

Adick, Christel

Grundstruktur und Organisation von Missionsschulen in den Etappen der Expansion des modernen Weltsystems

Bogner, Artur [Hrsg.]; Holtwick, Bernd [Hrsg.]; Tyrell, Hartmann [Hrsg.]: *Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert.* Würzburg : Ergon-Verlag 2004, S. 459-482. - (Religion in der Gesellschaft; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Grundstruktur und Organisation von Missionsschulen in den Etappen der Expansion des modernen Weltsystems - In: Bogner, Artur [Hrsg.]; Holtwick, Bernd [Hrsg.]; Tyrell, Hartmann [Hrsg.]: *Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert.* Würzburg : Ergon-Verlag 2004, S. 459-482 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348811 - DOI: 10.25656/01:34881

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348811>

<https://doi.org/10.25656/01:34881>

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

In: Artur Bogner, Bernd Holtwick, Hartmann
Tyrell (Hrsg.): Weltmission und religiöse
Organisationen. Würzburg 2004, S.459-482.

Grundstruktur und Organisation von Missionsschulen in den Etappen der Expansion des modernen Weltsystems

Christel Adick

1. Theoretische Vorüberlegungen

Mit dem Begriff ‚Missionsschule‘ verbinden sich höchst unterschiedliche Vorstellungen, die von der einfachen religiösen Unterweisung nebst rudimentärer Alphabetisierungsarbeit in den Händen europäischer Missionare über differenzierte und ausgebauten Schulwesen einzelner Missionsgesellschaften bis hin zu christlichen Privatschulen in (kolonial)staatlichen Bildungssystemen reichen. Unterschieden werden muss ferner nach dem Stellenwert und den Zielen der Schularbeit in den jeweiligen evangelischen und katholischen Missionsgesellschaften sowie den historischen Bedingungen, unter denen diese ihre Bildungsanstrengungen betrieben. Weiterhin sind die regionalen, politischen, ökonomischen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der missionierten Bevölkerungen in Betracht zu ziehen. Wichtig ist in Bezug auf die Implementation von Missionsschulen beispielsweise der Umstand, ob die Missionsgesellschaften in oralen Kulturen arbeiteten, die noch keine formale Schule welcher Art auch immer kannten, oder ob sie sich mit bereits existierenden Schulformen, z.B. Tempelschulen, in literaten Gesellschaften auseinandersetzen mussten. Bedeutsam ist ferner, ob man aus einer missionswissenschaftlichen Binnenperspektive oder aus einer sozialwissenschaftlichen Außenperspektive an den Gegenstand ‚Missionsschule‘ herangeht. – Aus all diesen Gründen wird es kaum gelingen können, eine einzige, allgemeingültige Definition von ‚Missionsschule‘ vorzulegen. Dennoch muss eine solche Einsicht nicht notwendig dazu führen, kasuistisch vorzugehen, d.h. sich der Schulentwicklung einzelner Missionsgesellschaften in einzelnen Ländern anzunehmen, wie wir dies als methodologische Herangehensweise in vielen Studien vorfinden.¹ Im Folgen-

¹ Fallstudien zum Bildungswesen einzelner Missionsgesellschaften finden sich typischerweise in der (hier aus Platzgründen nicht aufzuzählenden) Aufsatzliteratur, aber auch in älteren und neueren Monographien wie beispielsweise bei J. Eggert, *Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika. Der Beitrag der deutschen Missionsgesellschaften zur Entwicklung des Schulwesens in Tanganyika 1891-1939*, Bielefeld 1970; oder bei K. Panzergrau, *Die Bildung und Erziehung der Eingeborenen Südwestafrikas (Hereroland*

den wird im Unterschied dazu eine explizit säkulare, hypothesengeleitete Herangehensweise gewählt, in der einige Typen von Missionsschularbeit mit Bezug auf Analysen zum modernen Weltsystem in den sich historisch wandelnden globalen Kontext eingeordnet werden. Dies geschieht exemplarisch mit Bezug auf Aspekte der christlichen Schulgeschichte der letzten Jahrhunderte in Westafrika.

Als Interpretationsfolie wird der von Immanuel Wallerstein vorgeschlagene Phasenablauf der Einbindung neuer Weltregionen in das (geographisch gesehen zunächst europäische) Weltsystem der letzten 500 Jahre gewählt. Diese Einbindung geschieht, modellhaft betrachtet, über die Etappen ‚Außenarena‘ – ‚Inkorporation‘ – ‚Peripherie‘ (oder ‚Semiperipherie‘); denn nur selten erreicht eine neu integrierte Region den Status eines ‚Zentrums‘.² In der Phase der ‚Außenarena‘ sind die Handelsverbindungen die eines Fernhandelssystems überwiegend mit Luxusgütern: Der Fernhandel stellt nur einen marginalen Teil der Ökonomie der Außenarena dar; die Handelsgüter sind keine lebenswichtigen Güter bzw. haben keinen essentiellen Stellenwert für deren Produktion und kommen nur einer kleinen Bevölkerungsschicht zugute. Der Handel findet von Schiffen aus oder an abgegrenzten Handelsplätzen statt; er involviert sowohl unmittelbar (Händler, Transportpersonal) wie mittelbar (Bereitstellung oder Produktion von Handelsgütern) nur einen geringen Teil der Bevölkerung. In der Phase der ‚Inkorporation‘ verändern sich die Beziehungen zwischen dem expandierenden modernen Weltsystem und der Außenarena zwar nicht abrupt, aber längerfristig betrachtet dennoch qualitativ und quantitativ: Mindestens einige Produktionsprozesse in der betreffenden Region werden zum integralen Bestandteil der modernen Weltwirtschaft, d.h. mit den Weltmarktbedingungen unter profitorientierten Gesichtspunkten systematisch verknüpft. Der Anteil der an diesen Wirtschaftssektoren partizipierenden Bevölkerung, Produkten, Techniken, Markt- und Transportstrukturen steigt, und es zeigen sich erste strukturelle Verknüpfungen zwischen Zentrum und entstehender Peripherie, z.B. das folgende Muster: Rohstoffe (aus der ehemaligen Außenarena) gegen Fertigwaren (aus dem Zentrum) zu Lasten einheimischer Produktion. Die Auswirkungen dieser in die weltwirtschaftliche Entwicklung

und Gross-Namaqualand) durch die Rheinische Missionsgesellschaft von 1842-1914, München 1998.

² Vgl. I. Wallerstein, *Africa in a capitalist world*, in: *Issues* 3. 1973, S. 1-12; I. ders., *The Three Stages of African Involvement in the World Economy*, in: P. Gutkind u. I. Wallerstein (Hg.), *The Political Economy of Contemporary Africa*, Beverly Hills 1976, S. 30-57; ders., *The Modern World System III: The second Era of Great Expansion of the Capitalist World Economy, 1730-1840*, San Diego u.a. 1989, Kap. 3. Zur Kritik namentlich der möglicherweise eurozentrischen Perspektive des ‚modernen Weltsystems‘ Wallerstein’scher Provenienz vgl. A.G. Frank u. B.K. Gills (Hg.), *The World System. Five hundred years or five thousand?* London u.a. 1993.

inkorporierten Wirtschaftsbeziehungen modifizieren die einheimische Gesellschaft, lassen aber noch eine Reihe von Handlungs- und Entscheidungsalternativen offen. Schließlich werden die inkorporierten Gebiete zu einem integralen Bestandteil des modernen Weltsystems zumeist als ‚Peripherie‘ (oder seltener als ‚Semiperipherie‘ oder gar als Teil des ‚Zentrums‘): Es zeigt sich eine stabiler werdende Abhängigkeitsbeziehung zwischen Zentrum und Peripherie bei gleichzeitiger weitgehender Entmachtung und Subordination der einheimischen Entscheidungskompetenzen zugunsten der Bedürfnisse der von metropolitanen Interessen dominierten Weltwirtschaft.

Die Einbindung Westafrikas in das moderne Weltsystem vollzog sich Wallerstein zufolge etwa wie folgt: Als grobe Orientierung gesehen, hatte Westafrika zwischen ca. 1450 und ca. 1750 den Status einer ‚Außenarena‘. Wallerstein nimmt hier die Handelskontakte der Portugiesen entlang der westafrikanischen Küste seit Mitte des 15. Jahrhunderts als Ausgangspunkt. Einigen anderen Quellen zufolge soll es jedoch schon ein Jahrhundert zuvor Handelskontakte französischer Kaufleute aus Dieppe und Rouen in Westafrika, wahrscheinlich in Elmina an der Goldküste (heute Ghana), gegeben haben.³ Der mit Europa betriebene Fern- und Luxusgüterhandel dieser Epoche erfolgte in Westafrika häufig an befestigten Küstenstützpunkten europäischer Handelsniederlassungen und umfasste als ‚Fernhandelsware‘ für Jahrhunderte auch die nach Übersee verschiffte ‚Menschenware‘ Sklaven. Befestigte Küstenstützpunkte waren in Westafrika sehr zahlreich; denn es existierten im Laufe mehrerer Jahrhunderte mehr als 40 solcher ‚trade castles‘, davon allein an der Goldküste etwa 30, darunter auch etliche größere befestigte Borganlagen.⁴ Die Phase zwischen 1750 und 1880 (teils sogar bis 1900) ist als Inkorporationsphase anzusehen. In dieser Zeit war der zukünftige Peripheriestatus Westafrikas noch nicht eindeutig festgelegt, wenngleich sich schon durch die Hinwendung auf bestimmte neue Exportprodukte, z.B. Palmöl oder Holz anstelle von Sklaven, wirtschaftliche Veränderungen zeigten. Die sozio-ökonomischen Strukturveränderungen waren dennoch relativ marginal und ließen noch Handlungsspielräume zu, z.B. eigenständige Modernisierungsversuche, die in Westafrika unter den relativ offenen ‚laissez-faire‘-Bedingungen des sog. Freihan-

³ Vgl. R. u. M. Cornevin, *Geschichte Afrikas von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart 1966, S. 195; P. Héduy, *Histoire de l'Afrique: AOF, AEF, Madagascar 1364-1960*, Paris 1985, S. 16ff.; P. Sebald, Waren im 15. Jahrhundert die Portugiesen tatsächlich die ersten Europäer in Westafrika? in: *Asien, Afrika, Lateinamerika* 8. 1980, S. 1061-1074.

⁴ Vgl. die Karte und Liste in A.W. Lawrence, *Trade Castles and Forts in West Africa*, London 1963, S. 14/15.

delssysteme unter englischer Hegemonie (ca. 1815-1873) stattfanden.⁵ Westafrika erhielt dann ab 1900 endgültig den Status einer Peripherie; in dieser Phase wurde der Grund für die Strukturdefekte der heutigen ‚Entwicklungsländer‘ Westafrikas gelegt (z.B. Monokulturen, Abhängigkeit von Europa usw.). An Wallerstein orientierte Studien setzen einige Akzente anders als andere Phaseinteilungen, in denen zumeist die von England deklarierte Abschaffung des transatlantischen Sklavenhandels (1807) und die koloniale Aufteilung Afrikas (Berliner Konferenz 1884/85) als markante historische Wendepunkte genommen werden. Aber auch diese beiden Zeitpunkte sind bei näherem Hinsehen historische Prozesse, d.h. sie erstreckten sich über einen längeren Zeitraum: Die tatsächliche Abschaffung der Sklavenexporte nach Übersee dauerte mindestens bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, und die koloniale Unterwerfung der Inlandsgebiete Westafrikas und die Konsolidierung der entsprechenden Kolonialgebiete zog sich bis ins 20. Jahrhundert hin.

Aufgrund eigener Vorarbeiten insbesondere zur Bildungsgeschichte in westafrikanischen Gebieten sind die folgenden Beispiele diesem Kontext entnommen. Es erscheint zwar plausibel, hypothetisch anzunehmen, dass die verwendete Typologie und ihre Abfolge auch in anderen Weltregionen forschungsleitend sein könnten; jedoch müsste dies im einzelnen in weiteren Studien überprüft werden, zumal die genannten Etappen in den verschiedenen Weltregionen durchaus zu unterschiedlichen Zeiten durchlaufen wurden. Insofern muss bei weiteren Studien dieser Art zunächst – wie dies hier für das Beispiel Westafrika erfolgte – jeweils eine regionalspezifische historische Periodisierung vorgenommen werden. Der gewählte Interpretationsrahmen impliziert also keine universal anwendbare zeitliche Zuordnung, sondern erstens, dass diese drei Phasen und ihre Abfolge charakteristische Beziehungsmuster zwischen europäischem Expansionismus und den jeweiligen einzubindenden außereuropäischen Regionen darstellen und insofern in ihrer Logik universal sind, und dass sich, zweitens, diese Beziehungsmuster auch in bestimmten Typen von Missionsschularbeit niederschlagen.

II. Christliche Schularbeit in Anbindung an Handelsenklaven

In Westafrika schufen in der Phase der ‚Außenarena‘ Küstenfestungen und nicht etwa Missionsschulen, Verwaltungsgebäude oder Eisenbahnlinien bis zum Ende des 18. Jahrhunderts die Modalitäten der Begegnung zwischen Europäern und afrikanischen Handelspartnern. In diesen Festungen war teils

⁵ Vgl. dazu auch P. McMichael, Britain's Hegemony in the Nineteenth-Century World Economy, in: P. Evans u.a. (Hg.), States versus Markets in the World System, Beverly Hills 1985, S. 117-150.

auch schulischer Unterricht in den Händen christlicher Geistlicher anzutreffen. Es wird geschätzt, dass in dieser mehrere Jahrhunderte umfassenden Zeitspanne bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts in Westafrika etwa 50 Schulen europäischen Typs mit knapp 4.500 Schülerinnen und Schülern verzeichnet werden können.⁶ Die Zahl der Afrikaner, die in der Phase der ‚Außenarena‘ in Westafrika mit europäischer Bildung in Kontakt gekommen sind, ist also ziemlich gering gewesen etwa im Vergleich zu den im selben Zeitraum schon existierenden islamischen Bildungseinflüssen in den Inlandsgebieten Westafrikas.

Als pädagogisches Sinnbild und zugleich als Hinweis auf die enge Verknüpfung zwischen christlich inspirierter Bildung und den allgemeinen sozio-ökonomischen Kontaktbedingungen dieser Epoche ist der Typus der ‚Festungsschule‘ zu nennen. Die Geschichte einer solchen Schulform erhellt beispielhaft die Chronik der Festungsschule Cape Coast, einem Haupthandelszentrum an der Goldküste (dem heutigen Ghana), die aus verstreut vorliegenden Angaben tabellarisch rekonstruiert wurde.⁷ Dieser Chronik ist Folgendes zu entnehmen: Zwischen 1683 und 1722 hielten sich neun englische Burgkapläne in der Festung auf, deren seelsorgerisches Wirken sich insbesondere auf die europäischen Bewohner und Besucher dieser Küstenstützpunkte richtete. Teilweise war jedoch offenbar auch Schulunterricht vorhanden: Der kurzlebige Schulversuch des englischen Lehrers J. Chiltman, der Ende 1692 von der Royal African Company ausgeschieden worden war, „to instruct the children of such of the natives as live near our castle“⁸, war wahrscheinlich das erste schulische Engagement der Engländer in Westafrika. Es wurde 1712 durch den englischen Geistlichen John Jameson und später von weiteren Lehrern wiederbelebt. Der Schulunterricht wurde in der Festung selbst erteilt und blieb auf deren Klientel beschränkt. Erst 1752 kam mit dem englischen Pastor Thomas Thompson von der Society for the Propagation of the Gospel (SPG) erstmals ein Lehrer explizit auch als Missionar an die Küstenfestung, der in der Stadt Cape Coast, also außerhalb der Burgmauern, einen Schulraum auf eigene Kosten anmietete. Allerdings war dieser Versuch nicht von Erfolg beschieden; denn einige Jahre später wurde die Schule wieder auf dem Festungsgelände durch den Afrikaner Philip Quaque weitergeführt, über den im Folgenden noch berichtet wird. Die Lebensdauer der einzelnen Schulphasen war oft recht kurz und die Anzahl der Schüler gering. Träger der Schule war die

⁶ Vgl. B.O. Rotimi, Education's early European attempts in West Africa, in: West African Journal of Education 4. 1960, S. 126.

⁷ Literaturbelege zur und die Chronik der Festungsschule Cape Coast finden sich in: C. Adick, Die Universalisierung der modernen Schule, Paderborn 1992, S. 189ff.

⁸ Zit. in: H.W. Debrunner, A History of Christianity in Ghana, Accra 1967, S. 55.

Royal African Company bzw. ihre Nachfolgeorganisationen, d.h. die Schularbeit stand im Dienste der Interessen der englischen Handelsgesellschaften und diente so nur mittelbar politischen Interessen Englands und Missionsinteressen – geschweige denn afrikanischen Interessen.

Festungsschulen waren also weder Missionsschulen im klassischen Sinne noch öffentliche, staatliche Schulen, sondern Anhängsel der Handelsenklaven. Die Arbeit wurde mit großen Unterbrechungen von den englischen Festungsgeistlichen, von eigens dazu entsandten Lehrern, teils auch von Afrikanern selbst geleistet. Einzig der SPG kann ein gewisses missionarisches Interesse nachgesagt werden; allerdings stellte sie nur Seelsorger für die christlichen Festungsbewohner. Diese kümmerten sich kaum um eine Missionierung außerhalb dieses Terrains. Der Einfluss der SPG im besagten Gebiet endete denn auch 1824, als sich die Epoche der ‚Außenarena‘ definitiv zur ‚Inkorporations‘-Phase gewandelt hatte und nun die Ära der klassischen Missionsschularbeit begann.

Soweit bekannt, waren die Mulattenkinder, die aus den Verbindungen des europäischen Schiffs-, Handels- und Verwaltungspersonals mit afrikanischen Frauen an der Goldküste hervorgegangen waren, sowie die Kinder einzelner eng mit dem Festungshandel verquickter afrikanischer Familien der Umgebung die Hauptadressaten der christlich geprägten Bildung in den Festungsschulen. Ihre Zahl war sehr gering, da offenbar weder die ortsansässigen Afrikaner, noch die Festungs- und Handelsdienste besonderen Bedarf an rudimentären schulischen Qualifikationen hatten. Wie eine Zusammenstellung der afrikanischen Festungsbewohner zeigt (die im Unterschied zu den nach Übersee verschifften Sklaven ‚castle slaves‘ genannt wurden und in gewisser Weise arbeitsrechtlich abgesichert waren), arbeiteten im Jahre 1750 in den englischen Festungen an der Goldküste insgesamt 634 Afrikaner, 367 davon allein in Cape Coast Castle (darunter 76 Kinder). Diese Afrikaner arbeiteten überwiegend als unspezifiziertes Hilfspersonal, nur einige von ihnen waren in qualifizierten beruflichen Tätigkeiten beschäftigt wie Zimmerer, Schmiede und Maurer, und noch weniger befanden sich in Diensten, für die eine gewisse schulische Bildung von Nutzen gewesen sein mochte, wie dies z.B. bei Arzthelfern und Kirchendienern nahe liegt.⁹ Einer Gehaltsaufstellung zu Cape Coast Castle aus dem Jahre 1789 ist ferner zu entnehmen, dass z.B. ein afrikanischer Dolmetscher mit 100 £ und zwei Schreiber mit je 40 £ Jahreslohn beschäftigt wurden¹⁰ – Anstellungen also, die wohl eindeutig schulischen Unterricht voraussetzten.

⁹ Vgl. J.J. Crooks, *Records Relating to the Gold Coast Settlements from 1750 to 1874*, Dublin 1923, S. 4-7.

¹⁰ Ebd., S. 78.

Die Festungsschulen verkörperten demzufolge, auch sinnlich wahrnehmbar im afrikanischen Ex-Territorium angesiedelt, einen Enklaven-Typus christlicher Bildung im Stadium der Außenarena des modernen Weltsystems. Der Missionsgedanke war kaum ausgeprägt bzw. eine Begleiterscheinung der kirchlichen Seelsorge in der afrikanischen Diaspora. Dennoch waren diese Bildungsanstalten nicht gänzlich ohne Wirkung; denn aus ihrem heterogenen Adressatenkreis rekrutierte sich eine erste Gruppe von afrikanischen Vermittlern, die dann wiederum mit ihren Familien zu den von Handel und Mission im 19. Jahrhundert bevorzugten Ansprechpartnern wurden bzw. die diese Kontakte von sich aus initiierten, weil sie mit europäischer Sprache, Religion, Rechtsauffassung usw. vertraut waren.

Bemerkenswert ist indessen trotz der restriktiven Rahmenbedingungen die internationale Vernetzung zwischen europäischen Handelsmächten, kirchlichen Gruppen in Europa und Afrikanern, die sich auf das Festungssystem eingelassen hatten. Dies verdeutlicht der Lebensweg des schon genannten und in der Chronik der Festungsschule von Cape Coast an prominenter Stelle firmierenden Philip Quaque.¹¹ Dieser wurde 1741 in Cape Coast geboren, wobei der Name Quaque wahrscheinlich auf den afrikanischen Namen Kwaku (d.h. an einem Mittwoch geboren) zurückgeht. Seinen Vornamen Philip erhielt er bei seiner Taufe im Jahre 1759. Im Jahre 1754 wurde Quaque zusammen mit zwei anderen Jungen vom oben erwähnten Thomas Thompson zur Ausbildung nach England mitgenommen. Die Jungen sollten auf Kosten der SPG in Londoner *charity schools* erzogen werden. Während die beiden anderen in England starben, wurde Quaque nach mehrjähriger Ausbildung im Jahre 1765 als erster schwarzer anglikanischer Geistlicher geweiht und mit der Engländerin Catharina Blunt vermählt.

Im Jahre 1766 ging Quaque nach Cape Coast zurück und belebte die dortige Festungsschule wieder, die nach dem Weggang von Thomas Thompson zehn Jahre verwaist war. Zugleich versah er dort die Dienste eines anglikanischen Geistlichen. Seine Bemühungen hatten allerdings insgesamt gesehen nur mäßigen Erfolg, d.h. die Schularbeit erlebte keinen besonderen Aufschwung und wurde nur gelegentlich durch kurzlebige Neuerungen unterbrochen. Auch die Missionierung kam nicht so recht voran: Bis 1774 hatte er erst 52 Personen getauft. Als Gründe hierfür werden u.a. die europäischen Händler genannt, die kein Interesse an der Bekehrung und Bildung der Afrikaner hatten und die sich in dieser Hinsicht höchstens um ihre eigenen (Mulatten-)

¹¹ Vgl. C. Adick, Zur Begegnung von ‚Zivilisierten‘ und ‚Wilden‘. Eine sozialisations- und weltensystemtheoretische Analyse einiger Biographien von Westafrikanern in der frühen Neuzeit, in: C. Lüth u.a., Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Köln u.a. 1997, S. 282f.; dort auch weitere Literaturbelege.

Kinder kümmerten, für deren Erziehung eigens eine Art Ausbildungsfonds geschaffen wurde. Bei den Afrikanern mag es indessen auf Unverständnis gestoßen sein, dass Quaque statt seiner Muttersprache nur noch Englisch sprach. Im Jahre 1790 wird jedoch von ihm berichtet, er sei als Anwalt gegen die Sklaverei aufgetreten, wohingegen sein Lehrer Thomas Thompson sich noch für den Sklavenhandel ausgesprochen hatte. Quaque selbst berichtete wiederholt von seinen Frustrationen und Enttäuschungen, machte Vorschläge, die abgewiesen wurden, hatte auch bei den ansässigen europäischen Händlern, die oft ein ‚gottloses‘ Leben führten, keinen Rückhalt und musste wegen fehlender oder ungenügender Gehaltszahlungen nebenbei Handel treiben. Trotz dieser negativen Begleitumstände legte er mit seiner Schularbeit den Grundstein für den Bildungsboom des 19. Jahrhunderts an der Goldküste, den seine Zöglinge John Martin und Joseph Smith ab Ende der 1820er Jahre initiierten. Quaque selbst starb 1816 im damals vergleichsweise hohen Alter von 75 Jahren.

Die Bildungsinhalte der Festungsschulen beschränkten sich auf Lesen, Schreiben, ein wenig Rechnen und religiöse Unterweisung, „the inevitable core of biblical instruction“; in ihrer curricularen Ausrichtung entsprachen sie damit den einfachen Bildungsanstalten jener Epoche in Europa, z.B. den *charity schools* in England, die sich an die ärmeren Bevölkerungsschichten richteten.¹² Anders ausgedrückt: Diese Schulen begründeten noch keinen eigenen Typus einer spezifisch auf die Missionierung außereuropäischer Völker gerichteten Missionsschularbeit.

Festungsschulen waren also Bildungsex- oder -enklaven (je nachdem, von welcher Seite aus man das betrachtet), die sich durch folgende Merkmale auszeichneten: Sie wandten sich an eine kleine und marginale, aber spezifische Klientel (in diesem Falle: Mulattenkinder und afrikanische Handelspartner), keinesfalls an die einfache breite Landbevölkerung, aber auch nicht durchgängig an die afrikanische herrschende Schicht. Aufgrund der geringen Intensität und Kontinuität des Schulunterrichts und der fehlenden Differenzierung etwa in Schulstufen gab es keine vorgezeichneten ‚Bildungslaufbahnen‘. Es wurden nur restriktive Bildungsziele verfolgt, da es sich um Kirchen- und Bildungsarbeit für die Festungsklientel handelte, aber es war weder eine Missionierung im breiten Sinne noch eine Alphabetisierung der Bevölkerung intendiert. Christlich geprägte Schulbildung in der Phase der Außenarena war demzufolge ein Luxus oder ein Exoticum weniger Personen; d.h. im europäischen Stil lesen, schreiben, rechnen und beten zu können war genauso gut eine ‚Luxus-‘ oder ‚Fernhandelsware‘ wie die anderen Waren jener Epoche auch.

¹² Vgl. P. Foster, *Education and Social Change in Ghana*. Chicago 1965, S. 45 und S. 53.

III. Die Entstehung von Missionsschulwesen im ‚Missionsjahrhundert‘

In der ‚Inkorporations‘-Phase entstanden in Westafrika überall von den verschiedensten Missionsgesellschaften geschaffene Missionsschulen, die nun auch außerhalb der Küstenhandelsplätze anzutreffen waren und die damit den Enklaven-Status christlicher Bildung überwandten. Man kann grosso modo für das ganze 19. Jahrhundert geradezu als von der Phase der ‚klassischen‘ Missionsschularbeit reden, die sich dann wiederum abhebt von der nächst folgenden Phase der ‚Peripherisierung‘, in der das Missionsschulwesen in kolonialstaatliche Strukturen eingeordnet wurde.

In einer Abhandlung des Begründers der deutschen evangelischen Missionswissenschaft, Gustav Warneck, mit dem bezeichnenden Titel „Warum ist das 19. Jahrhundert ein Missionsjahrhundert?“ werden die christlichen Erweckungsbewegungen seit dem letzten Viertel des 18. Jahrhunderts, die den Missionsgedanken aufkommen ließen, als Ursache für den entstehenden Missionsboom des 19. Jahrhunderts genannt.¹³ Warneck verweist nicht ohne einen gewissen Stolz auch auf die Tatsache, dass die Bibel zu jener Zeit bereits in 308 Sprachen übersetzt und die Mission damit weiter verbreitet sei als der Weltpostverein mit seinem schon damals weltweiten Netz von Stationen.¹⁴ Der Missionserfolg liege aber, so Warneck, nicht in Einzelbekehrungen begründet, sondern in seiner „völkererzieherischen“ Wirkung, wie ein Sauerteig unter den ‚Heiden‘ zu wirken.¹⁵ Ferner werden von Warneck Faktoren wie die geographischen Entdeckungen, die Erleichterung des Weltverkehrs und nicht zuletzt die Antisklavereibewegung genannt.¹⁶

Voraussetzung für eine auf Dauer gerichtete und konsistente Missionsschularbeit war die geregelte und einzig auf Expansion des Christentums bedachte Organisation von Missionsgesellschaften und deren Ausrichtung auf bestimmte Missionsgebiete, die nicht selten in Absprache untereinander aufgeteilt wurden.¹⁷ So gehörte beispielsweise die 1815 gegründete Basler Mission wie die wesleyanische Methodistenmission zu den frühen Protagonisten christlicher Missionsschulen in Westafrika. Während zunächst Basler Missio-

¹³ Vgl. G. Warneck, *Warum ist das 19. Jahrhundert ein Missionsjahrhundert?* Halle 1880, S. 8. Ähnliche Ursachen, wie sie schon Warneck anführt, finden sich auch in der späteren missionswissenschaftlichen Literatur, z.B. bei R. Hoffmann, *Zur missionarischen Aktivität der christlichen Kirchen seit dem Ende des 18. Jahrhunderts*, in: *Zeitgeschichte* 1. 1974, S. 133-143; oder bei K. Hammer, *Weltmission und Kolonialismus. Sendungsideen des 19. Jahrhunderts im Konflikt*, München 1978.

¹⁴ Warneck, *Missionsjahrhundert* (wie Anm. 13), S. 10f.

¹⁵ Ebd., S. 12.

¹⁶ Ebd., S. 19ff.

¹⁷ Vgl. zum folgenden C. Adick, *Bildung und Kolonialismus in Togo*, Weinheim 1981, S. 134ff.; dort auch weitere Literaturbelege.

nare auch in anderen Gesellschaften mitarbeiteten, z.B. in der Church Missionary Society, entwickelten sich später aus den Missionshilfsvereinen der Basler Mission in Deutschland eigenständige Missionsgesellschaften, z.B. die Berliner, die Rheinische, die Leipziger und die Bremer Mission. Letztere ging aus einem 1836 erfolgten Zusammenschluss mehrerer norddeutscher Vereine hervor, dessen erster 1819 in Bremen entstanden war.

Am Beispiel der Bremer Mission im Gebiet der Goldküste und der späteren deutschen Kolonie Togo können die Rahmenbedingungen und Konzeptionen des Missionsschulwesens in jener Epoche erhellt werden:¹⁸ Die ersten Missionierungs- und Schulversuche der Bremer Mission auf der Station Peki im landeinwärts gelegenen Voltagebiet (also nicht mehr in den Küstenhandelszentren) stießen auf geringe Resonanz bei den dort lebenden Afrikanern. Weitere Widrigkeiten wie viele Todesfälle unter den Missionaren, fehlende Finanzen und Isolation in Peki führten dazu, dass die Missionare nach Deutschland zurückkehrten. Auch ein erneuter, Anfang 1852 begonnener Versuch in Peki scheiterte, so dass die Missionsarbeit zunächst wieder an die Küste, nach Keta, verlagert wurde, von wo aus man dann neuerliche Vorstöße ins Landesinnere unternahm.

Die Schülerschaft der ersten Bremer Missionsschulen bestand anfangs zum überwiegenden Teil aus losgekauften Sklavenkindern, denen – trotz offiziellem Ende des transatlantischen Sklavenhandels – der Verkauf in überseeische Territorien drohte oder die sich in Formen indigener Schuldknechtschaft und Hörigkeit befanden. Die losgekauften Kinder zählten zum ‚harten Kern‘ der Missionsstationen, die als kleine christliche Siedlungen in der Regel, um die Versuchungen aus der alten ‚heidnischen Umwelt‘ abzuwehren, etwas abseits von den Dörfern der afrikanischen Gemeinden errichtet wurden. So befanden sich z.B. im Jahre 1860 auf der Station Waya neben den drei europäischen Missionsmitarbeitern zwölf erwachsene Afrikaner (davon fünf getaufte) und 33 überwiegend aus Verpfändung oder Versklavung losgekauft afrikanische Kinder (davon 19 getaufte). Das allgemeine Desinteresse am Schulbesuch vonseiten der einheimischen Bevölkerung war damals so groß, dass man Vergünstigungen wie Unterkunft, Bekleidung oder Kostgeld gewähren musste.

Trotz dieser geringen Anfangserfolge bildete sich nach und nach ein Missionsschulwesen heraus. Mit dem Begriff ‚Missionsschulwesen‘ ist hier der Umstand bezeichnet, dass ein von einer bestimmten Missionsgesellschaft für ihr betreffendes Missionsgebiet zugeschnittenes Schulwesen zustande kam. Die Spezifik und damit Partikularität eines solchen Missionsschulwesens zeigte

¹⁸ Vgl. ebd., S. 140ff.; Archivdokumente zum Bremer Missionsschulwesen finden sich passim in: C. Adick u. W. Mehnert, Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten, Frankfurt/M. 2001.

sich, wie ein Blick auf den ersten Gesamtlehrplan für die fünf- bis sechsjährigen elementarbildenden Bremer Stationsschulen aus dem Jahr 1869 zeigt, nicht nur in der herausgehobenen Rolle des religiösen Unterrichts, sondern beispielsweise auch in der Wahl der Muttersprache der missionierten Ethnie als Unterrichtssprache (in diesem Falle: Ewe) und der im Missionsgebiet verbreiteten europäischen Handelssprache (in diesem Falle: Englisch) als Fremdsprachenangebot im Unterricht. Früh, d.h. schon ab 1863, wurde auch damit begonnen, einheimisches Personal in einem ‚Seminar‘ heranzuziehen und für dessen Tätigkeit 1867 detaillierte Arbeitsinstruktionen zu kodifizieren.¹⁹ Diese afrikanischen Missionsmitarbeiter waren überwiegend in den einfacher gehaltenen, in der Regel einklassigen Schulen der Außenstationen tätig, wo den jeweiligen Umständen entsprechend bestenfalls das Pensum der ersten drei Kurse des Lehrplans bewältigt wurde. Damit zeichnete sich ein Muster ab, das lange Zeit Geltung behalten sollte: Die Missionsstationen bildeten als sog. ‚Haupt-‘ bzw. ‚Europäerstationen‘ ein Netzwerk von europäisch dominierten Entscheidungsträgern, das durch regelmäßige Berichterstattung mit den Missionsleitungen in Europa verknüpft war. Auf diesen Stationen fand sich ebenfalls das jeweils am weitesten ausgebaute Schulangebot der betreffenden Missionsgesellschaft. Die Arbeit auf den Außenstationen nebst deren einfachem Schulangebot wurde von einheimischen Mitarbeitern besorgt, die den europäischen Missionaren rechenschaftspflichtig waren.

In der Inkorporationsphase entwickelte auf diese Weise praktisch jede Missionsgesellschaft ihr eigenes Schulwesen, so dass eine große Variationsbreite von Missionsschulen entstand, was allerdings auch die Möglichkeit schuf, sich – etwa in Bezug auf die Sprache – auf die spezifische Situation der missionierten Ethnie einzustellen. Da noch keine Kolonialstaaten existierten, waren die Missionsschulwesen weitgehend unabhängig von äußeren säkularen Eingriffen und konnten demzufolge beispielsweise ihr Lehrpersonal nach eigenen Kriterien ausbilden und ihre Curricula selbst gestalten. So heißt es beispielsweise zum Leseunterricht in der Muttersprache Ewe:²⁰ „Der Leseunterricht soll endlich dazu dienen, die Schüler mit dem Stoff bekannt zu machen, der in anderen Fächern zur Verwendung kommt. Als Lesebücher sind zu gebrauchen die

¹⁹ Zur Rolle der einheimischen Mitarbeiter und ihrer Ausbildung vgl. besonders W. Ustorf, *Die Missionsmethode Franz Michael Zahns und der Aufbau kirchlicher Strukturen in Westafrika*, Erlangen 1989, Teil III.

²⁰ Die folgenden Zitate stammen aus den „Bestimmungen für die Stationsschulen der Norddeutschen Missions-Gesellschaft auf der Sklavenküste. Oktober 1882. (Vornehmlich gemäß Comitébeschuß vom Mai 1869 u. einigen älteren u. neueren Bestimmungen).“ Es lässt sich aus dem Dokument leider nicht entnehmen, welche Textpassagen aus welchen Jahren stammen. Abdruck des Dokuments in: Adick, Togo (wie Anm. 17), S. 331ff.

Fibel, die übersetzten biblischen Bücher, die biblische Geschichte, das Liederbuch, die Liturgie.“ Zeigt sich hierin deutlich der Nachdruck der Missionsschulpädagogik auf religiöse Unterweisung, so wird dennoch das Desiderat weltlicher Inhalte spürbar, wenn es in dem Lehrplan anschließend heißt: „Es ist ein dringendes Bedürfnis der Schule, dass ein erstes u. zweites Lesebuch mit Lesestoff aus Geschichte, Geographie etc. hergestellt werde.“ Dass dies durchaus die Geschichte und Geographie der afrikanischen Heimat der Schüler mit umfasst, wird deutlich durch entsprechende Aussagen zur Geographie, in welcher die Schüler „einige Kenntnis von der Erde, ihren Teilen, Einwohnern u. etwas Ausführlicheres von Afrika und dem h. Lande [d.h. dem Heiligen Lande Palästina, C.A.] bekommen“, sowie zum Anschauungsunterricht, dessen „vorzuführende Gegenstände aus dem Anschauungskreis der Neger“ gewählt werden sollen.

Dennoch bestand die Logik und Legitimation der verschiedenen Missionsschulwesen nicht in einer säkularen Aufklärungsabsicht oder in einer Scholarisierung der einheimischen Kulturtraditionen, sondern darin, die Schularbeit ganz gezielt als Missionsmittel einzusetzen. Dies Anliegen verband alle Missionsschulwesen; unterschiedlich war einzig, in welchem Ausmaß sich die einzelnen Missionsgesellschaften daneben auch auf säkulare und indigene Wissensbestände einließen. Die Konzeptionen schwankten zwischen der Vorstellung von Bildungs- qua Bekehrungsarbeit namentlich an Getauften bzw. Katechumenen über die Idee der Erziehung christlicher Gemeinschaften, die auch über ein gewisses Maß an weltlicher Bildung verfügen müssten, bis hin zur Annäherung an das Vorbild der weltlichen Schule durch „die Hinwendung auf erweitertes Bildungsgut auf der Grundlage christlicher Geisteskultur und Ethik wie auch personell durch eine begrenzte Aufnahme von Andersgläubigen: Heiden oder Animisten, teils auch Moslems“.²¹

An der Arbeit der Missionsschulen im 19. Jahrhundert zeigt sich auch, dass die Inkorporationsphase mangels endgültig festgefügtter Strukturen noch Optionen und Handlungsspielräume für die afrikanische Klientel offen ließ.²² Korrespondierend zu den Erscheinungen eines aufstrebenden afrikanischen Unternehmertums in Westafrika im Zeitalter des mit geringen europäischen politischen Kontrollinteressen verbundenen Freihandelsimperialismus zeigte sich auch in Missionskreisen eine lebhafte Diskussion über eine sog. ‚native agency‘-Politik, die beispielsweise von der einflussreichen Church Missionary Society unter Henry Venn vertreten wurde und die darauf gerichtet war, die

²¹ J. Krause, *Missionarische Schulpädagogik an Beispielen der Berliner Mission*, in: *Bildung und Erziehung* 46. 1993, S. 274f.

²² Vgl. zum Folgenden mit Literaturverweisen Adick, *Universalisierung* (wie Anm. 7), bes. S. 51f. und S. 220ff.

Missions- und Kirchenarbeit sobald wie möglich in die Hände von Einheimischen zu legen. Favorisierte die Mission aber eine solche Perspektive, so war es unvermeidlich, hierfür auch die nötigen Bildungs- und Mitsprachevoraussetzungen zu schaffen. Andersherum zeigten auch afrikanische Bevölkerungsgruppen, die teils bereits seit Generationen mit christlicher Bildung in Kontakt gekommen waren, von sich aus ein Interesse an eigenen schulischen bis hin zu akademischen Ausbildungen in Europa und an der Verbreitung von Schulbildung in Westafrika. Als Beispiel sei hier die zweihundertjährige Familiengeschichte der Brews genannt:²³ Abkömmlinge von Henry Brew, dem Sohn des irischen Sklavenhändlers Richard Brew, der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an der Sklavenküste lebte, wurden zur Ausbildung nach England geschickt und waren nach ihrer Rückkehr erfolgreich im Handel, in der Verwaltung und in freien Berufen tätig. Sie engagierten sich aber auch in einer 1830 gegründeten Bibelgruppe in Cape Coast, auf deren Veranlassung die Wesleyanische Methodistenmission überhaupt erst an die Goldküste kam. Mitglieder der Brews-Familie und andere Westafrikaner mit ähnlichem schulischen und beruflichen Hintergrund, darunter etliche Lehrer, waren auch in der Fanti-Konföderation aktiv, einer afrikanischen Initiative, die in den 1870er Jahren die Gründung eines modernisierungsbereiten afrikanischen Staatswesens in der Fanti-Region der Goldküste verfolgte, in dem auch die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht für alle Kinder zwischen 8 und 14 Jahren unter Einbeziehung der bereits bestehenden wesleyanischen Missionsschulen vorgesehen war.²⁴

Die zu jener Zeit noch geringen politischen Ambitionen der Engländer an der Goldküste ließen damit einen von Missionsgesellschaften sowie afrikanischen Initiativen und Multiplikatoren getragenen Bildungsboom entstehen, der auch die Idee einer geordneten, afrikanisch kontrollierten Schulentwicklung enthielt. Dabei war eine Integration traditioneller und moderner politischer Prinzipien und Repräsentanten gelungen. Die Fanti-Konföderation und die in ihrer Verfassung niedergelegten Bildungsparagrafen entsprachen weder der politischen Verfasstheit afrikanischer Stadt-Staaten oder Großreiche, noch waren sie eine Kopie des englischen Modells, das mangels Verfassung auch keine verfassungsmäßigen Bildungsartikel kennt. Sie waren im welthistorischen Vergleich schlicht und einfach eigenständig modern auf die Konstitution eines nationalen Schulsystems in einem neu zu schaffenden Nationalstaat gerichtet. Denn einer inhaltsanalytischen Auswertung von Verfassungen un-

²³ Vgl. M. Priestley, *West African Trade and Coast Society. A Family Study*, London 1969.

²⁴ Zur Fanti-Konföderation, ihren sozialgeschichtlichen Hintergründen und ihren Bildungsideen vgl. Adick, *Universalisierung* (wie Anm. 7), Kap.7.

abhängiger Länder im Jahre 1870 zufolge waren Schulpflicht und das Recht auf Bildung nicht einmal in allen ‚westlichen‘ Ländern verfassungsmäßig sanktioniert.²⁵ Die Ähnlichkeiten der Schulideen der Fanti-Verfassung mit ‚westlichen‘ Konzeptionen verdankten sich daher einem allgemeinen historischen Trend, der laut empirischen Langzeitvergleichen auf alle Länder zutrifft. Moderne Verfassungen spiegeln demzufolge Antworten nationaler Eliten auf weltweite Herausforderungen wider: „These responses are highly uniform because every national elite faces roughly the same world ideology and has roughly the same goals in the nation-state status competition.“²⁶ Als die Engländer dieser Bedrohung durch ein entstehendes modernes Staatswesen der Fanti an der Goldküste gewahr wurden, intervenierten sie aller *native agency* und *indirect rule* Rhetorik zuwider aufs Heftigste: Sie säten Zwietracht zwischen die modernen und die traditionellen Fraktionen der Fanti und drohten den Fanti mit dem Entzug ihrer zuvor vereinbarten militärischen Allianz angesichts eines erneuten kriegerischen Vorstoßes der Aschanti gegen die Küstengebiete.

Obwohl dieser Staatsgründung kein Erfolg beschieden war und sich auch manch andere Initiative nicht durchsetzen ließ, so ist doch der stetige Druck der aufstrebenden, westlich gebildeten, christlich geprägten afrikanischen Bevölkerungsschicht namentlich dafür verantwortlich, dass sich die Missionsgesellschaften z.B. gezwungen sahen, nicht nur rudimentäre christliche Grundbildung und Seminare zur Heranbildung einheimischer Gehilfen anzubieten, sondern auch Sekundarschulen und weiterführende Bildungsangebote moderneren weltlichen Typs bereitzustellen. Hierin zeigt sich wiederum, dass in der Inkorporations-Phase noch vielerlei Eigeninitiative nicht nur der Missionsgesellschaften, sondern auch der christlich beeinflussten Einheimischen möglich war und von diesen eigenständige hohe Berufs- und Entscheidungspositionen wahrgenommen wurden, die ihnen später unter den Kolonialstrukturen teils wieder genommen wurden.

IV. Das Missionsschulwesen angesichts der Etablierung kolonialstaatlicher Schulsysteme

Mit dem ‚Scramble for Africa‘, dem Wettlauf der europäischen Mächte zur Aufteilung des afrikanischen Kontinents unter ihre Kolonialinteressen, der seinen Höhepunkt in der Berliner Afrika-Konferenz von 1884/85 fand und

²⁵ J. Boli-Bennett, *The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions 1870-1970*, in: J.W. Meyer u. M.T. Hannan (Hg.), *National Development and the World System*, Chicago u.a. 1979, S. 227.

²⁶ Ebd., S. 235.

sich über Eroberungskriege und Gebietsabsprachen bis ca. Anfang des 20. Jahrhunderts hinzog, wurden die Missionsgesellschaften und ihre Adressaten mit einer neuen Realität in ihren Wirkungsgebieten konfrontiert: der Etablierung von Kolonialstaaten mit von Europa gesteuerten formalen Strukturen der Verwaltung, Rechtsprechung, Wirtschaftslenkung und Kulturbeeinflussung.²⁷

Im Missionsschulwesen machte sich diese neue Situation zwar nicht abrupt, aber doch langfristig darin bemerkbar, dass die selbstgenügsamen und eigenlogischen Missionsschulen verschiedener Prägung in Westafrika in der einen oder anderen Weise, aber letztendlich alle definitiv unter den Einfluss der kolonialen Bildungspolitik gerieten. So wie in politischer und ökonomischer Hinsicht tiefgreifende koloniale Abhängigkeitsbeziehungen geschaffen wurden, die größtenteils bis heute überdauern, so wurde auch das koloniale Schulwesen und mit ihm die nun der kolonialen Logik unterworfenen Missionsschulen integraler Bestandteil dieser Peripherisierungs-Phase. Mit dieser Aussage ist nicht impliziert, dass es nun überhaupt keine selbst verantworteten Handlungsspielräume für die Missionsgesellschaften und ihre Klientel mehr gegeben hätte, wohl aber, dass alle Entscheidungen – Anpassungen wie Widerstände – nunmehr im Angesicht und in Auseinandersetzung mit den Forderungen des Kolonialsystems getroffen werden mussten.

Am Beispiel der oben geschilderten Bremer Mission lässt sich zeigen, wie dieser Prozess der Subsumtion der Missionsschulen unter staatliche Kontrolle in der deutschen Kolonie Togo vonstatten ging:²⁸ Kaum waren die Bremer Missionsstationen im Landesinneren aufgrund eines entsprechenden deutsch-englischen Gebietsabkommens im Jahre 1890 unter deutsche Herrschaft geraten, da kam es auch schon zum ersten Konflikt zwischen deutscher Kolonialverwaltung und den in der Ortschaft Ho ansässigen Missionaren, wo trotz Gouvernementsanordnung, Deutschunterricht anzubieten, weiterhin Englischunterricht erteilt wurde. Der zuständige Missionar Spieth meldete dies 1891 seinen Vorgesetzten in Deutschland, die seinen Brief mitsamt dem Hinweis auf die wesleyanischen Missionsschulen in Togo, denen ähnliches widerfahren sei, über von Jacobi, Mitglied des Reichstags und Kolonialratsvertreter der protestantischen Missionen, ans Kolonialamt schickten, von wo aus der Gouverneur von Togo, Graf Pfeil, angewiesen wurde, das Verbot bis auf weiteres zunächst einmal wieder aufzuheben. Die darauf tatsächlich erfolgte Rücknahme der Verordnung war sogar mit einer Bekräftigung der Lehrfreiheit der Mission versehen. – War dieser erste bis in höchste Kreise in Deutschland vorgetragene Sprachenstreit in Togo im Jahre 1891 noch zugunsten der Missi-

²⁷ Zur Kolonialgeschichte Westafrikas vgl. insbesondere M. Crowder, *West Africa under Colonial Rule*, London 1968.

²⁸ Vgl. Adick, Togo (wie Anm. 17), S. 162ff.

on ausgegangen, so führten weitere Kontroversen über die Sprachenfrage im Missionsschulunterricht, die Anmeldepflicht neuer Schulgründungen an das Gouvernement, die Curriculuminhalte des Deutschunterrichts sowie über Prüfungs- und Finanzierungsfragen und anderes mehr schließlich doch dazu, dass etwa ab Anfang des 20. Jahrhunderts der kolonialstaatliche Einfluss auch auf die Missionsschulwesen deutlich zunahm. In den folgenden Jahren häuften sich die regierungsamtlichen Anordnungen, Erlasse und rechtlichen Regelungen betreffs schulischer Belange und beraubten so die Missionsgesellschaften schrittweise ihrer eigenständigen Gestaltungskompetenz im Schulwesen.

Die erfolgreiche Subsumtion der Missionsschulen unter die kolonialstaatliche Bildungspolitik erfolgte im Falle der deutschen Kolonien im Wesentlichen über den Mechanismus der staatlichen 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 demzufolge nicht ausbleiben und wurde letztendlich auch akzeptiert, wie der damals amtierende Schulinspektor der Bremer Mission, Martin Schlunk, feststelle, „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 Charaktern 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.“²⁹ Die Modalitäten der Beihilfevergabe waren im Falle Togos 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.³⁰

²⁹ M. Schlunk, Die Norddeutsche Mission in Togo. Teil II: Probleme und Aufgaben, Bremen 1912, S. 104.

³⁰ Archivdokumente zur Sprachenfrage und Beihilfepraxis in den deutschen Afrikakolonien finden sich in: Adick u. Mehnert, Missions- und Kolonialpädagogik (wie Anm. 18), Kap. 3.

Im Prinzip ähnlich war das Verhältnis von kolonialer Bildungspolitik und Missionsschulen in den englischen Kolonien Westafrikas; denn auch dort existierten schließlich drei Kategorien von Schulen: (a) aus öffentlichen Mitteln finanzierte Regierungsschulen, (b) öffentlich mittels Beihilfe unterstützte und damit anerkannte Privatschulen, in der Regel Missionsschulen, (c) nicht staatlich anerkannte und nicht geförderte Privat- bzw. Missionsschulen.³¹ Die Missionsschulen wurden also von der englischen Kolonialverwaltung in Westafrika ebenso unter die Kategorie ‚Privatschule‘ subsumiert, wie dies auch den nicht sehr zahlreichen, aber dennoch vorhandenen Schulgründungen vonseiten afrikanischer Persönlichkeiten und Initiativen widerfuhr.³² Ob man darin eine Degradierung der einstmals autonomen Missionsschulen erblicken will oder eine gewisse Ausgewogenheit zwischen einem staatlichen und einem privaten Schulsektor, hängt von der theoretischen Perspektive ab, die man zur Interpretation heranziehen möchte. Nicht umhin können wird man allerdings, hierin auf jeden Fall die nun dominante Definitionsmacht der Kolonialregierungen in den Bildungsangelegenheiten ihrer Kolonien zu konstatieren und damit eine gewisse Entmachtung des bildungspolitischen Spielraums der Missionsgesellschaften, die sich der staatlichen Kontrolle nur um den Preis des Verzichts jedweder staatlicher finanzieller Förderung entziehen konnten.

Die extremste Variante der Unterordnung des Missionsschulwesens unter die bildungspolitischen Kolonialinteressen stellt das Beispiel der französischen kolonialen Bildungsentwicklung in Westafrika dar, die ihren Ausgang in Senegal nahm.³³ Zunächst hatte Schulbildung europäischen Typs im Jahre 1816 mit der Entsendung des französischen Lehrers Jean Dard in die vor der heutigen Hauptstadt Dakar liegende ehemalige Sklaveninsel Gorée begonnen. Französische Bildung sollte den Bürgern der ‚quatre communes‘ zuteil werden, den Einwohnern jener vier Gemeinden Gorée, Rufisque, Dakar und Saint-Louis, die den Status der ‚citoyens‘, d.h. französischer Bürgerrechte genossen. Die Schulversuche Jean Dards und seiner Nachfolger verliefen nach

³¹ Vgl. Foster, Education (wie Anm. 12), Kap. III.

³² In den meisten Studien zum Missions- und Kolonialschulwesen finden diese Schulgründungen in afrikanischer Eigeninitiative kaum Beachtung. Für das englisch beeinflusste und später kolonial beherrschte Westafrika hat die Autorin solche afrikanischen Schulgründungen des 19. Jahrhunderts in den Bereichen Mädchenbildung, höhere Bildungsanstalten, moderne (westlich geprägte) islamische Schulen und Versuche einer an afrikanische Bedingungen angepassten Bildung rekonstruiert, vgl. Adick, Universalisierung (wie Anm. 7), Kap. 9.

³³ Vgl. zum Folgenden einführend S. Valette u. C. Adick, Entstehung des französischen Kolonialschulwesens in Senegal, in: U. Wiegmann (Hg.), Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal, Frankfurt/M. 2002; ausführlicher dargelegt in D. Bouche, L'enseignement dans les Territoires Français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920, 2 Bde., Lille 1975.

der Einschätzung des amtierenden Gouverneurs aber nicht zu dessen Zufriedenheit, woraufhin dieser den katholischen Orden der Frères de Ploërmel im Jahre 1841 mit der Übernahme des Schulwesens in Senegal beauftragte. Abgesehen von einigen Bemühungen unter Gouverneur Faidherbe, weltliche Schulen in der Kolonie einzurichten, blieb dieser Orden in den nächsten Jahrzehnten der Hauptträger des französisch geprägten Bildungswesens in Senegal. Daneben gab es noch einige Mädchenschulen der katholischen Schwesternkongregation Saint-Joseph de Cluny, die 1819 in Senegal eingetroffen war und neben ihrer Arbeit in der Krankenpflege sporadisch Unterricht für Mädchen anbot, später abgelöst von der Kongregation der Dames de L'Immaculée Conception de Castres.

Hatten auf diese Weise die katholischen Orden in Senegal trotz einiger staatlicher Initiativen und Interventionen im 19. Jahrhundert eine quasi Monopolstellung im Bereich des Schulwesens inne, so sollte sich dies zu Beginn des 20. Jahrhunderts grundlegend und auf Dauer ändern. Im Jahre 1903 erfolgte eine Reihe wichtiger Bildungserlasse, die den Beginn des Aufbaus eines vereinheitlichten französischen Kolonialschulsystems in ganz Französisch-Westafrika (AOF: Afrique Occidentale Française) anzeigten. Da Senegal die am weitesten kolonial erschlossene westafrikanische Kolonie Frankreichs darstellte und da ferner seit 1895 auch das Generalgouvernement für AOF in Dakar ansässig war, wurde die senegalesische Schulentwicklung in der Folgezeit zum Aushängeschild und Modell französischer kolonialer Bildungspolitik in dieser Region. Am 22.1.1903 sprach sich die französische Abgeordnetenversammlung in Paris anlässlich von Beratungen über den Kolonialhaushalt mit knapper Mehrheit für eine Überführung aller schulischer Institutionen in den Kolonien unter staatliche Aufsicht aus. Dies Votum ging einher mit einer insgesamt antiklerikalen Strömung in Frankreich, die auf die Laizisierung auch der Bildungsentwicklungen in den Kolonien drängte. Das Abgeordnetenvotum aus Paris wurde im Februar 1903 an alle französischen Kolonien übermittelt mit der Bestimmung, so schnell wie möglich das Missionspersonal gegen weltliches Lehrpersonal auszutauschen. Zunächst war zwar eine Übergangsfrist von einigen Jahren vorgesehen gewesen; dann jedoch setzte sich die Ansicht durch, dies habe innerhalb von nur 18 Monaten zu geschehen, auch wenn dadurch erhebliche strukturelle und finanzielle Belastungen auf die Kolonien zukämen.

In Senegal führte dies dazu, dass den Brüdern Ploërmel und den anderen Orden am 18.3.1903 jegliche weitere Schulträgerschaft untersagt wurde; Unterricht durch die geistlichen Lehrpersonen konnte jedoch zunächst noch weiter stattfinden. Im April 1903 setzte der amtierende Gouverneur Camille Guy eine Kommission zur Überprüfung der Schulsituation in Senegal ein. In dieser

Kommission fanden sich auch Vertreter klerikaler Kreise, so dass zunächst in Senegal eine moderate Umsetzung der Anweisung aus Paris zu erwarten stand. Guy wollte in einem schrittweisen Prozess das klerikale Lehrpersonal durch weltliches ersetzen, wobei es durchaus möglich sein sollte, kirchlich angestellte Lehrer mit anerkanntem Lehrerbildungsabschluss bzw. mit langjähriger Unterrichtserfahrung in Senegal in staatliche Dienste zu übernehmen. Für das Schuljahr 1903/04 wurden übergangsweise noch 32 Lehrer aus den Reihen der Brüder Ploërmel als provisorische Lehrer in den noch nicht laizisierten Grundschulen zugelassen. Ihnen wurde aber auferlegt darauf zu achten, dass die muslimischen Schüler nicht an christlich-religiösen schulischen Aktivitäten teilzunehmen hätten und dass die verwendeten Unterrichtsmaterialien einen weltlichen und republikanischen Charakter trügen. Indessen geriet jedoch der moderate Umsetzungsprozess in Senegal als pro-klerikal in der französischen Presse unter heftigen öffentlichen Druck. Auf strikte Anweisung aus Paris hin verfügte schließlich Gouverneur Guy am 6.8.1904 die sofortige und totale Laizierung aller Schulen in Senegal. Die katholischen Schwesternkongregationen blieben daraufhin zwar im Lande, widmeten sich fortan jedoch anderen Aufgaben. Die Brüder Ploërmel hingegen verließen Senegal noch im selben Monat, nachdem sie zunächst erwogen hatten, katholische Privatschulen zu eröffnen, was sie aber aus Finanzknappheit und da sie keine antiklerikalen Attacken provozieren wollten, verwarfen.

Schulbildung in der Peripherisierungs-Epoche bedeutete demzufolge nicht nur die Unterordnung der ‚Kolonialuntertanen‘ unter die Interessen der Kolonialmächte, sondern auch die Funktionalisierung der Missionsschularbeit für koloniale Interessen und damit den totalen (französisches Beispiel) oder zumindest teilweisen Autonomieverlust der Missionsschulwesen (deutsches und englisches Beispiel). Dies wirft die häufig gestellte und in der Tat relevante Frage nach der Interessenallianz oder -divergenz zwischen Mission und Kolonialismus auf, wie sie beispielsweise in einer Monographie mit dem bezeichnenden Titel „Missionary teachers as agents of colonialism“ für den Bereich des Schulwesens angesprochen wird.³⁴ Die Frage kann nach den bisherigen Erkenntnissen allgemein dergestalt beantwortet werden, dass die Missionsschulen – teils volens, zumal wenn sie sich als nationale Missionsgesellschaften verstanden³⁵, teils nolens volens, wenn sie dem Druck der Kolonialverwal-

³⁴ Vgl. A.W. Tiberondwa, *Missionary teachers as agents of colonialism: a study of their activities in Uganda 1877-1925*, Lusaka 1978.

³⁵ Mit dem Begriff ‚nationale Missionsgesellschaft‘ sind jene bezeichnet, deren Trägerschaft und Personal der Nationalität der Kolonialmacht entsprachen, auf deren Kolonialterritorium die Missionsarbeit stattfand, oder die gar eigens im Zeitalter des Kolonialismus gegründet wurden, um in den Kolonialgebieten ihrer Nation zu wirken; Letztere

tungen letztlich nachgaben – entweder zum integralen Bestandteil kolonialer Bildungspolitik (Beispiel der protestantischen Bremer Mission in der deutschen Kolonie Togo) oder gar gänzlich ausgeschlossen wurden (Beispiel der katholischen Orden in der französischen Kolonie Senegal).

Als Beispiel für die Schularbeit einer ‚nationalen Missionsgesellschaft‘ kann hier das Missionsschulwesen der katholischen Steyler Mission in der deutschen Kolonial epoche Togos genannt werden.³⁶ Obschon das Gebiet zunächst auf dem Missionsfeld der Apostolischen Präfektur Dahomey in der Obhut der französischen Lyoner Mission lag, drängte die deutsche Regierung nach dem Ende des ‚Kulturkampfes‘ in Deutschland, als 1892 das Verbot missionierender Orden aufgehoben wurde, sehr schnell darauf, eine deutsche katholische Mission für Togo zu gewinnen. Diese wurde in der Steyler Mission gefunden, die 1875 wegen des Kulturkampfes zwar im holländischen Steyl gegründet worden, in ihrer Ausrichtung und ihrem Personal aber deutsch war. Die rasche Expansion des Steyler Missionsschulwesens in Togo, das schließlich die protestantischen Schulen überflügelte, mag einerseits auf das prinzipielle Wohlwollen der Kolonialregierung zurückgehen, es ist andererseits von protestantischer Seite auch darauf zurückgeführt worden, dass die Steyler Mission sich mit ihrer Arbeit leichter tat, da diese zunächst in bereits zuvor von Protestanten missionarisch ‚erschlossenen‘ Gebieten namentlich der Küstenregion stattfand. Obschon dem Typus der ‚nationalen Mission‘ zugehörig, blieben aber Konflikte zwischen der Steyler Mission und der Kolonialregierung in Togo ebenfalls nicht aus.

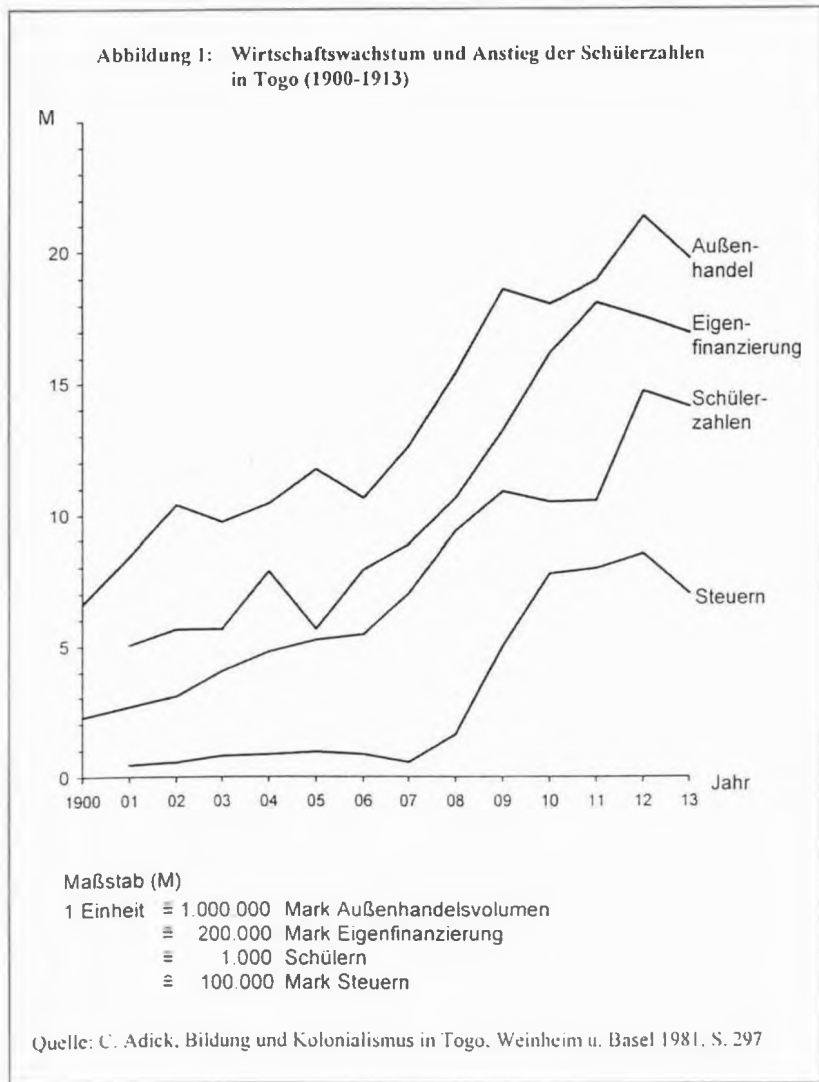
Die positiven Effekte der Subsumtion der Missionsschulwesen lagen schulgeschichtlich betrachtet allerdings darin, dass nun ein vereinheitlichtes, kolonialstaatlich reglementiertes Schulsystem geschaffen wurde, mit einer gewissen Durchlässigkeit zwischen den Bildungstypen und -stufen, mit einem ähnlichen Kerncurriculum aller Schulträger und mit anerkannten Abschlüssen, die eine Verknüpfung von Bildungs- mit Berufslaufbahnen ermöglichten, die auf die sich herausbildende koloniale Ökonomie ausgerichtet waren (z.B. als Schreiber, Dolmetscher, Postbediensteter o.ä. in der Kolonialverwaltung oder im Handel).

Starke empirische Indikatoren für die These, dass die Vereinheitlichung der Missionsschulwesen in einem kolonialstaatlichen Bildungssystem auch deren Funktionalisierung für die koloniale Wirtschaft und Verwaltung implizierte, liefern Korrelationen zwischen Schülerzahlen und ökonomischen Variablen,

firmieren auch unter dem Etikett „Kolonialmission“; vgl. Hammer, Weltmission (wie Anm. 13), S. 102ff.

³⁶ Vgl. Adick, Togo (wie Anm. 17), Kap. 3.6.

die am Beispiel Deutsch-Togos berechnet wurden.³⁷ Die zugrunde liegenden Trends zeigt die folgende Graphik (Abb. 1).



³⁷ Vgl. ausführlicher einschließlich der zugrunde gelegten Zahlen- und Quellenangaben Adick, Togo (wie Anm. 17), S. 293-297.

Die Expansion der Schülerzahlen in dem betrachteten Zeitraum betrifft fast ausnahmslos Missionsschüler, denn von 2.269 Schülern im Jahre 1900 stammten nur 34 aus Regierungsschulen, und am Ende der betrachteten Zeitspanne (im Jahre 1913) waren wiederum von 14.109 Schülern lediglich 341 Regierungsschüler. Die Korrelationen zwischen Schulbesuch und Wirtschaftsdaten beziehen sich daher eindeutig auf Effekte der Missionsschulen. Die Schülerzahlen wurden verglichen mit der Wirtschaftsentwicklung der Kolonie, wie sie sich darstellt im Wert des gesamten Außenhandelsvolumens, in den eigenen Einnahmen der Kolonie (Eigenfinanzierung), und hierbei insonderheit in den direkten Steuereinnahmen. Die (Produkt-Moment- bzw. Maß-)Korrelationen (r) und die Determinationskoeffizienten (r^2) zeigen (vgl. Tab. 1) – wie auch in den Kurvenverläufen in der Abbildung (Abb. 1) schon dem Augenschein nach –, dass der Anstieg der Schülerzahlen statistisch mit allen hier herangezogenen ökonomischen Variablen eng zusammenhängt.

Tabelle 1: Korrelationen zwischen Schülerzahlen und ökonomischen Variablen für die Entwicklung in Deutsch-Togo zwischen 1900 und 1913

Korrelationen Schülerzahlen mit		
	r	r^2
Außenhandelsentwicklung	.98	.96
Eigenfinanzierung	.94	.88
Steueraufkommen	.88	.77

(Quelle der in die Berechnung eingegangenen Daten: Vgl. C. Adick, *Bildung und Kolonialismus in Togo*, Weinheim u. Basel 1981, S. 296)

Allerdings lassen sich aus Korrelationen keine inhaltlichen Schlussfolgerungen im Sinne einer Kausalerklärung ableiten. Insbesondere kann nicht entschieden werden, ob die Bildung der Missionsschüler nun Voraussetzung oder Folge wirtschaftlichen Wachstums war, da hohe positive Korrelationen ebenso wechselseitige Beeinflussung von Bildung und Ökonomie (in den hier herangezogenen Variablen) bedeuten oder die gemeinsame Abhängigkeit von einer dritten Größe – hier beispielsweise: Kolonialismus – anzeigen können. Dennoch geben die Berechnungen Anlass zu der begründeten Vermutung, dass die statistischen Zusammenhänge zumindest der Annahme genereller Beziehungen zwischen Missionsschulbildung und kolonialer Ökonomie nicht widersprechen.

Bedeutsam für die Peripherisierungs-Phase, der nach Wallerstein vorerst letzten Etappe der Integration in das moderne Weltsystem, ist die Tatsache, dass diese kolonialen Schulsysteme mit der politischen Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien nicht etwa abgeschafft oder außer Kraft gesetzt, sondern

trotz einiger Korrekturen im Grunde genommen beibehalten und im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten fortgeschrieben wurden. Insofern erscheint gerade die besondere ‚Leistung‘ der kolonialen Bildungspolitik (*cum grano salis*), aus den verschiedensten einheimischen Vorbedingungen und diversen missionarischen Schulkonzeptionen ein einigermaßen einheitliches und vor allem strukturell international kompatibles Schulsystem geschaffen zu haben, als das historisch überdauernde Faktum der Kolonialepoche.

Trotz der geschilderten Unterschiede in Bezug auf die Behandlung der Missionsschulen lassen sich einige gemeinsame Merkmale der Bildungsentwicklung im Zuge der Peripherisierung benennen, die sich insbesondere am ähnlich gelagerten Status von Schulbildung in Kolonialsystemen und an übereinstimmenden Folgewirkungen ablesen lassen:³⁸ Alle Kolonialmächte, aber auch die meisten Missionsschulwesen waren sehr restriktiv in Bezug auf die Eigeninteressen ihrer Adressaten, mittels gleicher Bildungschancen und höherer Schulabschlüsse ihre intellektuelle Ebenbürtigkeit unter Beweis zu stellen und gleiche Aufstiegschancen durchzusetzen. Deswegen wurden die höchsten Positionen im Bildungswesen (z.B. Schulleitung, Bildungsverwaltung) sowie Möglichkeiten für höhere und Hochschulbildung den Missionierten bzw. den Kolonialuntertanen so lange wie möglich vorenthalten. In allen Kolonien war – wie zu jener Zeit auch in den kolonialen ‚Mutterländern‘ – das Schulwesen überwiegend eine Männerdomäne: Es gab generell weniger Schülerinnen als Schüler und weniger Lehrerinnen als Lehrer und dabei in den höheren Bildungsinstitutionen noch weniger Mädchen bzw. Lehrerinnen als in den einfachen Elementarschulen. Stattdessen richteten die Missionsgesellschaften häufig eigene Mädchenschulen minderer akademischer Qualität ein, in denen die ‚heidnischen‘ Mädchen dem europäischen Frauenideal unterworfen wurden.³⁹ Die in oralen Gesellschaften gänzlich unbekannte Institution und in literaten Gesellschaften jedenfalls fremde Form formaler Schulbildung europäischen

³⁸ Eine beliebte Übung in der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Kolonialpädagogik stellt der Vergleich zwischen verschiedenen kolonialen Schulsystemen dar. Beispiele hierfür liefern C. Adick, *Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik*, in: K.E. Müller u. A.K. Tremel (Hg.), *Ethnopedagogik – Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*, 2. überarb. Aufl. Berlin 1996, S. 149-178; K. Blakemore u. B.B. Cooksey (Hg.), *A Sociology of Education for Africa*, London 1982, S. 34ff.; R.P. Clignet u. P.J. Foster (Hg.), *French and British Colonial Education in Africa*, in: *Comparative Education Review* 8. 1964, S. 191-198; M. Keita, *Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt: Problematik des Transfers von Bildungsinstitutionen und -ideen in die Länder der Dritten Welt*, Heidelberg 1983; B.W. White, *Talk about School: education and the colonial project in French and British Africa (1860-1960)*, in: *Comparative Education* 32. 1996, S. 9-25.

³⁹ Vgl. S. Prodolliet, *Missionarinnen, Missionierte und das europäische Frauenideal*, in: *Bildung und Erziehung* 46. 1993, S. 299-313.

Typs hatte ferner in allen Kolonialsystemen einen Einfluss auf die Entstehung neuer Eliten und Statushierarchien.⁴⁰ So gerieten z.B. zuvor ‚randständige‘ Bevölkerungsgruppen oder ganze Ethnien über den Weg des Schulbesuchs und nachfolgender Erwerbstätigkeit in der kolonialen Wirtschaft und Verwaltung in gehobene Positionen als die vormaligen Herrschergruppen ihrer Gesellschaft und erlangten so einen ‚Entwicklungsvorsprung‘, der die Kolonialzeit oft bis heute überdauert.

Die Strukturdefekte der Peripherisierungsepoche zeigen sich im Schulwesen darin, dass eine wirklich europäischen Standards genügende, ‚moderne‘ Schulbildung für alle im Kolonialsystem weder zustande kam noch überhaupt intendiert war. Die bis heute vorhandenen Strukturen externer Abhängigkeiten auch im Bildungsbereich, die sich z.B. in Form externer Bildungshilfe, ausländischer Bildungsexperten und der Definitionsmacht von Weltbankkonzeptionen in der Bildungspolitik manifestieren,⁴¹ sowie der andauernde Entwicklungsrückstand im Bildungswesen afrikanischer Länder, machen deutlich, dass die Peripherisierungsphase mitnichten überwunden ist. Hierfür jedoch nur neokoloniale Interessen verantwortlich zu machen, wäre verkürzt. Denn da sowohl der christliche Missionsexpansionismus wie der Kolonialismus historisch gesehen Teil der Entstehung des ‚modernen Weltsystems‘ waren, entstanden bei den Missionierten bzw. Kolonisierten unvermeidlich Aspirationen auf Teilhabe an den Verheißungen dieser ‚modernen‘ Weltgesellschaft wie z.B. weltweit anerkannte Bildungsabschlüsse, Rechte des Individuums, Chancengleichheit, Verbesserung des Lebensstandards, kompetente und autonome Mitgestaltung bei den Veränderungen ihrer Gesellschaften. Dieser Umstand macht es erklärlich, dass die durch Missionsgesellschaften begründeten und in der Kolonialzeit vereinheitlichten Schulsysteme nach der Unabhängigkeit überdauerten und auch vonseiten der Betroffenen fortgeschrieben wurden.

⁴⁰ Vgl. Clignet, Education and Elite Formation, in: J.N. Paden u. E.W. Soja (Hg.), The African Experience, Bd. 1, Evanston 1970, S. 304-330.

⁴¹ Vgl. U.H. Laaser, Bildungselend und Bildungshilfe – Strukturen, Probleme, Perspektiven –, in: K.E. Müller u. A.K. Treml (Hg.), Ethnopädagogik (wie Anm. 38), S. 179-197; U. Schulz u. J. Naumann, „Grundbildung“ als Priorität der Bildungshilfe? Zur Rolle der Weltbank, in: Tertium Comparationis 3. 1997, S. 153-172.