

Adick, Christel

## Handlungsspielräume in Globalisierungsprozessen am Beispiel des afrikanischen Eigenbeitrags zur Schulbildung im Kolonialismus

Hantel-Quitmann, Wolfgang [Hrsg.]; Kastner, Peter [Hrsg.]: *Der globalisierte Mensch. Wie die Globalisierung den Menschen verändert.* Gießen : Psychosozial-Verlag 2004, S. 223-243



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Handlungsspielräume in Globalisierungsprozessen am Beispiel des afrikanischen Eigenbeitrags zur Schulbildung im Kolonialismus - In: Hantel-Quitmann, Wolfgang [Hrsg.]; Kastner, Peter [Hrsg.]: *Der globalisierte Mensch. Wie die Globalisierung den Menschen verändert.* Gießen : Psychosozial-Verlag 2004, S. 223-243 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-351815 - DOI: 10.25656/01:35181

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-351815>

<https://doi.org/10.25656/01:35181>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

In: Hantel-Quitmann, Wolfgang/ Kastner, Peter (Hrsg.):  
Der globalisierte Mensch. Wie die Globalisierung  
den Menschen verändert. Gießen 2004, S. 223-243.

# Handlungsspielräume in Globalisierungsprozessen am Beispiel des afrikanischen Eigenbeitrags zur Schulbildung im Kolonialismus

*Christel Adick*

## 1. Handlungsspielräume in Globalisierungsprozessen

Im letzten Jahrzehnt hat der Begriff »Globalisierung« sowohl alltags-sprachlich als auch in sozialwissenschaftlichen Kontexten große Prominenz erlangt und andere verwandte oder alternative Begriffe wie z. B. Universalisierung, Internationalisierung oder Multinationalisierung überlagert oder an den Rand gedrängt. Über Globalisierung ist inzwischen auch im deutschen Sprachraum so viel geschrieben worden (vgl. z. B. die nach Themen gegliederte Bibliographie in Butterwegge & Hentges 2002, S. 311–318), dass eine eindeutige und intersubjektiv geteilte Definition kaum möglich scheint. Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch enthält der Begriff vor allem das methodische Problem, dass nicht hinreichend zwischen Theorie und Realität unterschieden wird (vgl. Dürrschmidt 2002, S. 12). Denn Globalisierung wird zum einen als ein deskriptiver Sammelbegriff für realgeschichtliche Veränderungen in Richtung auf internationale Vernetzungen und Abhängigkeiten benutzt. Zum anderen wird Globalisierung aber auch im Sinne eines theoretischen Erklärungskonzepts für diese geschichtlichen Veränderungen gebraucht, d. h. als dahinter liegende Logik oder gar als »kausale Kraft mit normativer Geltung« verstanden (ebd.). Daher ist größtmögliche begriffliche Klarheit geboten, wenn in einer wissenschaftlichen Erörterung von »Globalisierung« die Rede ist.

In der hier verwendeten Analyseperspektive wird Globalisierung als Sammelbegriff verwendet für eine Reihe von realgeschichtlichen Prozessen der zunehmenden Kommunikation, Interaktion, Vernetzung und Integration, die sich auf der globalen Ebene jenseits kultureller, ethnischer oder (national-)staatlicher Aggregationsebenen abspielen. Zu jenen realgeschichtlichen Transformationen zählt auch die weltweite Verbreitung strukturell ähnlicher Schulsysteme (vgl. ausführlicher Adick 1992a), in

deren Kontext auch Bildungsentwicklungen im Kolonialismus anzusiedeln sind.

Als theoretische Erklärung für ›Globalisierung‹ dient eine erziehungswissenschaftlich gewendete Variante des Weltsystem-Ansatzes; denn m. E. ist das, was heute unter dem Begriff ›Globalisierung‹ diskutiert wird, qualitativ nichts Neues, sondern eine weitere Etappe in der historischen Entwicklung des so genannten ›modernen Weltsystems‹ im Wallerstein'schen oder an Wallerstein angelehnten Sinne (Wallerstein 1974, 1984). Dieser postuliert als makroanalytisch fundamentale Analyseeinheit ein ungeteiltes Weltsystem, innerhalb dessen alle anderen sozialen Prozesse und Strukturen ihren besonderen Stellenwert erhalten. Seit etwa 500 Jahren lebt die Menschheit in diesem ›modernen Weltsystem‹, dessen Motor die kapitalistische Weltökonomie ist. Diese ist ihrem Wesen nach auf globale Expansion angelegt, beruht auf einer einzigen internationalen Arbeitsteilung und schafft einen kompetitiven Weltmarkt, der dazu tendiert, immer mehr materielle und immaterielle Güter zu Waren zu machen. Ferner ist das moderne Weltsystem ein hierarchisches, bei dem einige Länder die Entwicklung dominieren (›Zentrum‹ vs. ›Peripherie‹), einige sich in einer mittleren Position befinden (›Semiperipherien‹). Dennoch sind geschichtlich betrachtet kein Determinismus und keine Statik anzunehmen; denn die jeweilige Zusammensetzung von Zentrum, Peripherie und Semiperipherie veränderte sich im historischen Prozess (Bsp.: der Aufstieg Japans ins ›Zentrum‹) und wird sich vermutlich weiter verändern (z. B. Entwicklungswege der ehemaligen sozialistischen mittel- und osteuropäischen Länder). Damit ergeben sich in den Modellvorstellungen auch Möglichkeiten für historische Handlungsspielräume und sozialen Wandel.

Folgt man dieser theoretischen Perspektive, dann können alle anderen sozialwissenschaftlichen Forschungen, z. B. soziale Klassenanalysen (Wallerstein 1983), Analysen zu Sozialisationsprozessen (Nestvogel 1999) oder zu Bildungssystemen auch in außereuropäischen Gebieten (Adick 1992b), nicht mehr ohne Weltsystemanalyse betrieben werden. Schließt man sich dieser Grundidee an, so muss dennoch vor deterministischen und vor normativen Fehldeutungen gewarnt werden. Denn eine solche Sichtweise tendiert zum einen dazu, Bildungssysteme und die in ihnen Handelnden zu bloß ausführenden, abhängigen Variablen zu degradieren (deterministischer Fehlschluss). Zum anderen mag sie dazu verleiten, das, was sich weltweit als Standards oder Trends durchgesetzt hat, ohne ideologiekritische Prüfung als richtig, gut und für andere nachahmenswert zu interpretieren (normativer Fehlschluss).

Gerade die Erziehungswissenschaft hat in dieser Hinsicht Forschungsdiskurse anzubieten, die den genannten Fehldeutungen entgegengehalten werden können (vgl. Adick 2002, S. 224ff.): Hier ist an die relative pädagogische Autonomie des Bildungswesens, in dem nicht nur gesellschaftliche Imperative ausgeführt werden, sondern gemäß einer pädagogischen Eigenlogik gehandelt wird, ebenso zu erinnern wie an lern- und sozialisationstheoretische Konzeptionen, die den starken Eigenanteil des Subjekts an seinen Lern- und Entwicklungsschritten betonen. Diese Aspekte sind es denn auch, die das, was hier mit »Handlungsspielräumen in Globalisierungsprozessen« bezeichnet ist, umreißen. In dieser Perspektive wird davon ausgegangen, dass Globalisierung zwar bestimmte Rahmenbedingungen schafft, die aber in subjektiven Aneignungsprozessen konstruktiv beantwortet werden. Solche Antworten (statt bloße Reaktionen) auf Globalisierungsprozesse können damit sowohl selbst gewählte Akzeptanz als auch kritische Veränderungspotentiale oder Verweigerung umfassen.

## 2. Das Missions- und Kolonialschulwesen

Im Folgenden sollen nun Bildungsentwicklungen in Westafrika im 19. und beginnenden 20. Jh. unter der Fragestellung betrachtet werden, wie afrikanische Akteure auf Globalisierungsprozesse in Gestalt von Missions- und Kolonialschulwesen antworteten. Dabei wird davon ausgegangen, dass auch Missions- und Kolonialschulen, wie andernorts ausführlich dargelegt (Adick 1992b), integraler Bestandteil der weltweiten Verbreitung der modernen Schule waren und nicht bloß kolonial verzerrte Abbilder der Bildungssysteme der jeweiligen kolonialen Mutterländer.

Durch die Konfrontation mit Europa, in Sonderheit während der Kolonialzeit, wurde auch Afrika an das »moderne Weltsystem« angekoppelt. Die Einbindung Westafrikas in das moderne Weltsystem vollzog sich Wallerstein (1974) zufolge etwa wie folgt: Als grobe Orientierung gesehen, hatte Westafrika zwischen ca. 1450 und ca. 1750 den Status einer »Außenarena«. Der mit Europa betriebene Fern- und Luxusgüterhandel dieser Epoche erfolgte an befestigten Küstenstützpunkten europäischer Handelsniederlassungen und umfasste als »Fernhandelsware« für Jahrhunderte auch die nach Übersee verschifften »Menschenware« Sklaven. 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, wengleich 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 große Handlungsspielräume zu, z. B. eigenständige Modernisierungsversuche, die in Westafrika unter den relativ offenen ›laissez-faire‹-Bedingungen des Freihandelssystems unter englischer Hegemonie (ca. 1815–1873) stattfanden. Westafrika erhielt dann ab etwa 1900 endgültig den Status einer Peripherie; d. h. in dieser Phase wurden die Strukturdefekte der heutigen ›Entwicklungsländer‹ Westafrikas grundgelegt (z. B. Monokulturen, Abhängigkeit von Europa).

Die im Folgenden betrachteten historischen Beispiele liegen diesem Modell zufolge am Ende der Inkorporationsphase und dem Beginn der Ausprägung typischer Merkmale einer Peripherie. Obgleich gerade die Inkorporationsphase, selbst im relativ ökonomistischen Modell von Wallerstein, etliche Handlungsspielräume eröffnete, wird, wenn vom Bildungswesen in Afrika die Rede ist, meist unhinterfragt davon ausgegangen, dieses sei bloß ein Produkt externer, europäischer Einflussnahme, ein Kolonialerbe, das bewältigt werden müsse (vgl. Adick 1988). Eine solche Sichtweise unterschlägt indessen die Eigenanteile, die seit der Konfrontation mit Missions- und Kolonialschulen von Afrikanerinnen und Afrikanern erbracht wurden. Und um diese Eigenanteile soll es hier gehen.

Es ist anhand von Forschungsergebnissen, über die im Folgenden berichtet wird, davon auszugehen, dass es in dem sich herausbildenden kolonialen Bildungssystem *systemimmanente* und *systemtranszendierende* Handlungsspielräume gab. Akteure, deren Verhalten hierzu in Betracht gezogen werden können, sind Lehrpersonen sowie die Schüler- und die Elternschaft, aber auch bildungspolitische Aktivisten. Im Folgenden sollen die Handlungsspielräume innerhalb des vorhandenen Schulwesens am Beispiel der im deutschen Missions- und Kolonialschulwesen tätigen afrikanischen Lehrer ausgelotet werden. Im nächsten Abschnitt werden dann einige über die Systemeinbettung hinausgehende Initiativen von Westafrikanern im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts dargestellt.

### 3. Systemimmanente Handlungsspielräume afrikanischer Lehrpersonen in Regierungs- und Missionsschulen

Es wird vielfach vergessen, dass die größte Last der alltäglichen Schularbeit in den Händen einheimischer Lehrerinnen und Lehrer lag, die im Missions- und Kolonialschulwesen tätig waren und das Bildungswesen auf diese Weise mitgestalteten. Schon aus diesem Grunde verbietet es sich, die Schulgeschichte in Afrika nur als das Resultat europäischer Einflüsse zu kennzeichnen. Wie Berechnungen für die deutschen Afrikakolonien zeigen (Tab. 1.), wäre insbesondere das Elementarschulwesen in den Kolonien ohne afrikanisches Lehrpersonal gar nicht denkbar gewesen. Unter diesen befand sich auch ein – wenn auch nur geringer – Anteil (3,8%) von Lehrerinnen (Adick/Mehnert 2001, S. 308), auf deren besondere Problematik hier aber aus Platzgründen nicht besonders eingegangen werden kann.

| <i>Tab 1: Anzahl der Schulen und Lehrkräfte in den deutschen Afrikakolonien im Jahre 1911</i>   |                           |                             |                                       |
|---|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
|   | <i>Anzahl der Schulen</i> | <i>Lehrkräfte insgesamt</i> | <i>davon: einheimische Lehrkräfte</i> |
| <b>Togo</b>   |                           |                             |                                       |
| Elementarschulen  | 15                        | 41                          | 399 (93%)                             |
| gehobene Schule   | 5                         | 7                           | 4 (57%)                               |
| Schulen für praktische Arbeit   | 4                         | 19                          | 5 (26%)                               |
| <b>Kamerun</b>  |                           |                             |                                       |
| Elementarschulen  | 499                       | 65                          | 611 (94%)                             |
| gehobene Schule   | 21                        | 6                           | 30 (48%)                              |
| Schulen für praktische Arbeit   | 11                        | 27                          | 5 (19%)                               |
| <b>Südwestafrika</b>  |                           |                             |                                       |
| Elementarschulen  | 48                        | 167                         | 101 (60%)                             |
| gehobene Schule   | 1                         | 2                           | 1 (50%)                               |
| Schulen für praktische Arbeit   | 5                         | 22                          | - (-)                                 |
| <b>Ostafrika</b>  |                           |                             |                                       |
| Elementarschulen  | 95                        | 1.412                       | 1.200 (85%)                           |
| gehobene Schule   | 1                         | 100                         | 51 (51%)                              |
| Schulen für praktische Arbeit   | 17                        | 1                           | 5 (16%)                               |
| Quelle: Zusammengestellt nach Adick 1995, S. 39; basierend auf diversen Angaben in Schlunk 1914 |                           |                             |                                       |

Auffallend ist in den Daten die Ähnlichkeit des Anteils afrikanischer Lehrpersonen zwischen Kamerun (94%) und Togo (93%) auf der einen im Unterschied zu Ostafrika (85%) und Südwestafrika (60%) auf der anderen

Seite. Eine Erklärung hierfür bietet sich mit Blick auf die Kolonialtypen an: Wo wie in Ostafrika und ganz besonders in Südwestafrika weiße Siedler vorhanden waren und offenbar auch auf den Lehrerarbeitsmarkt drängten, ist die Anzahl afrikanischer Lehrpersonen deutlich geringer als in Togo und Kamerun, wo neben dem europäischen Handels-, Missions- und Verwaltungspersonal keine weiße Siedlerschaft zugegen war. Die potentiellen Handlungsspielräume waren – so die daraus abzuleitende These – offenbar auch durch den Typus der Kolonie mitbestimmt. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Angaben für Ost- und Südwestafrika (in Tab. 1) sich nicht auf das Bildungswesen für Weiße beziehen, das insbesondere in Südwestafrika fest institutionalisiert war und ausschließlich mit europäischem Lehrpersonal betrieben wurde. Würde man diesen Sektor mit in die Berechnungen einbeziehen, wären die Anteile der einheimischen im Vergleich zu den europäischen Lehrkräften dort noch geringer.

Das bloße Tätigsein im Schulwesen sagt indessen noch nichts aus über die tatsächlichen Handlungsspielräume. Um einen Begriff davon zu bekommen, soll ein Blick auf den Status der einheimischen Lehrer geworfen werden, wobei zwischen dem kolonialstaatlichen Regierungsschulwesen und dem Schulwesen der Missionsgesellschaften unterschieden werden muss.

An den deutschen kolonialen Regierungsschulen wirkten afrikanische Lehrer, die als Unterlehrer, Lehrgehilfen oder Hilfslehrer bezeichnet wurden. In einer zeitgenössischen Publikation (Lenz 1900, S. 26ff.) werden eine Reihe dieser afrikanischen Lehrer namentlich aufgeführt und deren Tätigkeit beschrieben. So heißt es dort z. B. über einen Lehrer in Togo: »An der Togoer Regierungsschule ist schon seit 5 Jahren der Eingeborene E. Wilson in der 3. und 4. Klasse thätig. Früher musste er für die Lektionen, die er erteilte, dem Regierungslehrer vorher eine schriftliche Präparation einreichen, die dieser genau prüfte, mit ihm besprach und dann richtig stellen liess. Jetzt genügt schon eine mündliche Besprechung, und selbst die ist nicht immer nötig« (ebd., S. 26). Nach einer gewissen Einweisungszeit handelte dieser Lehrer also durchaus selbstverantwortlich.

Die Ausbildung dieser afrikanischen Lehrer in Kolonialdiensten geschah offenbar überwiegend durch ein persönliches Anlernverhältnis. Lediglich in Ostafrika gab es angesichts der großen Zahl afrikanischer Lehrer, die oftmals den Betrieb der einfacheren Regierungsschulen (sog. Neben-, Bezirks- oder Filialschulen) im Landesinneren ganz allein besorgten, in der Regierungsschule Tanga eine spezielle »Lehrerklasse«, die sog. »Selekta in Tanga« (Adick & Mehnert 2001, S. 402f.), in der eine Unterweisung in Methodik, Pädagogik

und Schulverwaltung erfolgte. Pläne zur Erweiterung dieser Art kolonialstaatlicher Lehrerausbildung wurden gegen Ende der deutschen Kolonialzeit zwar in Angriff genommen, aber nicht mehr umgesetzt (vgl. Dörner 1995, S. 47).

Bei den Missionsgesellschaften war die Rekrutierung, Reglementierung und Ausbildung des afrikanischen Personals ausgeprägter und im Laufe der Zeit auch institutionalisierter als bei den Regierungsschulen. Unterrichtstätigkeiten im weitesten Sinne übten Katechisten oder Katecheten, Bibelfrauen und Prediger, Hilfslehrer und Missionsgehilfen aller Art aus, ferner die ersten einheimischen Geistlichen. Zunächst ging deren Vorbildung kaum über die eines guten Missionsschülers hinaus und es gab keine geregelten Ausbildungen. Im Laufe der Zeit entstanden jedoch zunächst Schulklassen oder Seminare der Missionsgesellschaften, in denen sowohl Lehrer als auch Katecheten ausgebildet wurden, oder auch eigene Lehrgehilfenschulen und schließlich spezielle Lehrerseminare, die eine gewisse Trennung der Vorbereitung für religiöse Anliegen auf der einen (Katecheten, Prediger, Geistliche) und für »säkulare« Unterrichtstätigkeiten auf der anderen Seite signalisieren. Es ist anzunehmen, dass praktisch alle Missionsgesellschaften nach einer gewissen Zeit ihrer Präsenz in einem Gebiet sozusagen unvermeidlich auch Lehrerseminare einrichten mussten, um ihre Expansion mittels afrikanischen Personals bewältigen zu können. So hatte beispielsweise die Norddeutsche (Bremer) Mission in Togo schon 1884 ein dreistufiges Ausleseverfahren für Lehramtsanwärter entwickelt: Das erste Examen bestand aus einer Aufnahmeprüfung für das Seminar, das zweite war die Abschlussprüfung, durch die man die Qualifikation zum Hilfslehrer erwarb, das dritte schließlich beförderte einen erfolgreichen Hilfslehrer zum Lehrer (vgl. Adick 1981, S. 159).

Ohne die einheimischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wäre das Missionsschulwesen, so wie es war, nicht funktionsfähig gewesen. Dennoch war ihr realer Handlungsspielraum begrenzt; denn trotz ihrer Überzahl wurde die Schulpolitik von den Missionaren gemacht. Erst wenn die afrikanischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich den Normen der Missionsgesellschaft konform verhielten, konnten sie als eine Art »leuchtendes Vorbild« z. B. in Stationskonferenzen und Lehrerbesprechungen einigen Einfluss auf die Ausgestaltung der Missionsschule erwerben. Die Gängelung und Kontrolle der einheimischen Missionsmitarbeiter war massiv und griff auch in das Privatleben und die kulturellen Traditionen ein. Trotz ihrer geringen Entlohnung mussten sie sich vielen Regeln beugen, widrigenfalls wurden sie nach dem Grad ihrer diagnostizierten Verfehlungen

gemäßregelt (vgl. Adick & Mehnert 2001, S. 396ff. und 411ff.). Dadurch wurde ihr Handlungsspielraum beträchtlich eingeschränkt und unterlag einem enormen Konformitätsdruck.

#### 4. Systemtranszendierende Handlungsspielräume im kolonialen Bildungswesen

Afrikanische Akteure sind jedoch nicht nur innerhalb der von europäischen Instanzen vorstrukturierten Bildungsinstitutionen aktiv gewesen, sondern auch außerhalb der zu jener Zeit in Afrika vorhandenen Schulangebote.<sup>1</sup> Dieses geschah zum einen durch die eigenständige Gründung von Schulen solchen Typs, die ihnen von Mission und Kolonialverwaltung verweigert wurden. Hier zeigt sich deutlich ein afrikanisches *Protestpotenzial* gegen kolonialistische und paternalistische Unterdrückung von Bildungsaspirationen. Es geschah zum anderen durch die Konzipierung von Alternativschulen, die nach Struktur und Inhalt von dem vorfindlichen Schulangebot abwichen und an denen sich ein afrikanisches *Innovationspotenzial* zeigt. Laut Ranger (1965, S. 58 u. 79) haben zwar vergleichbare Prozesse im kirchlichen Bereich, nämlich die Kritik am europäischen Missionskonzept und die Formierung unabhängiger afrikanischer Kirchen während der Kolonialzeit, weite Beachtung gefunden; demgegenüber seien solche Entwicklungen im Bildungsbereich jedoch nicht recht zur Kenntnis genommen worden. Mit den folgenden Ausführungen soll daher das Bewusstsein dafür geschaffen oder wachgehalten werden, dass afrikanische Verweigerung, Kritik, Proteste und Innovationen von Anfang an einen entscheidenden Einflussfaktor darstellten in der Implementation und Adaptation moderner Schulbildung in Afrika.

Dabei verdienen die privaten Schulgründungen *außerhalb* der etablierten Missions- und Kolonialschulen, über die im Folgenden berichtet wird, besondere Beachtung, da sie ganz besonders viel Eigeninitiative und Ressourcen erfordern: »A thriving independent school movement is not an easy thing to produce; it calls for considerable local sacrifice and effort; it is therefore the result of particular educational vitality as well as of educational grievance« (Ranger 1965, S. 79). Deswegen bringen Schulinitiativen dieser Art besonders prägnant die afrikanischen Eigeninteressen an Schule und moderner Bildung zum Ausdruck und verdeutlichen somit die maximale Bandbreite der real vorhandenen Handlungsspielräume in Globalisierungsprozessen unter den jeweiligen sozio-historischen Rahmenbedingungen. Im

Folgenden sollen zu den Bildungsbereichen Mädchenbildung, höhere Schulen, moderne islamische Schulen und »angepasste« Bildung, für die afrikanische Schulinitiativen im 19. Jh. ausreichend dokumentiert sind, einige Beispiele dargestellt werden.

## Mädchenbildung

Im Jahre 1880 wurde in Sierra Leone die *Wesleyan Female Institution* gegründet; diese wurde bis 1902 als private höhere Schule für Mädchen geführt (vgl. dazu Sumner 1963, S. 108 und Fyfe 1962, S. 424). Sie war zwar überwiegend von Kreolen der wesleyanischen Methodistenkirche Sierra Leones gegründet worden, stand aber nicht in der Trägerschaft dieser Mission. Erst nach dem Tode des Geschäftsführers dieser Schule, James Taylor, wurde sie der Mission zur Weiterführung angeboten und in der Folge dann als Wesleyan Girls' High School von der Mission weiter betrieben. 1879 hatte sich eine private Gesellschaft zur Finanzierung dieser Schule gebildet; als die Schule später finanzielle Verluste machte, sorgte Taylors Kapital für ihre Weiterexistenz. Nachdem zunächst zwei englische Schulleiterinnen jeweils nach kurzem Aufenthalt krank nach England zurückkehren mussten, folgten ihnen zwei Kreolinnen afroamerikanischer Herkunft: Frau Hazelborg aus der Karibik – sie war die Frau eines Bauunternehmers –, und nach deren Tod Elizabeth Hamilton mit Abstammung aus den Reihen der ersten afroamerikanischen Siedler Sierra Leones aus Nova Scotia (Nordamerika). Die Mädchenschule war ein Internat für die »höheren« Töchter der Kreolengesellschaft, in dem akademische Fächer und Haushaltsfächer unterrichtet wurden. In den 1880er Jahren fanden auch öffentliche Diskussionen in der Schule statt, über die die Presse berichtete. James Taylor (1842–1901), der Manager des Schulunternehmens, gehörte zu den einflussreichen Persönlichkeiten Freetowns; er war Geschäftsmann aus den Reihen der Aku (befreite Yoruba-Sklaven in Freetown), gab einige Jahre lang eine eigene Zeitung, *The Independent*, heraus und war 1897 Bürgermeister von Freetown (zu Taylor vgl. Foray 1977, S. 209).

## Höhere Bildung

Im Bereich der höheren Bildungsanstalten ist als langlebige Schulgründung in afrikanischer Hand das *Leopold Educational Institute* in Freetown zu nennen, das ab 1884 über zwanzig Jahre Bestand hatte. Es wurde gegründet von, und starb mit, Reverend Lewis Leopold, dem Sohn eines früheren

Wesleyanischen Schulleiters in Waterloo/Sierra Leone. Leopold war zuvor Tutor an der Wesleyan High School gewesen, trat dann jedoch von seinem Posten zurück und eröffnete seine eigene Sekundarschule mit einem Nachdruck auf einer Kombination klassisch-akademischer Fächer und im Berufsleben verwendbarer Realien – eine Art höhere Handelsschule oder Realschule vielleicht. Die Schule war ausdrücklich nicht-konfessionell und verfolgte mit ihrem Direktor eine liberale Bildungsphilosophie nach dem Motto:

»Give every scholar a liberal education, educate him through all the fields of liberal arts of Classics, Mathematics, Philosophy and the Sciences, and give him a wide range, the development of all the faculties of his being will teach him their best use and make him ambitious and restless to find a living. Free him from being an incubus and a dead weight on his community, and he will be hunted and sought out, and his varied intellectual and moral resources utilised for the benefit and improvement of his country.« (aus einem Vortragstext, wahrscheinlich von Leopold selbst, von der 20-Jahresfeier der Schule, vgl. Sumner 1963, S. 109)

Die Schule wurde besonders für ihren Erfolg bekannt, den sie in der Vorbereitung ihrer Schüler auf Ausleseverfahren hatte, in erster Linie die Civil Service Examinations, d. h. die Auswahlprüfungen für den öffentlichen Dienst in der Kolonialverwaltung, aber auch für die Aufnahmeprüfungen der Sierra Leone Grammar School und des Fourah Bay Colleges. Über die Ursachen für das Ende dieser recht erfolgreichen Schule gibt es nur vage Andeutungen bei Sumner (1963, S. 109f.): Unglückliche Umstände (welche?), fehlende Unterstützung der Öffentlichkeit (welcher?) gegenüber einem solchen afrikanischen pädagogischen Pionierunternehmen (nach 20 Jahren noch Pionierunternehmen?), Auseinandersetzungen um die Fortsetzung der Schule nach dem Tode des Gründers (zwischen welchen Interessen?) usw. können als Erklärung nicht recht befriedigen.

Ebenfalls relativ langjährigen Erfolg konnten Egyir Asaams ›Grammar School‹ in Cape Coast (Ghana) (1899–1908) und Mojola Agbebi ›Hope School‹ (1888–1902?) in Lagos (Nigeria) aufweisen. Erstere war als Reaktion auf einen Sekundarschulstreit innerhalb der Wesleyanischen Methodisten hervorgegangen, letztere im Zusammenhang mit der Abspaltung einer eigenständigen afrikanischen Kirche, der ›Native Baptist Church‹, unter Führung von Agbebi entstanden (zu Agbebi vgl. Ayandele 1971). Andere private höhere Schulgründungen verschwanden nach kurzer Zeit,

ohne große Spuren zu hinterlassen; manche kamen über ihre Konzeption gar nicht erst hinaus. Als Beispiel für eine Sekundarschulinitiative, die schließlich bestehenden Schulstrukturen einverleibt wurde, ist auf den Fanti-Schulfonds (1903) und die Gründung der ›Mfantsipim‹-Schule (1905) in Ghana hinzuweisen, die schon kurz darauf der bestehenden Wesleyanischen Sekundarschule angegliedert wurde bzw. die Wesleyanische Sekundarschule wurde ihr angegliedert, da die Schule insgesamt als ›Mfantsipim‹ weitergeführt wurde (vgl. Adick 1992a, S. 273ff.).

## Moderne islamische Bildung

Mit der bildungsgeschichtlichen Konzentration auf christliche Missions- und europäische Kolonialschulen wird häufig vergessen, dass in Westafrika islamische Händler, Religionsführer und Gelehrte insbesondere in den landeinwärts gelegenen Gebieten schon weitaus früher als europäische Akteure präsent waren und neben der Bekehrungs- auch eine Belehrungsarbeit in Form von Koranschulen betrieben. Die folgenden Beispiele beziehen sich jedoch auf solche Schulversuche durch Afrikaner, die Schulen nach ›westlichem‹ Modell mit islamischen Unterrichtsgegenständen verbinden wollten. Im Unterschied zu Koranschulen könnte man diese als ›moderne islamische Schulen‹ charakterisieren. 1896 wurde z. B. in Lagos in der Trägerschaft der örtlichen muslimischen Gemeinde eine Schule für Muslime mit ›Secular English Education‹ gegründet (vgl. hierzu Lynch 1967, S. 235 f.). Diese Schulgründung geschah mit der doppelten Zielsetzung, ihre Kinder einerseits dem Bildungsmonopol der Missionsschulen zu entziehen, um damit christliche Bekehrungsversuche zu vermeiden, aber andererseits den restriktiven Charakter der Koranschulen zu überwinden. Da man auch der Schulpolitik der englischen Kolonialverwaltung zunächst reserviert gegenüberstand und unabhängig bleiben wollte, wurden die Miete für die Schulräume und die Lehrergehälter zunächst für ein Versuchsstadium von einem Jahr von der muslimischen Gemeinde selbst bezahlt. Zunächst besuchten 86 Jungen und junge Männer diese Schule in Bankole Street, Lagos, unter dem Schulleiter Idrisu Animasaun. Unterrichtet wurden Lesen, Schreiben, Grammatik und Rechnen (alles in englischer Sprache) sowie Arabisch und Yoruba. Die Schülerzahl stieg bald auf 115, zwei zusätzliche Lehrkräfte kamen aus Sierra Leone an diese Schule, und nach dem ersten Erprobungsjahr stimmte die muslimische Gemeinde einer Unterstützung durch die Kolonialregierung zu. Diese errichtete ein eigenes Schulgebäude und stellte Animasaun als regierungsamtlich

bezahlten Schulleiter ein. Ende 1897 hatte sich der Erfolg der Schule bei weiteren islamischen Gemeinden herumgesprochen und es kamen Anfragen zur Errichtung ähnlicher Schulen in Epe, Ibadan und Badagry.

Im selben Jahr, in dem diese islamische Schule in Lagos entstand, errichtete Ben Sam, der Begründer des Islams bei den Fanti, eine ähnliche Schule in Ekroful an der Goldküste, die bis 1908 Bestand hatte. Ben Sam war ein ehemaliger Methodistenlehrer, der ca. 1885 – wie andere Fanti nach ihm – zum Islam konvertierte, der aber gleichwohl seine Vorstellungen von der Nützlichkeit moderner Bildung beibehielt (vgl. Skinner 1983, S. 5ff.; Debrunner 1967, S. 241). Ein Dokument zu den Anfängen des Islams bei den Fanti seit 1885, vom Basler Missionar Lochmann 1913 geschrieben, wurde 1953 in einer verlassenen Missionsstation gefunden, und 1959 zeigten Einheimische aus Ekroful H. Fisher das Log-Buch der Ben-Sam-Schule, zu dem Fisher dann 1961 eine erste Auswertung veröffentlichte. Demzufolge war Mahdi Appah, einer der ersten Gefolgsleute von Ben Sam, der Schulleiter dieser Schule. Die Schule wurde mit 41 Schülern eröffnet. Unterricht wurde erteilt in den üblichen Elementarschulfächern: Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Musik – und zwar in Englisch –, aber Arabisch fehlte (die ersten Fanti-Muslims hatten ja zuvor nie eine islamische Bildungsstätte besucht). Der islamische Religionsunterricht wurde in Ermangelung anderer Unterrichtsmedien anhand christlicher Bücher, Bibel und Katechismus, erteilt. Die Lehrer unter dem islamischen Schulleiter waren fast ausnahmslos Christen. Die Schule wurde zunächst von der lokalen muslimischen Gemeinde finanziert, erhielt aber nach einer Inspektion durch den Schulinspektor der englischen Kolonialregierung als erste Schule ihrer Art an der Goldküste im Jahre 1899 erstmals Beihilfe nach denselben Richtlinien, die auch auf die christlichen Missionsschulen Anwendung fanden. In diesem Jahr hatte die Schule drei Klassenstufen (Standard I, II, III), und der englische Schulinspektor berichtete über sie in seinem ›Report on Ekroful Mohammedan School‹:

»This is the first Mohammedan school to be placed on the ›Assisted List‹ and a good beginning has been made. The children seemed very bright and intelligent, and the work done on the day of inspection showed that good work had been done since the school opened three years ago. (...) I was pleased to see the great interest which the Managers appear to take in the welfare of the School. More general apparatus, such as Blackboard, Reading sheet, and charts, is required.«<sup>2</sup>

Die Ekroful-Schule erhielt auch 1901 und in den folgenden Jahren Regierungsbeihilfe bzw. anstelle einer in Geld ausgezahlten Beihilfe einen oder zwei von der englischen Kolonialregierung bezahlte Lehrer. Im Jahre 1906 hatte sie in lokaler Initiative neue Räumlichkeiten erhalten. Die Schülerzahlen stabilisierten sich (sie betragen etwa bis zu 50, darunter auch einige Mädchen), die Schulvisiten und Prüfungen erbrachten einigermaßen gute Resultate, aber sie litt unter einem extremen Lehrermangel und großer Lehrerfluktuation sowie unter fehlenden bzw. unpassenden Lehrmaterialien. Zugleich gab es innerhalb der islamischen Fanti-Gemeinden einige Opposition gegen die als zu säkular-westlich kritisierte Schulkonzeption von Ben Sam, die schließlich zum Rücktritt des Schulleiters Mahdi Appah führten (etwa ab Ende 1905). Die Regierungsexamina waren aber allen Widrigkeiten zum Trotz im Februar 1908 noch recht gut ausgefallen, und im selben Jahr sollte – der Imam von Ekroful hatte zugestimmt – ein neues Schulgebäude fertiggestellt und mit Landkarten, Abakus, Wandtafeln usw. ausgestattet werden, aber dazu kam es offenbar nicht mehr: Die letzte Eintragung im Log-Buch ist vom 4. 6. 1908 und verzeichnet nur noch 12 Schüler.

Da das Log-Buch keine Gründe für den Niedergang der Ekroful-Schule verzeichnet und Fisher auch bei seinen Nachforschungen keine weiteren Erklärungen erhielt, spekuliert er, die Schule sei am internen islamischen Widerstand zugrunde gegangen, der insbesondere von traditionell gebildeten Muslimen aus dem Norden gegen den als zu westlich empfundenen Islam Ben Sams geschürt worden sei. Hierbei verliet vielleicht eine Epidemie in Ekroful zu jener Zeit, die als missbilligendes Zeichen Gottes gegen die säkulare Schule gedeutet wurde, der Kritik den nötigen Nachdruck. Der amtliche Schulbericht aus dem Jahre 1906 verzeichnet allerdings als mögliche Ursache für das abnehmende Interesse an der Schule (zu jener Zeit wurden noch 35 Schüler verzeichnet) die dörfliche Armut, der Bericht für 1907 Fraktionskämpfe im Dorf über das Schulmanagement, und der Bericht von 1908 erwähnt, die Ekroful-Schule sei von der Liste der mit Regierungsgeldern unterstützten Schulen gestrichen worden: »(...) after a very promising start, the school has made little progress. Rival factions in the village have been the chief cause of decline, and as the people have refused to contribute to the cost of school apparatus, the teacher has been withdrawn.«<sup>3</sup>

Dennoch war diese zunächst erfolgreiche, nach einigen Jahren aber gescheiterte moderne islamische Bildung bei den Fanti langfristig wirksam; denn Teile der modernen Fanti-Muslime haben in der Nachfolge Ben Sams

in den 1920er Jahren die Ahmadiyya-Mission ins Land gerufen. (Ahmadiyya gilt als eine modern eingestellte islamische Religionsgemeinschaft.) Die Fanti stellen heute die größte afrikanische Ahmadiyya-Gemeinde in Ghana, und in Ekroful gab es zur Zeit der Nachforschungen von Fisher zwei ›westliche‹ islamische Schulen (Fisher 1961, S. 289 und 297f.).

## An die afrikanische Umwelt ›angepasste‹ beruflich-praktische Bildungsangebote

Die bisher geschilderten Schulinitiativen wichen im Grunde nicht vom gängigen Modell der modernen Schule ab, das sich auch in Europa und anderswo im 19. Jh. herauskristallisierte. Auch die Integration islamischer und ›westlicher‹ Bildung führte – abgesehen von bestimmten Unterrichtsinhalten – nicht zu einer Alternative zur modernen Schule. Rechnet man die Schulfarmen des Missionars T. B. Freeman (Mulatte, in England aufgewachsen, aber dann bis zu seinem Lebensende in Westafrika tätig) zu den Schulversuchen in afrikanischer Hand, so gab es auch im Bereich der beruflich-praktischen Ausbildung Beispiele für afrikanische Eigeninitiativen. Nachdem in Missions- und Kolonialkreisen über die Notwendigkeit angepasster Bildung und praktischer Kenntnisse für Afrika schon in den 1840er Jahren Einigkeit herrschte (vgl. hierzu Graham 1971, Kap. IV), die Wesleyanische Missionsleitung mehrere Gesuche Freemans zum Erwerb eines geeigneten landwirtschaftlichen Betriebs aber nicht bewilligt hatte, erwarb Freeman selbst (ca. 1842) einen Bauernhof in Beulah in der Nähe von Cape Coast mit Kaffeeplantage, Schreinerei, Schmiede und mehreren Nebengebäuden. Freemans Vorstellung war eine Anwendung des ›Pflug-und-Bibel‹-Konzepts der philanthropischen Missionsidee; seine Schulfarm sollte die Ziele ›christlich‹ und ›arbeitsam‹ verwirklichen und als Nebeneffekt Ressourcen für die weitere Missionsarbeit erwirtschaften.

Einige Zeit nach dem Ankauf von Beulah gestattete die Missionsgesellschaft Freeman, Schüler aus einigen kleineren ineffektiven Methodistschulen für seine Schulfarm abzuziehen. 1852 lebten dort z. B. 23 Schüler, die neben den sechs angestellten Landarbeitern regelmäßig bestimmte landwirtschaftliche Arbeiten verrichteten und zu bestimmten Zeiten von Lehrern aus dem nahen Cape Coast unterrichtet wurden. Wie lange die Schulfarm in Beulah überlebte und wie der pädagogische und der Arbeitsanteil in diesem Schulfarmkonzept und in weiteren Versuchen Freemans in Dominasi und Manso integriert wurden, lässt sich ohne weitere Nachforschungen nicht sagen. (Das meiste dazu hat offenbar

bislang Graham 1971, S. 62–68 und 120f.; Graham 1976, S. 73ff. und 48f. ausgewertet und publiziert.)

Als Motivation für die Gründung von Beulah gibt Freeman<sup>4</sup> die bei einer Reihe von Schulabsolventen anzutreffenden negativen Einstellungen zur (körperlichen) Arbeit an. Die Ursachen sieht er in pädagogischen Versäumnissen der damaligen Schulpraxis:

»(...) a system unconnected with training in manual labour and useful industry, whatever might be its partial consequences in producing a few excellent young persons who are an honour to Christianity and an ornament to the general society in which they live, could not furnish to the country that large number of youth possessing Christian knowledge blended with those habits of steady industry, without the peculiar agency of which civilisation in this part of the world can never be healthy and progressive.«

Freeman zufolge gab es in Beulah drei Kategorien von Schülern: (a) Landwirtschaftslehrlinge, die ein halbes Jahr in die Schule gingen und ein halbes Jahr auf den Feldern arbeiteten; diese lebten auf der Schulfarm; (b) Jungen im Alter von ca. 12–15 Jahren, die morgens von 6 bis 10 Uhr auf den Feldern arbeiteten und die dann nachmittags von 14 bis 16 oder 17 Uhr Schulunterricht erhielten; diese lebten ebenfalls in Beulah; (c) Jungen im Alter von ca. 6–10 Jahren, die aus dem angrenzenden Dorf bei Beulah stammten und die ebenfalls einige Stunden täglich arbeiteten und einige Stunden unterrichtet wurden.

Zu den Auswirkungen seiner Schulfarm »on the general civilization« schreibt Freeman, er sehe darin Möglichkeiten zur Verbesserung der moralischen, sozialen und ökonomischen Situation des Landes. In moralischer Hinsicht sei eine Förderung der Landwirtschaft »by means of schools of agricultural industry« der christlichen Frömmigkeit förderlicher als das Überhandnehmen des Kleinhandels an der Goldküste; in sozialer Hinsicht sei zu hoffen, dass dieser Unterricht »extensive operations among the masses of the people« fördere, um damit den durch den Handel hervorgerufenen Beeinträchtigungen (»evils«) des gesellschaftlichen Lebens entgegenzuwirken; in ökonomischer Hinsicht biete wegen des Niedergangs des Gold- und Elfenbeinhandels nur die landwirtschaftliche Produktion »the only guarantee of future commercial prosperity of this country«.

Vergleichend betrachtet unterschied sich die Konzeption von Beulah nicht grundsätzlich von entsprechenden Forderungen aus Kreisen der damaligen Missions- und Kolonialpädagogik (vgl. Adick 1981, S. 251–268).

Ähnliche Konzeptionen der Verbindung von Arbeitserziehung und Schulunterricht in Schulfarmen werden bis heute immer wieder vorgebracht oder neu belebt, ohne dass sie jedoch sonderlich erfolgreich wären (Adick 1992c; Durt 1992). Dass die afrikanische Bevölkerung dieser Art Schulbildung bis heute kein großes Interesse entgegenbringt, zeugt von der durchaus realistischen Einschätzung, dass einerseits Bildung akademischen Typs in der Regel immer und überall höhere Positionen und Einkünfte verspricht und dass andererseits für eine ›angepasste‹ Variante von Bildung zur Vorbereitung auf einen Verbleib im ländlichen Milieu und zur Weiterführung der traditionellen landwirtschaftlichen Tätigkeiten die traditionelle Sozialisation funktionaler ist und eine schulische Unterweisung eher entfremdend wirkt.

## 5. Schulen in afrikanischer Hand – Die Bandbreite des Handlungsspielraumes

Der Verweis auf die systemimmanente Präsenz afrikanischer Lehrerinnen und Lehrer gerade im Elementarschulwesen (s. o., Abschnitt 3) unterstrich die enorme Bedeutung des einheimischen Beitrags zur Schulpraxis, ohne dabei jedoch den jeweiligen pädagogischen Handlungsspielraum genauer benennen zu können. In Bezug auf die eigenständigen Schulgründungen stellt sich die Sachlage anders dar. Denn die Tatsache, dass Privatschulgründungen immer ein weitaus höheres Maß an Aktivitäten erfordern als die wenn auch kritische, so doch eher passiv-rezeptive Nutzung vorhandener Schulangebote, ermöglicht es, den Handlungsspielraum genauer zu charakterisieren.

Private Schulgründungen hingen, wie das vielleicht überall der Fall ist, sehr stark von Einzelpersonlichkeiten ab, von deren Ideen, Kapital und persönlichem Einsatz: Etliche Schulen starben mit ihrem Gründer. Ihnen fehlte sozusagen das stützende Korsett einer bürokratischen Institution, die Schule einführt und verwaltet, wie dies ansatzweise bei den Missionsgesellschaften und besonders deutlich in der kolonialstaatlichen Schulpolitik der Fall war und wie es heute als globales Kennzeichen einer staatlich verwalteten, ›bürokratisierten‹ Schule gilt.

Andererseits waren jedoch etliche Schulen über lange Jahre erfolgreich und lassen damit auf eine genügend große Adressatengruppe schließen, die die Idee mitrug und sich von der betreffenden Bildung etwas versprach, was offenbar im sonstigen Schulangebot nicht vorhanden war. Die Lücken,

auf die diese Privatschulen verweisen, waren tatsächlich vorhanden und reflektieren charakteristische Deformationen der Missions- und Kolonialschulpolitik. Bildungsnachfrage, die (damals) nicht im System befriedigt wurde, bestand demnach offenbar für höhere Schulen – auch für Mädchen – und für moderne islamische Bildungsanstalten. Die »offizielle« Schulpolitik von Missionsgesellschaften und englischer Kolonialverwaltung wurde in diesen Bereichen durch die privaten Schulgründungen von Afrikanern zumindest mittelbar und im Verein mit anderen Faktoren (Einflüsse im System, öffentlichkeitswirksame Missions- und Kolonialkritik) modifiziert und mitgestaltet: Akademische Sekundarschulen mussten konzediert werden und moderne kolonialstaatliche Schulen für Muslime wurden zum Bestandteil der englischen Kolonialschulpolitik in Westafrika. Diese Spezifika in der Bildungsgeschichte der modernen Schule in Westafrika sehe ich als durch die afrikanischen Einflüsse entscheidend mitverursacht an. In die Globalisierungsperspektive übersetzt bedeutet dieses nichts anderes, als dass die systemtranszendierenden Handlungsspielräume, die die afrikanischen Bildungsakteure sich zunutze machten, zu einer Ausgestaltung und Modifizierung des Globalisierungsdrucks führten.

Dass dies keine singulären Fälle nur einiger Westafrikaner waren, zeigt der Vergleich mit den von Ranger (1965) untersuchten Beispielen aus Ost- und Zentralafrika einige Jahrzehnte später. Ranger (1965, S. 79–85) kommt anhand seiner Untersuchung zu folgenden Verallgemeinerungen: Die von ihm analysierten Schulgründungen seien fast alle mit unabhängigen Kirchengründungen verknüpft gewesen; d. h. der Wunsch nach einer Unabhängigkeit von europäischer Bevormundung in kirchlichen Angelegenheiten enthielt als ein Element auch immer den Wunsch nach mehr bildungspolitischer Selbständigkeit. Dies sei aber kein Rückzug in eine geschlossene afrikanische Gesellschaft gewesen; denn um überhaupt überleben zu können, mussten Bündnispartner in Afrika, z. T. auch in Übersee gesucht werden. Unabhängige Schulen standen, wie andere Formen von Protest und Widerstand im Bildungswesen auch, immer im Interesse an einer eigenständigen Nutzbarmachung von Schule um der Aufklärung willen und gegen europäische Vorherrschaft, die die Afrikaner durch Vorenthaltung von Bildungsmöglichkeiten von dieser Aufklärung mittels einer Schulbildung fernhalten wollte, die man mit dem technischen Fortschritt Europas in Zusammenhang brachte und deswegen ebenfalls erstrebte.

Mit Blick auf Westafrika zumindest in jener Phase müssen einige von Ranger genannte Faktoren in ihrer Bedeutung eher auf-, andere eher abgewertet werden: Die von mir registrierten Schulversuche (es mag andere

geben) waren manchmal (Beispiel: Hope School von Mojola Agbebi), aber nicht unbedingt mit unabhängigen Kirchengründungen verknüpft. Auch die Zeitumstände waren andere: In den Küstengebieten Westafrikas waren ›westliche‹ Schulen schon länger präsent gewesen als in Ost- und Zentralafrika, und darum trat die Reaktion auf die Akzeptanz von Schule in Gestalt von Versuchen, sie für eigene Zwecke zu kontrollieren, dort phasenverschoben, in diesem Falle zeitlich vorversetzt auf. Dementsprechend war die englische Reaktion auf solche afrikanischen Proteste, Forderungen und Eigeninitiativen im 20. Jh., nach der Konsolidierung der englischen Kolonialherrschaft, eine andere als zu Beginn und während der kolonialen Expansion in Westafrika und wirkte sich dementsprechend auch anders auf die Modalitäten afrikanischer Proteste im Bildungswesen aus: In einigen von Ranger untersuchten Schulentwicklungen ab Ende der 1920er Jahre in Ost- und Zentralafrika versuchten z. B. afrikanische Gemeinden, ihre Proteste und Initiativen im Bildungswesen so zu artikulieren, dass sie in den Rahmen lokaler Selbstverwaltung und kolonialer Mitsprachemöglichkeiten der englischen indirect-rule-Politik passten, was eine Generation zuvor mangels solcher kolonialer Strukturen in Westafrika gar nicht möglich bzw. nötig gewesen war. Ziel solcher Schulinitiativen von seiten der ›Local Native Councils‹ oder ›Local Native Administrations‹ im Gebiet der Nyanza, Kikuyu, Lozi und Chagga waren ›afrikanische Regierungsschulen‹, d. h. überwiegend von der englischen Kolonialregierung mittels der ja sowieso von den afrikanischen Kolonialuntertanen bezahlten Steuern (der Zusammenhang wurde klar artikuliert) finanzierte Schulen, die aber von afrikanischen Gemeinden im Sinne lokaler kolonialer Mitsprache verwaltet würden (Ranger 1965, S. 75–78). Die historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen waren also andere, die vorhandenen Mitsprachemöglichkeiten wurden jedoch auch dort aktiv ausgeschöpft.

Versucht man, von regionalen und den Zeitumständen zu abstrahieren, so waren einerseits die aktive Teilnahme an der vorhandenen Schulpraxis und andererseits die eigenständigen Schulgründungen Versuche, das real vorhandene Handlungspotential auszuschöpfen mit dem Ziel, Kontrolle über die von außen herangetragene, aber selbst angeeignete Bildungsentwicklung zu gewinnen. Sie können somit als relativ autonome bildungspolitische und pädagogische Handlungsspielräume in extern initiierten Globalisierungsprozessen interpretiert werden.

## Literatur

- Adick, C. (1981): Bildung und Kolonialismus in Togo. Weinheim.
- Adick, C. (1988): Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. *Zeitschrift für Kultur- und Austausch* 38 (3), 343–355.
- Adick, C. (1992a): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn. (Schöningh).
- Adick, C. (1992b): Modern Education in ›non-Western‹ Societies in the Light of the World Systems Approach in Comparative Education. *International Review of Education* 38 (2).
- Adick, C. (1992c): Zur Krise des Bildungswesens in Afrika. In: Hofmeier, R., Tetzlaff, R. & Wegemund, R. (Hg.): Afrika. Überleben in einer ökologisch gefährdeten Umwelt. Münster u. a., S. 281–292.
- Adick, C. (2002): Demanded and Feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. *European Educational Research Journal* 1 (2), 214–233
- Adick, C., & Mehnert, W. (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914. Unter Mitarbeit von Thea Christiani. Frankfurt a. M.
- Ayandele, E. A. (1971): *A Visionary of the African Church: Mojola Agbebi (1860–1917)*. Nairobi u. a.
- Butterwegge, C., & Hentges, G. (Hg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen. (Leske & Budrich).
- Debrunner, H. W. (1967): *A History of Christianity in Ghana*. Accra.
- Dörner, F. (1995): Das Kolonialschulwesen in Deutsch-Ostafrika. Unveröffentl. Magisterarbeit im Fach Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum.
- Dorward, D. C. (Hg.) (1979): *Annual Departmental Reports relating to the Gold Coast and British Togoland*, EP Microform Ltd. East Ardsley. Group I: Administration, Filme Nr. 97004/1 u. 2. Group IV: Social Services, Filme Nr. 97004/52 u. 53.
- Dürschmidt, J. (2002): Globalisierung. Bielefeld. (Transkript).
- Durt, M. (1992): Bildungspolitik in Zimbabwe 1899–1990. Vom »Industrial Training« zu »Education with Production«: Erfahrungen mit einem praxis-orientierten Bildungskonzept. Frankfurt a. M. (Sulberg, Walter).

- Fisher, H. J. (1961): Early Muslim-Western Education in West Africa. *Muslim World*, 51. Jg. 288–298.
- Foray, C. P. (1977): *Historical Dictionary of Sierra Leone*. Metuchen N. J. (Scarecrow).
- Fyfe, C. (1962): *A History of Sierra Leone*. OUP. Oxford/London.
- Graham, C. K. (1971): *The history of education in Ghana. From the earliest times to the declaration of Independence*. London.
- Graham, C. K. (1976): *The History of Education in Ghana*. Accra.
- Lenz, G. (1900): *Die Regierungsschulen in den deutschen Schutzgebieten*. In: Programm des Neuen Gymnasiums Darmstadt No. 680. Darmstadt.
- Lynch, H. B. (1967): *Edward W. Blyden, Pan-Negro Patriot*. London.
- Nestvogel, R. (1999): *Sozialisation im ›Weltsystem‹*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19. Jg. 388–404.
- Ranger, T. O. (1965): *African Attempts to Control Education in Central and East Africa. Past and Present* 32, 57–85.
- Skinner, D. (1983): *Islamic Education and missionary work in the Gambia, Ghana and Sierra Leone during the 20th. century*. *Bulletin on Islam and Christian-Muslim relations in Africa (Birmingham)* 4, 5–24.
- Sumner, D. L. (1963): *Education in Sierra Leone*. Freetown.
- Wallerstein, I. (1974): *The Three Stages of African Involvement in the World Economy*. In: Gutkind, P., & Wallerstein, I. (Hg.) (1985): *The Political Economy of Contemporary Africa*. Beverly Hills 1976, S. 30–57; 2. Aufl. 1985, S. 35–63. Wiederabdruck auch in: Wallerstein, I.: *Africa and the Modern World*. Trenton 1986, S. 101–137.
- Wallerstein, I. (1983): *Klassenanalyse und Weltsystemanalyse*. In: Kreckel, R. (Hg.) (1983): *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)*. Göttingen, (Nomos). S. 301–320.
- Wallerstein, I. (1984): *Der historische Kapitalismus*. Hamburg (Argument).

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen basieren auf Teilen aus Kap. 9 in meinem Buch *Die Universalisierung der modernen Schule* (Adick 1992a, S. 258ff.).
- <sup>2</sup> Aus dem »Report of the Director of Education« der Goldküste für das Jahr 1899, S. 55; in: *Annual Departmental Reports relating to the Gold Coast and British Togoland, Group V: Social Services*, hg.v. D.C. Dorward, EP Microform, East Ardsley 1979, Film No. 97044, Reel 52, im Folgenden abgekürzt zitiert als Dorward 1979, EP Microform No.97004/52 bzw. bei einer weiteren Filmrolle – /53.

- <sup>3</sup> Schulbericht 1908, S. 7, in: Dorward 1979, EP Microform 97004/53.
- <sup>4</sup> Freeman hat diesen Bericht aufgrund einer Anfrage des englischen Gouverneurs verfasst; er ist abgedruckt im amtlichen Bericht zum »Blue Book« der Goldküste (dem Jahresbericht des englischen Gouverneurs) des Jahres 1951, S. 188-191; in: Annual Departmental Reports relating to the Gold Coast and Togoland 1843-1956, Group I: Administration, hg. v. D. C. Dorward, EP Microform Ltd., East Ardsley 1979, Film No. 97004, Reel 1. Ich zitiere im Folgenden ohne erneute Literaturangabe aus diesem Bericht.