen kann es vorkommen, daß die Gesamtsumme größer ist als die nachgewiesenen Summanden. Das ist also nicht ein Rechenfehler, sondern eine Folge ungenauer Unterlagen für die Berechnung. Wer die Statistik zurückverfolgt in ihre Einzelangaben, wird den Grund der Unstimmigkeit immer entdecken können."³⁰

Folgen wir also dem Hinweis von Schlunk an einem Beispiel: Für Deutsch-Südwestafrika werden für die Elementarschulen insgesamt $N = 167$ Lehrkräfte angegeben. Aufgeschlüsselt nach Geschlecht und Herkunft ("europäische" und "einheimische" in meiner Diktion, "weiße" und "farbige" in der Diktion von Schlunk) ergeben sich aber 39 männliche und 8 weibliche europäische Lehrkräfte (was zusammen $N = 47$ ergeben würde) sowie 45 weibliche und 2 männliche einheimische Lehrkräfte (was zusammen ebenfalls $N = 47$ ergeben würde). Für

alle Lehrkräfte käme man damit auf die Gesamtsumme von $N = 94$, tatsächlich ausgewiesen sind aber die oben genannten $N = 167$ Lehrkräfte. Bei der Schluß-Statistik von Schlunk³¹ werden für Deutsch-Südwestafrika wiederum insgesamt 167 Lehrkräfte genannt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, daß die Endsumme stimmt. Da in Deutsch-Südwestafrika keine Regierungsschulen für die Einheimischen unterhalten wurden, kann man nun nachrechnen, ob die Zwischensummen für die evangelischen oder die katholischen Lehrkräfte richtig oder falsch berechnet sind. Es ergibt sich dabei: Die Angaben für die katholischen Lehrkräfte scheinen zu stimmen: 21 europäische (17 männl., 4 weibl.) und 14 einheimische (12 männl., 2 weibl.); bei den evangelischen Missionslehrkräften sind aber jeweils bedeutend mehr in den Summen angegeben als in den Einzelangaben: 22 männliche und 4 weibliche europäische Lehrkräfte addieren sich dort auf $N = 45$, und 33 männliche einheimische Lehrkräfte (weibliche werden nicht verzeichnet) addieren sich auf $N = 87$. Diese Fehler können keine bloßen Rechenfehler sein (die im Werk von Schlunk jedoch ebenfalls vorkommen). Bloße Rechenfehler könnte man in einer Neuberechnung korrigieren. Hier scheint jedoch der Fehler eindeutig in der Kategorie "fehlende bzw. unvollständige Angaben" zu bestehen. Es ist also zu vermuten, daß man bei der evangelischen Mission bei der Nennung von Lehrer- und Schülerzahlen nicht in jedem Fall die Geschlechtszugehörigkeit eigens ausgewiesen hat. Die Zuverlässigkeit der Daten der Erhebung von 1911 ist deshalb wie folgt zu beurteilen: Es muß von einer gewissen Anzahl von Rechenfehlern ausgegangen werden. Die Endsummen können jedoch aus den genannten Gründen als ziemlich korrekt betrachtet werden, da die Ungereimtheiten überwiegend dem Faktor "unvollständige Angaben" zuzuschreiben sind. Aus den mit Fragezeichen versehenen Zwischensummen können jedoch keine verlässlichen Relationen (z.B. für die Geschlechterverteilung) berechnet werden. Sie bieten also nur (aber immerhin) die Möglichkeit, Relationen aus den mitgeteilten Daten abzuschätzen, - es sei denn, man unterstellt einen durchgängigen "bias", d.h. Voreingenommenheiten beispielsweise dergestalt, daß sich hinter den fehlenden Daten durchgängig immer männliche Schüler oder Lehrer verbergen, so daß die Schätzung für den Anteil der Schülerinnen und Lehrerinnen zu hoch ausfiele.

Um die Problematik der Zuverlässigkeit der Daten weiter aufklären zu können, wäre zum einen ein Rekurs auf die Urdaten notwendig: Vielleicht hat Schlunk einige Angaben übersehen oder falsche Angaben für seine Statistik notiert? Aufschlußreich wäre ein Rekurs auf die Urdaten auch wegen der Fülle des qualitativen Datenmaterials dieser Erhebung, das (wie weiter unten gezeigt werden wird) u.a. zur Abschätzung der Validität der quantitativen Angaben zur Zahl der Schulen, Lehrer und Schüler herangezogen werden kann. Eine Re-Analyse und Neuinterpretation gerade dieser qualitativen Daten wäre eine Herausforderung für die Bildungsforschung - sofern die Urdaten noch irgendwo vorhanden sind (die Autorin wäre für einen entsprechenden Hinweis dankbar).

Ein weiteres Vorgehen wäre der Abgleich mit anderen Datensätzen. Man könnte z.B. die für die einzelnen Kolonien publizierten amtlichen Berichte kon-

sultieren, d.h. die Schlunk-Daten mit den seit 1909/10 erschienenen amtlichen Jahresberichten vergleichen, die unter dem Titel "Die deutschen Schutzgebiete in Afrika und der Südsee" vom Reichskolonialamt herausgegeben wurden. (Diese Jahresberichte waren die Nachfolger der zuvor publizierten Denkschriften, die als Anlagen zu den Stenographischen Berichten der Verhandlungen des Reichstags [Reichstagsdrucksachen] erschienen waren.) Ein weiterer Datenabgleich wäre durch den Rekurs auf statistische Angaben einzelner Missionsgesellschaften zu gewinnen, die in den zeitgenössischen Publikationsorganen (Jahresberichte, "Missionsheftchen") oder in den Archivbeständen der einzelnen Missionsgesellschaften zu finden sind. Auf diese Weise wäre am oben genannten Beispiel der Bildungsstatistiken zu Südwestafrika z. B. zu prüfen, ob bei den evangelischen Missionen andernorts, d. h. nicht anlässlich der Umfrage von Schlunk, vielleicht vollständige Angaben zur Geschlechterverteilung vorhanden sind. Daneben finden sich Bildungsdaten hier und da eingestreut in den verschiedenen Genres der damaligen Veröffentlichungen, z.B. unter einschlägigen Stichworten im Deutschen Kolonial-Lexikon (z.B. unter Missionsschulen, Regierungsschulen, Höhere Schulen etc.), in Übersichtswerken einzelner Missionsgesellschaften (z. B. Freytag zur Steyler Mission)³², in thematisch akzentuierten zusammenfassenden Darstellungen (z. B. Weichert³³ zum Schulwesen der protestantischen Missionen und Lenz³⁴ zu den Regierungsschulen in den deutschen Kolonien), oder in diversen Aufsätzen in Kolonialzeitschriften oder Buchpublikationen der damaligen Zeit.³⁵ Auch diese Werke könnten zu Rate gezogen und mit den Bildungsdaten von Schlunk verglichen werden. Ferner gibt es statistische Übersichten zur Missionsarbeit, die auch Bildungsdaten enthalten, deren Referenzgrößen jedoch nicht unbedingt identisch sind mit den Kolonialgebieten, so z.B. ein Nachschlagewerk zur protestantischen Mission, das anlässlich der Weltmissionskonferenz in Edinburgh 1910 vorgelegt wurde³⁶ und ein ähnliches zur katholischen Missionsarbeit³⁷. Kurzum: Daten zum Bildungswesen in den Kolonien gibt es genug; es hat sich bloß noch niemand die Mühe gemacht, diese umfassend zusammenzutragen, auszuwerten, gegeneinanderzustellen und damit ggf. Lücken und Ungereimtheiten der Schlunk-Statistiken aufzudecken.

Aber auch wenn die Daten, wie oben erläutert, ziemlich zuverlässig sind, so sind sie deswegen nicht unbedingt schon valide in dem Sinne, daß die ermittelte Statistik ein zureichender Indikator für den Stand der Bildungsentwicklung in den deutschen Kolonien ist, daß also objektiv (d. h. intersubjektiv nachprüfbar) die damalige Bildungssituation mit ihrer Hilfe beurteilt werden könnte. Was bedeuten also die in der Untersuchung mitgeteilten Lehrer- und Schülerzahlen, welche Art von "Schulbesuch" dokumentieren sie? Über diese Frage, was die Anzahl der am besagten Stichtag eingeschriebenen Schüler und Lehrer über den Stand der Bildungsentwicklung bzw. - anders gesagt - über die "Qualität" des Schulbesuchs aussagt, darüber informieren uns einige der ebenfalls in der Erhebung gestellten Fragen. Beispielsweise geben uns die Lehrpläne über die Art der Bildung Auskunft. Anhand ihrer Lektüre können heutige Bildungsforscher zwar nicht beur-

teilen, ob deren Ziele und Inhalte tatsächlich im Unterricht erreicht wurden, wohl aber läßt sich etwas aussagen darüber, was die Schüler lernen sollten. Für Togo³⁸ wird z. B. detailliert beschrieben, welche Fachinhalte auf welcher Klassenstufe unterrichtet werden sollten, teils mit Angabe einzelner Unterrichtsinhalte und zugrunde gelegter Schulbuchtexte. Auch über das numerische Lehrer-Schüler-Verhältnis erhalten wir detaillierte Angaben: Auf einen Lehrer kamen zwischen 34 und 42 Schüler³⁹; dies korrespondiert übrigens durchweg mit der noch heute vorfindlichen Schulrealität in Afrika, für die der Median der Lehrer-Schüler-Relation auf 39 : 1 beziffert wird⁴⁰. Wichtig für die Beurteilung der Validität und Objektivierbarkeit der Daten sind ferner die Angaben zur Regelmäßigkeit des Schulbesuchs und zur Anzahl erfolgreicher Schulabsolventen.

Zu Togo finden wir in bezug auf die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs Angaben, die zum einen verbal formuliert sind ("gut", "ziemlich gut" o.ä.), aber es gab in den Fragebögen offenbar auch einige Prozentangaben, die zwischen 70 Prozent und 90 Prozent regelmäßigem Schulbesuch liegen.⁴¹ Zur Frage der Regelmäßigkeit des Schulbesuchs muß man anmerken, daß laut Beihilfeverordnung vom 2. Februar 1906⁴² nur für solche Missionsschüler Beihilfe gewährt wurde, die nachweislich mindestens an 150 Tagen im Jahr die Schule besucht hatten; hierfür mußte täglich die Anwesenheit oder Abwesenheit der Schüler aufgezeichnet werden. Diese Nachweispflicht wurde 1910 wieder aufgehoben; dafür wurde aber der Schulbesuch von fünf auf sechs Jahre angehoben.⁴³ Und für die numerisch weit geringer vorhandenen Regierungsschulen können wir aufgrund des oben genannten Zitats von B. von König davon ausgehen, daß tatsächlich ein regelmäßiger Schulbesuch vorlag.

Die Absolventenquoten schwanken offenbar sehr deutlich zwischen zwei Typen von Schulen: den voll ausgebauten und nach Schulklassen differenzierten Schulen auf den Hauptstationen der Missionsgesellschaften ("Stationsschulen") auf der einen Seite und den einfachen, wenig gegliederten Dorfschulen auf der anderen Seite.⁴⁴ Für die Stationsschulen wird angegeben, daß in der Steyler Mission ca. 50-70 Prozent oder 2/3 der Schüler bis zum Ende des Schulkursus aushalten; in der Norddeutschen Mission liegen die Zahlen - je nach Bezirk - zwischen 50-75 Prozent in Ho, 70 Prozent in Lome und Agu, 85 Prozent in Akpafu usw.; d. h. sie liegen in etwa derselben Größenordnung, und gleiches gilt auch für die Wesleyanische Mission, für die 75 Prozent angegeben werden. Für die einfachen Dorfschulen ist das Ergebnis weniger einheitlich, aber generell niedriger: Die Zahlenangaben rangieren von nur 5-10 Prozent (summarische Angabe zur Steyler Mission) bis zu 95 Prozent in einer Schule der Norddeutschen Mission im Agu-Bezirk.⁴⁵ Wie soll man diese Ergebnisse nun interpretieren? Man kann wiederum unterstellen, sie seien ebenfalls "geschönt"; dem steht allerdings entgegen, daß z. B. die Steyler Mission ausdrücklich angab, keinen Wert darauf zu legen, daß möglichst viele Schüler die ganze Schule durchlaufen, und zwar aus Sorge vor einer "Überproduktion von Deutschredenden" und vor einem "arbeits scheuen (Bildungs-)Proletariat".⁴⁶ Schließlich wurde noch gefragt, welche Kenntnisse

"mittelmäßige Schüler" nach Beendigung der Schule besitzen⁴⁷: Nach Absolvierung eines "vollendeten Kursus" der Stationsschulen entsprächen die Kenntnisse etwa denen eines damaligen deutschen Volksschulabsolventen, heißt es dazu. Aus den Regierungsschulen verlautete, die Kenntnisse entsprächen etwa denen des sechsten Jahrgangs der deutschen Volksschulen. Dazu muß man wissen, daß für die Schüler in Togo erschwerend hinzukam, daß sie eine Fremdsprache (das Deutsche) erlernen mußten, was bei deutschen Volksschülern nicht der Fall war.

Der Fragebogen von Martin Schlunk bezog sich also nicht nur auf den bloßen Aspekt der Ermittlung der Anzahl von Schulen, Schülern und Lehrern der verschiedenen Missionsgesellschaften und der Regierungsschulen, sondern er beinhaltete auch Fragen, die sich zur Abschätzung der Aussagefähigkeit der Daten heranziehen lassen. Ich sehe keinen Grund zur Annahme, die Zahlen seien nicht valide. Für welche Art von Schule sie zutreffen, das erfahren wir ja durch die qualitativen Begleitfragen und damit auch, daß der Aussagewert der rein quantitativen Schülerdaten in dieser oder jener Hinsicht begrenzt ist und relativiert werden muß. Die Erhebung von 1911 liefert den Bildungsforschern und Historikern also weit mehr als eine rein statistische Darstellung, bei der man nicht intersubjektiv nachvollziehen kann, was mit "Schule" und "Schulbesuch" gemeint ist.

Koloniale Bildungsstatistiken: Interpretationen und Vergleiche

Wie kann nun eine gegebene quantitative Entwicklung von Schulen oder Schülern interpretiert werden, über deren annähernde Tauglichkeit man sich, wie oben illustriert, durch Abschätzung der Gütekriterien der Erhebung, durch Datenabgleich o. ä. vergewissert hat? Man kann sie zunächst einmal, systemimmanent, im Sinne eines historischen Längsschnitts betrachten und mit anderen Parametern der Gesamtentwicklung einer Kolonie in Beziehung setzen. So lassen sich aus den fortlaufenden Angaben in den Denkschriften bzw. Jahresberichten z.B. Zeitreihen rekonstruieren, Trends berechnen, Verlaufskurven zwischen den Kolonien vergleichen oder mit einschneidenden politischen Ereignissen (z. B. Kolonialkriegen) und anderen Kolonialdaten in Beziehung setzen. Auf diese Weise konnten z. B. für die Bildungsentwicklung in Deutsch-Togo anhand einer Zeitreihe der Jahre 1900 - 1913 einige Korrelationen zwischen dem Anstieg der Schülerzahlen und einigen ökonomischen Daten (Außenhandel, Eigenfinanzierung der Kolonie, Steueraufkommen) berechnet werden.⁴⁸ Die Ergebnisse dieser bildungsökonomischen Fragestellung erbrachten sehr hohe Korrelationskoeffizienten, und die graphische Darstellung konnte diese korrelative Entwicklung noch einmal deutlich vor Augen führen. Aus solchen Auswertungen sind zwar keine abschließenden Kausalbeziehungen abzuleiten, etwa dergestalt, zu behaupten, die Expansion der Schülerzahlen habe zum Wirtschaftswachstum geführt oder vice versa. Dennoch liefern sie einen größeren Erkenntnisgewinn über den Zusammenhang zwischen Bildung und Kolonialismus als z. B. bloß sporadisch im Text auftauchende Schüler- oder

Lehrerzahlen. Ähnlich ist auch eine systematische bildungsgeographische Analyse aufschlußreicher als einige im Text verstreute ad-hoc-Angaben. So illustriert die regionale Verteilung des Schulangebots in ihrer Beziehung zur Lage der Schule an der Küste oder im sog. "Hinterland", im Zusammenhang mit Eisenbahn- und Wegebau oder mit den Anbaugebieten von Exportfrüchten sehr deutlich, daß die koloniale Bildungsexpansion wahrscheinlich etwas mit infrastrukturellen und kolonialwirtschaftlichen Entwicklungen zu tun hat.⁴⁹ Diese bildungsgeographisch hervorstechenden Disparitätsstrukturen haben zu einem bis heute vorfindlichen regionalen und damit u. a. ethnisch akzentuierten Entwicklungsgefälle beigetragen (in Togo ist bis heute ein Süd-Nord-Gefälle spürbar). Hier eröffnet sich somit noch ein weites Feld für Längsschnittstudien und für bildungsökonomische und bildungsgeographische Analysen zur Schulentwicklung in den deutschen Kolonien, ggf. im Vergleich zu anderen Kolonialgebieten.

Weitere Interpretationsmöglichkeiten entstehen durch eine Vielzahl möglicher Vergleiche, die unter verschiedenen Fragestellungen sinnvoll sein können. Hier sind nur einige Beispiele zu nennen:

- Das Ausmaß der Rückständigkeit der kolonialen Schulsysteme im Vergleich zum kolonialen Mutterland ergibt sich z.B. durch eine Gegenüberstellung von Einschulungsdaten beider Schulsysteme. Diese können weiter differenziert werden in bezug auf den Zeitpunkt der erhobenen Daten (schließt sich die Schere im Lauf der Zeit, oder erweitert sie sich?), in bezug auf Schulstufen (besteht ein besonders krasses Mißverhältnis im Bereich der höheren Bildung?), oder in bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit (sind die Diskrepanzen in bezug auf die Anzahl von Schülerinnen und Lehrerinnen - ggf. nach Schulstufen differenziert - in beiden Systemen ähnlich?).
- Die Stellung des Bildungswesens einer bestimmten Kolonie im Vergleich zu den anderen deutschen Kolonien könnte von Interesse sein für Fragestellungen, die die Prioritäten der deutschen kolonialen Schulpolitik oder Typen von Kolonien betreffen. War Togo mit seinem Bildungswesen eine "Musterkolonie" im Vergleich zu den anderen deutschen Kolonien oder nicht? Unterscheiden sich Kolonien vom Typ einer Handelskolonie von denen einer Plantagen- oder einer Siedlerkolonie?
- Differentielle Einschulungsquoten innerhalb einer Kolonie und damit Vergleiche zwischen verschiedenen Regionen (falls möglich im Längsschnitt) könnten Aufschluß geben über die Entstehung und Entwicklung regionaler und ethnischer Disparitätsstrukturen, die ein Entwicklungsgefälle zwischen einzelnen Landesteilen anzeigen, das sich teils bis heute in den ehemaligen Kolonien fortsetzt und eine der Ursachen ökonomischer Ungleichheit und politischer Konflikte darstellt.
- Vergleiche mit Kolonien anderer Kolonialmächte (z. B. mit den Nachbarkolonien) ermöglichen die Frage, ob diese ähnliche Bildungsentwicklungen aufweisen, oder ob sie sich gänzlich anders darstellen.

Aus der Fülle möglicher Vergleiche möchte ich im folgenden nur die zuletzt aufgeworfene Frage und das damit gegebene Problem des Vergleichs der Beschulungssituation in Deutsch-Togo und in anderen Kolonien exemplarisch herausgreifen. Dazu werde ich zunächst einige Bevölkerungs- und Schülerzahlen vergleichend betrachten und mich sodann, da Schülerzahlen nicht mit Schulbesuchsquoten gleichzusetzen sind, dem Problem der Berechnung von Schulbesuchsquoten zuwenden.

Tabelle 1
Bevölkerungs- und Schülerzahlen in Deutsch-Togo im Vergleich zu einigen anderen westafrikanischen Kolonien

<i>Kolonie (Jahr)</i>	<i>Einwohner</i>	<i>Schüler</i>
Deutsch-Togo (1913)	1,0 Mill.	14 109
Dahomey (1912)	0,9 Mill.	4 378
Goldküste (1912)	1,5 Mill.	18 680
Elfenbeinküste (1912)	1,2 Mill.	2 306

Quelle: Deutsch-Togo: Christel Adick, *Bildung und Kolonialismus in Togo*, Weinheim 1981, 296; Dahomey: Denise Bouche, *L'Enseignement dans les Territoires Français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920*, Lille-Paris 1957, 701; Goldküste: Peter Sebald, *Togo 1884-1914. Eine Geschichte der deutschen "Musterkolonie auf der Grundlage amtlicher Quellen*, Berlin 1988, 731; Elfenbeinküste: Bouche, 701.

Was macht ein solcher Vergleich deutlich? Für mich weist er auf folgendes hin: Deutsch-Togo stand nicht schlecht da. In den von den Franzosen kolonial beherrschten Nachbargebieten gab es wesentlich weniger Schüler; selbst im Senegal mit seiner vergleichsweise langen Schultradition gingen von 1,25 Mill. Einwohnern nur 4.189 zur Schule.⁵⁰ Im Vergleich mit der englisch beherrschten Goldküste schneidet Deutsch-Togo ebenfalls nicht schlecht ab. Dabei können Verfälschungsinteressen im Hinblick auf eine bessere "Außenoptik" der kolonialen Konkurrenz wegen im Prinzip allen Kolonialmächten unterstellt werden. Und anzunehmen, in Deutsch-Togo sei die Population der Kinder im Schulalter generell höher gewesen als in den benachbarten Gebieten (ein Umstand, der die Schulbesuchsquote senken würde), halte ich ebenfalls für inadäquat. Der Vorbehalt, von der reinen Quantität von Schulen und Schülern auf eine entsprechende Qualität der Beschulung zu schließen, gilt ebenfalls für andere Kolonialschulsysteme; das vermerkt auch Denise Bouche⁵¹ nicht zu Unrecht bei der Präsentation ihrer statistischen Daten zu Französisch-Westafrika. Die genannten möglichen Einwände gelten also nicht nur für Deutsch-Togo, sondern im Prinzip für alle kolonialen Schulsysteme.

Ein weiteres, die Qualität der vermittelten Bildung speziell in Deutsch-Togo betreffendes Argument von Peter Sebald gegen meine vergleichsweise positive Einschätzung der Bildungsexpansion dort lautete, daß in den englischen und französischen Nachbarkolonien "der Ausbildung in Englisch bzw. Französisch ein prinzipiell höherer Stellenwert zugemessen wurde als dem Unterricht in deutscher Sprache in Togo. Demzufolge hatten dort weit mehr Afrikaner die Voraussetzungen, sich über diese Mittlersprachen Zugang zu fortgeschrittenerem Wissen zu verschaffen, während in Togo - trotz prozentual höherer Schülerzahlen - der vorherrschende Unterricht in Ewe diese Möglichkeit von vornherein ausschloß"⁵². Das allerdings ist ein bedenkenswertes Argument. Wie also war die Situation des muttersprachlichen Unterrichts und des Fremdsprachenangebots in der deutschen Kolonie Togo im Vergleich mit anderen Kolonien? Da es in bezug auf die Sprachenfrage im deutschen Missions- und Kolonialschulwesen über die Jahre hinweg keine einheitliche Haltung gab, läßt sich die Frage nicht mit einem Satz beantworten.⁵³ Ich gebe hier nur zu bedenken, daß im englischen Kolonialschulwesen gerade in den Anfangsklassen auch Mutterprachen im Unterricht verwendet wurden. Und nach den Anfangsklassen gingen dort ebenfalls, wie es auch heute noch ist, viele Schüler von der Schule ab, ohne genügend Englischkenntnisse erworben zu haben. In den französischen Kolonialschulen wurde jedoch in der Tat eine rigorose Frankophoniepolitik betrieben. Aber die doch deutlich geringere Zahl der Schüler in den genannten französischen Afrikakolonien (hier: im Vergleich zu Togo und der Goldküste) wirft die Frage auf, welche vergleichsweise geringe Anzahl Schüler dort real von einer Bildung profitiert haben, die sie vielleicht in den Stand versetzte, sich selbständig fortgeschritteneres Wissen anzueignen. Hier steht also das Argument einer gewissen Alphabetisierung einer größeren Anzahl von Schülern zumindest in ihrer Muttersprache gegen das Argument der Förderung einer geringeren Zahl Alphabetisierter in der europäischen Sprache der jeweiligen Kolonialmacht ("Masse" gegen "Elite").⁵⁴ Daß augenscheinlich die französische koloniale Schulpolitik eher auf Elitebildung denn auf Massenbeschulung Wert legte, verdeutlicht auch ein weiterer Vergleich von Schülerzahlen in Westafrika (vgl. Tabelle 2).

Der Vergleich besagt folgendes: Die französischen Kolonien hatten auch in späteren Jahren (nach dem Ersten Weltkrieg) deutlich weniger Schüler bezogen auf die Gesamtbevölkerung als die englischen. Dieser Befund entkräftet oder relativiert zumindest das Argument von Sebald, der Rückgang der Schülerzahlen in Togo nach dem Ende der deutschen Kolonialherrschaft zeige, "daß viele Eltern lediglich auf Grund des kolonialen Zwangs ihre Kinder in die Missionsschulen geschickt haben"⁵⁵. Erstens gab es in Deutsch-Togo meines Wissens keine Schulpflicht, also keinen "kolonialen Zwang" (höchstens einen "systemimmanenten" Druck), Kinder in die Schule zu schicken. Zweitens brachte die Ablösung der deutschen Kolonialmacht durch eine andere (hier: die französische) naturgemäß erhebliche Probleme für die deutschen Missionsgesellschaften mit sich in bezug auf die Fortsetzung ihrer Arbeit auf einem nun "fremden" Kolonialterritorium. Und

drittens scheint sich in den sinkenden Schülerzahlen im nun französisch verwalteten Togogebiet neben dem Faktum der geringeren Population aufgrund der englischen Verwaltung in der Goldküste zugesprochenen Gebietes des ehemaligen östlichen Deutsch-Togo (daher auch der rapide Anstieg der Zahlen für Ghana von 1911 im Vergleich zu 1921) vor allem die generell quantitativ restriktivere koloniale Bildungspolitik der Franzosen niederzuschlagen.

Tabelle 2

Bevölkerungs- und Schülerzahlen in ausgewählten westafrikanischen Ländern

<i>Land</i>	<i>Bevölkerung (Jahr)</i>	<i>Schülerzahl (Jahr)</i>
Dahomey	859 000 (1920)	24 000 (1948)
Ghana	1 502 000 (1911)	19 000 (1911)
Ghana	2 298 000 (1921)	49 700 (1921)
Elfenbeinküste	3 900 000 (1931)	12 000 (1936)
Nigeria	17 131 000 (1911)	33 000 (1911)
Senegal	1 638 000 (1931)	30 000 (1948)
Sierra Leone	1 403 000 (1911)	11 000 (1911)
Togo (frz.)	750 000 (1931)	5 600 (1931)

Zusammengestellt nach B. Mitchell, *International Historical Statistics: Africa and Asia*, New York 1982, 37ff. und 687ff.

Ein besonderes Problem für die Bildungsforschung und die Vergleichbarkeit von *absoluten* Schüler- und Bevölkerungszahlen ist die Frage nach den *relativen* Schulbesuchszahlen (Quoten). Gründer spricht einmal vom "Anteil der 'Schulbevölkerung' an der Gesamtbevölkerung"⁵⁶, an einer anderen Stelle von der "Scholarisierungsquote"⁵⁷. Zumindest letzteres ist mißverständlich, da es als Synonym für Schulbesuchsquote oder gar für Einschulungsquote interpretiert werden könnte. Bezugspunkt ist jedoch in jedem Fall der in Schlunk⁵⁸ angegebene Anteil der Schüler an der Gesamtbevölkerung, der beispielsweise für Togo 1,4 Prozent betrug. Diese Zahl sagt jedoch noch nichts aus über die Schulbesuchsquote, d. h. über die Anzahl der Kinder, die zur Schule gehen, *in Relation zur Anzahl der Kinder im schulfähigen Alter* und noch weniger über die Einschulungsquote, d. h. die Anzahl der effektiv eingeschulten Kinder in Relation zur Anzahl der Kinder des als Schuleintrittsalter festgesetzten Altersjahrgangs.

Während es die Datenlage sicher nicht erlaubt, präzise Einschulungsquoten zu berechnen, so gibt es dennoch Möglichkeiten, aus den verfügbaren Schüler- und Bevölkerungsdaten zu Vergleichszwecken einige Schulbesuchsquoten abzuschätzen. Hierzu ist es erforderlich, die Anzahl der Schüler zur Anzahl der Kinder im Schulalter in Beziehung zu setzen, - zu einer Zahl, die sich aber gar nicht so leicht

ermitteln läßt, da die Bevölkerungsstatistik in den Kolonien mindestens ebenso unzuverlässig war wie die Bildungsstatistik, wahrscheinlich sogar noch unzuverlässiger. Denn hier ging es nicht nur um möglicherweise geschönte Zahlen aufgrund einer kolonial- oder missionspädagogischen Erfolgsideologie, sondern hier waren massive Widerstände der Kolonisierten am Werke: Diese wollten sich vielerorts angesichts der mit den Bevölkerungszählungen häufig verknüpften Steuerforderungen der Kolonialmächte (die im Begriff der "Kopfsteuer" sinnfällig werden), gar nicht zählen lassen.

Die meisten demographischen Angaben zu Togo berufen sich auf das Standardwerk von Robert R. Kuczynski⁵⁹, der alle von der Kolonialverwaltung angestellten partiellen Zählungen und Schätzungen zusammengetragen und kritisch kommentiert hat. Als offenbar allseits akzeptierte Zahl wird dabei von ca. 1 Mill. Einwohnern in Deutsch-Togo zu Beginn dieses Jahrhunderts ausgegangen, wobei etwas mehr als die Hälfte im Norden des Landes lebten.⁶⁰ Wie aber war der Altersaufbau dieser Bevölkerung? Wieviele Kinder im "schulfähigen Alter" (also im Alter von ca. fünf bis 14 oder 15 Jahren) gab es darunter? Leider geben uns die Bevölkerungsdaten dazu keine Auskunft. Lediglich bei Bevölkerungsangaben zur Hauptstadt Lome wurde zuweilen nach Geschlecht und in Ansätzen nach Alter differenziert. So soll es 1893/94 in Lome 2084 Einwohner gegeben haben; davon waren 456 "Kinder unter zehn Jahren".⁶¹ Und ca. 1912 wurden von 7078 ständigen afrikanischen Einwohnern Lomes 2524 explizit als "Kinder" ausgewiesen.⁶² Der Anteil der Kinder im schulfähigen Alter läßt sich jedenfalls aus solchen sporadischen Zahlen nicht berechnen, zumal man die Kindersterblichkeit in den ersten Lebensjahren in Rechnung stellen muß und da es fraglich ist, ob gerade Lome als urbanes Zentrum repräsentativ für die damalige Bevölkerungsstruktur Togos sein kann.

In zwei anderen Publikationen, in denen Schulbesuchsquoten aus jenen Jahren angegeben sind, wird aber übereinstimmend von einem Anteil von ca. 15 Prozent Kindern im Schulalter an der Gesamtbevölkerung ausgegangen, so explizit von Denise Bouche⁶³ in ihren Berechnungen zu Französisch-Westafrika für das Jahr 1912 und implizit von Samir Amin⁶⁴ in seiner nicht weiter belegten Aussage, Deutsch-Togo habe eine Schulbesuchsquote von 9 Prozent gehabt. (Die letztere Angabe läßt sich wie folgt zurückrechnen: ca. 14000 Schüler im Jahre 1913 ergeben bei 15 Prozent Bevölkerungsanteil von Kindern im Schulalter in Relation zu einer Gesamtbevölkerung von ca. 1 Mill. die genannte Schulbesuchsquote von neun Prozent.) - Woher diese 15 Prozent-Quote von Kindern im schulfähigen Alter stammt, habe ich bis heute nicht rekonstruieren können, da weder Amin noch Bouche hierzu eine Quelle angegeben haben. - Keinesfalls jedoch darf zur Abschätzung der damaligen Alterszusammensetzung der heutige Altersaufbau der Bevölkerung in Togo herangezogen werden; denn inzwischen hat sich dort, wie überall in Afrika, ein massiver demographischer Wandel vollzogen (verlängerte Lebenserwartung, Reduzierung der Kindersterblichkeit), der zu einer veränderten Alterspyramide führte. Dieser Bevölkerungswandel war aber zu Beginn des

Jahrhunderts in Westafrika noch nicht vorhanden.⁶⁵ Einer demographischen Erhebung im angrenzenden Ghana zufolge lag dort der Anteil der Kinder im Schulalter (5-14 J.) im Jahre 1960, also etwa zwei Generationen später, bei 25 Prozent.⁶⁶ Also muß er vor dem demographischen Wandel noch deutlich niedriger gelegen haben. Ich könnte deswegen die oben genannte 15 Prozent-Quote als Schätzung plausibel finden und habe sie deswegen auch benutzt.

Ist es nun aber sinnvoll, eine Schulbesuchsquote für die gesamte Kolonie zu berechnen? Vor allem, wenn bekannt ist, daß die Versorgung mit Schulen extrem regional differierte? Zu Vergleichszwecken (z. B. zwischen verschiedenen Kolonien oder Zeitpunkten) ist eine allgemeine Schulbesuchsquote als Indikator sicher akzeptabel. Sofern die Datenlage es gestattet, können jedoch unter Zugrundelegung entsprechend sinnvoller Fragestellungen auch die differentiellen Schulbesuchsquoten verschiedener Subgruppen berechnet werden (z. B. Differenzierung nach Geschlecht, Region, Ethnie, Urbanisierungsgrad u. ä.). Eine solche differentielle Berechnung ließ sich z.B. für die Bildungssituation in der ehemaligen deutschen Kolonie Togo hinsichtlich der regionalen und ethnischen Verteilung der Schüler anstellen⁶⁷: Bis auf zwei Schulen erstreckte sich das gesamte Bildungsangebot auf den Süden des Landes. Bezieht man die Gesamtzahl der Schüler auf diese Population, so beträgt die Schulbesuchsquote ca. 18,6 Prozent; d. h. im Süden Togos ging etwa jedes fünfte bis sechste Kind im Schulalter - in welchem Umfang und mit welchem Erfolg auch immer - in eine Missions- oder Regierungsschule. Unter Zuhilfenahme der statistischen Angaben in Schlunk⁶⁸ ließ sich dann des weiteren ermitteln, daß etwa zwei Drittel der Elementarschüler der Ewe-Bevölkerung entstammten. Berücksichtigt man, daß keine zweite Ethnie während der deutschen Kolonialzeit auch nur annähernd so umfangreich schulisch erfaßt wurde, so läßt sich mit diesen Befunden die These, daß das koloniale Bildungswesen an der Schaffung regionaler und ethnischer Disparitäten beteiligt war, empirisch belegen.

Fazit

In diesem Aufsatz ging es darum, vor dem Hintergrund einiger konträrer Interpretationen zur Bildungsentwicklung in Deutsch-Togo auf den generellen Mißstand hinsichtlich umfassender und in ihrer Zuverlässigkeit kritisch beurteilter Bildungsdaten zur Schulentwicklung in den deutschen Kolonien hinzuweisen. Es sollte deutlich gemacht werden, für welche Fragestellungen Bildungsstatistiken notwendig sind und wie diese nutzbringend auszuwerten wären. Ist damit die eingangs genannte Kontroverse entschieden? Wahrscheinlich nicht. Einigen könnten wir uns sicher darauf, daß es "Musterkolonien" nicht gab, also auch keine deutsche Musterkolonie Togo. Eine solche Bezeichnung ist ein Widerspruch in sich und sollte daher immer in Apostroph gesetzt werden, egal wie "gut" oder "schlecht" eine Kolonie im einzelnen verwaltet wurde; - es sei denn, man billigte der Idee und Realisation kolonialer Fremdherrschaft irgendeine Berechtigung zu. Trotzdem

muß es erlaubt sein, bei der historischen Analyse kritisch zu differenzieren und zu vergleichen. Unter dieser Perspektive bleibe ich mit den oben genannten Argumenten und Belegen dabei, daß die Bildungsentwicklung in Deutsch-Togo nicht schlecht dastand. Diese Entwicklung selbst ist jedoch wahrscheinlich weniger auf die Handlungen der deutschen Kolonialherren zurückzuführen, sondern vielmehr das Resultat der steigenden Bildungsaspirationen von Teilen der togoischen Bevölkerung. Die deutsche koloniale Bildungspolitik hat hier sogar deutlich bremsend und restriktiv gewirkt, da z. B. höhere Bildungsangebote oder Universitätsstudien trotz des Vorhandenseins eines international anerkannten höheren Bildungswesens im deutschen Kaiserreich und im Unterschied zum französischen und englischen Kolonialreich den deutschen Kolonialuntertanen verwehrt wurden.⁶⁹ Dieser restriktiven deutschen kolonialen Bildungspolitik zum Trotz ließ sich jedoch auch in Togo, wie Peter Sebald selbst schreibt,⁷⁰ der "Bildungs- und Freiheitswille der Bevölkerung nicht aufhalten". Eigene Bildungsanstrengungen und Aspirationen auf Chancengleichheit im Schulwesen und durch "moderne" Bildung erscheinen mir daher zunehmend erklärungskräftiger für die Bildungsdynamik in Afrika als die Bildungsofferten der Missionen und Kolonialmächte. Ich habe versucht, dies anhand einiger Fallstudien zur frühen Bildungsentwicklung in einigen englisch beeinflussten westafrikanischen Gebieten des 19. Jahrhunderts zu zeigen und die Gründe hierfür theoriegeleitet zu verdeutlichen.⁷¹ Peter Sebald hat aufgrund seiner Forschungsgebiete bei der Diskussion zu Togo nicht von ungefähr meist Ghana mit im Blick. Die frühe und dynamische Bildungsentwicklung zumindest im Süden Ghanas schon seit dem 19. Jahrhundert - Foster⁷² spricht deshalb nicht zu unrecht vom "goldenen Zeitalter" der Goldküste - könnte dazu verführen, den Schluß zu ziehen, daß die englische koloniale Schulpolitik vom Ansatz her "besser" war als die deutsche. Ich halte eine solche Schlußfolgerung für irreführend; denn die konstatierte Dynamik in der schulischen Expansion an der Goldküste ist wohl auch dort überwiegend auf die Eigeninitiative von Teilen der afrikanischen Bevölkerung zurückzuführen und weniger auf wohlwollende Initiativen der englischen Kolonialherren. Im Zeitalter imperialistischer Konkurrenz hatten sich auch die englischen Ideen über die Bildsamkeit der Afrikaner enorm zuungunsten der Kolonialuntertanen gewandelt.⁷³ Auch im französischen Bildungswesen in Westafrika schreckte man trotz Frankophoniepolitik zunehmend vor der Idee zurück, durch Assimilationsprozesse qua Bildung etwa 14 Millionen von Afrikanern zu gleichberechtigten Teilhabern an der französischen Kultur heranzuziehen.⁷⁴ Wir sollten also Ereignisse und Entwicklungen in den Kolonien nicht nur einzig als Resultat der Aktionen der Kolonialherren begreifen, sondern auch unter Beachtung weltgesellschaftlicher Prozesse und einheimischer Bedingungen betrachten.

Tabelle: Anzahl der Schulen, Lehrkräfte und Schüler in den deutschen Kolonialgebieten im Jahre 1911⁹⁾

Kolonialgebiet	Anzahl Schulen	Lehrkräfte europäische	einheimische	Gesamt	Schüler männl.	weibl.	Gesamt
Togo							
Elementarschulen	315	18	14	32	384	15	399
Gebühren Schulen	5	3	—	3	4	—	4
Sch. f. prakt. Arbeit	4	12	2	14	4	1	5
Kamerun							
Elementarschulen	499	30	12	42	606	5	611
Gebühren Schulen	21	25	8	33	30	—	30
Sch. f. prakt. Arbeit	11	22	—	22	5	—	5
Deutsch-Südwestafrika							
Elementarschulen	48	391	87	478	457	27	484
Gebühren Schulen	1	1	—	1	1	—	1
Sch. f. prakt. Arbeit	5	9	13	22	—	—	22
Deutsch-Ostafrika							
Elementarschulen	953	135	77	212	1 134	66	1 200
Gebühren Schulen	31	41	8	49	47	4	51
Sch. f. prakt. Arbeit	17	18	8	26	5	—	5
New-Guinea							
Elementarschulen	402	777	337	1 114	3 347	687	4 034
Gebühren Schulen	19	20	11	31	7	—	7
Sch. f. prakt. Arbeit	11	15	6	21	1	—	1
Samoas							
Elementarschulen	300	1	—	1	277	157	434
Gebühren Schulen	26	17	19	36	20	12	32
Sch. f. prakt. Arbeit	3	3	—	3	2	—	2
Kolonien							
Elementarschulen	31	—	2	2	52	4	56
Gebühren Schulen	6	27	3	30	22	2	24
Sch. f. prakt. Arbeit	2	1	3	4	2	2	4
Gesamt	2 710	5 147	2 277	7 424	2 9827	3 367	34 194

⁹⁾ Zusammengefaßt nach M. Schmidt. Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg 1914, S. 54f., 112f., 134f., 248f., 304f., 314f. und 356f. Ein Teil nicht hinter den Zahlenangaben, die aufgrund statistischer Angaben - z. B. im männl. oder weibl. Lehrkräften - oder aufgrund von Berechnungen nicht mit dem Gesamtsummenwert übereinstimmen. © C. Adick

Anmerkungen

- 1 Vgl. Peter Sebald, Togo 1884-1914. Eine Geschichte der deutschen "Musterkolonie" auf der Grundlage amtlicher Quellen, Berlin 1988; Christel Adick, Bildung und Kolonialismus in Togo, Weinheim 1981, 305f.
- 2 Sebald, 504.
- 3 R. Erbar, Ein "Platz an der Sonne"? Die Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte der deutschen Kolonie Togo 1884-1914), Stuttgart 1991, 275, Anm. 236.
- 4 Horst Gründer, Geschichte der deutschen Kolonien, Paderborn etc. ²1991, 128.
- 5 Horst Gründer, Christliche Mission und deutscher Imperialismus. Eine politische Geschichte ihrer Beziehungen während der deutschen Kolonialzeit (1884-1914) unter besonderer Berücksichtigung Afrikas und Chinas, Paderborn 1982, 365.
- 6 M. Schlunk, Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg 1914.
- 7 M. Schlunk, Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg 1914.
- 8 M. Crowder, West Africa under Colonial Rule, London (Reprint 1984), 1. Auflage 1968, 245f.
- 9 H. Vischer, Native Education in German Africa. In: Journal of the African Society, London *LIV*(1915)XIV, 123-142.
- 10 Schlunk, Die Schulen für Eingeborene ...
- 11 J. Friedrichs, Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen 1983, Kap. 2 passim; K. Mollenhauer/C. Rittelmeyer, Methoden der Erziehungswissenschaft, München 1977, 98ff.
- 12 Erbar, 274.
- 13 B. von König, Die Eingeborenen-Schulen in den deutschen Kolonien Afrikas und der Südsee. In: Koloniale Rundschau, 1912: Nr. 5,7,9,10 und 12; 1913: Nr.1.
- 14 Von König, Die Eingeborenen-Schulen..., a.a.O., 1913, 7.
- 15 Jürgen Krause, Missionarische Schulpädagogik an Beispielen der Berliner Mission. In: Bildung und Erziehung, 46(1993), 269.
- 16 Detlef K. Müller/Bernd Zymek, Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, Teil 1), Göttingen 1987, 12.
- 17 World Bank 1988: Education in Sub-Saharan Africa, Washington (World Bank) 1988.
- 18 Brian Mitchell, International Historical Statistics: Africa and Asia, New York 1982, 687ff.
- 19 A. Benavot/P. Riddle, National Estimates of the Expansion of Mass Education, 1870-1940. In: Sociology of Education, 61(1988), 191-210; J. W. Meyer u. a., World Expansion of Mass Education, 1870-1980. In: Sociology of Education, 65(1992), 128-149.
- 20 Schlunk, Die Schulen für Eingeborene ..., V.
- 21 Ebenda, VI-IX.
- 22 Ebenda, V.
- 23 Zu den Einstellungen Pastor Pauls zur Missions- und Kolonialpädagogik vgl. dessen Vortrag auf der Brandenburgischen Missionskonferenz, 1907 als Aufsatz publiziert. D. Paul, Das Schulwesen in unseren Kolonien. In: Aus der Schule für die Schule, Leipzig 1907, 193-197 u. 257-265.
- 24 Paul, V.
- 25 Ebenda, IX.
- 26 Vischer, 123-142.
- 27 Schlunk, Die Schulen für Eingeborene ..., V.

- 28 Ebenda.
- 29 Ebenda.
- 30 Ebenda, IXf.
- 31 Ebenda, 360.
- 32 A. Freytag, Die Missionen der Gesellschaft des Göttlichen Wortes, Steyl 1912.
- 33 Z. B. L. Weichert, Das Schulwesen deutscher evangelischer Missionsgesellschaften in den deutschen Kolonien, Berlin 19.4.
- 34 G. Lenz, Die Regierungsschulen in den deutschen Schutzgebieten, Darmstadt 1900.
- 35 Vgl. C. G. Barth, Über das Schulwesen ...; B. v. König, Die Eingeborenen-Schulen ...; Lattmann, Die Schulen in unseren Kolonien. Koloniale Abhandlungen, Berlin 1907, H. 2; Eduard Moritz, Das Schulwesen in Deutsch-Wüdwestafrika, Berlin 1914.
- 36 J.S. Dennis (Hg.), Statistical Atlas of Christian Missions, World Missionary Conference, Edinburgh 1910.
- 37 S. Streit, Atlas des Missions Catholiques, Steyl 1906.
- 38 Schlunk, Die Schulen für Eingeborene ..., 6ff.
- 39 Ebenda, 19.
- 40 World Bank 1988, 40.
- 41 Schlunk, Die Schulen für Eingeborene ..., 26f.
- 42 Adick, Bildung und Kolonialismus ..., 361f.
- 43 Ebenda, 363f.
- 44 Vgl. ebenda, 153f., in bezug auf die Norddeutsche Mission in Togo.
- 45 Schlunk, Die Schulen für Eingeborene ..., 27f.
- 46 Ebenda, 27.
- 47 Ebenda, 30f.
- 48 Adick, Bildung und Kolonialismus ..., 293ff.
- 49 Ebenda, 289 im Vergl. mit 67ff.
- 50 D. Bouche, L'Enseignement dans les Territoires Francais de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920. 2 Bde., Lille/Paris 1975, 701.
- 51 Ebenda, 701.
- 52 Sebald, 504f.
- 53 Vgl. dazu ausführlicher W. Mehnert, Zur "Sprachenfrage" in der Kolonialpolitik des deutschen Imperialismus. In: Vergleichende Pädagogik 10(1974), 52-60; Christel Adick, Muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen. In: Bildung und Erziehung 46(1993), 283-298.
- 52 Vgl. Christel Adick, Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik. In: K. E. Müller/A. K. Tremml (Hg.), Ethnopedagogik, Berlin 1992, 147ff.
- 55 Peter Sebald, 505, 630.
- 56 Gründer, Christliche Mission und ..., 365.
- 57 Gründer, Geschichte ..., 128.
- 58 Schlunk, Die Schulen für Eingeborene ..., Graphik im Anhang.
- 59 Robert R. Kuczynski, The Cameroons and Togoland. A Demographic Study, London 1939.
- 60 Vgl. ebenda, 376f.
- 61 Ebenda, 367.
- 62 Amtlicher Jahresbericht 1912/13, hg. v. Reichskolonialamt, 105.
- 63 Bouche, L'Enseignement ...
- 64 Samir Amin, Neo-Colonialism in West Africa, London 1973 (frz. Orig. 1971), 99.
- 65 Vgl. A. E. Afigbo, A survey of West African population history. In: U.K. Reuben (Hg.), Population education source book for Sub-Saharan Africa, Nairobi 1979, 58.
- 66 Berechnet nach den Angaben in B. Mitchell, European Historical Statistics 1750-1975, New York 1980, 49.

- 67 Adick, *Bildung und Kolonialismus ...*, 306ff.
- 68 Schlunk, *Die Schulen für Eingeborene ...*, 34ff.
- 69 Vgl. W. Mehnert, *Die Erziehungspolitik*. In: *Drang nach Afrika - Die deutsche koloniale Expansionspolitik und Herrschaft in Afrika von den Anfängen bis zum Verlust der Kolonien*, Hg. Helmuth Stoecker, Berlin 1991, 193-204, bes. 194; Adick, *Praxis und Effekte ...*, 151 f.
- 70 Sebald, 505.
- 71 Christel Adick, *Die Universalisierung der modernen Schule*, Paderborn 1992.
- 72 P. J. Foster, *Education and Social Change in Ghana*, London 1971, Kap. III (1. Aufl. 1965).
- 73 Vgl. C. H. Lyons, *To Wash an Aethiop White: British Ideas about Black African Educability 1530-1960*, New York 1975.
- 74 Vgl. D. Bouche, *Quatorze millions de Français dans la Fédération de l'Afrique Occidentale Française?* In: *Revue Française d'Histoire d'Outre Mer*, Paris 69(1982)255, 97-113.