

**Die progressive Etablierung kolonialen Wissens
im Aus- und Weiterbildungssektor des Deutschen
Reiches zwischen 1884 - 1914**



I n a u g u r a l - D i s s e r t a t i o n

zur

Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
vorgelegt von

Elke Christine Helen Harnisch
aus Waiblingen

Köln 2015

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juni 2015 angenommen

1. Gutachter: Prof. Dr. Klaus Künzel
2. Gutachterin: Prof. Dr. Elke Kleinau

Tag der Disputation: 10.06.2015

Inhalt

1 Einleitung	1
1.1 Fragestellung	1
1.2 Ausgangspunkt	3
1.3 Forschungsstand - Abgrenzung	5
1.4 Quellen	7
2 Politische und gesellschaftliche Einflussfaktoren	10
2.1 Politische Prozesse - Entwicklungen bis 1884/85	11
2.2 Kolonialgegner, -skeptiker und -befürworter	14
2.3 Politische Prozesse ab 1884 - Beginn deutscher Kolonialherrschaft	20
2.4 Überbevölkerung – Auswanderung – Besiedlungsfrage	45
3 Entwicklungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung	54
3.1 Missionare	56
3.2 Koloniale Militärausbildung	77
3.3 Kolonialbeamte	88
3.4 Koloniales Krankenwesen	99
3.5 Felder weiblicher Kolonialtätigkeit	113
3.6 Land- und Forstwirt, Farmer, Ansiedler	130
4 Kolonialpädagogische Bildungsinstitutionen	142
4.1 Deutsche Kolonialschule Wilhelmshof in Witzenhausen an der Werra *1898	143
4.2 Deutsche Nationalschule in Wertheim am Main *1902	182
4.3 Deutsche Ansiedlerschule in Hohenheim bei Stuttgart	210
4.4 Resümee	227
5 Koloniale Wissenschaft	229
5.1 Wissenslieferanten	231
5.2 Organisationen	240
5.3 Institutionen	246
5.4 Räumliche Verortung kolonialer Wissenschaft an deutschen Hochschulen	288
6 Fazit – Ausblick	294
7 Quellen- und Literaturverzeichnis	300

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 01: Säulendiagramm über Ausgaben und Einnahmen der deutschen Schutzgebiete	12
Abbildung 02: Afrika, ohne deutsche Schutzgebiete (1880)	22
Abbildung 03: Afrika, mit küstennaher Okkupation (1884)	22
Abbildung 04: Afrika, mit zunehmender Okkupation im Landesinneren (1888)	22
Abbildung 05: Karikatur: Eine Erbschaft, 1. Teil	32
Abbildung 06: Karikatur: Eine Erbschaft, 2. Teil	32
Abbildung 07: Karte der Bevölkerungsdichtigkeit im Deutschen Reich 1890	48
Abbildung 08: Auswahl der unterschiedlichen Militär-Chargen in DSWA	78
Abbildung 09: Auswahl der unterschiedlichen Militär-Chargen in DOA	79
Abbildung 10: Kamelreiter in Keetmanshoop	87
Abbildung 11: Erweiterungsbau des Instituts für Schiffs- und Tropenkrankheiten	102
Abbildung 12: Lehrmittelsammlung am Deutschen Institut für ärztliche Mission	105
Abbildung 13: Tropengenesungsheim und Institut für ärztliche Mission	106
Abbildung 14: Schwester des Frauen-Vereins vom Roten Kreuz für die Kolonien	110
Abbildung 15: Farm in Keetmanshoop, DSWA	116
Abbildung 16: Farmerleben in den deutschen Kolonien	118
Abbildung 17: Feldarbeit auf der Brockwell Farm in Buckinghamshire, England	121
Abbildung 18: Schulküche in der Kolonial-Frauenschule in Bad Weilbach	125
Abbildung 19: Hörsaal in der Kolonial-Frauenschule in Bad Weilbach	126
Abbildung 20: Tabakanbau im Deutschen Reich (Lehrfach an der DKS)	133
Abbildung 21: Kolonial- und Forstschule in Miltenberg a. Main	141
Abbildung 22: Lehrfach Vermessungswesen an der DKS	152
Abbildung 23: Schüler der DKS an der Werra	153
Abbildung 24: Ausschachten des Gewächshauses der DKS	153
Abbildung 25: Lehrhof der DKS: Gelsterhof	158
Abbildung 26: Speisesaal der DKS	159
Abbildung 27: Lehrplan als Kreisdiagramm	161
Abbildung 28: Innenraum des Gewächshauses der DKS	167
Abbildung 29: Lage Wertheims und der Deutschen Nationalschule	186
Abbildung 30: Verabschiedungsszene mit Germania	193

Abbildung 31: Wiedersehensszene mit Germania	194
Abbildung 32: Vers zur Verabschiedungsszene mit Germania	194
Abbildung 33: Vers zur Wiedersehensszene mit Germania	194
Abbildung 34: Ernst Kapff und Schüler im Modellier-Unterricht	196
Abbildung 35: Werkunterricht in der Nationalschule	197
Abbildung 36: Unterricht im Zeichnen und Modellbau	197
Abbildung 37: Schulgarten der National-Schule in Wertheim	200
Abbildung 38: Ernst Kapff und Schüler im Schulgarten	201
Abbildung 39: Lageplan der National-Schule in Wertheim	205
Abbildung 40: Geplanter Neubau der National-Schule in Wertheim	206
Abbildung 41: Plan der Kgl. Staatsdomäne Hohenheim mit Exotischem Garten	216
Abbildung 42: Ausschnitt der Übersichtskarte des KWK (1906)	244
Abbildung 43: Übersicht der Publikationen des KWK	245
Abbildung 44: Luftseilbahn zur Holzförderung in DOA	259
Abbildung 45: Luftseilbahn zur Holzförderung in DOA – Höhenunterschiede	260
Abbildung 46: Friedrichs-Polytechnikum in Köthen	261
Abbildung 47: Neues Gebäude der Universität Jena 1908	263
Abbildung 48: Vorlesungsgebäude des HKI	277
Abbildung 49: Zahlen der Lehrenden und Lernenden am HKI	279
Abbildung 50: Kolonialwissenschaftliche Vorlesungen (WS 1908/09)	289
Abbildung 51: Gewichtung kolonialwissenschaftlicher Vorlesungen (WS 1908/09)	290
Abbildung 52: Kolonialwissenschaftliche Vorlesungen (WS 1913/14)	291
Abbildung 53: Gewichtung kolonialwissenschaftlicher Vorlesungen (WS 1913/14)	293

Verzeichnis der Abkürzungen

AA	Auswärtiges Amt
ADB	Allgemeine Deutsche Biographie
BArch	Bundesarchiv Berlin
DKG	Deutsche Kolonialgesellschaft
DKS	Deutsche Kolonialschule in Witzenhausen a.d. Werra
DKZ	Deutsche Kolonialzeitung
DLA Marbach	Deutsches Literaturarchiv Marbach am Neckar
DSWA	Deutsch-Südwest-Afrika
DOA	Deutsch-Ostafrika
FDKG	Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft
HKI	Hamburgisches Kolonialinstitut
HStAS	Hauptstaatsarchiv Stuttgart
LAV NRW R	Landesarchiv Nordrhein Westfalen, Abteilung Rheinland
NDB	Neue Deutsche Biographie
RGBI	Reichsgesetzblatt
SAF	Stadtarchiv Freiburg
SchGG	Schutzgebietsgesetz
SOS	Seminar für Orientalische Sprachen in Berlin
StAWt	Staatsarchiv Wertheim

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

Zum Ende des 19. Jahrhunderts erfolgte die Etablierung eines neuen Themenbereichs in der deutschen Bildungslandschaft. Ausschlaggebend hierfür waren die politischen Entwicklungen in den 1880er Jahren, die das Deutsche Reich zur Kolonialmacht inmitten Europas nachrücken ließen. Als Folge hiervon wurde, auf unterschiedlichste Weise, das Wissen über die neuen deutschen Gebiete im Bildungssektor verankert. Gemeinhin fand dieses koloniale Wissen Eingang in den Bereichen Grundbildung, an weiterführenden Schulen, in beruflichen Ausbildungsstätten und an Universitäten respektive Hochschulen. Dieses zeitgenössische Bildungsphänomen wurde aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit systematisierendem Anspruch bislang nicht behandelt.

Daher wird in der vorliegenden Forschungsarbeit nach diesem Etablierungsprozess kolonialen Wissens gefragt, allerdings unter Berücksichtigung eines gewählten Fokus auf die berufliche Aus- und Weiterbildung. Diese Schwerpunktsetzung resultiert aus dem besonderen Forschungsinteresse, den Bildungsbereich zu untersuchen, in welchem eine bewusste Hinwendung zeitgenössischer Aus- und Weiterbildungsteilnehmer zum kolonialen Themenbereich erfolgte. Daher bleiben die ebenfalls oben angeführten Betrachtungsfelder Grundbildung und Sekundarstufe nahezu unthematziert.

Obschon diese Schwerpunktsetzung vorgenommen wurde, ergibt sich ein mannigfaltiges Forschungsfeld, da im Untersuchungszeitraum zwischen 1884 und 1914 ein großes zeitgenössisches Interesse bestand, koloniale Kenntnisse im deutschen Bildungssystem zu verankern. Die systematische Darstellung dieses Bildungsphänomens muss insofern auch die unterschiedlichen Intentionen und gesellschaftlichen Prozesse berücksichtigen. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Einflussfaktoren waren für die primäre Einführung kolonialen Wissensbestandteile und für die nachfolgenden Etablierung und Entwicklung der kolonialen Bildungsinstitutionen ausschlaggebend. Daher werden diese flankierenden Faktoren in einem vorangestellten Kapitel aufgeschlüsselt und bieten für die darauf folgenden Abschnitte eine fundierte Verstehensgrundlage. In diesem Kapitel werden wiederkehrend auch Fakten außerhalb der deutschen Reichsgrenzen in die Betrachtung einbezogen. Zwar richtet sich die grundlegende Forschungsperspektive auf die Prozesse im Deutschen Reich, gleichwohl waren auch Ereignisse außerhalb der Nation richtungsweisend und interdependent.

Im Anschluss daran folgen drei Kapitel mit differentem Hauptaugenmerk. Zunächst liefert Kapitel 3 eine breit aufgestellte Auseinandersetzung mit verschiedenen Berufsfeldern, in denen zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Relevanz für das koloniale Thema erkannt und eingeführt wurde. Hierfür wurden sechs zeitgenössisch gesellschaftlich und kolonialpolitisch relevante Berufsfelder ausgewählt. An dieser Stelle handelt es sich um Professionen aus den gesellschaftlichen Segmenten Kirche, Militär, Verwaltung, Krankenwesen, Land- bzw. Forstwirtschaft und um Berufe von Frauen.

In Kapitel 4 wird vertieft nach den Zusammenhängen zwischen Kolonialismus und pädagogischen Ideen gefragt. Drei Bildungseinrichtungen werden hierfür analysiert. Neben einem der bekanntesten kolonialen Bildungsinstitutionen, der Deutschen Kolonialschule in Witzenhausen a.d. Werra, werden außerdem die Deutsche Nationalschule in Wertheim a. Main und die Deutsche Ansiedlerschule in Hohenheim bei Stuttgart untersucht. Allen gemeinsam ist die aktive Auseinandersetzung mit vorhandenen konservativen Lehrmethoden, das Aufgreifen zeitgenössisch reformorientierter Strömungen sowie das Ansinnen dies mit dem kolonialen Thema zu kombinieren.

Abgrenzend hiervor bewegen sich die Darstellungen des letzten Kapitels, in welchem das Wissen und die Wissenschaft im Fokus stehen. Zunächst wird den Fragen nachgegangen, wie und durch wen Wissen generiert wurde und wer daran Interesse hatte. Im Anschluss daran kommen eine Reihe kolonialwissenschaftlicher Institute zur Darstellung, die über die gesamte Zeit der deutschen Kolonialära gegründet wurden. Abschließend erfolgt eine visuelle Präsentation kolonialer Wissenschaftsangebote in ihrer räumlichen Verortung.

Diese breite Faktenbasis ermöglicht es, die Vielgestaltigkeit der kolonialen Wissensvermittlung im Berufsbildungsbereich darzulegen und in ihrer Diversifikation systematisch aufzuschlüsseln. Jedoch sei an dieser Stelle schon vermerkt, dass trotz dieser Vielfalt mitnichten von einer Universalgeschichte des kolonialen Aus- und Weiterbildungssystems gesprochen werden kann. Nicht jedes Berufsfeld respektive alle Institutionen können aufgegriffen werden oder in gleicher Gewichtung zur Darstellung gelangen. Einzelne Institute, Einrichtungen oder Veranstaltungen sind daher ausgewählt und in ihrer Tiefe behandelt, wohingegen manche nur erwähnt werden.

Der vorgenommene Aufbau dieser Arbeit erfolgt nicht in chronologischer Reihenfolge. In dem betrachteten Zeitraum von 30 Jahren ereigneten sich viele Entwicklungen parallel zueinander. Eine inhaltlich geordnete Struktur, wie sie oben beschrieben wurde, bot sich daher an. Hierdurch können einzelne Teilbereiche unabhängig voneinander stehen und

verstanden werden. Um jedoch dabei das Ineinandergreifen einzelner Faktoren nicht aus dem Blick zu verlieren, weisen im gesamten Verlauf der Arbeit Anmerkungen auf Verbindungen und Wechselbeziehungen zu anderen Abschnitten hin.

1.2 Ausgangspunkt

Von Forschungsbeginn an zielte die Annahme in Richtung eines ausdifferenzierten kolonialen Bildungssektors. Ausgehend hiervon wurden insbesondere drei Aspekte genauer betrachtet, die Gestalt, der Grund und die Entwicklung kolonialer Wissensvermittlung.

Die Frage nach der Gestalt ist hierbei in doppeltem Sinne zu verstehen. Zunächst wurde zu Forschungsbeginn angenommen, dass trotz Fokus auf die Aus- und Weiterbildung, mannigfaltige Möglichkeiten existierten, das koloniale Wissen als Teilbereich bestimmter Fachrichtungen einzubinden. Erste Sichtungen, in den oben genannten sechs gesellschaftlich relevanten Segmenten, bestätigten diese Annahme und führten letztendlich zu der breit aufgestellten Betrachtung der Berufsfelder zu Beginn der Arbeit.

Zudem ergaben diese Sichtungen Hinweise auf eine weitere Facette der Ausformung kolonialer Wissensvermittlung. Nicht nur innerhalb der unterschiedlichen Fachbereiche war eine progressive Ausbreitung wahrscheinlich, auch im Hinblick auf die räumliche Verortung der Angebote im Deutschen Reichsgebiet. Dies bedeutete zum einen der Vielfalt des beruflichen Bildungsapparates nachzugehen und sich zum anderen die geographische Expansion kolonialen Wissens im Deutschen Reich zu vergegenwärtigen. Letztgenanntes legte die Verwendung von stilistisch reduzierten Karten nahe, die sich nunmehr zur Orientierung und Erkenntnissicherung vor und in vielen Kapiteln wiederfinden.

Das weitere Hauptaugenmerk, das nach den Gründen der kolonialen Themeneinführung fragt, führte die Untersuchung wiederkehrend zu der Frage nach den zeitgenössischen Bedürfnissen. Dabei musste von Beginn an der Annahme Rechnung getragen werden, dass jene Bedürfnisse aus unterschiedlichsten Richtungen formuliert wurden. In die Betrachtungen flossen daher insbesondere Impulse aus den Bereichen

- Politik
- Pädagogik
- Wirtschaft

ein. Unterschiedliche Interessen, so die Überlegung, waren in der damaligen Entwicklung ausschlaggebend dafür, dass im Laufe der deutschen Kolonialzeit, dieses Themenfeld im deutschen Bildungssystem etabliert wurde.

Aus diesen zugrundeliegenden Annahmen wurden folgende Thesen generiert:

- Ein innerdeutsches Angebot kolonialer Vorbildung sollte dem vorhandenen kolonialen Fachkräftemangel abhelfen.
- Fachkräfte wurden benötigt, um der desolaten wirtschaftlichen Situation in den Kolonien entgegenzuwirken und somit ökonomisch zum Vorteil des Deutschen Reiches beizutragen.
- Mittels der Verbreitung kolonialen Wissens sollte die Bedeutung der deutschen Kolonien für den deutschen Wirtschaftsstandort verstanden werden.
- Die konfliktreiche und problembehaftete Kolonialpolitik Deutschlands, Unruhen, Kriege und humanitäre Katastrophen in den Kolonien machten eine Vorbildung für den Dienst vor Ort unausweichlich.
- Das außenpolitisch bestehende Machtgefüge der europäischen Kolonialmächte erforderte auch ein „Nachrüsten“ im kolonialen Bildungsbereich.
- Die Entwicklung des kolonialen Bildungssektors erfolgte progressiv, d.h. über die gesamte faktische Kolonialzeit entwickelte sich ein weit verbreitetes und miteinander verflochtenes Netz kolonialer Bildung über das gesamte Deutsche Reich. Der Bedarf kolonialer Wissensaneignung wurde als weiterer Wissenszweig erkannt und umgesetzt.
- In Bildungsangeboten für den Aufenthalt in den Kolonien mussten inhaltliche Themen über Geographie, Klima, Sprache und Anthropologie besondere Berücksichtigung finden.
- Kritische Stimmen jener Zeit artikulierten ein Bedürfnis nach reformpädagogischen Bildungsanstalten. Die Zeit der pädagogischen Umbrüche fiel mit der Etablierung des kolonialen Themas zusammen. Mögliche Überschneidungen sind anzunehmen.
- Es bestand die Absicht, die 1871 vereinigte deutsche Gesellschaft anhand des kolonialen Terminus stärker aneinander zu binden. Durch Abgrenzung nach außen, sollte eine Einheit nach innen etabliert werden.

1.3 Forschungsstand - Abgrenzung

Durch den rückwärts gerichteten Blick auf bestimmte Phasen und Ereignisse der Geschichte, ergeben sich abhängig von Perspektive, Fragestellung und Quellenlage unterschiedliche Erkenntnisse, teilweise auch offene Fragen.

Die Zeit um 1900, die auch in dieser Forschungsarbeit im Fokus steht, wurde bereits in vielerlei Hinsicht analysiert. Nicht neu ist auch die Betrachtung der zeitgenössischen politischen Entwicklung des Deutschen Reiches, hin zu einer Kolonialmacht. Wiederkehrend thematisiert wurde in der aktuellen Forschung auch die pädagogischen Bemühungen dieser Zeit.

Was also grenzt die vorliegende Arbeit von bereits bestehenden Analysen ab? Verschiedene Aspekte kommen hier zum Tragen.

1. Der gewählte Blickwinkel lässt neue Fragestellungen und Erkenntnisse zu. Nicht die pädagogischen Entwicklungen in den Kolonien, wie sie etwa bei Christel Adick und Wolfgang Mehnert und deren Darstellungen über die Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik im Vordergrund stehen, sind Inhalt der vorliegenden Forschungsarbeit.¹ Vielmehr geht es um die Schaffung und die Ausformung kolonialer Bildungsangebote innerhalb der deutschen Reichsgrenzen. Eine weitere Unterscheidung zu Mehnert und Adick liegt in der zeitlichen Verankerung. Nicht der Arbeitsprozess in den Kolonien, sondern die zeitlich vorangestellte berufliche Vorbereitungszeit steht im Fokus. Im Zuge dessen wird ein weiteres Begriffsverständnis von „Kolonialpädagogik“ sichtbar.
2. Originär ist der Blickwinkel auf die innerdeutschen Kolonialprozesse jedoch nicht. In den vergangenen Jahren wurden vermehrt Forschungen publiziert, die sich auf Entwicklungen innerhalb der Deutschen Reichsgrenzen bezogen.² Diese Perspektive erfährt, wie beispielsweise durch die beiden, von Joachim Zeller und Ulrich van der Heyden herausgegebenen Sammelwerke, eine verstärkte Thematisierung. Sowohl der Band „Kolonialismus hierzulande“ als auch „Kolonialmetropole Berlin“ liefern Zugänge zu innerdeutschen kolonialen Erinnerungsorten. Teilweise finden in diesen Werken auch Bildungsinstitutionen

1 Vgl. Adick; Mehnert: Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Frankfurt a.M. 2001

2 Mehrere Untersuchungen liegen bspw. zu dem zeitgenössischen Phänomen der Völkerschauen und Kolonialausstellungen vor. Vgl. u.a. Debusmann, Robert; Riesz János: Kolonialausstellungen, Begegnungen mit Afrika? Frankfurt a.M. 1995; Thode-Arora: Afrika-Völkerschauen in Deutschland, in: Bechhaus-Gerst, Marianne; Klein-Arendt, Reinhard: AfrikanerInnen in Deutschland und schwarze Deutsche – Geschichte und Gegenwart, Münster 2004, S. 25 - 40

Eingang in die Erörterungen. Aufgrund des überblicksartigen Charakters eines Sammelbandes erfahren die einzelnen Institute dort jedoch wenig erziehungswissenschaftlichen Tiefgang. Diesem Anspruch wird in der vorliegenden Arbeit im 4. und 5. Kapitel nachgekommen.

3. Neben diesen Artikeln aus Sammelbänden existieren vereinzelt alleinstehende Forschungsarbeiten zu bestimmten kolonial-ausgerichteten Bildungseinrichtungen. Einen detaillierten Zugang bietet die Arbeit von Jens Ruppenthal, der sich intensiv mit dem Hamburger Kolonialinstitut auseinandersetzt.³ Weitere Arbeiten über einzelne Institute und deren koloniale Vergangenheit liegen beispielsweise für die Deutsche Kolonialschule in Witzenhausen a.d. Werra von Eckhard Baum aus dem Jahr 1997 und für die Kolonial-Frauenschule von Hulda Rautenberg und Mechthild Rommel aus dem Jahr 1983 vor.⁴ Teilweise wurden diese Abhandlungen in der vorliegenden Arbeit unter der bereits ausgeführten Forschungsperspektive neu betrachtet und systematisch im Gesamtzusammenhang verortet.
4. Eine weitere Abgrenzung erfolgt zu aktuelle Forschungsarbeiten, die sich mit zeitgenössischen pädagogischen Ideen auseinandersetzen. In diesen wird, wenn überhaupt, der koloniale Zusammenhang nur am Rande aufgegriffen. In der Hauptsache sind es die Beiträge von Harald Ludwig zum Thema Ganztagschule und deren historische Entstehung, in denen zumindest einer der reformpädagogisch und kolonialagitorisch aktiven zeitgenössischen Pädagogen Erwähnung findet. Allerdings finden sich auch hier lediglich Hinweise auf die reformpädagogischen Ideen des Ernst Kapff, wohingegen seine kolonialen Bemühen völlig unerwähnt bleiben.⁵ An dieser Schnittstelle zwischen Kolonialismus und pädagogischem Reformansatz kann die Forschungsarbeit neue Einblicke und Zusammenhänge aufdecken.

Mit Ausnahme dieser in Kapitel 3 tiefer gehenden Analyse um Kolonialismus und Reformpädagogik versteht sich die vorliegende Forschungsarbeit jedoch mehr in einer

3 Vgl. Ruppenthal, Jens: Kolonialismus als "Wissenschaft und Technik". Das Hamburgische Kolonialinstitut 1908 bis 1919, Stuttgart 2007

4 Baum, Eckhard: Daheim und überm Meer - Von der Deutschen Kolonialschule zum Deutschen Institut für tropische und subtropische Landwirtschaft in Witzenhausen. Selbstverlag DITSL, Witzenhausen 1997; Rautenberg, Hulda; Rommel, Mechthild: Die Kolonialen Frauenschulen von 1908 - 1945, in: Der Tropenlandwirt 1983, Beiheft 16

5 Vgl. Ludwig, Harald: Die Entwicklung der modernen Ganztagschule, in: Ladenthin, Volker; Rekus, Jürgen(Hg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim; München 2005, S. 261 – 277; ders.: Die geschichtliche Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland, in: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas(Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung, Wiesbaden 2004, S. 209 - 219

historisch-systematisierenden Funktion. Diese Forschungsarbeit stellt daher den Versuch dar, die Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung im kolonialen Kontext systematisch aufzuzeigen.

1.4 Quellen

Diese Arbeit konzentriert sich auf das Werden, Bestehen und Verändern des kolonialen Bildungssystems ab Beginn der Deutschen Kolonialzeit im Jahr 1884. Im untersuchten Zeitraum von ca. 30 Jahren unterlag die koloniale Idee unterschiedlichsten Phasen, wurde protegiert und kritisiert. Die zu analysierenden Dokumente mussten in diesen äußeren Zusammenhängen betrachtet werden. Gesellschaftliche aber auch politische Entwicklungen der jeweiligen Abfassungszeit waren ergo essentiell für die Quellenanalyse. Auf dieser Annahme basiert auch das 2. Kapitel am Beginn der Forschungsarbeit, welches die Rahmenbedingungen ab 1871 darstellt. Diese vorangestellte Betrachtung der Einflussfaktoren befördert zweierlei: Einerseits wird ein Rahmen abgesteckt, der dem Leser die wichtigsten kolonialrelevanten und bildungspolitischen Fakten der zeitgenössischen Entwicklungen gibt. Andererseits gelingt es hierdurch auf methodischer Ebene eine Orientierungshilfe zu schaffen, um in den nachfolgenden Kapiteln eine Quellenanalyse zu ermöglichen. Die im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Quellen wurden daher immer wieder in Bezug auf ihrer politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge reflektiert.

Eine Vielzahl an Quellen wurde ausgewertet. Erkenntnisse ergaben sich aus unveröffentlichten und publizierten Materialien, wobei auch vielfach auf Selbstzeugnisse, insbesondere auf Briefe zurückgegriffen wurde. Aus diesen Dokumenten ergaben sich teils ergänzende, teils bestätigende, aber auch widersprüchliche Aussagen. Im Forschungsprozess folgten hieraus wachsende Erkenntniseinheiten und Differenzlinien. Erwartungsgemäß veränderten sich über den Zeitraum von 30 Jahren damalige Strukturen, persönliche Einstellungen und Ideen. Diese Veränderbarkeit musste während des Forschungsprozesses ständig mitgedacht werden, um der zeitgenössischen Prozesshaftigkeit weitestgehend zu entsprechen. Die Auswertung erfolgte nach den gängigen Kriterien einer kritischen Quellenanalyse. Dabei spielten neben der verfassenden Person insbesondere Abfassungszeit, Adressaten und die Funktion des Materials eine große Rolle.

Für das Abbilden der Organisationsstrukturen der Bildungseinrichtungen konnte vielfach auf deren herausgegebene Denkschriften und andere institutseigene Publikationen zurückgegriffen werden. Diesen Veröffentlichungen sind teilweise idealisierende Darstellungen eigen. Mittels ergänzender Materialien, u.a. in Form von Briefen und Presseartikeln wurde versucht diese Färbung aufzuspüren und darzulegen.

Die Analyse der Selbstzeugnisse brachte zudem ergänzende Hinweise über die Programme der kolonialen Wissensvermittlung. Insbesondere hinter denen in Kapitel 3 dargestellten pädagogischen Ideen standen Menschen mit unterschiedlichen Biographien und Motiven. Ihre Vorstellungen und Ziele, die als Akzente in diese Arbeit einfließen, waren oftmals ausschlaggebend für die Umsetzung in der Praxis. Hierbei finden erziehungswissenschaftliche Motivlagen der Personen ebenso Beachtung, wie ökonomische oder ideologische. Zentrale Personen der institutionellen, kolonial geprägten Bildung wurden besonders herausgestellt, wie z.B. Ernst Fabarius, der als Direktor der Kolonialschule in Witzenhausen a.d. Werra tätig war oder Ernst Kapff, der diverse Schriften zum Thema veröffentlichte und gleichzeitig in der Praxis mit einigen Schulen in Verbindung stand.

Das mannigfache Quellenmaterial, welches den zeitgenössischen Pressemedien entnommen wurde, bildet die Vielfalt, mit der das Thema im öffentlichen Diskurs verhaftet war, ab. Aus verschiedenen gesellschaftlichen Kreisen flossen Artikel zum Thema ein. Durch eine ausgesuchte Mischung zeitgenössischer Zeitungen und Zeitschriften wurde eine mögliche Ausgewogenheit beabsichtigt. Demzufolge fließen Artikel der folgende Medien in diese Arbeit ein: die nationalliberale Zeitschrift *Die Grenzboten*, die für den gesamten Forschungszeitraum vorlag; Als führendes Agitationsblatt der deutschen Kolonialbewegung: *Die Deutsche Kolonialzeitung*. Aus dem mannigfachen Angebot pädagogischer Veröffentlichungen, das *Pädagogische Archiv* und die *Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin*. Letztere wurde gewählt, da vom Forschungsbeginn an angenommen wurde, dass sich der Wissensbereich der Geographie frühzeitig mit der kolonialen Thematik auseinandersetzte. Auch Artikel aus illustrierten Zeitschriften, die ab der Mitte des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewannen, sind Teil dieser Arbeit. Einschlägige Artikel aus den Zeitschriften *Daheim* und der *Illustrierten Zeitschrift* lieferten

wertvolle Erkenntnisse, auch aufgrund der oftmals umfangreichen Illustrationen und der bewussten Nähe zum kolonialen Thema.⁶

6 Dahingehend äußert sich bspw. Ingrid Otto in ihrer Forschungsarbeit. Neben dem Bemühen um eine „intensive Kontaktpflege“ zu Auslandsdeutschen, bilde sich die Kolonialzeit deutlich in der Zeitschrift „Daheim“ ab. Otto beschreibt darüber hinaus auch den Bildungswert der Zeitschriften und das zunehmende Interesse der Bevölkerung, sowie die Entwicklung der effektiveren Produktion infolge der technischer Neuerungen. Vgl. Otto, Ingrid: Bürgerliche Töchtererziehung im Spiegel illustrierter Zeitschriften von 1865 bis 1915, Hildesheim 1990, S. 6ff

2 Politische und gesellschaftliche Einflussfaktoren

Welche Umstände beeinflussten vor und während der Deutschen Kolonialzeit die Etablierung des kolonialen Bildungsangebotes und wie wurde deren Notwendigkeit legitimiert? Diesen zentralen Fragen wird im Folgenden nachgegangen, wobei es hierfür notwendig war, das zu betrachtende Zeitfenster aus zweierlei Gründen zu erweitern. Zum Einen galt es, im Analysefeld des kolonialen Bildungssystems immer auch die Nationenwerdung des Deutschen Reiches mitzudenken - eine Entwicklung, die sich inhaltlich und ideologisch im Bildungssektor widerspiegelte. Zum Anderen formulierten bereits vor dem faktischen Beginn der deutschen Kolonialzeit 1884⁷, Einzelpersonen, Gruppen und Verbände Forderungen des kolonialen Engagements und förderten die koloniale Idee in Deutschland. Diverse Beweggründe lagen jener Kolonialagitation ab 1871 zugrunde.⁸ Gesellschaftliche, soziale, politische und wirtschaftliche Faktoren waren jedoch nicht nur mitentscheidend für den Eintritt in das Kolonialsystem, sie bahnten auch einen Weg zur Begründung kolonialer Bildung im Deutschen Reich. Aus dieser Tatsache resultierte die Erweiterung dieser nun folgenden Betrachtung, die mit dem Jahr der Reichsgründung 1871 einsetzt. Folgende Teilbereiche werden hierfür näher betrachtet:

1. Nationale und internationale Politik im Vorfeld der deutschen Kolonialherrschaft
2. Agitative und kritische Stimmen zum deutschen Kolonialismus
3. Politische Prozesse ab 1884/85 auf nationaler und internationaler Ebene
4. Gesellschaftliche Entwicklungen und deren zeitgenössischen Reaktionen

Additiv ergeben diese Segmente ein Gesamtbild, auf dessen Grundlage eine anschließende Darstellung und Analyse der kolonialen Wissensvermittlung möglich wird. Eine Verortung kolonialer Bildungsangebote im gesellschaftlichen Kontext und inhaltliche Rückbezüge auf zeitgenössische Themen können erfolgen.

7 Diese wird begrenzt durch zwei internationale Verträge. In der Generalakte der Kongo-Konferenz 1885 ratifizierten die europäischen Staaten, die USA, Russland und die Türkei u.a. Bestimmungen über die bis dahin noch nicht okkupierten Gebiete Afrikas. Das offizielle Ende der deutschen Kolonialära vollzog sich 1919/20 im Rahmen des Versailler Vertrags, in Art.119. Tatsächlich gab es bereits zu Beginn des Ersten Weltkriegs Gebietsverluste in den Kolonien Togo, Deutsch-Neuguinea, Samoa und im Pachtgebiet Kiautschou; zur vertraglich festgelegten Abtretung der deutschen Kolonialgebiete, vgl. das „Gesetz über den Friedensschluß zwischen Deutschland und den alliierten und assoziierten Mächten. Vom 16. Juli 1919“, abgedruckt im Reichsgesetzblatt. Jg. 1919, Nr. 140, S. 687 - 1349, Art. 119, S. 895. Weitere Artikel des Vertrags, die sich auf die Kolonien bezogen, regelten die Wiedergutmachungsleistungen, die rechtliche Grundlage der deutschen Reichsangehörigen in den Kolonien und der autochthonen Bevölkerung.

8 Dieser Perspektive soll keineswegs die Bemühungen auf kolonialagitorischem Feld vor 1871 negieren. Für die in dieser Forschungsarbeit fokussierten Fragestellung sind jedoch die Entwicklungen ab der Reichsgründung ausschlaggebend.

Innerhalb des folgenden Kapitels werden stellenweise bereits Verbindungslinien zu späteren Kapiteln gezogen. Diese Verknüpfungen sollen als eine Art Hilfestellung verstanden werden, um die Interdependenzen zwischen zeitgenössischen Entwicklungsprozessen und kolonialen Bildungsangeboten besser nachvollziehen zu können.

2.1 Politische Prozesse - Entwicklungen bis 1884/85

Der Reichsgründung 1871 waren drei Einigungskriege vorausgegangen.⁹ Als erster Kanzler des Deutschen Reiches vertrat Otto von Bismarck eine Außenpolitik, die auf einem differenzierten Bündnissystem basierte. Nach den Kriegen auf europäischem Boden setzte er auf Diplomatie und verhielt sich hinsichtlich einer weiteren Gebietsexpansion zurückhaltend bis ablehnend. „Ihm kam es darauf an, die misstrauischen Nachbarn nach den gewaltigen Ereignissen seiner drei siegreichen Kriege zu beruhigen.“¹⁰ Durch den neuen Nationalstaat fürchteten diese um ihre eigenen Machtstellungen im europäischen Gefüge. Bismarck hingegen agierte diplomatisch und erklärte die Grenzen Deutschlands für 'saturiert'.¹¹ Dieser Erhalt des Status quo implizierte auch jeglichen Verzicht auf koloniale Expansion. Seine ablehnende Haltung bekräftigte er bereits im Gründerjahr, als er das Angebot Frankreichs ausschlug, Elsass-Lothringen gegen ein Gebiet im heutigen Vietnam zu tauschen. Er betonte dies folgendermaßen: „Deutschland sei nicht reich genug, um sich den Luxus von Kolonien leisten zu können.“¹² Zu groß schien ihm das finanzielle Wagnis, das er mit dem Kolonialerwerb verbunden meinte.

Eine Kosten-Nutzen-Abwägung, die sich bewahrheiten sollte: Über die gesamte Länge der deutschen Kolonialherrschaft stellten die Kolonien für das Deutsche Reich wirtschaftlich ein Verlustgeschäft dar.¹³ Die nachfolgende Grafik aus dem Jahr 1907 verdeutlicht dies. Auf den ersten Blick erschließt sich ein Kostenmehraufwand. Erst gegen Ende der

9 Diese fanden in den Jahren 1861, 1866 und 1871 statt. Vgl. ausführlich hierzu: Mommsen, Wolfgang: Das Ringen um den nationalen Staat, Berlin 1993

10 Frymann, Daniel (Pseudonym, siehe folgende Fußnote): Wenn ich der Kaiser wär' – Politische Wahrheiten und Notwendigkeiten. 4. Aufl., Leipzig 1913, S. 6

11 Diese Politik kritisierte später insbesondere der rechts-nationale Block. Unter dem Pseudonym Daniel Frymann veröffentlichte der Publizist und Vorsitzende des *Alldeutschen Verbands* Heinrich Claß seine Argumente gegen das Beibehalten dieser zurückhaltenden Politik ohne expansionistisches Ziel. Vgl. Frymann: 1913, a.a.O., S. 6f.

12 Zitiert nach Gründer, Horst: Geschichte der deutschen Kolonien. 6. Aufl. Paderborn 2012, S. 55

13 Vgl. Mommsen, Wolfgang: Imperialismus. Seine geistigen, politischen und wirtschaftlichen Grundlagen; ein Quellen- und Arbeitsbuch, Hamburg 1977, S. 22f.

deutschen Kolonialherrschaft erreichten die flächenmäßig kleinsten Kolonialgebiete Samoa und Togo eine ausgewogene Bilanz.¹⁴



Abbildung 01: Säulendiagramm über Ausgaben und Einnahmen der deutschen Schutzgebiete

Beharrlich blieb Bismarck beim anfänglich eingeschlagenen Weg, den er 1870 in folgender Metapher versinnbildlichte:

"Ich will auch gar keine Kolonien. Die sind bloß zu Versorgungsposten gut. [...] diese Kolonieggeschichte wäre für uns genau so wie der seidne Zobelpelz in polnischen Adelsfamilien, die keine Hemden haben."¹⁵

Bismarcks außenpolitisches Ziel, das Reich aus Konflikten heraus zu halten, sollte auch den befürchteten Zweifrontenkrieg ausschließen. Frankreich, der deklarierte Erzfeind Deutschlands, sollte politisch isoliert und somit mögliche Allianzen gegen Deutschland von vorneherein verhindert werden. Bismarck konkretisierte dies 1877 im Kissinger Diktat. Hier betonte er erneut seine ablehnende Haltung zum Kolonialerwerb und bekräftigte das Erarbeiten "einer politischen Gesamtsituation, in welcher alle Mächte außer Frankreich unsrer bedürfen und von Koalitionen gegen uns durch ihre Beziehungen zueinander nach Möglichkeit abgehalten werden."¹⁶ Dieses Vorgehen war nicht ohne Risiko, denn Spannungen zwischen anderen Großmächten wurden dadurch begünstigt. Aber auch

14 Vgl. Statistik zum Haushalt-Etat der Schutzgebiete im Rechnungsjahr 1907, in: Stegemann, G.: Interessantes aus der deutschen und der internationalen Statistik, Leipzig 1908, S. LXXX; Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte, München 2008, S. 60f.

15 Busch, Moritz: Tagebuchblätter, 2. Bd., Leipzig 1899, darin: Eintrag vom 9. Februar 1870, S. 157

16 Bismarck, Otto von: Kissinger Diktat, zitiert aus: Fenske, Hans(Hg.): Im Bismarckschen Reich 1871 - 1890. Quellen zum politischen Denken der Deutschen im 19. und 20. Jahrhundert, 6. Bd., Darmstadt 1978, S. 178

Konfliktherde verstand Bismarck für sich zu nutzen. 1878 führte die Balkankrise zu kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Russland und der Türkei. Für das Deutsche Reich waren Gebiete auf dem Balkan nicht von Interesse. Bismarck konnte somit als Vermittler agieren und bot sich im Februar 1878 im Reichstag als „ehrlicher Makler“ an.¹⁷ Er lud zur „Berliner Konferenz“ und untermauerte durch diese Strategie das Vertrauen gegenüber Deutschland und seiner eigenen Person.

Bismarcks Demonstration deutscher Sättigkeit auf dem Kongress 1878 hatte auch hinsichtlich imperialer Expansion in Übersee Bestand. Noch 1881 erklärte Bismarck: „So lange ich Reichskanzler bin, treiben wir keine Kolonialpolitik.“¹⁸ Allerdings nur drei Jahre später beteiligte sich das Deutsche Reich dann an der Verteilung der verbleibenden, vermeintlich kultur- und herrenlosen Gebiete der Welt. Wie es zu diesem Umbruch kam, wird in der historischen Forschung differenziert bewertet. Teilweise besteht die Auffassung, dass der jahrelange Druck aus Wirtschaft und Kolonialagitation ausschlaggebend für Bismarcks Kurswechsel war. Koloniallobbyisten verschiedener Wirtschaftskonzerne sowie Forschungsreisende verwiesen auf den "potentiellen afrikanischen Großmarkt".¹⁹ Dort prognostizierten sie gute Chancen für den deutschen Handel und versuchten die deutsche Politik entsprechend zu beeinflussen. Eines dieser Handelsunternehmen war die florierende Im- und Exportfirma Woermann aus Hamburg. Bereits seit 1837 operierte das Unternehmen mit überseeischen Rohstoffen. Adolph Woermann, der zu den Vertretern des Freihandels gehört hatte, war unter dem "wachsenden internationalen Konkurrenzdruck" wie andere Handelsunternehmer zum "kolonialen Lager" gewechselt.²⁰ Auch das Unternehmen Godeffroy stammte aus Hamburg. Dieses war bereits seit Jahrzehnten insbesondere auf Samoa tätig.²¹ Der direkte Nachfolger der Firma Godeffroy,

17 Bismarck am 19. Februar 1878 im Reichstag, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Deutschen Reichstags. 3. Legislaturperiode, 2. Session, 1. Bd., Berlin 1878, S. 98; zur Balkankrise siehe auch: Schmidt, Rainer F.: „Die Balkankrise von 1875 - 1878. Strategien der großen Mächte“, in: ders.(Hg.): Deutschland und Europa. Außenpolitische Grundlinien zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg. Wiesbaden 2004, S. 36 - 96

18 Gründer: 2012, a.a.O., S. 55

19 Gründer: 2012, a.a.O., S. 85

20 Bade, Klaus J.: Einführung, in: ders.(Hg.): Imperialismus und Kolonialmission. Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium, Wiesbaden 1982, S. 3

21 Das Unternehmen war neben seinem Warenhandel auch im Passagierverkehr tätig und beförderte in den 1850er Jahren u.a. tausende Württemberger über Hamburg, insbesondere in südamerikanische Gebiete. Ausführlich zur Familien- und Unternehmensgeschichte Godeffroy: Hoffmann, Gabriele: Das Haus an der Elbchaussee. Die Godeffroys. Aufstieg und Niedergang einer Dynastie. Hamburg 1998
Hoffmann schildert außerdem die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Hansestadt, die Zustände auf den Auswandererschiffen und die Sammelwut Cesar Godeffroys (1813 - 1885), der bestrebt war anthropologisches und zoologisches Material ins Deutsche Reich zu importieren. Vgl. hierzu auch das Leben und Wirken der Botanikerin und Forschungsreisenden Konkordie Amalie Dietrich, in: Balzer, Georg: „Dietrich, Konkordie Amalie“, in: NDB, 3. Bd., Berlin 1957, S. 695

die *Deutsche Handels- und Plantagen-Gesellschaft*, die 1879 vor dem drohenden Konkurs stand, erreichte bei Bismarck sogar die Zustimmung einer finanziellen Unterstützung durch den Staat. Diese sogenannte Samoa-Vorlage wurde jedoch durch den Reichstag abgelehnt.²² Versuche der Einflussnahme auf politische Entscheidungen durch die Wirtschaft waren von erheblicher Präsenz und müssen als ein, jedoch nicht alleiniger Grund für Bismarcks Umdenken angenommen werden. Folgt man den Argumenten des Historikers Hans-Ulrich Wehler, müssen auch Bismarcks "wacklige politische Stellung", die "Erosion seines Charismas" und das "brüchige Fundament seiner Sonderstellung"²³ im Wahljahr 1884 als Gründe seines Umschwenkens angesehen werden. Bismarck konnte darauf hoffen, dass er mit einer behutsamen politischen Kursänderung weitere Wählerstimmen auf seine Person vereinen konnte.²⁴

2.2 Kolonialgegner, -skeptiker und -befürworter

Bismarck konnte mit seiner ursprünglich ablehnenden Haltung an eine Tradition antikolonialer Einstellungen anknüpfen. Das Argument des finanziellen Wagnisses hatte bereits in den 1850er und Folgejahren im europäischen Ausland Konjunktur. Es fußte auf dem diskutierten Veränderungsvorhaben in Handel und Wirtschaft. Diese Überlegungen zu Freihandelszonen und Zollpolitik gaben antikolonialen Strömungen Auftrieb.²⁵ Die Einführung eines freien Waren- und Dienstleistungsverkehrs hätte aus den Kolonien einen ausschließlichen Kostenverursacher gemacht. Keine Zolleinnahmen, lediglich Ausgaben für Verwaltung und Schutzmaßnahmen, hätten infolgedessen den okkupierten Ländern noch angehaftet.²⁶ Dieses Argument der Unwirtschaftlichkeit blieb unvermindert bestehen. Konträr hierzu entwickelte sich jedoch zusehends eine kolonialagitative Haltung.

22 Vgl. Gründer: 2012, a.a.O., S. 99f.; Hoffmann: 1998, a.a.O., S. 403 - 419

23 Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849 - 1914, 3. Bd., München 1995, S. 986

24 Als weiteren Grund des Kurswechsels betont Jutta Bückendorf in ihrer Forschungsarbeit die „politische Botschaft an Großbritannien“, vgl. Bückendorf, J.: „Schwarz-weiss-rot über Ostafrika!“ Deutsche Kolonialpläne und afrikanische Realität. Münster 1997, S. 213

Teilweise wird in der aktuellen Forschung auch die kategorische Ablehnung von Kolonialerwerb durch Bismarck infrage gestellt. Vgl. hierzu Fenske, Hans: Ungeduldige Zuschauer. Die Deutschen und die europäische Expansion 1815 - 1880, in: Reinhard, Wolfgang(Hg.): Imperialistische Kontinuität und nationale Ungeduld im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1991, S. 119f.

25 Auch hier bot die Orientierung am britischen Empire maßgebliche Argumentationslinien. In Großbritannien wurden bereits durch die Manchesterschule, personifiziert durch Richard Cobden und Goldwin Smith, Mitte des 19. Jahrhunderts Forderungen proklamiert, den Freihandel einzuführen und von überseeischen Expansionismus Abstand zu nehmen. Vgl. hierzu auch: Friedjung, Heinrich: Das Zeitalter des Imperialismus, 1. Bd., Berlin 1919, S. 73

26 Vgl. hierzu auch: Wesseling, Hendrik L.: Teile und herrsche. Die Aufteilung Afrikas 1880 - 1914. Stuttgart 1999, S. 75. Wesseling führt u.a. auch die zeitgenössischen Überlegungen Englands, Frankreichs, Dänemarks und der Niederlande an, die aufgrund dieser Tatsache eine Trennung von ihren Kolonien erwogen.

"Schon lange vor der Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches hatten weitblickende deutsche Fürsten und patriotische Männer den Erwerb von Kolonien als ein Ziel nationaler Politik ins Auge gefasst."²⁷

Die nationale Idee hatte durch den Reichszusammenschluss reale Grenzen erhalten. Nun musste sich das Deutsche Reich in seiner neuen Stellung im Kräftemessen mit den anderen Hegemonialmächten behaupten. Zu den Persönlichkeiten früher Kolonialagitation muss zweifelsohne der evangelische Theologe und Publizist Friedrich Fabri²⁸ gezählt werden. Fabri hatte seit 1857 den Direktorposten der Rheinischen Mission in Barmen inne. Über diese Tätigkeit innerhalb der größten evangelischen Missionsgesellschaft in Deutschland arbeitete sich Fabri in das Themengebiet um Auswanderung und Kolonisation ein. Mit seiner 1879 veröffentlichten Schrift: „Bedarf Deutschland der Colonien?“ erreichte er einen großen Leserkreis.²⁹ Bereits Jahre zuvor verfasst, hatte er bis 1879 mit der Veröffentlichung gewartet. Den geeigneten Zeitpunkt für seine Empfehlung, Kolonien zu erwerben, sah er im Anschluss an die wirtschaftliche Krise 1878. Abseits der politischen Diskussionen um Freihandel und Schutzzollpolitik wollte Fabri „eine neue volkswirtschaftliche Aufgabe“ anregen.³⁰

Parallel zu Agitationsbestrebungen verschiedener Einzelpersonen erstarkte die organisierte Kolonialbewegung. Federführend fungierte auf diesem Gebiet die *Deutsche Kolonialgesellschaft* (DKG).³¹ 1887 war sie aus der Fusion des *Deutschen Kolonialvereins* und der *Gesellschaft für Deutsche Kolonisation* entstanden. Bereits im Gründungsjahr zählte die DKG ca. 15.000 Mitglieder. Diese Mitgliederanzahl stieg bis zum Ersten Weltkrieg auf über 43.000 an.³² Der DKG angehörig waren u.a. Personen aus Politik, Wirtschaft und hochrangigem Militär. Namentlich die Gouverneure Deutsch-Südwest-Afrikas (DSWA) und Deutsch-Ostafrikas (DOA) zu Zeiten des Ersten Weltkrieges, Theodor Seitz und Heinrich Schnee, die beide in der Nachkriegszeit das Präsidentenamt der DKG

27 DKG(Hg.): Deutscher Kolonialatlas mit Illustriertem Jahrbuch, bearbeitet von Sprigade, P. und Moisel, M., Berlin 1909, S. 2f.; zur Kolonialagitation vor der deutschen Reichsgründung vgl. auch Gründer: 2012, a.a.O., S. 17ff.

28 Vgl. Schmidt, Martin, „Fabri, Friedrich“, in: NDB, 4. Bd., Berlin 1959, S. 727f.; Schreiber: „Fabri, Friedrich“, in: ADB, 48. Bd., Leipzig 1904, S. 473 - 476

29 Vgl. Gründer: 2012, a.a.O., S. 36f.

30 Vgl. Fabri, Friedrich: Fünf Jahre deutscher Kolonialpolitik, Gotha 1889, im Vorwort, S. IX und X

31 Wie sich im gesamten Verlauf dieser Forschungsarbeit zeigen wird, war die DKG auch im Feld der kolonialen Bildungsarbeit von zentraler Bedeutung.

32 Vgl. Hartwig, Edgar: "Deutsche Kolonialgesellschaft (DKG) 1887-1936" in: Lexikon zur Parteiengeschichte, 1. Bd., Köln 1983, S. 725; Erst 1936 beendete die DKG ihre Tätigkeit. In der Weimarer Republik agierte sie noch unter kolonialrevisionistischen Zielen. Zu Beginn des Dritten Reiches wurde die DKG mit dem Reichskolonialbund gleichgeschaltet, vgl. Gründer: 2012, a.a.O., S. 272

inne hatten.³³ Auch einige Personen des deutschen kolonialen Bildungssystems finden sich auf der Mitgliederliste der DKG.³⁴ Mit Hauptsitz in Berlin war die DKG räumlich gesehen vielen Entscheidungsträgern nahe. Der Einfluss ging jedoch weit über die Stadtgrenzen Berlins hinaus. Bereits im achten Jahr ihres Bestehens verteilten sich 380 der 404 Zweigvereine und 170 Ortsgruppen über das gesamte deutsche Gebiet. Die übrigen 24 Standorten befanden sich u.a. in den deutschen 'Schutzgebieten'.³⁵

Die DKG war der wichtigste organisierte Motor für die gezielte Verbreitung kolonialen Wissens. Sie förderte dies auch im staatlichen Bildungssystem gezielt durch bereitgestellte Materialien und Lernangebote.³⁶ Eine weitere Facette der Agitationsbetätigungen fand durch die DKG außerhalb des klassischen Bildungssektors statt. Mittels Informationsmaterialien, spezifischen Veranstaltungen und Vortragsreihen versuchte sie fördernd auf gezielte Auswanderung und Kolonisation im deutschnationalen Sinn hinzuwirken.³⁷ Der Themenkomplex 'deutsche Kolonien und deutsche Kolonialpolitik' sollte möglichst breit in der Gesellschaft verankert werden.

Die hohen Erwartungen der Kolonialbefürworter konnten indes nicht erfüllt werden. Bismarcks defensive Kolonialpolitik und auch die geringe finanzielle Unterstützung führten wiederkehrend zu herben Enttäuschungen. Die zunehmende kolonialkritische Haltung in der Gesellschaft wurde u.a. auch durch die Finanzdebatten um Nachtragshaushalte der Kolonien im Deutschen Reichstag angeheizt. Es etablierte sich der Begriff der 'Kolonialmüdigkeit'.³⁸ Dem sollten durch eine weitere Variante der Kolonialagitation entgegengewirkt werden: Durch populäre Präsentationen verschiedener Personengruppen auf Völkerschauen³⁹ und Kolonialausstellungen⁴⁰ konnten zahlreiche Besucher gewonnen werden. Diese Zurschaustellungen degradierten autochthone Gesellschaften und

33 Vgl. Hartwig, Edgar: 1983, a.a.O., S. 724; Franz, Günther: "Seitz", in: Biographisches Lexikon zur deutschen Geschichte, 3. Bd., München 1975, Sp. 2619; "Schnee", 3. Bd., Sp. 2527f.; "Hohenlohe", 1. Bd., München 1974, Sp. 1216

34 Darunter befanden sich u.a. der Direktor der Kolonialschule in Witzenhausen a.d. Werra: Ernst Albert Fabarius; außerdem der dort lehrende Stabsarzt Wilhelm Arning; die Universitätsprofessoren: Karl Dove (Jena), Ernst Hasse (Leipzig), Alfred Kirchhoff (Halle a.d.S.), von Kupffer (München); Ferdinand Wohltmann (Halle a.d.S., Breslau, Bonn-Poppelsdorf) und diverse Direktoren und Lehrer unterschiedlichster Schulen. Vgl. Fitzner, Rudolf(Hg.): Deutsches Kolonialhandbuch, Ergänzungsband, Berlin 1906, S. 206f.

35 Vgl. Deutscher Kolonialatlas mit Illustriertem Jahrbuch 1909, a.a.O., S. 2f.

36 Ein Aspekt, der in den Kapiteln der kolonialen Bildungsinstitutionen und Weiterbildungsmöglichkeiten aufgegriffen wird.

37 Die Bindung ausgewanderter Deutscher zum deutschen Reich zu erhalten, stellte einen wesentlichen Gründungsimpetus der DKG dar. Vgl. Meinecke, G.(Hg.): Deutscher Kolonial-Kalender und statistisches Handbuch für das Jahr 1902. 14. Jg., Berlin 1901, S. 131; Dieses Charakteristikum, das Anbinden deutscher Auswanderer an das Mutterland, findet sich auch in den Konzeptionen des kolonialen Bildungssystems wieder und wird in den entsprechenden Kapiteln behandelt.

38 Vgl. u.a. Schurtz, Heinrich: Kolonialmüdigkeit, in: Die Grenzboten, 61. Jg., Leipzig 1902, S. 561 - 566

ermöglichten gleichzeitig das Aufwerten der deklarierten, höheren Kulturstellung. Mittels dieser Methode weckte man das Interesse einer wesentlich breiteren Zielgruppe. Das Reizvolle lag im Fremden. Der weiße Deutsche wurde konfrontiert mit seinem in Dichotomie gesetzten Gegenbild. Dabei waren der Darstellung kaum Grenzen gesetzt. Die Präsentation der autochthonen Personen erfolgte durch mannigfache Versionen in Bildern und Sprache, aber auch in direkter Gegenüberstellung als menschliche Exponate. Dabei bediente man sich der unterschiedlichsten Stilmittel und bewegte sich des Öfteren weit entfernt von der tatsächlichen Lebenswelt.⁴¹ Das Spiel mit dem 'Exotischen' wurde zu einem gängigen Werbeerfolg.

„Nachdem in der Kolonialausstellung des Jahres 1896 vom 1. Mai bis 15. Oktober dem deutschen Volke ein Bild der im Laufe von zwölf Jahren geleisteten Kulturarbeit gegeben und damit der damalige Entwicklungszustand der einzelnen Schutzgebiete gekennzeichnet worden war, fasste die Deutsche Kolonialgesellschaft auf Anregung des Herrn Supf die Errichtung eines die kolonialen Erzeugnisse vertreibenden Kaufhauses ins Auge. Hierdurch sollte der praktische Nutzen des Besitzes der Kolonien nachgewiesen und ein Markt für die deutschkolonialen Erzeugnisse geschaffen werden. Dieser Gedanke fand seine Durchführung in der Übertragung des selbständigen Betriebes an die Firma Bruno Antelmann.“⁴²

Die Völkerschauen, die größtenteils über den Einsatz des 'Exotischen' funktionierten, schlugen jedoch in Teilen auch in eine ungewollte diametral entgegengesetzte Wirkung um. Das Interesse der deutschen Frauen und Mädchen an den ausgestellten indigenen

39 Die Präsentation der autochthonen Personengruppen erfolgte nach den Vorstellungen der Veranstalter. Abgesehen von der Herabwürdigung der Zurschaustellung hatte die Darbietung oftmals wenig mit der Realität in den Kolonien gemeinsam. Dies berichtet u.a. der Arzt Ludwig Külz in einem Brief an seine Frau aus dem Jahr 1902: „Produktionen, die sie auf ihren Jahrmärkte- und Panoptikumsreisen vollführt haben, geben alles andere wieder als die Sitten und Gewohnheiten der hiesigen Neger. Es waren ausnahmslos Tänze, Gesänge und Gebräuche, die ihnen von ihrem Impresario erst ad hoc einstudiert wurden.“ Külz, Ludwig: Blätter und Briefe eines Arztes aus dem tropischen Deutschafrika, Berlin 1910, S. 48

40 Kolonialausstellungen fanden in vielen Großstädten, aber auch in den Provinzen Deutschlands statt. Die wohl bekannteste wurde 1896 in Berlin ausgerichtet: die Deutsche Kolonial-Ausstellung. Bereits ein Jahr später wurde eine Deutsch-Ostafrikanische Ausstellung in Leipzig als Teil der Sächsisch-Thüringischen Gewerbeausstellung ausgerichtet. Im darauffolgenden Jahr 1898 öffnete die Deutsche Kolonial- und Marineausstellung in Nürnberg ihre Tore. Weitere, wie bspw. 1901 in Warnemünde, Eisenach und Hannover und 1902 in Königsberg und Magdeburg folgten. Außerdem erhielten Fachausstellungen, wie bspw. die Deutsche landwirtschaftliche Ausstellung in Hamburg 1910 oder die Baufachausstellung 1913 in Leipzig koloniale Sonderausstellungen. Vgl. DKZ der Jahre 1901 und 1902, 1909; Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 17. Jg., Berlin 1913, S. 396

41 Vgl. Gouaffo, Albert: Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext: das Beispiel Kamerun - Deutschland (1884 - 1919), Würzburg 2007, S. 80ff.

42 Gallus: Karl Supf, Vorsitzender des Kolonialwirtschaftlichen Komitees in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 3. Jg., Essen 1910, S. 2

Männern führte letztendlich 1901 zum Verbot „Eingeborene[...] aus deutschen Kolonien für Schaustellungen nach Europa auszuführen.“⁴³

Mit kolonialen Darstellungen auf Plakaten und Werbeanzeigen erreichte man eine große Bevölkerungszahl. Aber auch Ausstellungen, Museen, Vorträge, Diavorführungen⁴⁴ und Erlebnisberichte waren Teil der populären Wissensvermittlung. Abseits des formellen Bildungssektors erfolgte diese Alltagsbildung, die unter dem Begriff der „Unterhaltung“ firmierte.⁴⁵ Erwähnenswert für diese Forschungsarbeit ist an dieser Stelle die Kooperation zwischen Ausstellungsinitiatoren und kolonialen Bildungsinstitutionen. Kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges im Juni 1914 wirkten bspw. auf der Wanderausstellung der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft in Hannover sowohl die Deutsche Kolonialschule aus Witzenhausen als auch das Hamburgische Kolonialinstitut (HKI) mit.⁴⁶ Koloniale Kenntnisse wurden hier en passant, in der Freizeit erworben. Auf diesem Wege erlangte der Laie durch die Einbindung von Bildungsinstitutionen aktuelle Erkenntnisse zu wissenschaftlichen Kolonialthemen.

Die Ausstellungen zu kolonialen Themen nutzten auch den Werbeerfolg, den man sich von kulinarischen Verabreichungen erhoffte. Auf der genannten Wanderausstellung in Hannover brüstete man sich damit, dass man in nur 6 Tagen „21700 Tassen Kaffee und 11500 Tassen Kakao und Schokolade ausgeschenkt“ habe. Auch der Verkauf Kameruner Zigarren habe sich des „regsten Zuspruchs“ erfreut.⁴⁷

43 o.V.: Rassenfragen, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 594; o.V.: Schaustellungen Farbiger in Deutschland, in: DKG(Hg.): DKZ, 30. Jg., Berlin 1913, S. 247f.

44 Auch hier war die DKG federführend beteiligt. In den 1890er Jahren initiierte sie verschiedene Diareihen im Verleih. Da sich dies „in so hohem Maße geeignet erwies[...], eine lebendige Vorstellung von Land und Leuten“ zu vermitteln wurde das Bildangebot zunehmend ausgebaut. Außerdem wurden ein Vorführungsapparat und später auch ausgearbeitete Vorträge zur Verfügung gestellt. Diese informierten insbesondere über die Produkte der Kolonien und die wirtschaftliche Ausnutzung des Kolonialbesitzes. Vgl. Jahresberichte der Deutschen Kolonialgesellschaft 1894 und 1896, zitiert aus: Wolcke-Renk, Irmtraud-Dietlinde: Afrika südlich der Sahara. Aus der Afrika-Abteilung der Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt am Main. Frankfurter Bibliotheksschriften, 11. Bd., 2004, S. 43ff.

45 Aus dem heutigen Bildungsverständnis heraus würde dieser Wissenserwerb als informelles Lernen definiert werden. In der Definition der Europäischen Kommission von 2001 heißt es hierzu: Lernen, „das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional.“ Vgl. Mitteilung der Kommission: KOM (2001)678: „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“, Brüssel 21.11.2001

46 Die Deutsche Kolonialschule informierte zum Thema Baumwollanbau und war vertreten durch den wirtschaftlichen Leiter und landwirtschaftlichen Lehrer Paul Thiele. Die Präsentation des Hamburgischen Kolonialinstitut umfasste u.a. die Themen: Weidewirtschaft in DSWA, „Nahrungsmittel für Eingeborene“. Vgl. Winkler: Die Kolonialwirtschaftliche Ausstellung, in: Vorstand der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft(Hg.): Jahrbuch der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft, 29. Bd., Berlin 1914, S. 493 - 499

47 Winkler: 1914, a.a.O, S. 498

Die Vielfalt der populären Kolonialagitation reichte bis hin zu Bastelbögen für Kinder. Diese sollten spielerisch eine Vorstellung über die Verhältnisse in den deutschen Kolonien entwickeln. Unter die Kategorie dieser kolonialen Früherziehung subsumieren sich auch Kinderlieder, Reime und Bücher mit kolonialen Inhalten.⁴⁸

Zweifel über die Nachhaltigkeit der Kolonialagitation im Alltag wurde jedoch auch geäußert. Der zeitgenössische Ostasienkenner und Diplomat Max von Brandt konstatierte 1900 in der Zeitschrift *Die Deutsche Rundschau*, dass selbst die initiierten Wohlfahrtslotterien, die zielgerichtet zur Förderung einzelner Kolonisationsprojekte eingesetzt wurden, nicht den gewünschten Werbeerfolg erzielen würden. „Der kleine Mann in Deutschland [...] denkt nur daran, ob sein Los gewinne oder nicht. [...] Seine Beteiligung [sic!] an derselben erweckt ihm kein Interesse an den Colonien selbst.“⁴⁹

Neben *Der Deutschen Rundschau* existierte eine Vielzahl an Pressemedien, die sich teilweise vereinzelt oder aber intensiv mit kolonialen Themen auseinandersetzten. Dabei wies die Presselandschaft keine kohärente Einstellung zur deutschen Kolonialpolitik auf. Neben einschlägigen prokolonialen Zeitungen und Zeitschriften, die durch agitative Verbände und Organisationen herausgegeben wurden, berichtete auch die Tagespresse über kolonialpolitische Themen.⁵⁰ Diese sah sich u.a. dem Vorwurf ausgesetzt, selten über Kolonialpolitisches zu informieren und nur „dann mit breitester Ausführlichkeit [zu berichten], wenn irgend ein einzelner Fall die willkommene Gelegenheit biete[.], die Spalten mit einem sensationellen Stoffe zu füllen.“⁵¹ Ausschließlich die „Schattenseiten des überseeischen Deutschland“ würden publiziert und in der Gesellschaft manifestiere sich die „Ueberzeugung von der Wertlosigkeit der Kolonien.“⁵² Anspielungen dieser Art zielten auf die enttäuschten Erwartungen, insbesondere durch die nicht eintretende Rendite der Kolonien, aber auch auf die sogenannten 'Kolonialskandale'⁵³ und Kriege gegen die autochthonen Bevölkerungsgruppen ab.

48 Zur Kontinuität kolonialer Inhalte bis heute, vgl.: Schmidt-Wulffen, Wulf: Die „Zehn kleinen Negerlein“: Zur Geschichte der Rassendiskriminierung im Kinderbuch, Berlin 2010

49 Brandt, Max von: Colonialpolitische Fragen, in: Rodenberg, Julius(Hg.): Deutsche Rundschau, 104. Bd., Berlin 1900, S. 147

50 Allein durch die DKG wurden die folgende Vereinsorgane herausgegeben: *Deutsche Kolonialzeitung*, *Koloniale Monatsblätter*, *Mitteilungen der Deutschen Kolonialgesellschaft*, *Kolonie und Heimat*. Regelmäßige Publikationen anderer kolonialagitorischer Herausgeber waren bspw. das *Deutsche Kolonialblatt*, das *Koloniale Jahrbuch* und das *Jahrbuch über die deutschen Kolonien*.

51 Külz: 1910, a.a.O., S. 161

52 Külz: 1910, a.a.O., S. 161; vgl. Diskussionsbeitrag H. Seidel auf dem Deutschen Kolonialkongress 1902, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses zu Berlin am 10. und 11. Oktober 1902, Berlin 1903, S. 135

2.3 Politische Prozesse ab 1884 - Beginn deutscher Kolonialherrschaft

Das Deutsche Reich trat unter dem euphemistischen Begriff der 'Schutzherrschaft'⁵⁴ in das System der imperialen Großmächte ein.⁵⁵ Die rechtlichen Grundlagen für die Gebietsaufteilungen wurden auf der sogenannten 'Kongo-Konferenz'⁵⁶ 1884/85 durch die Hegemonialmächte in Berlin geschaffen. Ursprünglich einberufen, um die Besitzverhältnisse des Kongobeckens und die Krisensituation zwischen den interessierten Kolonialmächten zu klären, resultierte daraus im Frühjahr 1885 die Kongoakte.⁵⁷ Erneut trat Bismarck als Vermittler im neutralen Berlin auf, da das Kongogebiet für Deutschland uninteressant war. In der Resolution wurde das weitere Verfahren hinsichtlich des Kongobeckens konsolidiert. Außerdem enthielten die Artikel 34 und 35 die

53 'Skandal' verharmloste das, was es deklarierte: Vielfacher Missbrauch und Mord an autochthonen Personen. Im „Fall Peters“ waren durch Carl Peters (Reichskommissar in DOA) zwei Menschen hingerichtet worden, die im Vorfeld unter Vorsitz Peters in einem unfairen Prozess verurteilt wurden, vgl. hierzu: Baer, Martin: „Der Fall >Hänge-Peters<“, in: Eine Kopffagd. Deutsche in Ostafrika. Spuren kolonialer Herrschaft, Berlin 2001, S. 89ff.; siehe auch die Debatte am 27. April 1897 im Reichstag, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 9. Legislaturperiode, 4. Session, 7. Bd., Berlin 1897, S. 5601ff.

54 Aus eurozentristischer und imperialistischer Perspektive fasste dieser Begriff die Umstände und Herrschaftsverhältnisse treffend zusammen. Der deutsche Staat verstand sich als schutzgebend. Die „Schutzgewalt“ wurde verstanden als „Garantie der Ordnung sowohl zu Gunsten der Eingewanderten (Kolonisten, Plantagen- oder Faktoreienbesitzer, Händler und Missionäre[sic!]) als auch zu Gunsten der Eingeborenen selbst“.

Die Umbruchsituation für die autochthone Bevölkerung konnte aus dieser Perspektive nicht nur als Schutzmechanismus wahrgenommen werden. Gleichzeitig wurde mit den gebräuchlichen Begriffen der „Schutzherrschaft“ und „Schutzgewalt“ auch die Machtordnung des neuen Systems deutlich gemacht. Mit dem Erstarken der deutschen Rechtssovereität ging eine Reduktion, teilweise ein Auslöschung der autochthonen Rechts- und Machtverhältnisse einher. Vgl. hierzu u.a.: Gareis, Karl: Deutsches Kolonialrecht, 2. Aufl., Giessen 1902

Auch aus zeitgenössischer Perspektive wurden diese Begriffe als unzutreffend angesehen. So hieß es bspw. im Wörterbuch des Deutschen Staats- und Verwaltungsrechts, dass diese Begriffe den „Kinderjahren der deutschen Kolonialpolitik“ zuzurechnen seien und über die gesamte Dauer der Kolonialzeit „ohne jede innere Berechtigung von der Gesetz und Amtssprache beibehalten“ wurden. Lediglich die anfänglich solitär agierenden Kolonialgesellschaften hätten zu einer solchen Begriffsfindung geführt. Vgl. Sassen: Schutzgebiete (I. Grundlagen und Verwaltung), in: Fleischmann(Hg.): Wörterbuch des Deutschen Staats- und Verwaltungsrechts, 3. Bd., Tübingen 1914, S. 391 - 395

55 Mit der Zugrundelegung dieses zeitlichen Rahmens, der der faktischen Dauer der deutschen Kolonialzeit entspricht, sollen koloniale Entwicklungen wie bspw. seit 1861 in China nicht negiert werden. Mechthild Leutner geht in ihren Darstellungen von einem umfassenderen Begriff des Kolonialismus aus, der insbesondere die Hegemonie in verschiedensten Gesellschaftsbereichen als Definitionsgrundlage kolonialer Machtausübung begreift. Vgl. Leutner, Mechthild: Koloniale Wissensproduktion: der Dolmetscher, Konsul und Sinologe Carl Arendt (1838 - 1902), in: Leutner, Steen, Xu Kai, u.a.(Hg.): Preußen, Deutschland und China: Entwicklungslinien und Akteure (1842 -1911), Berlin 2014, S. 113 - 160

Diese Forschungsarbeit kann mit einem engeren zeitlichen und auch definitorischen Rahmen arbeiten, da sie die Implementierung kolonialer Bildungsinstitutionen im Deutschen Reich untersucht. Also jener Einrichtungen, die infolge der Ereignisse von 1884/85 innerhalb der Reichsgrenzen für zwingend notwendig erachtet wurden.

56 Synonym wird für dieses Treffen auch der Name 'Westafrika-Konferenz' verwendet. Vgl. Gründer: 2012, a.a.O., S. 49

57 Vgl. General-Akte der Berliner Konferenz, in: Deutsches Reichsgesetzblatt Bd. 1885, Nr. 23, S. 215 - 246.

Gesetzmäßigkeiten für weitere Besitzergreifungen in Afrika⁵⁸ und lösten den sogenannten 'Scramble of Africa' aus.⁵⁹

Den Gebieten, die unter deutschen Schutz gestellt wurden, waren private Aneignungen durch Händler oder Kolonialgesellschaften vorweg gegangen. Der Bremer Handelsunternehmer Adolf Lüderitz erwarb bspw. 1883 Küstengebiete der späteren Kolonie Deutsch-Südwest-Afrika.⁶⁰ Das Deutsche Reich erteilte daraufhin nach mehrmonatiger Prüfung etwaiger Besitzansprüche Großbritanniens in den Jahren 1884 und 1885 kaiserliche 'Schutzbriefe' für den Landstrich Angra Pequena.⁶¹ Auch Territorien in Kamerun, Togo, Deutsch-Ostafrika, Neuguinea und den Marshallinseln wurden unter deutschen Schutz gestellt. Erweiterungen und „Neuerwerbungen“ kamen kurz vor der Jahrhundertwende noch durch die Karolinen, Samoa und das Pachtgebiet Kiautschou hinzu.

Die Kolonialgebiete waren fortlaufenden Veränderungen unterworfen. Viele Grenzabschnitte wurden erst wesentlich später mit anderen Kolonialmächten ausgehandelt und festgelegt, wie das Beispiel Kamerun mit seiner fortwährenden Neubestimmung der Gemarkungen zeigt.⁶²

Die folgenden Karten Afrikas aus den Jahren 1880, 1884 und 1888 zeigen die Entwicklung der Gebietsverteilung und -bemächtigung. Sie sind im Anhang, zur genaueren Ansicht, in größerem Format beigefügt.

58 General-Akte, a.a.O., S. 244

59 Mit diesem Begriff ist der einsetzende Wettlauf zwischen den europäischen Hegemonialmächten gemeint. Ziel war es, die bis dahin nicht besetzten Gebiete, insbesondere des afrikanischen Kontinents, schnellstmöglich zu okkupieren. In der Kongoakte wurde auch geregelt, dass Besitzstandsergreifungen nur erfolgen durften, wenn die betreffende Kolonialmacht eine entsprechende Herrschaftsausübung sichern konnte. Vgl. General-Akte, Art. 35, a.a.O., S. 244

60 Der Kaufvertrag zwischen Lüderitz und den Nama muss schon allein aus der Tatsache heraus als Betrug an der autochthonen Bevölkerung deklariert werden, da dieser Vertrag absichtlich die Unkenntnis über unterschiedliche Maßeinheiten ausnutzte und die Nama an Lüderitz ein viel größeres Gebiet verkauften, als ihnen bewusst war. Originaltext des Kaufvertrags abgedruckt, in: Sander: Geschichte der deutschen Kolonial-Gesellschaft für Südwest-Afrika, II. Bd. (Grundlegende Urkunden in wörtlicher Wiedergabe und Karten), Berlin 1912, S. 3; Vgl. auch Anweisung an Heinrich Vogelsang durch Adolf Lüderitz, bewusst Joseph Fredriks in Unkenntnis über die missverstandene Maßeinheit zu lassen, vgl.: Brief an Vogelsang vom 26. März 1884, abgedruckt in: Lüderitz, C.A.(Hg.): Die Erschließung von Deutsch-Südwest-Afrika durch Adolf Lüderitz, Oldenburg 1945, S. 86, f.

Vgl. hierzu auch: Tunis, Angelika: Gustav Nachtigal - Gefeierter Afrikaforscher und umstrittener Kolonialpionier, in: Heyden; Zeller(Hg.): Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche, Berlin 2002, S. 99

61 Vgl. Bismarck am 26. Juni 1884 im Reichstag, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstages, 5. Legislaturperiode, 4. Session, 2. Bd., Berlin 1884, S. 1062

62 Eckert, Max: Die Fortschritte in der geographischen Erschließung unserer Kolonien seit 1905, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 1. Jg., Essen 1908, S. 12; zur typischen Linealgrenzziehung siehe: Jäger, Fritz: Die Ausbreitung der Kolonialkultur in den deutschen Kolonien, in: Merz, Alfred(Hg.): Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, Berlin 1914, S. 509f.

Die Vermessungen der Territorien erfolgte u.a. durch das Militär, vgl. hierzu Kapitel 3.2 und 5.1



Abbildung 02: Afrika, ohne deutsche 'Schutzgebiete' (1880) Abbildung 03: Afrika, mit küstennaher Okkupation (1884)

Die erste Karte zeigt die imperiale Okkupation noch ohne deutsche Beteiligung. Auf den Abbildungen der Jahre 1884 und 1888 erkennt man deutlich die voranschreitende Gebietsbemächtigung. Diese Inbesitznahme der kolonialen Territorien nahm immer ihren Anfang an der Küste mit seinen etablierten Hafenplätzen und weitete sich fortwährend ins Landesinnere aus.

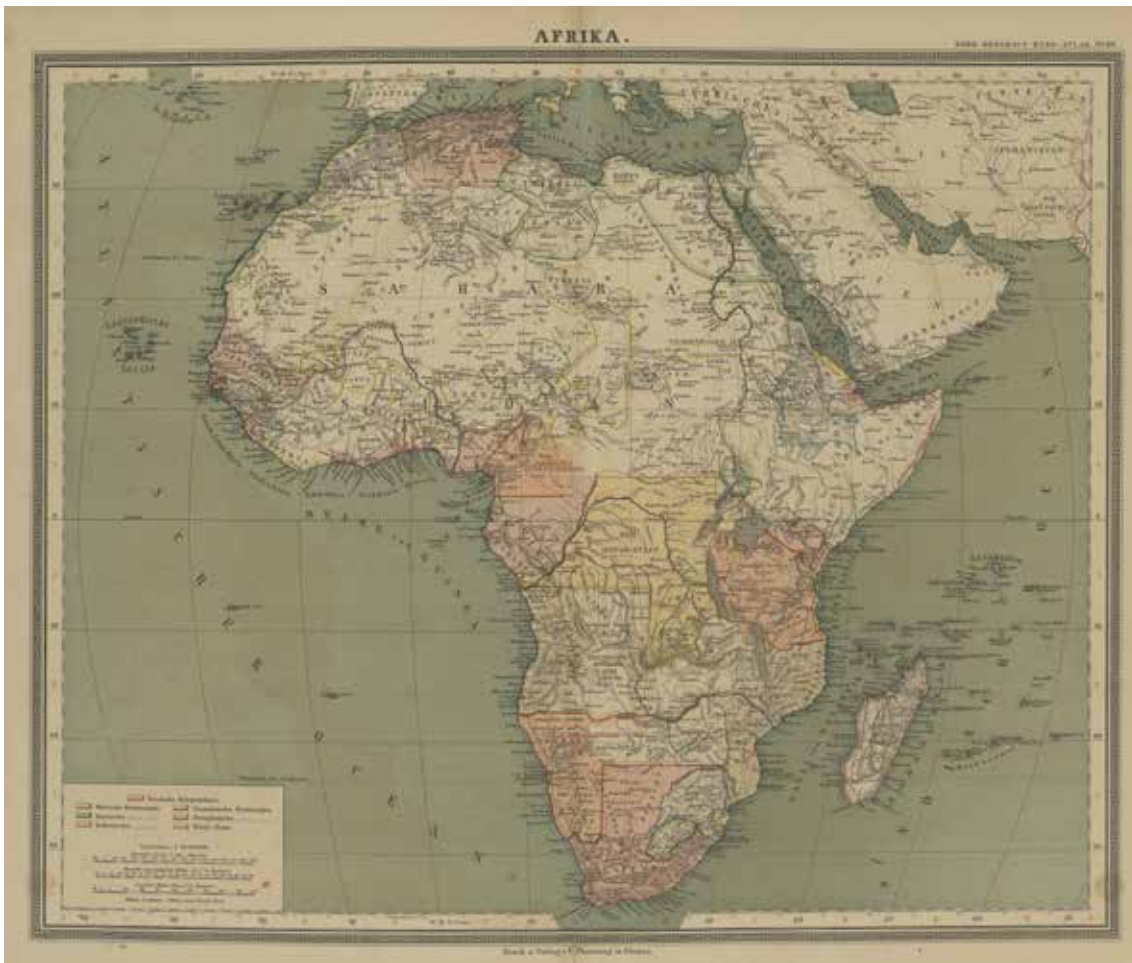


Abbildung 04: Afrika, mit zunehmender Okkupation im Landesinneren (1888)

Wie Abbildung 04 zeigt, wurde die „rückseitige Begrenzung der Interessensphären [...] bei den meisten europäischen Kolonien in Afrika zunächst nicht festgelegt.“⁶³ Wohingegen jene Gemarkungen schneller festgeschrieben wurden, die mit anderen europäischen Interessensphären zu kollidieren drohten. Rücksicht auf bestehende, gewachsene Strukturen wurde dabei nicht geübt. Konnte oder wollte man sich nicht an natürlichen Markungen orientieren, erfolgte die Grenzziehung wie mit dem Lineal gezogen.⁶⁴

Die Erschließung nach europäischen Vorstellungen erfolgte in jahrelangem Prozess über die gesamte Dauer der deutschen Kolonialherrschaft. Noch 20 Jahre nach Beginn der Deutschen Herrschaft schrieb der praktizierende Arzt in Kamerun, Ludwig Külz:

„Freilich muß berücksichtigt werden, daß in Kamerun noch große Strecken nur dem Namen nach unter unserer Herrschaft stehen, während ihre politische und erst recht ihre wirtschaftliche Erschließung von der Zukunft zu erhoffen ist.“⁶⁵

Bismarcks 'Charter-Politik' versprach den Handeltreibenden Schutz vor möglichen Verteidigungskämpfen der autochthonen Bevölkerung oder Offensiven anderer imperialer Mächte. Die zentrale Idee wurde jedoch in der Tatsache begriffen, dass die Verwaltung privat verankert und der deutsche Staat aus dieser Verantwortung ausgenommen wurde.⁶⁶ Das finanzielle Wagnis blieb somit zunächst bei den investierenden Wirtschaftsunternehmen.⁶⁷ Orientierung bot hierbei der englische Freihandel mit dem innewohnenden Prinzip 'the flag follows the trade'.⁶⁸ Teilweise werteten dies Zeitgenossen als einen Versuch eine „überlebte englische Methode in der deutschen Kolonialpolitik am

63 Jäger: 1914, a.a.O., S. 510

64 Zeitgenössische Kritik gegenüber diesem Vorgehen existierte vereinzelt. In einem Artikel in der Zeitschrift *Die Grenzboten* aus dem Jahr 1896 heißt es: „Jeden Ethnologen muß ein Graußes erfassen, wenn er die wunderbaren schnurgeraden Grenzlinien betrachtet die jetzt die Karte Afrikas durchschneiden, gleichviel, ob z.B. die Hauptstadt eines Gebietes in die eine Interessensphäre, der größte Teil des dazu gehörigen Landes in die andre fällt, oder ob ein engverbundenes Volk willkürlich halb der einen, halb der andern wetteifernden Macht zugeteilt wird. Diese Unbesonnenheiten bilden ein ganzes Brutnest zukünftiger Verwicklungen, und sie wären sicher vermieden worden, wenn man nicht nur mit Bleistift und Lineal, sondern vor allem mit den Hilfsmitteln der Völkerkunde gearbeitet hätte.“ in: o. V.: Die Vorbildung unsrer Kolonialbeamten, in: *Die Grenzboten*, 55. Jg., Leipzig 1896, S. 397

65 Külz: 1910, a.a.O., S. 193

66 Zur sogenannten Charter-Politik Bismarcks, vgl. ausführlich: Grohmann, Marc: *Exotische Verfassung. Die Kompetenzen des Reichstags für die deutschen Kolonien in Gesetzgebung und Staatsrechtswissenschaft des Kaiserreichs (1884 - 1914)*. Tübingen 2001, S.16ff;

67 Vgl. Hoffmann, Hermann Edler v.: *Deutsches Kolonialrecht*, Leipzig 1907, S. 15

68 Das Prinzip entstammt dem informellen Imperialismus Großbritanniens und entspricht der direkten Übersetzung, dass der Handel der Flagge vorausgeht. Das bedeutete, dass die Unternehmen in Übersee in eigener Verantwortung agierten, somit auch die anfallenden Kosten übernahmen und die Regierung des 'Mutterlandes' nur eine Art Schutz für den Handel in den Gebieten garantierte. Vgl. Bade: 1982, a.a.O., S. 4f.; Vgl. auch Bade, Klaus J.: *Friedrich Fabri und der Imperialismus in der Bismarckzeit*, Internetausgabe, Osnabrück 2005, S. 17. URL: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/BadeFabri.pdf> (Stand: 2. September 2013)

Leben zu erhalten“.⁶⁹ Bismarck jedoch folgte weiterhin dem eingeschlagenen Weg und vertrat den „Imperativ des pragmatischen, mithin kommerziellen, freihändlerischen Expansionismus so lange wie möglich.“⁷⁰ Die kategorische Ablehnung kolonialer Gebietsbemächtigung wurde risikominimierend aufgehoben. Dies bekräftigte Bismarck im Jahr der Inbesitznahme erneut vor dem Deutschen Reichstag: Die überseeische Expansion sei zuallererst eine informelle Herrschaft. Es sei nicht die Absicht "Provinzen zu gründen, sondern kaufmännische Unternehmungen" durchaus mit eigener Souveränität, aber „dem deutschen Reich lehnbar“ bleibend und "unter seiner Protektion" stehend. Bismarck schloss die Entsendung einer großen Beamtschaft aus und konnte so die Kritik zurückweisen, die Pläne seien „außerordentlich kostspielig“.⁷¹

Sowohl diese Abtretungspolitik als auch das zuvor beschriebene prozesshafte Eindringen hatten direkte Auswirkungen auf die in dieser Forschungsarbeit untersuchte innerdeutsche kolonialspezifische Ausbildung. Infolge des politischen Vorgehens gab es keine rechtliche Notwendigkeit der Entsendung von Verwaltungspersonal durch das Reich. Daher wurde das Interesse und die Notwendigkeit einer speziellen Vorbildung innerhalb des Beamtenberufes erst Jahre später erkannt und implementiert.⁷² Erst im Zuge der zunehmenden Okkupation wurde der Bedarf an speziell ausgebildeten Personen erkannt und gefördert.⁷³

2.3.1 Kurswechsel – die formelle Herrschaft

Das verfolgte 'Schutzbriefsystem' bestand nur kurz, da die erhofften finanziellen Investitionen ausblieben. 1888 brach es fast zeitgleich in Deutsch-Südwest- und Deutsch-Ostafrika unter dem "nachgerade grotesken Mißverhältnis von Machtanspruch und Machtpräsenz" zusammen.⁷⁴ Bis zur Übernahme der Verwaltung durch das Deutsche Reich vergingen bspw. für die Gebiete DOA, welche Karl Peters mithilfe der *Gesellschaft für deutsche Kolonisation* 1885 'erworben' hatte, 5 ½ Jahre.⁷⁵ Folge dieser kolonialpolitischen Krise war eine erste strukturelle und inhaltliche Umorientierung. Statt informeller Herrschaft musste die Deutschen Regierung nun volle Verantwortung als

69 Wagner, Hans: Chamberlain contra Rhodes, in: Wagner, Hans(Hg.): Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 184

70 Wehler: 1995, a.a.O., S. 980

71 Bismarck im Reichstag am 26. Juni 1884, a.a.O., S. 1062

72 Vgl. Kapitel 3.3

73 Eine Entwicklung, die in ihrer Vielschichtigkeit in dieser Forschungsarbeit dargelegt wird

74 Bade: 1982, a.a.O., S. 4

75 Fitzner, Rudolf: Deutsches Kolonial-Handbuch, 11. Ausg., Berlin 1911, S. 25

Faktum anerkennen. Auf politischer Ebene wirkte sich dies 1890 in der Errichtung einer eigenständigen *Abteilung für koloniale Angelegenheiten* im Auswärtigen Amt (AA) aus. Bis dahin hatte lediglich ein Referat im AA bestanden. Mit dieser Neustrukturierung erhielt die Abteilung zwar einen größeren Entscheidungsspielraum und hatte ein eigenes Budget zur Verfügung, blieb jedoch trotz alledem bis zur erneuten Umstrukturierung 1907 eine Abteilung mit wenig Machtbefugnis.⁷⁶

Die Bedeutungsanerkennung des kolonialen Faktos zeigte sich auch anhand der Veröffentlichung des *Deutschen Kolonialblattes*. 1890 erfolgte die Erstausgabe dieses staatlichen Amtsblattes. Es wurde bis 1921 in 14-tägigem Turnus von staatlicher Seite herausgegeben. Themen waren amtliche Vorgänge und Beschlüsse wie etwa eingeführte Vorschriften und Gesetze, aber auch allgemeine Berichte wie bspw. durchgeführte Forschungsreisen. Des Weiteren konnten Schiffsverbindungen und Ein- bzw. Ausreisemöglichkeiten eingesehen werden. Ergänzende Informationen lieferten die Beilagen des Amtsblattes: Das *Kolonial-Handelsadressbuch* und die *Jahresberichte über die Entwicklung der deutschen Schutzgebiete*.

Große Veränderungen in der politischen Führungsriege traten in der zweiten Hälfte der 1880er Jahre ein. Im sogenannten 'Dreikaiserjahr' 1888 verstarb zunächst im März Kaiser Wilhelm I. Sein Nachfolger Friedrich III. erlag nach einer Amtszeit von nur 3 Monaten seiner Krankheit. Dessen Sohn Wilhelm bestieg als letzter Kaiser des Deutschen Reiches im Juni den Kaiserthron. Das Verhältnis zwischen dem neuen Regenten Wilhelm II. und Bismarck gestaltete sich konfliktreicher als zuvor mit Kaiser Wilhelm I. Diverse Dispute, wie bspw. die Nichterneuerung des Sozialistengesetzes am 25. Januar 1890 führten im selben Jahr zum Sturz Bismarcks.⁷⁷ Diese Zäsuren hatten auch enorme Auswirkungen auf die deutsche Kolonialpolitik.

In dieser Phase des politischen Kurswechsels datieren ebenfalls die große Veränderungen im kolonialen Bildungssektor. 1887 wurde das Seminar für orientalische Sprachen (SOS) an die Universität Berlin angegliedert und behielt über die gesamte Dauer der deutschen Kolonialherrschaft eine exponierte Stellung.⁷⁸

76 Vgl. Sippel, Harald: Die Kolonialabteilung des Auswärtigen Amtes und das Reichskolonialamt, in: Heyden; Zeller(Hg.): Koloniale Metropole Berlin. Eine Spurensuche, Berlin 2001, S. 29 - 32

77 Vgl. Frymann: 1913, a.a.O., S. 41

78 Vgl. Kapitel 5.3

2.3.2 Europäische Bündnisse nach Bismarck

Kaiser Wilhelm II. und Bismarcks Nachfolger von Caprivi distanzieren sich vom diplomatischen Bündnissystem. Bei Amtsantritt 1888 hatte der Kaiser den Friedenswillen noch ausdrücklich betont: Die Liebe zum deutschen Heer und seine Stellung zu demselben würden ihn niemals in Versuchung führen, „dem Lande die Wohlthaten des Friedens zu verkümmern“⁷⁹. Diese Nähe zum Militär und besonders zur prestigeträchtigen Flottenpolitik trugen jedoch dazu bei, dass er seinen anfänglichen Grundsatz verwarf. Kritische Zeitgenossen gelangten zu der Überzeugung, dass Wilhelm II. den Frieden nicht erhalten, sondern einen Krieg heraufbeschwören wollte.⁸⁰ Die politischen Handlungen des Kaisers und Caprivis boten ausreichend Anlass, um zu einer solchen Einschätzung zu gelangen. Eindrückliches Beispiel bot die folgenschwere Entscheidung, die kurz nach Caprivis Amtsantritt getroffen wurde: der auslaufende Rückversicherungsvertrag mit Russland wurde nicht verlängert.⁸¹ Einem formellen Bündnis zwischen Russland und Frankreich stand somit nichts mehr im Wege und die Gefahr eines Zweifrontenkrieges für Deutschland war existent.

Eine Einigung konnte hingegen mit Großbritannien erzielt werden. 1890 wurden im 'Vertrag über Kolonien und Helgoland' verschiedene Grenzverläufe in Afrika fixiert.⁸²

79 Bismarck, Otto von: Die Thronrede Wilhelm II. am 25. Juni 1888, in: ders.: Fürst Bismarcks Reden, 12. Bd., Leipzig 1898, S. 162

80 In dieser Hinsicht äußerte sich bspw. der Jurist Wilhelm Eckstein, der seine Schriften unter dem Pseudonym Siegfried Balder veröffentlichte. Balders Gedichte des Sammelbandes „Sturmläuten“ weisen einen äußerst kaiserkritischen Duktus auf. Offen wird hier der Sturz bis hin zum Mord des Kaisers propagiert. Außerdem, so urteilte Eckstein, unterläge der Kaiser einer Art Tradition des Kampfes und des Sieges. Vgl. Balder, Siegfried: „Sturmläuten“ Kriegs- und Friedensgedichte, .o.O. 1917; über Balder und seine Propaganda: vgl. Thimme, Hans: Weltkrieg ohne Waffen: die Propaganda der Westmächte gegen Deutschland, ihre Wirkung und ihre Abwehr. Stuttgart 1932, S. 128 - 135

81 In der politischen Korrespondenz beider Mächten wird dies von Caprivi dadurch begründet, dass er eine „einfache und durchsichtige [... Politik wolle], welche nirgends Unruhe, Unsicherheit oder Mißtrauen“ erwecke. Eine solche Politik schließe nach Meinung Caprivis geheime Verträge per se aus. Vgl. Brief des Botschafters von Schweinitz in Petersburg an den Reichskanzler von Caprivi vom 4. Juni 1890, in: Lepsius; u.a.(Hg.): Die Große Politik der Europäischen Kabinette 1871 - 1914, 7. Bd., Berlin 1924, Akte Nr. 1382, S. 38; Ein geheimer Vertrag beinhalte immer die Gefahr der Indiskretion und folglich Unsicherheit der anderen europäischen Staaten. Diese Gefahr der Indiskretion sei insbesondere durch die Haltung Bismarcks im Anschluss an sein Ausscheiden als Reichskanzler gestiegen. Vgl. Brief des Reichskanzlers von Caprivi an von Schweinitz vom 29. Mai 1890, in: Die Große Politik, a.a.O., Akte Nr. 1380, S. 33

82 Dieser Sachverhalt, der sich mit den „schwebenden kolonialen Fragen“ befasste und insbesondere die Sansibar Problematik thematisierte, war bereits zu Zeiten Bismarcks zwischen den beiden Mächten diskutiert worden. Eine noch „näher zu vereinbarende Arbitrage“ wurde erwähnt, die an Deutschland gehen sollte. Vgl. Briefe des Londoner Botschafter Graf von Hatzfeldt an den Reichskanzler Fürsten von Bismarck, vom 7. Dezember 1889 (Nr. 549) und 22. Dezember 1889 (Nr. 577) in: Lepsius; u.a. (Hg.): Die Große Politik der Europäischen Kabinette 1871 - 1914, 8. Bd., Berlin 1924, Akten Nr. 1672 - 1674, S. 3 - 8

Deutschland erkannte das Protektorat Großbritanniens über Sansibar an⁸³ und die Insel Helgoland wurde Teil des Deutschen Reiches.⁸⁴ Dieses Abkommen blieb nicht ohne Folgen, da es in der Öffentlichkeit, u.a. auch durch Bismarck als Austausch von Sansibar und Helgoland dargestellt wurde.⁸⁵ Die Protestbewegung äußerte sich u.a. in der Gründung des *Allgemeinen deutschen Verbands*, einer kolonialagitorisch, radikalnationalistischen Organisation,⁸⁶ die sich 1894 in *Alldeutscher Verband* umbenannte.

Anstatt eine möglichst langfristige Kooperation mit Großbritannien zu forcieren, trat durch das öffentliche Gebaren des Kaisers eine Verschlechterung des Verhältnisses ein. Einen solchen Affront stellte die Krüger-Depesche⁸⁷ aus dem Jahr 1896 dar, in der der Kaiser dem Präsidenten von Transvaal, Paul Krüger, zum Sieg über britische Truppen gratulierte. Zwei Jahre später musste sich die führende Seemacht Großbritannien durch das erste Flottengesetz herausgefordert fühlen.⁸⁸ Die deutsche Position wurde durch Investitionen in Militär- und Flottenpolitik gestärkt. Ein Wettrüsten zwischen England und Deutschland begann.

Großbritannien näherte sich unterdessen anderen Staaten Europas an. Zwar kam es mit Frankreich im Sudan zunächst zu einer Krisensituation, diese wurde jedoch 1899 gelöst – eine Einigung, die schlussendlich 1904 den Weg zur 'Entente cordiale' ebnete. Drei Jahre später wurde dieses Bündnis durch Russland zur 'Triple Entente' erweitert.⁸⁹

83 Vgl. Vertrag zwischen Deutschland und England über die Kolonien und Helgoland vom 1. Juli 1890, in: Das Staatsarchiv, Sammlung der offiziellen Aktenstücke zur Geschichte der Gegenwart, 51. Bd., Leipzig 1891, S.151 - 157

84 Großbritannien war Besatzungsmacht auf Helgoland seit 1815. Eine weitere kartographische Veränderung erfolgte in DSWA. Deutschland erhielt einen Zugang zum Fluss Sambesi. Dieser Landstrich wurde nach dem Reichskanzler Caprivizipfel genannt und gibt Namibia bis heute seine charakteristischen Grenzverlauf. Entwicklungen im heutigen Namibia, die kolonialen Überbleibsel auch aus dem Sprachgebrauch zu eliminieren, führten im August 2013 dazu, dass eine Umbenennung dieses Landstriches in Region Sambesi vollzogen wurde.

85 Eine nicht ganz richtige Interpretation der Sachlage, da Sansibar nie deutsche Kolonie war, sondern nur Handelsgesellschaften dort ansässig waren.

86 Ausführlich zum Alldeutschen Verband: Kruck, Alfred: Geschichte des Alldeutschen Verbandes, Wiesbaden 1954; Eckart, Wolfgang: Medizin und Kolonialimperialismus. Deutschland 1884 - 1945, Paderborn, München, Wien, Zürich 1997, S. 29f.

87 Zur Krüger-Depesche, siehe auch: Hoser, Paul: Die Krügerdepesche (1896), in: Zimmerer, Jürgen(Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte, Frankfurt a. M. 2013, S. 150 - 163

88 Das Gesetz beinhaltete den Beschluss, dass „vier Fünftel der deutschen Seemacht stets kriegsbereit“ zu sein hätten. Großbritannien reagierte darauf mit einem Nachtragshaushalt, um die eigene Seemacht aufzurüsten und „ältere Schlachtschiffe“ durch neue „moderne Kreuzer zu ersetzen“. Vgl. Artikel: Begründung der englischen Flottennachtragsforderung, in: Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, 14. Jg., Nr. 59, Daressalam, Ausgabe vom 24. Juli 1912, Titelseite

89 Zur außenpolitischen Entwicklung und Begründung der 'Entente Cordiale' und der 'Triple Entente', siehe auch: Mommsen, Wolfgang: Großmachtstellung und Weltpolitik: die Außenpolitik des Deutschen Reiches 1870 bis 1914, Berlin 1993

Weitere undiplomatische Auftritte Wilhelms II. prägten eine „Periode der Unstetigkeit“⁹⁰. Exemplarisch hierfür waren die 'Hunnenrede', die er 1900 anlässlich des sogenannten 'Boxeraufstandes' hielt, oder seine öffentlichen Äußerungen zum Burenkrieg, die letztendlich 1908 in die 'Daily-Telegraph-Affäre' mündeten. Ohne Rücksichtnahme auf die anderen europäischen Staaten verfolgte Wilhelm seine Ziele. Dieses Vorgehen isolierte das Deutsche Reich zunehmend. Konträr zur Bismarckschen Bündnispolitik agierte diese 'Politik der freien Hand', die auch durch die nachfolgenden Reichskanzler: von Caprivi (1890 - 1894), Hohenlohe-Schillingsfürst (1894 - 1900) und Bülow (1900 - 1909) gestützt wurde. Die vielzitierte Forderung Bülows 1897 im Reichstag nach dem 'Platz an der Sonne' steht hierfür stellvertretend. Bülow, zu diesem Zeitpunkt noch Staatssekretär im AA, unterstrich in einer Debatte zum Thema Flottenpolitik, dass „die Zeiten, wo der Deutsche dem einen seiner Nachbarn die Erde überließ, dem anderen das Meer und sich selbst den Himmel reservierte“ vorüber seien.⁹¹ Bülows Ansicht wurde jedoch nicht von allen Reichstagsabgeordneten vertreten. Die differenten Vorstellungen innerhalb der Deutschen Politik und das Nichtvorhandensein eines eindeutigen Systems wurden auch in der Öffentlichkeit diskutiert:

„Einstweilen streiten unter 10 Kolonialpolitikern noch 15 Ansichten um den Vorrang.“ Der „koloniale Gedanke ist zum überwiegenden Teil“ ein „Spielball von Phraseuren, Schwärmern, Ehrgeizigen und - Interessenten“ geworden.⁹²

2.3.3 Etablierung des Machtsystems

Die Durchsetzung des deutschen Machtsystems orientierte sich an bestehendem deutschem Recht: Das „Gesetz über die Rechtsverhältnisse der deutschen Schutzgebiete“ von 1886 wurde ausgerichtet am „Gesetz über die Konsulargerichtsbarkeit“ von 1879. Anstelle eines Konsuls erhielt ein durch den Reichskanzler eingesetzter Beamter die rechtssprechende Gewalt. Die jeweiligen unterschiedlichen klimatischen und

90 Dieser Begriff entstammt einer Rede Ernst Bassermanns vom 14. November 1906 im Deutschen Reichstag. Bassermann war seit 1905 Vorsitzender der National-liberalen Partei und schilderte in seiner Rede die politische Lage Deutschlands. Er verwies außerdem auf die isolierte Stellung Deutschlands und untermauerte dies durch verschiedene Zeitungszitate. Vgl. Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 11. Legislaturperiode, 2. Session, 5. Bd., Berlin 1906, S. 3620

91 Bülow am 6. Dezember 1897 im Reichstag, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 9. Legislaturperiode, 5. Session, 1. Bd., Berlin 1898, S. 60

92 Wagner, Hans: Der Wechsel im Kolonialdirektorium, in: Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 177f.

sozialanthropologischen Faktoren in den Kolonien bedurften jedoch auch ortsspezifischer Entscheidungen und Verordnungen.⁹³ Entsprechende Gesetze wurden binnen 30 Jahren Kolonialzeit von Gouverneuren der deutschen 'Schutzgebiete' erlassen. Die Vorherrschaft wurde verschriftlicht und der autochthonen Bevölkerung diktiert.

Zu Beginn der Kolonialzeit wurden für die Verwaltungs- und Beamtenposten Männer herangezogen, die entweder aufgrund ihrer Ausbildung für eine Berufsausübung innerhalb Deutschlands geeignet waren, oder solche, die bereits Erfahrungen im außereuropäischen Ausland gemacht hatten.

„Diese werden zur Zeit noch den heimischen Dienstzweigen entnommen, verwalten, nachdem sie eine in vielen Fällen unzureichende Vorbildung für ihren kolonialen Beruf genossen haben, eine Zeit lang ihr Amt in den Schutzgebieten und treten beinahe regelmässig wieder in ihre heimatliche Dienststelle zurück.“⁹⁴

Unerfahrenheit bzw. Unwissen dieser Personen, verbunden mit einer außerordentlichen Machtbefugnis und legitimierter Gewaltherrschaft, prägten ein Machtgefüge aus Vorherrschaft der Kolonisten und Unterdrückung der autochthonen Bevölkerung.⁹⁵

Eine besonders nachhaltige Veränderung der bis dahin bestandenen Sozialstruktur erreichte das Deutsche Reich durch die Einführung eines Steuersystems. Dieses wurde aufoktroiert und führte zwangsweise durch die benötigten Geldmittel zu einem abhängigen Arbeitsverhältnis. Zunächst 1897 als Hüttensteuer⁹⁶ in DOA unter Gouverneur Eduard von Liebert veranlasst, wurde dieses System von anderen Kolonien, teilweise in abgewandelter Form (Kopfsteuer), übernommen.⁹⁷ In der Öffentlichkeit wurde dies bereits

93 Diese Diversität, die sich in den erlassenen Gesetzen der einzelnen 'Schutzgebiete' widerspiegelt und die sich auch im Aus- und Weiterbildungssektor bemerkbar machte, wird insbesondere im Kapitel 3.3 über die Beamtenausbildung aufgegriffen. Verschiedenen Versuche wurden unternommen, um auf die spezifischen Entwicklungen vor Ort einzugehen.

94 Hesse, H.: Deutsche Kolonialpolitik, in: Meinecke, G.(Hg.): Koloniales Jahrbuch. Beiträge und Mittheilungen aus dem Gebiete der Kolonialwissenschaft und Kolonialpraxis. 9. Jg., Berlin 1897, S. 125f.

95 Ledebour sprach in seiner Reichstagsrede am 2. Dezember 1905 von "Unterdrückungspolitik" der Beamten und „Ausbeutungspolitik der heimischen Kapitalisten gegenüber den Eingeborenen“, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 11. Legislaturperiode, 2. Session, 1. Bd., Berlin 1906, S. 111. Wie Übergriffe der deutschen Beamten Rechtfertigung erfuhren und wie sich das Ausbildungswesen in Bezug dazu veränderte, siehe Kapitel 3.2

96 Steuern wurden pro Wohneinheit erhoben. Vgl.: Verordnung des Kaiserlichen Gouverneurs von Deutsch-Ostafrika, betreffend die Erhebung einer Häuser- und Hüttensteuer, in: Deutsches Kolonialblatt, 8. Jg., Berlin 1897, S. 50

97 Auch in DOA wurde die 'Hüttensteuer' ab dem 1. April 1911 in einigen Bezirken in eine 'Kopfsteuer' umgewandelt. Vgl.: o.V.: Einführung der Kopfsteuer in Deutsch-Ostafrika, in: Foehr(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter, 4. Jg., Nr. 14, Köthen 1912, S. 166; Artikel: Aus unserer Kolonie, in: Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, 14. Jg., Nr. 5, Daressalam, Ausgabe vom 17. Januar 1912, o. S.

im Jahr zuvor von Hermann von Wissmann, Vorgänger Lieberts und dessen Stellvertreter Rudolf von Benningsen diskutiert. Von Wissmann äußerte sich dazu u.a. in der Deutschen Kolonialzeitung (DKZ). Sein zentrales Argument für eine Steuererhebung war der Arbeitszwang. Durch diesen sollte das Problem der fehlenden Arbeitskräfte beseitigt werden. Er legitimierte dies auf kulturimperialistischer Grundlage. Nicht mehr nur allein den europäischen Siedlern oder wirtschaftlichen Unternehmern sollten Wege geebnet werden, „sondern auch ein[...] kulturelle[r] Fortschritt der Eingeborenen [eingeleitet] und ihnen allmählich bessere Lebensverhältnisse“⁹⁸ geschaffen werden. Noch über ein Jahrzehnt später verharrte die Debatte im Deutschen Reichstag. Ein engagierter Befürworter der Steuern war der national-liberale Kolonialpolitiker Wilhelm Arning. Seine Rechtfertigung für die Ausweitung der Steuer auf weitere Landesteile zielte in die gleiche Richtung wie die von Wissmann. Das Geld benötige der deutsche Staat für die „Sanierung des Landes“. Außerdem solle der „Landfriede“ gesichert und die medizinische Versorgung gewährleistet sein.

„So kann man wohl sagen, daß von der Hüttensteuer, die sie zahlen, ein sehr großer Teil, vielleicht das meiste, in ihrem eigenen Interesse verwandt wird.“⁹⁹

Das Deutsche Reich etablierte sein Herrschaftssystem auch mittels physischer Gewalt. Langjährige Konfliktsituationen zwischen autochthonen Gruppen und der deutschen Kolonialherrschaft waren Faktum in mehreren Kolonien. Bereits Zeitgenossen wiesen darauf hin, dass nicht damit zu rechnen sei, dass sich die Bevölkerung in den Kolonien dem neuen Herrschaftssystem ohne Weiteres unterordnen, fruchtbares Land abtreten oder gewachsene Strukturen über Bord werfen würde. Kritisch äußerten sich bspw. die Missionare der Rheinischen Mission Johann Jakob Irle, August Kuhlmann und Johannes Olpp. Irle, der über 30 Jahre in DSWA tätig war und 1903 wieder nach Deutschland zurückkehrte, legte das Vorgehen im Landerwerb als „ungerechte Vergewaltigung“ aus.¹⁰⁰ Der Konfliktherd entstand u.a. aufgrund unterschiedlicher Annahmen: Gingen die

98 Vgl. Wissmann, Hermann von: Ein neues Kultursystem für Deutsch-Ostafrika, in: Beilage, DKG(Hg.): DKZ, 14. Jg., Berlin 1897, S. 1 - 3

99 Arning am 24. März 1911 im Reichstag, in: Verhandlungen des Reichstags, 12. Legislaturperiode, 2. Session, 265. Bd., Berlin 1911, S. 5828

100 Irle, I.: Die Herero. Ein Beitrag zur Landes-, Volks- und Missionskunde, Gütersloh 1906, S. 216. Auf Irle beruft sich auch Felix Meyer. In dessen Publikation schildert Irle weiteres unrechtmäßiges Vorgehen der Deutschen, wie bspw. das Roden und anschließende Anlegen einer Baumschule auf einer Grabstätte der Herero. Vgl. Meyer, Felix: Wirtschaft und Recht der Herero, Berlin 1905, S. 67; Diese Auslegung als Vergewaltigung der Kolonisierten durch die Kolonisten findet sich auch bei: Hutter: Der westafrikanische Neger, sein Verhalten dem Fremden gegenüber und seine Behandlung, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 5. Jg., Heft 2, Witzzenhausen a.d. Werra 1904/05, S. 73 - 83

Deutschen davon aus, Land rechtmäßig erworben zu haben, war Land bei den Hereros traditionell unverkäuflich und wurde nur auf Lebzeiten vergeben.¹⁰¹ Olpp bezeichnete den Angriff der Hereros insofern auch als eine „unausbleiblich[e...] logische Folgerung“ der Entwicklungen.

„Kein freiheitliebendes[sic!] Volk lässt sich Schritt vor Schritt in seinen ursprünglichen Lebensbedingungen zurückdrängen, in seinem Rechtsempfinden kränken.“¹⁰²

Auch zeitgenössische Rechtsgelehrte setzten sich kritisch mit diesem Thema auseinander. Der Kammergerichtsrat und Vorsitzende der Internationalen Vereinigung für Vergleichende Rechtswissenschaft und Volkswirtschaftslehre, Felix Meyer, kam 1905 zu einem übereinstimmenden Resultat:

„Gleich allen nomadisierenden Stämmen fehlt den Herero das Individualeigentum an Grund und Boden. [...] Es besteht vielmehr ein Kollektiveigentum des gesamten Volkes an dem von ihm eingenommenen Territorium.“¹⁰³

Folglich sei Eigentumserwerb und -veräußerung ausgeschlossen.¹⁰⁴ Meyer stellte außerdem den Landerwerb in DSWA dem Vorgehen der Deutschen in China gegenüber. Hatte man bestehende Gesetze der autochthonen Bevölkerung hinsichtlich der „Unverkäuflichkeit des Grund und Bodens“ in DSWA ignoriert, erkannte man diese bei der Machtübernahme von Kiautschou 1898 an, indem man einen Pachtvertrag über 99 Jahre abschloss.¹⁰⁵

Auch wenn Irle, Kuhlmann, Olpp und Meyer die indigenen Gesellschaften durch ihre Ansicht nicht auf eine Stufe mit den Kolonialherren stellten, berücksichtigten sie zumindest die Tatsache, dass vor der Kolonialherrschaft bereits eigene Gesetzmäßigkeiten bestanden hatten. Dieser Auffassung stand bspw. die Überzeugung des Geographen Karl

101 Irle: 1906, a.a.O., S. 212

102 Olpp, Johannes: Die Kulturbedeutung der evangelischen Rheinischen Mission für Südwest, Swakopmund 1914, S. 18

103 Vgl. Meyer, F.: 1905, a.a.O., S. 66; Speitkamp, Winfried: Deutsche Kolonialgeschichte, 3., bibliographisch ergänzte Aufl., Stuttgart 2014, S. 26 - 30 ; Speitkamp weist explizit auf die Tatsache hin, dass im Zuge der Inbesitznahme der Territorien, die Verträge auf unterschiedlichen Rechtsordnungen unterzeichnet wurden. „[V]eräußerbares Bodeneigentum im römisch-rechtlichen Sinn“ habe man seitens der indigenen Bevölkerung nicht gekannt. Dass trotzdem eine Unterzeichnung erfolgte, legt Speitkamp den Kolonialiserten nicht als Schwäche aus. Im Gegenteil, Speitkamp möchte die indigene Bevölkerung aus der lange Zeit festgeschriebenen Opferrolle herausholen. Vgl. Speitkamp: 2014, a.a.O., S. 29f.

104 Vgl. Meyer, F.: 1905, a.a.O., S. 67

105 Vgl. Meyer, F.: 1905, a.a.O., S. 72

Dove gegenüber.¹⁰⁶ Seine Überlegungen zeigen, wie wenig das vorkoloniale Rechtsverständnis mit seinem Blick auf die Dinge kompatibel war. Im folgenden Zitat lässt er fiktiv eine indigene Person zur Landnahme Stellung beziehen und gibt hierdurch seine Denkweise hinsichtlich der Bevölkerung preis:

„Mit welchem Rechte bleiben die Deutschen im Lande, wo doch kein deutsches Blut für den Besitz desselben geflossen ist? [...], daß man im neunzehnten Jahrhundert Länder auf dem Papiere erwirbt und für Papiere weitergibt, dafür hatten diese merkwürdigen Völker kein Verständnis!“¹⁰⁷



Abbildung 05: Karikatur: Eine Erbschaft, 1. Teil

Wie auf Grundlage verschiedener Annahmen durch die Deutschen unrechtmäßig Profit geschlagen werden konnte, zeigt nebenstehende Karikatur aus dem Jahr 1897. Hier wird zwar die korrupte Vorgehensweise dem deutschen Leser vorgeführt, jedoch eher Beifall erheischend. Reduziert versinnbildlicht diese Karikatur die dichotomen Paare: Schläue und Dummheit sowie Überlegenheit des Kulturmenschen gegenüber der Rückständigkeit des 'Wilden'.

Die immer wieder aufblühenden Konfliktherde begründeten sich abseits

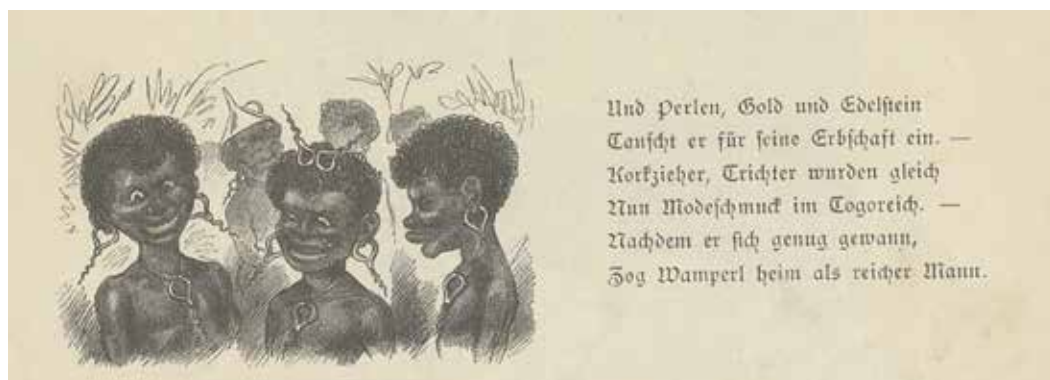


Abbildung 06: Karikatur: Eine Erbschaft, 2. Teil

106 In Kapitel 5.3.2 wird Doves Lehrtätigkeit in Jena und somit seine Rolle im kolonialen Bildungssystem näher betrachtet
 107 Dove, Karl: Südwest-Afrika. Kriegs- und Friedensbilder aus der ersten deutschen Kolonie. 2. Aufl., Berlin 1896, S. 190

der Landfrage auf weiteren Faktoren, die bestehendes Recht der autochthonen Gesellschaften negierten. Felix Meyer zählte hierzu u.a. das Einmischen der Deutschen in die Herrscherabfolge der Herero¹⁰⁸, die Gründung von zu kleinen, respektive unwirtschaftlichen Reservaten und die Übervorteilung der Deutschen durch Kreditvergabe.¹⁰⁹ Auch die oben angeführten Missionare der Rheinischen Mission griffen diese Punkte in ihren Publikationen auf und prangerten „Ungerechtigkeit, Willkür und Gewalttat einzelner weißer Elemente“ an.¹¹⁰ Wiederholt setzten sich Teile der indigenen Gesellschaften zu Wehr. Die neuen 'Herrenmenschen' beantworteten dies auf brutale Art. Die Legitimation hierfür erfolgte auf unterschiedlicher Grundlage. Der bereits angeführte Karl Dove plädierte förmlich dafür, die zweite bedeutende Bevölkerungsgruppe neben den Herero, die Witboois¹¹¹ im Jahr 1893 in DSWA zu überwältigen: Ein Überfall auf einen „gefährlichen und verschlagenen Feinde“ sei sittlich berechtigt. Und weiter:

„Was wir bedauerten, war nicht der Tod von Frauen und Kindern, der bei einer solchen Gelegenheit nicht zu vermeiden war, sondern die geringe Zahl der gefallenen Männer, unter denen sich keine Persönlichkeit von Bedeutung [...] befand.“¹¹²

In den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts resultierten aus dieser 'Politik der Zerstörungsmittel', wie es später der Staatssekretär des Reichskolonialamts Dernburg nennen sollte, die Kriege gegen die autochthonen Bevölkerungen in den Kolonien DSWA, DOA und China. Diese gingen mit hohen Opferzahlen einher. Verschiedene indigene Gesellschaften wurden auf dem Schlachtfeld nahezu vernichtet oder starben im Anschluss daran in Konzentrationslagern¹¹³ oder auf der Flucht. Das Auslöschen ganzer Bevölkerungsgruppen konnte auf sozialdarwinistischer Grundlage Legitimation erfahren.

108 Nach dem Tod des „alten Maharero“, stellte sich die Frage, wer die „Kapitänschaft“ übernehmen solle. (Meyer, F.: 1905, a.a.O., S. 36) Der Reichskommissar übertrug dies an Samuel Maharero, der in der Rangfolge jedoch erst an zweiter Stelle gestanden hätte. Meyer zeigt Verständnis für den übervorteilten Nikodemus: „Man kann begreifen, wie bitter enttäuscht gerade NIKODEMUS mit seinem Anhang sich fühlen musste, da ihm nicht nur die erstrebte Würde, sondern auch das[...] Vermögen seines Oheims entzogen und ein Jüngerer, Untüchtigerer vorgezogen wurde. Nie haben daher die übrigen Kapitäne den von ihnen verächtlich das Kind genannten SAMUEL als einen wirklichen Oberhäuptling des Landes anerkannt.“ (S. 38) „So wurde er [der Hass] denn auch die Haupttriebfeder zu der gegenwärtigen Empörung des Volkes.“ (S. 39)

109 Hinsichtlich der Kreditvergabe bzw. der Einforderung ausstehender Forderungen äußerte sich Meyer folgendermaßen: „In willkürlicher Weise wurde das zwangsweise beigetriebene Vieh abgeschätzt und die Forderung so nicht einmal, sondern drei- und vierfach eingezogen.“ Vgl. Meyer, F.: 1905, a.a.O., S. 71

110 Vgl. hierzu: Olpp: 1914, a.a.O, S.19; Irlé zum Thema Übervorteilung in der Herrscherabfolge, vgl.: Irlé: Die Frage der Gerechtigkeit in Deutsch-Südwest-Afrika, in: Die Christliche Welt, Evangelisches Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände, 18. Jg., Marburg 1904, Nr. 32, S. 748; Zur Kreditvergabe u.a.: Rade: Ueber den Aufstand der Hereros, in: Die Christliche Welt, Evangelisches Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände, 18. Jg., Marburg 1904, Nr. 8 S. 187f.

111 Die Witboois stellten einen Teil der Nama-Bevölkerung in DSWA

112 Dove, Karl: 1896, a.a.O., S. 183f.

Mehr oder minder müsse man sich sogar der „harte[n] Logik der Tatsachen“ fügen, welche man „Völkerentwicklung“ nenne. Schlussendlich führe dies dazu, dass

„ein Volk, das politisch und ethisch ohnmächtig, entwicklungsunfähig und somit wertlos ist, dem stärkeren Volke weichen und zuletzt verschwinden muss.“¹¹⁴

Der Krieg in DSWA hatte im Januar 1904 begonnen. Reichskanzler Bülow konstatiert noch im Dezember 1904:

„Von einer Ausrottung der Eingeborenen kann, abgesehen von allen Gründen der Menschlichkeit, [...] schon aus der praktischen [wirtschaftlichen] Erwägung heraus nicht die Rede sein.“¹¹⁵

Der Einsatzbefehl¹¹⁶ des Kommandeurs von Trotha vom 2. Oktober 1904 und die hohen Opferzahlen belegten jedoch das Gegenteil. Viele Tote forderte neben diesem Krieg gegen die Herero und die Nama in DSWA auch der Maji-Maji-Aufstand in DOA 1905/1906.¹¹⁷ Wie im Falle der Kriege in DSWA muss auch für DOA der Begriff des Völkermordes Verwendung finden. Nicht ausschließlich die Zahl der Toten, sondern auch das Auslöschen der Existenzgrundlage spielt hierbei eine zentrale Rolle.¹¹⁸ Die Kriege gegen die Herero- und Nama-Bevölkerung erhielten jedoch durch die Sonderstellung DSWAs als Siedlungskolonie besondere Aufmerksamkeit.¹¹⁹

113 Ausführlich hierzu: Zimmerer, Jürgen: Krieg, KZ und Völkermord in Südwestafrika. Der erste deutsche Genozid, in: Zimmerer; Zeller(Hg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika, Berlin 2003, S. 45 - 63, besonders: S. 55 - 58

114 Eckert: 1908, a.a.O., S. 14f.

115 Bülow am 5. Dezember 1904 im Reichstag, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 11. Legislaturperiode, 1. Session, 5. Bd., S. 3376

116 Von Trothas Befehl enthielt Kopfprämien und äußerte sich zudem auch erbarmungslos gegenüber Frauen und Kindern. Nach dem Befehlserlass herrschte auch in Deutschland Uneinigkeit über dessen Rechtmäßigkeit. Mehrere Varianten des Befehls wurden für diverse Argumentationslinien herangezogen. Die Forderungen der unterschiedlichen politischen Lager reichten von Verteidigung bis hin zur Absetzung des Kommandeurs. Insbesondere durch die oben angeführten Punkte wurde den Gewaltakten in DSWA eine „zivilisierte Kriegsführung“ abgesprochen und ein Herabsteigen auf das „Niveau der Barbaren“ konstatiert. Vgl. Ledebour im Reichstag am 2. Dezember 1905, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 11. Legislaturperiode, 2. Session, 1. Bd., Berlin 1906, S. 109

117 Bade gibt die Opferzahl mit ca. 100.000 Menschen an. Vgl. Bade: 1982, a.a.O., S. 7

118 Definitionsgrundlage ist der Genozid-Begriff der 1948 durch die Vereinten Nationen aufgestellt wurde. Vgl. hierzu auch: Zimmerer: 2003, a.a.O., S. 52; Kößler; Melber: Der Genozid an den Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika 1904 - 1908, in: Fritz Bauer Institut(Hg.): Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. 2004, S. 37 - 75

119 Die Zahlen der Opfer gehen in der aktuellen Forschung weit auseinander. Dies liegt u.a. an fehlenden Bevölkerungserhebungen vor dem Krieg. Teilweise werden bis zu 80% Verlust bei der Herero-Bevölkerung und ca. 50% bei den Nama angegeben. Bevölkerungszahlen des Jahres 1911 belaufen sich auf 15.130 bei den Herero, respektive 9.781 bei den Nama. Vgl. Drechsler, Horst: Aufstände in Südwestafrika: der Kampf der Herero und Nama 1904 bis 1907 gegen die deutsche Kolonialherrschaft. Berlin 1984, S. 139

„Der Zukunft des Landes und seiner Kultur hat der Kriegsführer [Trotha] mit der zu Tode-Hetzung des erschöpften Feindes jedenfalls nicht gedient.“¹²⁰

Durch den Krieg erlangte der Gouverneur weiteren Handlungsspielraum gegenüber der autochthonen Bevölkerung: Ein kaiserlicher Erlass von 1905 gestand ihm zu, Personen welche „kriegerisch-feindselige Handlungen begangen oder bei diesen Handlungen Beistand geleistet“ hatten, zu enteignen.¹²¹ Im gleichen Jahr veröffentlichte der westafrikanische Kaufmann Friedrich Oloff seine Schrift: „Zwanzig Jahre Kolonial-Politik. Ein notwendiger Systemwechsel und der Reichstag“, in der er dieses System kritisierte. Es sei eine große Gefahr dem bestehenden System inhärent, wenn die „Kolonien von einem einzigen Menschen fast autokratisch“ regiert würden. Seine Kritik richtete sich insbesondere an die über Jahre von deutschen Ansiedlern geforderten Gouverneursbeiräte.¹²²

Weitere Degradierungen durch die Deutschen folgten, wie bspw. die drastische Verordnung zur „Kontrolle der Eingeborenen“ durch Passmarken:

"Die Passmarke muss sichtbar getragen werden. Jeder passpflichtige Eingeborene kann von jedem Weissen angehalten und, wenn er ohne gültigen Pass betroffen [sic!] wird, dem nächsten Polizeibeamten übergeben werden.“¹²³

Hierbei handelte es sich um eine Gesetzesfolge, die speziell in DSWA nach dem Krieg am 18. August 1907 eingeführt wurde.¹²⁴ Die Personen, die den Völkermord überlebt hatten, sollten durch die fortwährende Versinnbildlichung der Macht präventiv von einem weiteren Aufstand abgehalten werden. Ein Gesetz, das einerseits durch ständige Kennzeichnung degradierte und andererseits die Weißen zu einer weiteren, als rechtmäßig definierten Kontrollausübung ermächtigte.

120 Olpp: 1914, a.a.O., S. 21. Die Vernichtung tausender Menschenleben hatte auch ökonomische Konsequenzen. Die Zahl der fehlenden Arbeitskräfte war nach dem Völkermord weiter gestiegen.

121 Vgl. Kaiserliche Verordnung betreffend die Einziehung von Vermögen Eingeborener im südwestafrikanischen Schutzgebiet, in: Gerstmeyer; Köbner(Hg.): Die deutsche Kolonial-Gesetzgebung, 9. Bd., Jg. 1905, S. 284

122 Vgl. Oloff, Friedrich: Zwanzig Jahre Kolonial-Politik, Ein notwendiger Systemwechsel und der Reichstag, Bremen 1905, S. 9; zur Person Oloff, vgl. Leuthold, Dieter: „Oloff, Friedrich Christian“, in: NDB, 19. Bd., Berlin 1999, S. 526f.

123 Fleischmann, Max: Die Verwaltung unserer Kolonien und die Fortschritte des letzten Jahres, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 1. Jg., Essen 1908, S. 94

124 Zur genauen Entwicklung der Passpflicht für Eingeborene in DSWA siehe auch: Zimmerer, Jürgen: Der totale Überwachungsstaat? Recht und Verwaltung in Deutsch-Südwestafrika, in: Voigt; Sack(Hg.): Kolonialisierung des Rechts, Baden-Baden 2001, S. 185ff. Anhand zeitgenössischer Verordnungen und Entwürfe wird hier die Entwicklung bis hin zur Einführung einer Passpflicht in unterschiedlichen Distrikten DSWA von 1904 - 1907 geschildert.

Den Kriegen folgten auch Konsequenzen innerhalb der deutschen Reichsgrenzen. Die Kriegsführung und -dauer zog wiederkehrend Aufstockungen des Finanzetats nach sich. Bundesrat und Reichstag mussten mit einbezogen werden, da diese in Haushaltsangelegenheiten Entscheidungsgewalt innehatten.¹²⁵ Insbesondere durch die Sozialdemokratie wurde das wiederholte Missachten dieses Mitsprache- und Entscheidungsrechts kritisiert. August Bebel, seit 1892 einer der Vorsitzenden der SPD, beschwerte sich im Dezember 1904, dass den „außerordentlichen Ausgabe[n], welche der südwestafrikanische Aufstand veranlaßt“ habe, die Zustimmung des Reichstages versagt wurde.¹²⁶ Neben der Sozialdemokratie vertrat zu diesem Zeitpunkt auch die Zentrumsparlei eine kritische Haltung gegenüber der Kolonialpolitik des Deutschen Reiches. Dies ermöglichte eine Mehrheit um 1906 eine Regierungsvorlage abzulehnen, die einen finanziellen Mehrbedarf für den Krieg in DSWA vorsah. Vor der Abstimmung hatte Reichskanzler von Bülow nochmals vehement für die Unterstützung der Vorlage geworben, da ein Scheitern aus seiner Sicht einer „nationalen Versündigung“ gleich käme. Im Rahmen dieser Rede kündigte Bülow auch sein weiteres Vorgehen an, sofern eine Ablehnung erfolge:

„Sollte ich mich hierin täuschen, so würde ich als verantwortlicher Leiter der Reichsgeschäfte nicht in der Lage sein, vor dem deutschen Volk und der Geschichte eine solche Kapitulation zu unterschreiben.“¹²⁷

Die parlamentarische Niederlage führte am 13. Dezember 1906 folglich zur Reichstagsauflösung durch Reichskanzler Bülow. Neuwahlen, die sogenannten 'Hottentottenwahlen'¹²⁸, wurden anberaumt.¹²⁹ Beherrschendes Thema des geführten Wahlkampfes war die Kolonialpolitik. Im Zuge dessen wurde auch das *Kolonialpolitische*

125 In den 1880er Jahren wurden die politischen Organe zu Finanzfragen ausschließlich angehört. Dies änderte sich mit den gesetzlichen Bestimmungen über die Einnahmen und Ausgaben der Schutzgebiete vom 30. März 1892 und vom 18. Mai 1908. Ursächlich hierfür war, dass das Ziel der Subsistenzwirtschaft und der finanziellen Selbständigkeit nicht erreicht wurde. Die kaiserliche Finanzhoheit wurde infolgedessen eingeschränkt: Die Festlegung des Schutzgebietsetats war von da an an die Zustimmung von Bundesrat und Reichstag gebunden. Vgl. hierzu auch: König v.: Kolonialfinanzen in: Fleischmann, Max(Hg.): Wörterbuch des Deutschen Staats- und Verwaltungsrechts, 2. Bd., Tübingen 1913, S. 593 f.; Gerstmeyer: Schutzgebiete (III.Verwaltung), in: Fleischmann, Max (Hg.): Wörterbuch des Deutschen Staats- und Verwaltungsrechts, 3. Bd., Tübingen 1914, S. 400; Helfferich, Karl: Zur Reform der kolonialen Verwaltungs-Organisation. Berlin 1905, S. 17.

126 Vgl. Bebel am 5. Dezember 1904 im Reichstag, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 11. Legislaturperiode, 1. Session, 5. Bd., Berlin 1905, S. 3353

127 Roloff, Gustav(Hg.): Schulthess' Europäischer Geschichtskalender, Jg. 47, München 1907, S. 220

128 'Hottentotten' wurde als abwertendes Synonym für die Nama-Bevölkerung verwendet. Vgl. Becker, Frank: Die Hottentotten-Wahlen (1907), in: Zimmerer, Jürgen(Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte, Frankfurt a.M. 2013, S. 177

129 Vgl. Roloff: 1907, a.a.O., S. 129 ff.

Aktionskomité aus Vertretern der Technik, Wissenschaft und Kunst gegründet. Unter Ausschluss der politischen Parteiführer und abseits weiterer strittiger Politikfragen, verbündeten sich hier Personen, die allein in der Frage der Kolonialpolitik eine einheitlich prokoloniale Meinung propagierten. Der Vorsitzende Gustav Schmoller, seines Zeichens Professor an der Universität Berlin, führte als Gründungsimpuls des Komitees auf, „an der Aufklärung unseres Volkes mitzuarbeiten, an der Aufklärung darüber, wie sehr unsere koloniale Weltmachtspolitik notwendig ist.“¹³⁰ Vehement wurden die Sozialdemokratie und das Zentrum attackiert, die für die Ablehnung der Vorlage verantwortlich gemacht wurden.

Populäre Persönlichkeiten, wie General von Trotha, nutzten Wahlveranstaltungen, um ihre Gesinnung zu verbreiten. Auch wenn von Trotha noch zuvor aufgrund seines Vorgehens in DSWA des Amtes enthoben worden war, wurde er nun als „ruhmreicher Führer der deutschen Truppen“ angekündigt.¹³¹

Auf Wahlversammlungen wurde ein Umdenken in der gesellschaftlichen Wahrnehmung konstatiert. Ernst Fabricius¹³² bspw. skizzierte, dass noch vor kurzem der allgemeine Wunsch bestanden habe, aus dem „Kolonialsumpf“ heraus zu kommen. In kürzester Zeit habe sich eine „merkwürdige Wandlung“ vollzogen. Aus der allgemeinen Gleichgültigkeit den kolonialen Dingen gegenüber, sei Interesse „in allen Schichten“ und allen Gegenden Deutschlands geweckt worden.¹³³ Diese zeitgenössische Darstellung entstand im Rahmen eines erbittert geführten Wahlkampfes und kann seine agitatorischen Nuancen nicht verbergen. Nichtsdestotrotz erfolgte 1907 eine eindeutige Zäsur. Auch Bernhard Perrot, Sohn des Plantagenbesitzers und engagierten Befürworters kolonialer Bildungsprogramme, Karl Perrot, äußerte sich ähnlich hinsichtlich des Wahlausganges:

„Der 25.1.1907 – Wahltag – hat der Welt gezeigt, daß das Volk nicht geneigt ist, die Arbeit, die seine Kulturpioniere in Afrika geleistet haben, aufzugeben.[...] Man hat sich eben im deutschen Volke von der Ansicht freigemacht, daß die Kolonien ein kostspieliger Luxus seien, den man im Wettlauf der verschiedenen Völker ehrenhalber mitmachen müsse.“¹³⁴

130 Vgl. Roloff, Gustav(Hg.): Schulthess' Europäischer Geschichtskalender, 48. Jg., München 1908, S. 3; Kolonialpolitisches Aktionskomité(Hg.): Schmoller, Dernburg, Delbrück, u.a. über Reichstagsauflösung und Kolonialpolitik. Offizieller stenographischer Bericht, Berlin 1907

131 Vgl. o.V.: Artikel, in: Bonner Zeitung vom 6. Januar 1907, 16. Jg., Nr. 6, S. 2

132 Schleiermacher, Wilhelm: „Fabricius, Ernst“, in: NDB, 4. Bd., Berlin 1959, S. 733f.

133 Fabricius, Ernst: Wahre und falsche Kolonialpolitik. Rede gehalten zwei Tage vor den Reichstagswahlen in der Wahlversammlung der vereinigten Liberalen am 23. Januar 1907. Freiburger Flugblatt des Wahlausschusses der liberalen Parteien. Vgl. Stadtarchiv Freiburg SAF M31/1b Nr. 9

134 Perrot, Bernhard, in: Kolonial Politische Zeitung 1907/1, S. 2, zitiert aus: Schinzinger, Francesca, Die Familie Perrot: Wirtschaftsbürger in den deutschen Kolonien“, in: Möckl, Karl(Hg.): Wirtschaftsbürgertum in den deutschen Staaten im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, München 1996, S. 409f.

Der Wahlkampf und der Wahlausgang läuteten die letzte Phase der deutschen Kolonialzeit ein, die Ära Dernburg.

2.3.4 Kolonialpolitischer Reformkurs

Bernhard Dernburg¹³⁵ war erster Staatssekretär im 1907 neu eröffneten Reichskolonialamt.¹³⁶ In seiner leitenden Funktion unterstand er nur dem Reichskanzler und dem Kaiser. Das Reichskolonialamt entstand aus der Kolonialabteilung des Auswärtigen Amtes, der Dernburg ab 1906 vorstand. Infolge des Wahlausgangs 1907 und der nun bestehenden pro-kolonialen Mehrheit wurde diese Neuaufstellung der kolonialen Institution möglich. Bereits im Dezember 1904 hatte Bülow „der obersten Kolonialbehörde in ihrer [damaligen] Gestalt das Todesurteil“¹³⁷ ausgesprochen. Hier hatte er in einer Reichstagsrede konstatiert, dass „der gegenwärtige Zustand“ der Kolonialabteilung „den Stempel eines Provisoriums an der Stirn“ trage.¹³⁸ Und auch der Legationsrat Karl Helfferich betonte in seinen Vorlesungen und Publikationen, dass ein Element der Gesamtproblemlage der kolonialen Verwaltungsorganisation die „Gestaltung der kolonialen Zentralverwaltung und ihres Verhältnisses zu den obersten Behörden des Mutterlandes“ sei.¹³⁹ Helfferich trat 1905 vehement dafür ein, die Angliederung der kolonialen Angelegenheiten an ein bestehendes Ministerium nur solange aufrecht zu erhalten, „solange die Kolonisation noch keinen ausgesprochene[n] territorialen Charakter“ habe.¹⁴⁰

1907 wurde das Reichskolonialamt durch die erfolgte Umstrukturierung auf eine Ebene mit allen anderen Reichsämtern gestellt. Der Bedeutungszuwachs zeigte sich auch in dem nun benötigten Mehrbedarf in der Beamtenschaft und den Finanzen. Die finanziellen

135 Ritter, Gerhard: „Dernburg, Bernhard“, in: NDB, 3. Bd., Berlin 1957, S. 607f.

136 Vgl.: Allerhöchster Erlaß, betreffend die Errichtung des Reichs-Kolonialamts. Vom 17. Mai 1907, in: Gerstmeyer; Köbner(Hg.): Die deutsche Kolonial-Gesetzgebung, 11. Bd., Jg. 1907, Berlin 1908, S. 239

137 Külz: 1910, a.a.O., S. 223

138 Bülow am 5. Dezember 1904 im Reichstag, a.a.O., S. 3377; Dass Reformen infolge der vorausgegangen Jahre erforderlich seien, konstatierte auch der Legationsrat Karl Helfferich, der eine „Nachprüfung“ der Verhältnisse forderte und aufgrund dieser Reichstagsrede Bülows eine „Reorganisation der Kolonialverwaltung“ erwartete. Vgl. Helfferich: 1905, a.a.O., S. 5

139 Helfferich: 1905, a.a.O., S. 6. Daneben nannte Helfferich zwei weitere Faktoren, die zu Problemen führen konnten: die „Gestaltung der Lokalverwaltung der Kolonien [und die] Gestaltung des Verhältnisses zwischen der Zentralverwaltung und den Lokalverwaltungen.“

140 Helfferich: 1905, a.a.O., S. 11

Ausgaben des AA für koloniale Aufgaben stiegen von 1,7% im Jahr 1896 auf 15,4% (1913). Im selben Zeitraum wuchs die Zahl der Beamten von sechs auf 32.¹⁴¹

Dernburgs kolonialpolitischer Reformkurs prägte diese Ära. Der vorangegangene Verlauf deutscher Kolonisation bilanzierte wenig Positives: durch Vernichtungs- und Ausbeutungstaktiken geprägte 'Kolonialskandale' und Kriege, außerdem ernüchternde ökonomische Ergebnisse. Diesem alten Bild von Kolonisation entsprach laut Dernburg das Vorgehen mit 'Zerstörungsmitteln'.¹⁴² An dieser Stelle wollte er mit seiner Politik kontrastierend vorgehen, indem er den Schutz der autochthonen Bevölkerung als wesentliches Merkmal herausstellte. Jedoch war nicht der Wandel zum gleichberechtigten Menschenbild ursächlich für seine Reform, sondern weiterhin die Wirtschaftlichkeit der Kolonien. Unter dem Begriff der 'Eingeborenenpolitik' sollte eine Umorientierung im Wirken vor Ort stattfinden. Auch im Sprachgebrauch wurde dieses Umdenken merkbar. Man bezeichnete nun die autochthone Bevölkerung als „das kostbarste Gut“ der Kolonien und als „das schwarze Elfenbein“¹⁴³, jedoch nicht ohne die Exklusivität und Notwendigkeit der Kolonisten herauszustellen, indem man die Weißen mit dem „Salz der kolonialen Erde“ verglich.¹⁴⁴

Die Überlegungen zur Veränderung der 'Eingeborenenpolitik' waren nicht neu, sie wurden bereits Ende des 19. Jahrhunderts diskutiert.¹⁴⁵ Noch kurz vor Dernburgs Ernennung forderte bspw. Ludwig Külz:

„Die Rentabilität und das Gedeihen einer Kolonie [liegt] in letzter Linie im Gedeihen und der Aufwärtsentwicklung seiner Bewohner. Wenn kein anders[sic!] Motiv, so sollte deshalb schon der reinste Egoismus uns dahin bringen, auf das körperliche Wohlergehen unserer schwarzen Umgebung ein wachsames Auge zu haben.“¹⁴⁶

Die autochthonen Gesellschaften in ihrer Kulturstufe zu heben, wurde gängiger Duktus dieser Phase der Kolonialpolitik. Legitimität für dieses Vorgehen erreichte man durch wertende, kategorisierende Zuschreibungen. Der Kolonialisierte befände sich „in den

141 Vgl. Sippel: 2002, a.a.O., S. 29ff.

142 Dernburg: 1907, a.a.O., S. 8

143 In dieser Äußerung Fleischmanns ist dies zwar positiv konnotiert, jedoch fand der Begriff „Schwarzes Elfenbein“ an anderen Stellen Verwendung als Synonym für Sklaven. Vgl. Funke, Alfred: Deutsche Siedlung über See. Ein Abriss ihrer Geschichte und ihr Gedeihen in Rio Grande do Sul, Halle a.d.S. 1902, S. 5

144 Fleischmann: 1908, a.a.O., S. 97

145 Meyer, Hans: Zur Bevölkerungspolitik in Deutsch-Ostafrika in: Wagner, Hans(Hg.): Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 102; Hassel, Ulrich von: Monatsschau-Kolonialpolitik, in: Allgemeine Konservative Monatsschrift für das christliche Deutschland, 54. Jg., Leipzig 1897, S. 90

146 Külz: 1910, a.a.O., S. 190 (verfasst am 20. September 1905)

Kinderjahren der Entwicklung und in einem Zustande moralischer Minderwertigkeit.“¹⁴⁷ Der Gradmesser einer höheren Kulturstufe wurde auch an den Möglichkeiten der Bewirtschaftung des Bodens festgemacht. Höhere wirtschaftliche Erträge konnten aufgrund technischer Entwicklungen erzeugt werden und lieferten die Grundlage einer ökonomisch lukrativen Kolonisation. Diese Ansicht vertrat u.a. der Geograph Fritz Jaeger:

„Daher können wir in mannigfacher Weise Kultur in unsere Kolonien tragen und damit das moralische Recht zur Kolonisation gewinnen.“¹⁴⁸

Kolonisation und Ausbeutung wurde in diesen Darstellungen wiederkehrend mit der kulturellen Hebung der autochthonen Bevölkerung legitimiert. Das Vorgehen der Hegemonialmacht sollte in Verbindung mit den Vorteilen für die Kolonisierten gebracht werden. Solche Betrachtungen rechtfertigten jegliches Vorgehen, da es unter dem Deckmantel der Hilfe und Unterstützung daher kam. Der Hebung auf eine höhere Kulturstufe wurden jedoch auch Warnungen entgegen gebracht. Die Steigerung des Bildungsniveaus der autochthonen Bevölkerung musste in jedem Fall beschränkt bleiben. Külz prognostizierte eine Gefahr, sofern der Bildungsgrad keine Grenzen erfahre und begründete dies wie folgt:

„Wir haben ein lebhaftes Interesse daran, den Neger in seiner Qualität zu heben. Aber den Eingeborenen heben zu wollen auf die Gefahr hin, dem Mutterlande dadurch Schaden zu bringen, ist ein Verbrechen am eigenen Vaterlande. [...] Wozu wollen wir den Neger erziehen? [...] zur Arbeit für uns.“¹⁴⁹

Hierfür bestand aus Sicht verschiedener Zeitgenossen keine Gefahr. Ihre Annahmen stützen sich auf rassifizierende Klassifizierungen. Nach dieser Meinung beruhten die Unterschiede zwischen Kolonialherren und Kolonialisierten auf determinierter Grundlage. Eine Entwicklung war somit von Beginn an nur in begrenztem Rahmen möglich. Professor der Kartographie und Geographie in Aachen Max Eckert versinnbildlichte dies 1905 in folgender Darstellung, die auch gleichzeitig einen Einblick in die koloniale Wissensvermittlung der Hochschule gewährt:

„Ich freue mich, [...] bestätigt zu finden, was ich schon seit Jahren bei der Beurteilung der Eingeborenen meiner akademischen Zuhörerschaft vorgetragen habe, nämlich, dass die Neger ebensogut Menschen wie wir sind, mit denselben Leiden und Freuden, dass wir aber das Produkt einer

147 Lion, Alexander: Die Kulturfähigkeit des Negers und die Erziehungsaufgaben der Kulturnationen, 2. Teil, in: DKG(Hg.): Zeitschrift für Kolonialpolitik, Kolonialrecht und Kolonialwirtschaft. 10. Jg., Berlin 1908, S. 129

148 Jäger: 1914, a.a.O., S. 508

149 Külz: 1910, a.a.O., S. 74; gleicher Meinung war auch Alexander Lion. Vgl. Lion: 1908, a.a.O., S. 129

zweitausendjährigen Kultur sind, auf einem besonderen Zweig des grossen Menschenbaums; und wie sich ein brabantisches Arbeitspferd nicht in ein englisches Vollblut umwandeln lässt und umgekehrt, so sind eben auch zwischen Weissen und Negern Unterschiede.“¹⁵⁰

Der Erhalt der Arbeitskraft war vorrangiges Ziel, insbesondere unter dem Aspekt der tropischen Plantagenkolonien. Die „manuelle Leistung des Eingeborenen [stellte] das wichtigste Aktivum“¹⁵¹ der deutschen Kolonialwirtschaft dar.

Orientierung bot Dernburg das „System der englischen Eingeborenenbehandlung“.¹⁵² Auch mit seinem oben angeführten Leitsatz lehnte er sich an bestehende Überlegungen aus Großbritannien an.¹⁵³ Er kam zu dem Schluss, dass man die politischen Kolonialfragen nur lösen könne, indem man vergleiche, was in verschiedenen Staaten Rechtens sei und sich dann die Frage stelle: „was hat man denn für Erfahrungen gemacht, und was ist daraus zu lernen?“¹⁵⁴ Der Vergleich mit Großbritannien begründete sich auch auf der Tatsache, dass aus DOA vermehrt Menschen in die benachbarte britische Kolonie abwanderten. Die befürchtete Entvölkerung und die damit zusammenhängende Arbeiterfrage war wohl ausschlaggebend für die Gegenüberstellung der kolonialen Vorgehensweisen. Der Publizist Bongard begründete die Abwanderung aus DOA folgendermaßen: Großbritannien zeichne sich durch eine bessere Behandlung aus und sei bestrebt, „die Neger vor Auswanderungsgelüsten zu bewahren und womöglich noch Zuzug aus den Nachbarkolonien zu erhalten.“¹⁵⁵ Den Vorschlägen der politischen Gegnerschaft, die Grenze nach DOA in voller Länge abzuriegeln, begegnete Dernburg mit dem Hinweis, man solle sich auf der Karte die 940km lange Grenze ansehen. Als weiteres Gegenargument führte er die Bevölkerungszahlen DOAs an. Diese bezifferte er auf zehn

150 Eckert: 1908, a.a.O., S. 14f.

151 Dernburg: 1907, a.a.O., S. 6; Dernburg berief sich nach eigenen Aussagen bei diesem Schlagwort auf die Petition einiger Pflanzer aus Ostafrika. Vgl. Dernburg: Fragen der Eingeborenenpolitik, Rede vor der Budgetkommission des Reichstags vom 18. Februar 1908, in: Deutsches Kolonialblatt, 19. Jg., Berlin 1908, S. 218; Dernburg, Bernhard: Die Wahrheit über die deutschen Kolonien, Berlin 1908, S. 15f.

152 Bongard, Oscar: Die Studienreise des Staatssekretärs Dernburg nach Deutsch-Ostafrika. Berlin 1908, S. 72

153 Allen voran die Forschungsreisende Mary H. Kingsley hatte in ihrer Publikation aus dem Jahr 1899 Reformvorschläge für die britische Kolonialpolitik formuliert. U.a. hieß es dort: „In West Africa the most valuable asset you have is the native [...] All the gold, ivory, oil, rubber, and timber in West Africa are useless to you without the African to work them; you can get no other race that can replace him, and work them; the thing has now been tried, and it has failed“ Kingsley, Mary H.: West African Studies, 2nd Edition, London 1901, S. 337; Vgl. Rathgen, Karl: Die Neger und die europäische Zivilisation, in: Schmoller, Gustav(Hg.): Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich, 34. Jg., Leipzig 1910, S. 281; Blennerhassett, Charlotte: Miß Kingsley und ihre Reisen in Westafrika, in: Rodenberg, Julius(Hg.): Deutsche Rundschau, 104. Bd., Berlin 1900, S. 300 - 308

154 Dernburg am 29. November 1906 im Reichstag, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 11. Legislaturperiode, 2. Session, 5. Bd., Berlin 1906, S. 4002

155 Bongard: 1908, a.a.O., S. 72

Millionen Menschen, denen „nur 4000 schwarze Soldaten und 120 oder 150 deutsche Offiziere“ entgegen stünden.¹⁵⁶ Man könne Arbeiter nicht durch Zwang rekrutieren und vom Abwandern nach Britisch-Ostafrika abhalten. „Daher müßten auch alle Maßregeln, die eine Beunruhigung oder einen Wegzug der Bevölkerung aus unserer Kolonie in benachbarte, weniger bevölkerte Gebiete herbeiführen könnten, vermieden werden.“¹⁵⁷

Die Erhöhung der Arbeiterzahl wollte Dernburg auf anderen Wegen erreichen: durch eine bessere infrastrukturelle Erschließung der Kolonien, durch Bedarfsweckung und durch eine bessere „Förderung und Entwicklung“.¹⁵⁸

„Die Hauptforderung aber, die im Interesse des deutschen Ansehens und der Ruhe und Sicherheit des Schutzgebiets liegt, ist die, daß das Vertrauen der schwarzen Bevölkerung zur Regierung gestärkt wird.“¹⁵⁹

Auch die geforderte „physisch-sanitäre[...] Besserstellung“ mit einer „menschlichen und gerechten Behandlung“ orientierte sich am englischen System.¹⁶⁰ Über Dernburgs gesamte Amtszeit blieb diese 'Eingeborenenpolitik' auch gegen die versuchte Diffamierung seiner Person als 'Negerfreund' bestehen. Wie bereits erwähnt, änderte sich mit dieser Reform nichts an den zugrundeliegenden ökonomischen Beweggründen:

„Weiterhin gebieten ethische, wie wirtschaftliche Gründe, der Gesundheit, der Fortpflanzung, der Leistungsfähigkeit des Negers die größte Aufmerksamkeit zu schenken und sie durch sanitäre Maßregeln und verständige Einwirkung dauernd zu heben. Der gesunde Neger ist für Plantagen, wie für den Eigenbau der bessere und ausgiebigere Produzent.“¹⁶¹

Im Gegenzug für die „Nutzbarmachung des Bodens, seiner Schätze, der Flora, der Fauna und vor allem der Menschen zugunsten der Wirtschaft der kolonisierenden Nation“ müsse diese jedoch auch „zu der Gegengabe ihrer höheren Kultur, ihren sittlichen Begriffen, ihrer besseren Methoden verpflichtet“ sein.¹⁶² Diese Gegengabe beinhaltete auch die Förderung des Eisenbahnbaus, dem Dernburg „besondere Aufmerksamkeit“¹⁶³ schenkte. Ganz im kulturimperialistischen Denken verhaftet, wird hier auch bei Dernburg die rassifizierende Idee der höhergestellten, heilbringenden Herrschergesellschaft deutlich.

156 Dernburg: 1908, a.a.O., S. 219

157 Bongard: 1908, a.a.O., S. 63

158 Dernburg: 1908, a.a.O., S. 219f.

159 Dernburg: 1908, a.a.O., S. 219f.

160 Dernburg: 1908, a.a.O., S. 226

161 Dernburg im Reichstag am 17. März 1908, in: Verhandlungen des Reichstags, 7. Legislaturperiode, 1. Session, Bd. 231, S. 4026

162 Dernburg: 1907, a.a.O., S. 6

163 Vgl. o. V.: Ein kaufmännischer Minister. Dernburgs koloniale Wirtschaftspolitik, in: Berliner Tagblatt, Ausgabe vom 7. Juni 1910

Die Zivilisierungsbestrebungen durften einen gewissen Grad jedoch nicht überschreiten, um die Herrschaftsordnung nicht zu gefährden. Dies konnte durch den Erhalt einer dauerhaften Hilfsbedürftigkeit der autochthonen Bevölkerung gewährleistet werden. Ein Merkmal hierfür weist das Bildungssystem für die indigenen Gesellschaften vor Ort auf. Neben Schulen, die basale und praktische Kenntnisse vermittelten, findet sich außer in Asien keine Hochschule.¹⁶⁴

Weitere Schwerpunkte der Dernburg'schen Kolonialpolitik waren die Themen Wissenschaft und Forschung, respektive die Kolonialausbildung. Dernburg forderte eine vorangestellte Ausbildung der Beamten in Berlin oder Hamburg.¹⁶⁵ Die Missstände in den Kolonien, seien u.a. aufgrund ungenügender Ausbildung, aber auch durch die Verwaltungsstrukturen vor Ort entstanden. Die kurze Dienstzeit der Beamten von zwei Jahren und das ständige Versetzen dieser in andere Bezirke führe dazu, dass sich niemand auf die Gegebenheiten vor Ort einstellen könne:

„Wenn sie aus dem künstlichen Bau einen Stein herausgenommen haben, müssen Sie in dem ganzen Kasten Ostafrika alle anderen Steine herumschieben. Kaum einer kann auf seinem Platze bleiben, das kann bei den kurzen Dienstperioden, die höchstens zwei Jahre rechnen, zu nichts Gutem führen.“¹⁶⁶

Durch seine Reisen in die deutschen Kolonien setzte Dernburg ein weiteres Zeichen des Wandels¹⁶⁷. Zwar hatten Abgeordnete des Deutschen Reichstags bereits in den Jahren zuvor die Kolonien zu Studienzwecken besucht, dass aber eine Person seiner Position sich selbst Vorstellungen über die Lage vor Ort machte, war neu. Von den Studienreisen der Politik erhofften sich insbesondere die Europäer in den Kolonien, dass ihre Wünsche gehört und aufgegriffen würden und dies zu einer Interessensteigerung des kolonialen Themas im Deutschen Reich führen würde.¹⁶⁸ Diese Hoffnungen wurden jedoch oftmals herbe enttäuscht.¹⁶⁹

164 Zum Hafencity Tsingtau gelegen im deutschen Pachtgebiet Kiautschou und zur Deutsch-Chinesischen Hochschule in Tsingtau, vgl.: Lü, Yixu: Ein staatliches Kolonialprojekt, in: Zimmerer, Jürgen(Hg.): Kein Platz an der Sonne, a.a.O., S. 222

165 Vgl. Dernburg: 1908, a.a.O., S. 228

166 Dernburg: 1908, a.a.O., S. 228

167 Reiseberichte, inklusive Teilnehmerliste, vgl. Bongard: 1908, a.a.O.

168 Vgl. Bongard: 1908, a.a.O., S. 78; Vgl. Külz: 1910, a.a.O., S. 184 - 187. Er berichtet über eine im August und September 1905 erfolgte zweiwöchige Studienreise, durchgeführt von neun Reichstagsabgeordneten der Budgetkommission nach Togo und Kamerun. Vgl. auch Bongard: 1908, a.a.O., S. 79

169 Bestrebungen nach mehr Selbstverwaltung wurde den Siedlern abschlägig beschieden.

Die Phase der kolonialpolitischen Reform unter Dernburg zu Beginn des 20. Jahrhunderts fiel zeitlich zusammen mit dem Erstarren der kulturkritischen Stimmen in der Gesellschaft. Diverse Vereinigungen entstanden, die teilweise im Denken Jean-Jacques Rousseaus verhaftet waren. Der Orientierung am „rousseau'schen Menschenbild“ implizierte eine Umkehr der Kulturmenschen zur „Natürlichkeit und Einfachheit der Naturvölker.“ Carl Meinhof¹⁷⁰, evangelischer Pfarrer und Professor am SOS in Berlin, eine der zentralen Institutionen im kolonialen Bildungssektor, bescheinigte diesem Ansinnen eindeutiges Scheitern, da diese Denkrichtung das forcierte Machtgefüge auf den Kopf gestellt hätte.

Misserfolg quittierte er gleichzeitig auch der entgegengesetzten Auffassung. Diese wolle „die Sitten der Eingeborenen womöglich durch Zwang vernichten und lediglich europäische Sitte an ihre Stelle“ setzen. Beide Vorgehensweisen seien zum Scheitern verurteilt, da erstes nicht umsetzbar sei und zweites zunächst als einfach und machbar eingestuft werde, jedoch den „Keim schliesslichen völligen Misslingens in sich“¹⁷¹ trage.

Seine Lösung, um eine sichere Lage in den Kolonien zu erreichen, führte über einen Wandel im Vorgehen der Deutschen. „Die Voraussetzung für die Hebung der eingeborenen Rasse“ sei, so Meinhof, „dass wir Europäer sie kennen – nicht nur nach flüchtigen Beobachtungen, sondern aus gründlichem Studium ihrer Kultur.“¹⁷²

Über die Mittel der Bildung und nicht durch eine größere polizeiliche bzw. militärische Machtpräsenz sollte nun die Lage beruhigt und stabilisiert werden. Diejenigen, welche vor Ort zum Einsatz kamen, benötigten eine bessere Vorbildung. Diese musste durch entsprechendes Wissen gespeist werden, welches durch die Ausweitung der Forschung in den Kolonien erhoben werden sollte. Einige Wissenschaftler drängten sowieso darauf, die Natürlichkeit der „edlen Wilden“, wenn sie schon nicht zu konservieren sei, dann doch schnellstmöglich wissenschaftlich zu erfassen und zu dokumentieren.¹⁷³ Den Fremden zu erforschen, war auch im Ansinnen Dernburgs. Im Ergebnis konnte mit dem Wissen über

Dernburg wurde eine „negrophile Praxis“ infolge seiner „Eingeborenenpolitik“ vorgeworfen und Unruhen in den Kolonien hiermit in Verbindung gesetzt. Vgl. Rohrbach, Raul: Rückblick auf unsere koloniale Entwicklung im Jahre 1909/10, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 4. Jg., Essen 1911, S. 15ff.

170 Dammann, Ernst: „Meinhof, Carl“, in: NDB, 16. Bd., Berlin 1990, S. 670 - 671

171 Meinhof, Carl: Aus dem Seelenleben der Eingeborenen, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 47

172 Meinhof: 1909a, a.a.O., S. 48

173 Welche Verknüpfungen zwischen formalen und informellen Bildungsinstitutionen, wie Universität und Museum existierten und wie ausgesandte Kolonialbeamte, aber auch andere Personen für die Materialsammlung rekrutiert wurden, siehe hierfür Kapitel 5.1

die Anderen sowohl wirtschaftliche Vorteile, als auch Interesse in der Gesellschaft erzeugt werden.

Auch die Pädagogik erlebte in dieser Phase eine gesplante Auffassung in der Frage um Zivilisationskritik. Wie sich Reformkurs, Zivilisationskritik, Pädagogik und koloniales Wissen institutionell verbinden sollten, wird im Kapitel 4.2 am Beispiel der Deutschen Nationalschule in Wertheim und am Bildungsverständnis des Pädagogen Ernst Kapff gezeigt.

Dernburgs Ausscheiden aus dem Amt 1910 wurde offiziell durch die „Erfüllung seiner Pflicht“ begründet. „Das von ihm entworfene Kolonialprogramm [...sei...] zur Durchführung“ gebracht worden.¹⁷⁴ Nachfolger im Amt des Staatssekretärs wurde der ehemalige Gouverneur DSWAs Friedrich von Lindequist¹⁷⁵, der nach einem Jahr sein Amt „demonstrativ“ niederlegte. Wilhelm Heinrich Solf wurde sein Nachfolger bis Kriegsende 1918. Auch nach den Entwicklungen, die durch Dernburg angestoßen waren, hielt man weiter an der Notwendigkeit fest, das koloniale Bildungssystem auszubauen, um die Fortentwicklung der deutschen Kolonien zu sichern.

„Dringlich ist der Ausbau der inneren Verwaltung der Kolonie durch eine Vermehrung und Hebung des Stabes Technischer Beamten, um die von Herrn v. Lindequist noch kürzlich in einer öffentlichen Rede anerkannte Förderung der kolonialen Landwirtschaft zu gewährleisten.“¹⁷⁶

2.4 Überbevölkerung – Auswanderung – Besiedlungsfrage

Die Kolonialagitation und das Auswanderungsthema¹⁷⁷ waren bereits vor 1884 eng miteinander verknüpft. Dies lag insbesondere an den Entwicklungen des 19. Jahrhunderts, dessen starke Wanderbewegungen vorrangig nach Nordamerika abzielten. Die Einzelstaaten der bis 1871 nicht existenten deutschen Nation hatten, bis auf wenige

174 Vgl. o.V.: Die Gründe für Dernburgs Rücktritt, in: Münchner Neueste Nachrichten: Ausgabe des 9. Juni 1910; weitaus kritischer legte Paul Rohrbach die Gründe im Jahrbuch über die deutschen Kolonien dar. Vgl. hierzu: Rohrbach: 1911, a.a.O., S. 14 - 28

175 Lindequist war von 1905 bis 1907 Gouverneur in DSWA. Vgl. Gründer, Horst: „Lindequist, Friedrich von“, in: NDB, 14. Bd., Berlin 1985, S. 601

176 o.V.: Der Wechsel im Kolonialamt, in: Kölnische Zeitung, Ausgabe vom 10. Juni 1910

177 Zeitgenossen bezeichneten die Auswanderungsthematik wiederkehrend als zentralen Aspekt der kolonialen Erwerbungen. „Die neueren deutschen Kolonialbestrebungen, etwa seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, knüpfen an die Auswanderungsfrage an. Die Tatsache, dass durch die in der Zeit nach den Freiheitskriegen einsetzende starke Auswanderung nach und nach Millionen von Landsleuten dem deutschen Volkstum verloren gingen, gab zur Bildung sog. Kolonisationsvereine Anlass, welche die Auswanderung in bestimmten Gegenden Amerikas zu konzentrieren suchten.“ Gerstmeier: 1914, a.a.O., S. 405

Versuche, im staatsrechtlichen Sinne keine kolonialen Besitzergreifungen betrieben.¹⁷⁸ Die Auswandererströme flossen somit zwangsläufig in nicht-deutsche Gebiete. Diesen Auswanderern wurde zudem eine große Anpassungsfähigkeit an die Gegebenheiten in anderen Ländern und damit einhergehend der Verlust der eigenen deutschen Kultur zugeschrieben. Die Rede war von einer Schwäche der Deutschen, die sich in der „Neigung zum Kosmopolitischen“¹⁷⁹ zeigte, bis hin zu einer „drohende[n] Entnationalisierungsgefahr“¹⁸⁰. Belehrende Publikationen versuchten dieser Entwicklung entgegenzuwirken: Jede Person hätte auf den eigenen Namen zu achten und diesen ohne Veränderungen beizubehalten. Die deutsche Sprache solle ohne Verfälschungen gesprochen und das eigene „Haus zu einer deutschen Burg“ erstarken.¹⁸¹ Die Erfahrungen hatte gezeigt, dass wo „nicht für deutschen Gottesdienst und deutschen Schulunterricht gesorgt werden konnte, [...] schon für die erste Geschlechtsfolge die Verschmelzung mit dem rasseverwandten Angelsachsentum“ vollzogen war.¹⁸²

Resultierend aus diesem Entfremdungsprozess entstehe, so die zeitgenössische Meinung, sowohl nationaler Schaden als auch ökonomischer Nachteil für das Deutsche Reich. Alle Erfahrung lehre, „daß der Handel mehr als der Flagge der Sprache und dem Volkstum“ folge.¹⁸³ Insofern müsse man daran arbeiten, die Beziehung zwischen Deutschen im Ausland und dem Deutschen Reich zu bekräftigen. Um den Assimilationstendenzen der deutschen Auswanderer entgegenzuwirken, wurden diverse Vereine ins Leben gerufen. Am mitgliederstärksten war der 1881 gegründete *Allgemeine Deutsche Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande*, der sich 1908 in *Verein für das Deutschtum im Ausland* (VDA) umbenannte.¹⁸⁴ Das vorhandene Bild des Auslandsdeutschen als „Völkerknecht“, respektive als „gutmütiger Michel“, welcher nicht nach dem eigenen

178 Erwähnenswert sind die Bestrebungen des brandenburgischen Kurfürsten Friedrich Wilhelm. Zwischen 1683 und 1717 bzw. 1720 war das Fort Großfriedrichsburg im heutigen Ghana brandenburgische-preußische Kolonie. Vgl. hierzu ausführlich: Bredow, Alfred: Unter der Flagge des grossen Kurfürsten, Reutlingen 1897; Schnücker; Kayser: Brandenburg-Preussens Kolonialpolitik unter dem grossen Kurfürsten und seinen Nachfolgern (1647 - 1721), Leipzig 1889

Die Gründung deutscher Kolonien im weiter definierten Verständnis, also ohne deutsche Rechtszugehörigkeit, war durchaus üblich. Jedoch machte sich schnell die schwindende Verbundenheit der Auswanderer und damit einhergehende wirtschaftliche Nachteile bemerkbar und in diesem Zusammenhang auch die Sorge um den Erhalt des Machtgebietes.

179 Vgl. Frymann: 1913, a.a.O., S. 186

180 Kreßmann, Albert: Zur Gründung einer Deutschen National-Schule. Denkschrift. Karlsruhe 1902, S. 6

181 Vgl. o.V.: Ein nationaler Katechismus für Deutsche in Südafrika, in: Beilage der Deutsch-Ostafrikanischen Zeitung, 14. Jg., Nr. 58, Daressalam 1912

182 Hoeniger, Robert: Das Deutschtum im Ausland, Leipzig 1913, S. 67

183 Hoeniger: 1913, a.a.O., S. 116

184 Vgl. Weidenfeller, Gerhard: VDA, Verein für das Deutschtum im Ausland, Frankfurt a. M., 1976

nationalen Wohl schaue, sondern als Stütze anderer Kolonialmächte agiere, sollte ausgemerzt werden.¹⁸⁵

Die konstatierten Gefahren für das Deutsche Reich wurden gestützt durch statistische Erhebungen über Bevölkerungswachstum, Auswanderungszahlen und -ziele. Diese belegten sowohl enorme Emigrationswellen als auch Zunahmen in den Bevölkerungs- und Arbeitslosenzahlen. Bedingt durch hygienische und medizinische Verbesserungen stieg die Lebenserwartung der deutschen Bevölkerung.¹⁸⁶ Zwischen 1871 und 1890 wuchs die Bevölkerungszahl von etwa 41 Mio. auf 49.4 Mio. erheblich an und steigerte sich bis 1910 erneut auf knapp 65 Mio. Bürger.¹⁸⁷ Aufgrund dieser zahlenbasierten Dokumentationen konnten Überbevölkerung, Armut und resultierend daraus innerdeutsche Konflikte fundierter in die Argumentationslinien einfließen.

„Indem unsere Hygiene[sic!] das menschliche Leben in der hingebendsten und erfinderischsten Weise auf allen Gebieten schützt, verschärft sie in allen Kulturländern durch Beförderung der Bevölkerungszunahme den Kampf ums Dasein.“¹⁸⁸

Wie sich die Bevölkerung auf das Deutsche Reichsgebiet verteilte, zeigt die nachstehende Karte aus dem Jahr 1890. Die Bevölkerungsdichte weist deutliche Unterschiede zwischen den wirtschaftlich boomenden Industriezentren¹⁸⁹ dieser Zeit und den ländlichen Regionen im nord- und süd-östlichen Reichsgebiet auf.

185 Vgl. Schaefer, Erdmann A.: Die Erziehung der deutschen Jugend im Auslande, Leipzig 1900, im Vorwort und Einleitung

186 Vgl.: Sterbetafel, in: Statistisches Bundesamt Wiesbaden(Hg.): Bevölkerung und Wirtschaft 1872 - 1972, Stuttgart und Mainz 1972, S. 109

187 Statistisches Bundesamt Wiesbaden(Hg.): 1972, a.a.O., S. 90

188 Fabri: 1889, a.a.O., S. 133

189 Berichte über das Großstadtleben verwiesen immer häufiger auch auf die negativen Seiten. Nicht nur 'Vergnügungen' und Freiheiten wurden thematisiert, auch 'Laster', Arbeitslosigkeit, schlechte Unterkünfte und schädlicher Gesundheitseinfluss. Wie in Kapitel 4 gezeigt wird, beeinflussten diese Gedanken mancherorts auch die Standortwahl der kolonialen Bildungseinrichtungen. Neue Institute wurden auf dem Hintergrund der für den Erziehungsprozess abträglichen Großstadtfaktoren auf ländliche Gebiete verlagert.

Als Beispiel aus einer Vielzahl der Großstadtberichte wird hier auf die Schrift von Max Sering verwiesen. Er thematisierte u.a. die unterschiedlichen Gründe, die zur Landflucht führten. Vgl. Sering, Max: Innere Kolonisation im östlichen Deutschland, Leipzig 1893, S. 13f.

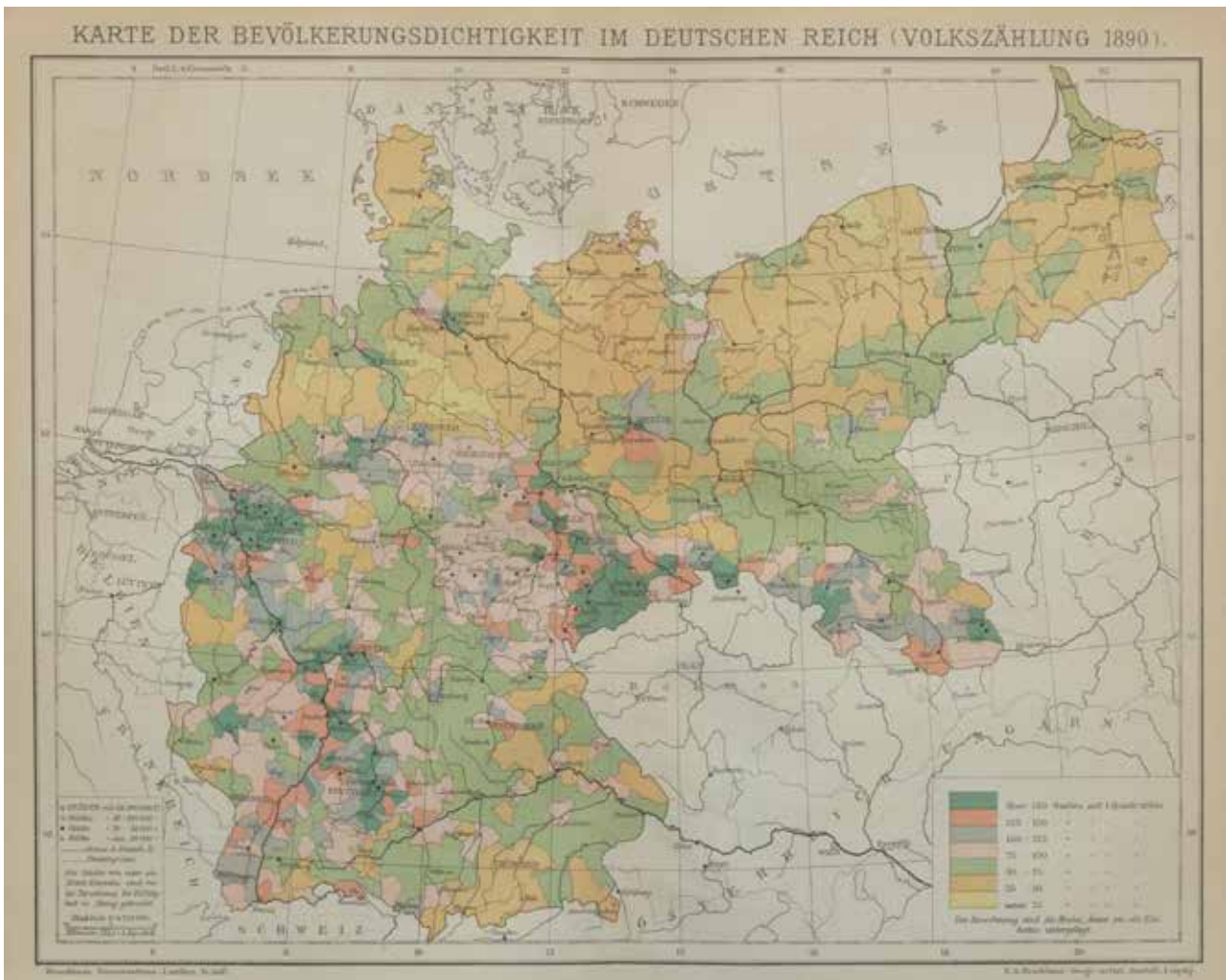


Abbildung 07: Karte der Bevölkerungsdichtigkeit im Deutschen Reich 1890

Dies war der Grund, warum sich neben Agitatoren für koloniale Siedlungsgebiete in Übersee auch eine Lobby formierte, die eine gezielte Ansiedlung auf reichseigenem Gebiet forcierte. Diese 'innere Kolonisation', wie sie auch genannt wurde, sollte der Landflucht entgegensteuern.¹⁹⁰ Ziel war es, durch Erhalt der Volksmassen im Reichsgebiet, den 'deutschen Aderlass' zu verhindern.

Eine weitere Möglichkeit dies zu gewährleisten, ergab sich nach 1884. Nun existierte die Hoffnung, vermehrt Kolonien unter deutscher Flagge zu errichten. Weiterhin wurde aber auch eine gezielte Ansiedlung außerhalb der deutschen Reichsgrenzen angestrebt. Der bereits zitierte Friedrich Fabri setzte sich auch aufgrund seiner persönlichen Wirkungsgeschichte für die Förderung Südamerikas als Aufnahmeland ein. Andere Zeitgenossen proklamierten Ziele wie Palästina oder die Südseegebiete.

¹⁹⁰ Vgl. Sering: 1893, a.a.O.; Hugenberg, A.: Innere Kolonisation im Nordwesten Deutschlands, Straßburg 1891

Die Thematik der drohenden Überbevölkerung war nicht neu. Bereits knapp 100 Jahre zuvor veröffentlichte der Brite Thomas Malthus seine Bevölkerungstheorie. Er prognostizierte eine Bevölkerungsexplosion mit gleichzeitiger Lebensmittelknappheit und daraus resultierender Überbevölkerung.¹⁹¹ Kolonialagitatoren konnten somit auf eine lange Tradition der Argumentation zurückgreifen und dies wiederholt in der zeitgenössischen Debatte um koloniale Siedlungsgebiete aufgreifen.

Auch innereuropäische Vergleiche bekräftigten kolonialagitative Theorien. Der Anwalt und Schriftsteller Wilhelm Hübbe-Schleiden berechnete bspw. 1881 die Bevölkerungsentwicklung Großbritanniens und Deutschlands beginnend im Jahre 1850 bis 1980. Der von ihm prognostizierte Bevölkerungsunterschied musste den erwünschten Effekt im gesellschaftlichen Diskurs erzielen, da der Zahl von 146 Millionen Deutschen eine Übermacht von 927 Millionen Briten gegenübergestellt wurde. Solche Zahlen machten die Befürwortung weiterer Migrationsunterstützungen in britische Kolonien untragbar. Die ungewollte Unterstützung anderer Nationen mit eigenem wertvollen 'Menschenmaterial' musste beendet werden und die kursierenden Begriffe 'Volksdünger' respektive 'Kulturdünger',¹⁹² der Vergangenheit angehören.

Zeitgenossen anderer Auffassung bezeichneten die Theorie des hohen Verlustes durch Abwanderung als „absonderliche Vorstellung“. 1892 befürwortete Eugen Philippovich¹⁹⁴, Professor an der Universität Freiburg, den Wegzug deutscher Staatsbürger in nicht-deutsche Gebiete, zumindest bis sich die Verhältnisse im Deutschen Reich an das gestiegene Bevölkerungsvolumen angepasst hätten. „[E]ine zeitweilige Entlastung des Arbeitsmarktes durch Auswanderung [führe] geradezu zur Verhütung weitergreifender

191 Im Anschluss an seine Reisen durch Europa hatte Thomas Robert Malthus diverse länderspezifische Erhebungen in seine Schrift „Essay on the Principle of Population, London 1798“ mit einfließen lassen. Auch für die deutschen Staaten lieferte Malthus Bevölkerungsergebnisse. Die Stadt-Landentwicklung und die dadurch entstehenden Probleme waren auch Teil seiner Studie. Er schlussfolgerte: „Die ungünstigen Folgen enger Behausung und sitzender Lebensweise auf die Gesundheit sind universell.“ vgl. Malthus, T. R.: Eine Abhandlung über das Bevölkerungsgesetz, 1. Bd., 2. Aufl., in: Waentig, Heinrich(Hg.): Sammlung sozialwissenschaftlicher Meister, 6. Bd., Jena 1924, S. 303f.

192 Diese zeitgenössischen Begriffe sollten den Verlust beschreiben, den das Deutsche Reich durch die Auswanderung erfuhr. Mitgedacht wurde hierbei immer, dass es sich um 'wertige Auswanderer' handelte, deren Wegzug dem neuen Heimatland von Nutzen war. Es waren zeitgenössisch gängige Begriffe, die an dieser Stelle durch zwei Quellenverweise belegt werden. Vgl. Wagner, Hans: Deutsche Ackerbaukolonien, in: Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 333; Schübel, Christian: „Fremdländisches und Koloniales im Geographie-Unterrichte“, in: Hiemann, Lindemann, Schulze(Hg.): Neue Bahnen. Illustrierte Zeitschrift für Erziehung und Unterricht, 20. Jg., Heft 3, Leipzig 1908, S. 106

193 Philippovich, Eugen: Einleitung, in: ders.(Hg.): Auswanderung und Auswanderungspolitik in Deutschland. Berichte über die Entwicklung und den gegenwärtigen Zustand des Auswanderungswesens in den Einzelstaaten und im Reich. Leipzig 1892, S. IX

194 Milford, Karl: „Philippovich v. Philippsberg, Eugen Frhr.“, in: NDB, 20. Bd., Berlin 2001, S. 393f.

Notlagen.“¹⁹⁵ Diese Meinung koppelte er jedoch an die Pflicht der Regierung, den Auswandernden Hilfestellung in Form einer ausreichenden Auskunftserteilung, Schutz vor zwielichtigen Beförderern und Unterstützung in den Regionen vor Ort zu gewähren. Nachdem man erkannt habe, dass die „Auswanderung eine elementare Bewegung“ sei, die in einer Zeit verbesserter Verkehrsverbindungen „nicht künstlich gehemmt werden“ könne, dürfe sich die Regierung nicht einfach wegdrehen und „die Auswandernden sich selbst und ihrem guten oder bösen Geschick“ überlassen.¹⁹⁶ Ab Mitte des 19. Jahrhunderts existierten zwar in den Einzelstaaten Deutschlands keine generellen Auswanderungsverbote¹⁹⁷, jedoch wurden seitens der deutschen Regierung kaum unterstützende Maßnahmen und Absicherungen für Auswanderer geboten:¹⁹⁸

„Das gleichgültige oder sogar ablehnende Verhalten der Reichsregierung gegenüber der Auswanderung während der letzten Jahrzehnte hat ihr gewaltiges Anwachsen nicht zu verhindern vermocht. Und wie das Fehlen besonderer fürsorgender Maßregeln der Regierung die Auswanderung augenscheinlich nicht gehemmt hat, so wird man auch nicht befürchten dürfen, daß ihr Vorhandensein einen Anlaß zu ihrer Vermehrung gäbe.“¹⁹⁹

Die anfängliche Euphorie über eine gezielte Auswanderung hielt nicht lange an, da diese faktisch nicht stattfand.²⁰⁰ Nach wie vor ging der größte Prozentsatz nach Amerika. Die *Zentralstelle für Auswanderer* in Berlin begründete dies damit, dass der „deutsche Zuzug nach den Vereinigten Staaten überwiegend durch verwandtschaftliche Beziehungen bestimmt sei und darum fürs erste durch den Hinweis auf andere Ziele nicht wesentlich abgelenkt werden könne.“²⁰¹ Außerdem gelangte man zu der Ansicht, mit dem Erwerb der kolonialen Gebiete nicht unbedingt geeignete Siedlungsgebiete okkupiert zu haben. Dies bescheinigte auch Otto Warburg, Professor der Universität zu Berlin und des SOS auf dem Kolonialkongress 1905. Die Kolonien hätten ihren Wert „in erster Linie als Rohstoff-Lieferanten“, des Weiteren als Absatzmarkt und seien von geringer Bedeutung für die Auswanderung. Der von ihm konstatierten jährlichen Bevölkerungszunahme im Deutschen

195 Philippovich: 1892, a.a.O., S. XI

196 Philippovich: 1892, a.a.O., S. IX

197 Ausführlich zur Auswanderungsfreiheit, vgl. Möhlenbruch, Rudolf: Freier Zug, ius emigrandi, Auswanderungsfreiheit: eine verfassungsgeschichtliche Studie. Bonn 1977; Brunner, Bernd: Nach Amerika: die Geschichte der deutschen Auswanderung, München 2009

198 Vgl. Philippovich: 1892, a.a.O., S. XVI

199 Philippovich: 1892, a.a.O., S. XXVI

200 1900 konstatierte bspw. Hans Wagner, Herausgeber der Kolonialen Zeitschrift in derselben: „Dieses Ziel hoffte man durch die Begründung eigener deutscher Kolonien erreicht zu haben, bisher aber war das Resultat in dieser Hinsicht nur negativ.“ Er begründete dies damit, dass sich ein Ansiedler im Gegensatz zu Handeltreibenden in Handelskolonien langfristiger festlegen würde. Vgl. Wagner, Hans(1900c), a.a.O., S. 333

201 Hoeniger: 1913, a.a.O., S. 63

Reich von einer Millionen Menschen stellte er einer Anzahl von 3.000 ausgewanderten Ansiedlern gegenüber und gelangte folglich zu der Annahme, dass deutsche 'Schutzgebiete' nur utopischer Weise als Siedlungsgebiete angesehen werden könnten.²⁰²

Auch wenn sich dies im Laufe der Kolonialzeit zunehmend herauskristallisierte, hielten Auswanderungsbefürworter an den Plänen fest.²⁰³ Die drohende Überbevölkerung blieb ein Argument für weitere Besitzergreifungen.²⁰⁴ Eine zentrale Frage war, inwieweit es dem Europäer möglich sei, langfristig ohne gesundheitliche Probleme in den Kolonien zu leben und zudem Familien zu gründen. Zunächst schien DSWA aufgrund seiner geographischen Lage für eine Besiedlung am geeignetsten. Jedoch führten Krisenfaktoren wie „Dürre, Heuschreckenfraß, zufällige[] oder absichtlich angelegte[] Feldbrände[]“ oder die Ende des 19. Jahrhunderts grassierende Rinderpest zu wiederkehrenden Enttäuschungen der Siedlungsagitatoren. Der Hoffnung, eine möglichst große Zahl Deutscher anzusiedeln, konnte nicht entsprochen werden. Ende der 1890er Jahre ergab sich daraus eine öffentliche Debatte. Differenzierte Ansichten zur Besiedlungsfrage in DSWA waren die Förderung von Großfarmen oder Kleinansiedlungen. Großfarmen schlossen die anvisierte große Anzahl an Ansiedlern aus. Befürworter dieser argumentierten aufgrund der schwierigen Klima- und Wetterbedingungen, dass es keine Existenzgrundlage für Kleinansiedlungen gäbe. Verglichen mit europäischen Verhältnissen sei eine größere Anbaufläche notwendig, um genügend Erträge zu erwirtschaften.²⁰⁵ Diese Kontroverse spiegelt sowohl die Enttäuschungen als auch die anhaltende Hoffnung wieder. Unstimmigkeit herrschte auch in der Einschätzung der Ansiedlungsverhältnisse in DOA. Wiederholt wurde in einigen Publikationen von einem Grundstock über 10.000 Mark gesprochen, dessen es mindestens für die „Errichtung der Wirtschaft“ bedürfe.²⁰⁶ Auf der

202 Warburg, Otto: Die Landwirtschaft in den deutschen Kolonien, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1905, Berlin 1906, S. 587

203 Noch 1911 forderte der bereits zitierte Heinrich Claß: „Wenn aber irgendein Staat Anlaß hat, für die Vergrößerung seines Machtgebietes zu sorgen, so ist es das Deutsch Reich, denn seine Volkszahl vermehrt sich rasch, seine Industrie braucht neue Absatzgebiete, seine Gesamtwirtschaft den Boden zur Erzeugung tropischer und halbtropischer Produkte aller Art, deren Beschaffung uns heute in unerträgliche Abhängigkeit von andern gebracht hat, wobei nur auf Baumwolle verwiesen sei.“ Frymann: 1913, a.a.O., S. 5f.

204 Außerdem fungierten Produktabsatzgebiete und Rohstoffbeschaffung als Begründung, um die Unabhängigkeit zu anderen Imperialmächten gewährleisten zu können. Vgl. u.a. Frymann: 1913, a.a.O., S. 139

205 Vgl. hierzu die öffentlich geführte Diskussion um Groß- und Kleinfarmen, in: Beilage XXI, DKG(Hg.): DKZ, 14. Jg., Berlin 1897, S. 94

206 G.: Die deutsch-afrikanischen Schutzgebiete im Jahre 1897/98, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 3. Jg., Berlin 1899, S. 121; Jäger: 1914, a.a.O., S. 507; Meinecke, Gustav: Siedlung in den Tropen. Eine Mahnung und Warnung, in: ders.(Hg.): Koloniales Jahrbuch, 11. Jg., Berlin 1899, S. 235

anderen Seite gab es Befürworter, wie den Gouverneur DOAs, Eduard von Liebert, die vehement für die Besiedlungsfähigkeit der Kolonie warben.²⁰⁷

Dennoch blieb der Wunsch erhalten, eine große Zahl Auswanderungswilliger gezielt in deutsche Kolonien zu lenken und somit förderlich auf deutsche Wirtschaft und deutsche Nation zu wirken. Der Ernüchterung setzten koloniale Agitatoren die Gegenstrategie der „günstigeren Bedingungen“ entgegen. Dies könne einerseits vor Ort erfolgen, bspw. durch eine bessere Infrastruktur.²⁰⁸ Auch hier engagierte sich von Liebert, indem er die Notwendigkeit des Ausbaus der Eisenbahnstrecke mit der Möglichkeit der Ansiedlung verknüpfte. Die Strecke ins malariafreie Hinterland könne mithilfe der Eisenbahn schneller überbrückt werden.²⁰⁹ Andererseits erhoffte man sich durch die Vorbildung von Ansiedlern, den an europäische Gegebenheiten gewöhnten Mann auf das Leben vor Ort vorzubereiten. Dies hatte auch inhaltliche Folgen für den Bildungssektor im Deutschen Reich. In höheren Schulen, aber auch in Aus- und Fachbildung wurde gezielt auf die Erweiterung des kolonialen Wissensbereiches gesetzt, um eine bessere Vorbereitung für die Ausreise und eine Erleichterung für die erste Zeit in der neuen Heimat zu ermöglichen. Der Diversität der Kolonien musste dabei in den Lehrinhalten entsprochen werden. Ferdinand Wohltmann, Agrarwissenschaftler und Professor für Pflanzenbau und Bodenlehre, u.a. an der Landwirtschaftlichen Akademie Bonn-Poppelsdorf und an der Universität Halle a.d.S.²¹⁰ konstatierte 1897 auf einer Sitzung der DKG, „daß es nötig sei, neben Vorbildung für höhere Kolonialbeamte, wie sie das Orientalische Seminar Berlin

207 Vgl. Liebert am 18. März 1908 im Reichstag, in: Verhandlungen des Reichstags, 7. Legislaturperiode, 1. Session, 231. Bd., S. 4072; ders. Am 25. Februar 1909, in: Verhandlungen des Reichstags, 7. Legislaturperiode, 1. Session, 235. Bd., S. 7175

208 Zentraler Gedanke war der Ausbau verschiedener Eisenbahnverbindungen. Diese Maßnahme sollte eine effiziente Lösung bieten, um die oftmals enormen Wegstrecken zwischen einzelne Farmen, Städten, respektive Hafenplätzen zu überbrücken. Angestrebt wurden bessere Verbindungen für Waren, Personen und Schutztruppler. Im Laufe der Kolonialkriege wurde dem Ausbau des Eisenbahnnetzes auch von militärischer Seite eine zentrale Bedeutung zugemessen. Der Transport und die Verpflegung der Truppen konnte wesentlich schneller und effizienter erfolgen, vgl. Kolonialpolitisches Aktionskomitee(Hg.): Die Eisenbahnen Afrikas. Grundlagen und Gesichtspunkte für eine koloniale Eisenbahnpolitik in Afrika, Berlin 1907, S. 52.

Auch der in dieser Forschungsarbeit mehrfach zitierte Geograph Kurt Hassert war ein Verfechter des Streckenausbaus. Nutzbringende Folgen einer gezielten Investition veröffentlichte er in seiner Publikation 1910, vgl. Hassert Kurt: Deutschlands Kolonien. Erwerbungs- und Entwicklungsgeschichte, Landes- und Volkskunde und wirtschaftliche Bedeutung unserer Schutzgebiete. 2. erw., vollst. umgearbeitete Aufl., Leipzig 1910, S. 613 - 618

Auch Kaiser Wilhelm II. insistierte auf Fördermaßnahmen für den Streckenausbau der Eisenbahnlinien. Die Entwicklung der Kolonien hin „zu einem wertvollen Teil des nationalen Besitzstandes erforder[er] vor allem einen sorgfältig auszuarbeitenden Plan für den Ausbau der Verkehrswege.“ aus der Thronrede des Kaisers zur Eröffnung des Reichstages am 19. Februar 1907, in: Roloff: 1907, a.a.O., S. 40

209 Vgl. Liebert im Reichstag am 21. Januar 1910, Verhandlungen des Reichstags, 7. Legislaturperiode, 2. Session, 258. Bd., S. 757

vorbereite, ein Institut ins Leben zu rufen, das sich dazu eigne, die Kategorie der niederen Angestellten für die schweren mannigfaltigen Berufspflichten in den deutschen Niederlassungen heranzubilden.“ Mit gezielter Vorbildung wollte man sowohl der Annahme, dass „man unter primitiven Verhältnissen auch mit primitiven Mitteln wirtschaften und Erfolg haben könne“ als auch der Tatsache, dass Kolonisten „meist Autodidakten“ seien, entgegenwirken.²¹¹

Zudem wurde ein frühestmöglicher Einstieg in koloniales Wissen als Lehrgegenstand in der Grundbildung anvisiert, um den Patriotismus für das eigene Land zu stärken. Die gezielte Verbreitung kolonialer und nationaler Wissensinhalte bereits in den ersten Schuljahren sollte einen verstärkten Einfluss auf die Jugend haben. Auswanderung war insofern Inhalt kolonialer Bildung, aber auch Motiv für eine koloniale Vorbereitung.

210 Ferdinand Wohltmann ist eine der zentralen Personen im Feld des kolonialen Bildungssystem. Er setzte sich in verschiedenen Bereichen für die Aufnahme und vermehrte Thematisierung des kolonialen Terminus ein. Insofern wird in dieser Forschungsarbeit wiederholt auf seine Schriften und Aussagen zurückgegriffen.

211 Reinecke: Lehranstalt für Kolonialpraxis, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 10. Jg., Berlin 1906, S. 239

3 Entwicklungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

„1913 lebten in allen deutschen Kolonien insgesamt rd. 25.000 Europäer, davon etwa 22.000 Deutsche. Von diesen waren mehr als die Hälfte Beamte, Soldaten, Missionare. Von den rd. 11.000 „Sonstigen“ könnten etwa ein Drittel bis die Hälfte als „Wirtschaftsbürger“ bezeichnet werden.“²¹²

Legt man diese Zahlen zugrunde und vergleicht sie mit anderen Auswanderungsgebieten, in denen Deutsche sesshaft wurden, respektive mit der Zahl der deutschen Gesamtbevölkerung, dann wird sofort deutlich, dass es sich in den deutschen Kolonien selbst um eine vergleichsweise geringe Personenanzahl handelte. Diese verringert sich zudem im Hinblick auf die Inanspruchnahme der kolonialen Vorbildungsangebote. Nur ein Teil der ausgewanderten Personen nahm im Vorfeld einen speziellen Kurs in Anspruch. Insbesondere in den Anfangsjahren der deutschen Kolonialherrschaft existierten Bildungsangebote faktisch kaum und auch im weiteren Verlauf stellte der Besuch kolonialer Bildungsinstitutionen nur in Teilen eine Notwendigkeit für die Ausreise dar. Hieraus zu folgern, der kolonialen Fortbildung im Deutschen Reich sei ein unbedeutender Stellenwert zuzumessen, ist jedoch zu kurz gegriffen. Eine Tatsache, die sich durch Argumente verschiedenster Art stützen lässt.

Betrachtet man die Entwicklung der Vorkriegsjahre zeigt sich ein Bewusstseinswandel. Die Meinung erstarkte, dass innerhalb der kolonialen Ausbildung sowohl quantitative als auch qualitative Veränderungen zur Durchführung kommen mussten. Dies spiegelte sich in diversen Publikationen, im wachsenden Bildungsangebot, an den gestiegenen Anmeldungen in kolonialen Bildungseinrichtungen²¹³ oder aber, wie bereits geschildert, in den kolonialpolitischen Veränderungen wider.²¹⁴ Der Beginn des Ersten Weltkrieges unterbrach diese begonnene Entwicklung jäh und beendete sie schließlich.²¹⁵

Ein weiteres Argument für den nicht unbedeutenden Stellenwert kolonialer Fortbildung im Deutschen Reich greift den quantitativen Aspekt auf. Die oben erwähnten 22.000 deutschen Personen, die in den Kolonien ansiedelten, lassen weitere Zielgruppen kolonialer Bildung außer acht. Zunächst jene, die 1913 aufgrund beendeter Dienstzeit, infolge von Krankheit, Tod oder aus anderen Gründen nicht mehr vor Ort waren. Des

212 Schinzinger: 1996, a.a.O., S. 397

213 Vgl. hierzu insbesondere die Zahlen in Kapitel 4.1 und 5.3

214 Bezüglich der kolonialpolitischen Veränderungen, vgl. Kapitel 2.3.4

215 Das Ende der Kolonialen Bildung lässt sich nicht an einem Datum festmachen. Manche Institutionen bestanden auch noch in der Zeit, in der das Deutsche Reich keinen Kolonialbesitz mehr hatte. Teilweise erlebten sie während des sogenannten Kolonialrevisionismus einen erneuten Aufschwung. Vgl. u.a.: Rautenberg; Rommel: Die Kolonialen Frauenschulen von 1908 - 1945, in: Der Tropenlandwirt, Beiheft 16, Witzhausen 1983

Weiteren die Personen, die zwar in „Übersee“ tätig wurden, das Ansiedlungsareal jedoch nicht Teil der deutschen 'Schutzgebiete' war. Außerdem lässt es jene außen vor, die zwar koloniale Bildungsveranstaltungen besuchten, jedoch im Anschluss daran in Deutschland blieben. Zudem existierte ein Personenkreis, der lediglich aus reinem Interesse, meist in begrenztem Rahmen, von relativ kurzer Dauer koloniale Ergänzungsangebote wahrnahm, wie bspw. koloniale Ferienkurse an den Universitäten.²¹⁶

Einen besonderen Stellenwert besitzt die koloniale Wissensimplementierung zudem durch ihre enorme Mannigfaltigkeit, durch die sie für viele Menschen präsent war. Der koloniale Terminus fand in unterschiedlichen Berufsfeldern, in unterschiedlicher Gewichtung Eingang. Diese Vielfalt wird im folgenden Kapitel thematisiert, um aufzuzeigen, wie weitläufig die Veränderungen im deutschen Berufsbildungssystem, infolge der Deutschen Kolonialherrschaft waren. In einer Vielzahl von Berufen erfolgte über die Jahre hinweg die Möglichkeit der kolonialen Spezialisierung. Koloniales Wissen wurde in bestehende Bildungsangebote integriert oder es kamen Neugründungen zu Stande. In die folgende Betrachtung werden Bildungsinstitutionen, der entstandene Bedarf an Fachpersonal und die sich fortwährend verändernden Verhältnisse in den Kolonien mit einbezogen. Die Intention ist dabei nicht, die gesamte Bandbreite aller zeitgenössischen Berufe darzustellen, da dies immer lückenhaft wäre. Vielmehr werden einige Berufsfelder des Aus- und Weiterbildungssektors fokussiert. Eine gezielte Auswahl wurde anhand zentraler gesellschaftlicher Segmente des Deutschen Reiches und der Kolonien vorgenommen. Hierzu zählen die Gesellschaftsbereiche Kirche, Verwaltung, Militär, Medizin und Familie.

Ebenso erhielt das Kapitel eine wesensimmanente Begrenzung. Durch die inhärente „Zweckgerichtetheit“²¹⁷ der beruflichen Ausbildung stellt sich in diesem Kapitel nicht die Frage nach einem bildungstheoretischen Ansatz.

Die Analyse der einzelnen Berufsfeldern erfolgt in chronologischer Abfolge. Zunächst werden kurze Einblicke in das große Feld der Missionsarbeit gewährt, die lange Zeit vor der deutschen Kolonialherrschaft bestand. Im Anschluss daran werden nacheinander militärische, verwaltungstechnische, medizinische/pflegerische Berufe und deren Bildungsmaßnahmen thematisiert. Sofern es innerhalb dieser Berufe auch für Frauen möglich war eine spezifische Ausbildung zu erhalten, wird dies an gegebener Stelle

216 Vgl. hierzu Kapitel 5.3.2

217 Vgl. Röhrig, Paul: Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: Tippelt, Rudolf; Hippel von, Aiga(Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 179

erörtert. Das verwaltungstechnische Themenfeld konzentriert sich insbesondere auf die Darstellung der Kolonialbeamten. Hier ergaben sich fortwährend Neuerungen auf die auch innerhalb der Ausbildung reagiert werden musste. Im Rahmen dessen werden die Möglichkeiten dargestellt, die es für angehende Kolonialbeamte zur Vorbereitung gab, u.a. auch der Versuch eines zeitlich intensiven Kurses für sog. Kolonialeleven. Abgerundet wird das Kapitel mit Blick auf die kolonialen Berufsfelder die sich für Ehe- und Hausfrauen ergaben.

Zu Beginn jeden Berufszweiges ist eine kleine Deutschlandkarte zu sehen, die vorweg eine Verortung der im jeweiligen Kapitel angeführten Institutionen zeigt. Hierdurch wird verdeutlicht, wie weitflächig das koloniale Thema im deutschen Reichsgebiet verortet war.

3.1 Missionare

„Weil die Missionare wie kein anderer Europäer mit den Eingeborenen Fühlung haben, so fällt ihnen ganz besonders diese Aufgabe zu; sie sind die natürlichen Vermittler zwischen den Europäern und den Eingeborenen, die Überleiter von der alten zur neuen Zeit.“²¹⁸



Diese zentrale Rolle, auch im Hinblick auf die deutsche Kolonialbewegung, wurde der missionarischen Arbeit seitens der Kirche und ihren Vertretern zugeschrieben. Wie dieser konstatierte Anspruch zu bewerten ist, wird im Folgenden nicht erörtert. Jedoch weisen die dazu angeführten Argumente Aspekte auf, die für diese Forschungsarbeit relevant sind: Häufig wurde an die lange Erfahrung der Missionsgesellschaften

erinnert, da diese bereits vor 1884 in Übersee tätig waren²¹⁹ – ein Alleinstellungsmerkmal, welches die Mission innerhalb der kolonialen Berufsausbildung für sich in Anspruch nehmen konnte. Kein anderer Bereich fußte zu Beginn der deutschen Kolonialzeit auf solch bedeutsame Erfahrungswerte, worauf beide christlichen Konfessionen fortwährend verwiesen. Sofern für diese Arbeit in Übersee Vorbildungsmaßnahmen als notwendig

218 Westermann, Diedrich: Die evangelische Mission in den Deutschen Kolonien, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 113

219 Vgl. Schlunk, Martin: Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg 1914, S. 9

erachtet und erteilt wurden, unterschieden sich diese im Feld der Missionsgesellschaften und Orden sehr. Gemeinsam war allen die Orientierung am religiösen Glauben.

Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigen sich Anfänge einer planvollen Ausbildung, in der neben religiösen auch allgemeine Inhalte als notwendig erachtet wurden. Diese Anfänge und das der Mission inhärente Selbstverständnis bilden den Einstieg in das folgende Kapitel. Daran anschließend werden die Entwicklungen nach 1884 thematisiert. Der Eintritt Deutschlands ins koloniale Hegemonialgefüge beendete das nahezu solitäre Agieren der Missionare in überseeischen Ländern. Eine Neuorientierung wurde notwendig und wirkte sich auch auf das Bildungssystem des Missionswesens aus. Infolge der enormen Fülle deutscher Missionsgesellschaften und Orden konnte in diesem thematischen Feld nur exemplarisch gearbeitet werden. Dieses Kapitel orientiert sich somit nicht explizit an einer Gesellschaft, vielmehr nimmt sie zeitgenössische Äußerungen evangelischer und katholischer Glaubens- und Kirchenmänner in den Blick, darunter u.a. Stellungnahmen der beiden „Missionsautoritäten“²²⁰ Joseph Schmidlin und Gustav Warneck. Einzig die Neugründung der katholischen Kolonial-Missionsschule Engelport wird gesondert hiervon betrachtet, da ihr im kolonialen Bildungsgefüge eine besondere Rolle zukam.

3.1.1 Erste erweiterte Missionsschulen vor 1884

Beim Versuch einen Einblick in die Vorbildung der Missionare zu erlangen, wird schnell das enorme mannigfaltige Vorgehen der einzelnen Missionsgesellschaften deutlich.²²¹ Nicht nur in Dauer und Lehrinhalten unterschieden sich diese, sondern auch in Bezug auf die anvisierte Zielgruppe. Die Bandbreite reichte von ausgebildeten Handwerkern, denen bspw. durch Johannes Evangelista Goßner²²² eine kurze zusätzliche Vorbereitung zugute kam, bis dahin, dass ausschließlich studierte Theologen für diesen Beruf vorgesehen waren, wie bspw. durch den Allgemeinen Evangelisch-Protestantischen Missionsverein.²²³

220 Vgl. Schlunk: 1914, a.a.O., S. 12

221 Vgl. hierzu auch: Kind, August: „Heidenmission: I. Evangelische“, in: Schiele, F.; Zscharnack, L.(Hg.): Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch in gemeinverständlicher Darstellung. 2. Bd., Tübingen 1910, Sp. 1965f.

222 Holsten, Walter: „Johannes Evangelista Goßner“, in: NDB, 6. Bd., Berlin 1964, S. 652f.

223 Auch innerhalb der jeweiligen Missionsgesellschaft waren diese Anforderungen Veränderungen unterworfen und wurden teilweise nicht mehr nur ausschließlich so gehandhabt. 1863 schrieb bspw. F. E. Paulig in seiner Publikation „Bilder aus dem Missionsleben“ noch, dass die Leipziger Mission ausschließlich studierte Theologen aussende (vgl. ebd., S. 113f.), dies war 1913 in derselben Missionsgesellschaft keine Voraussetzung mehr. Vgl. Witte: Missionsseminare, evangelische, in: Schiele, F.; Zscharnack, L.(Hg.): Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Tübingen 1913, Sp. 405f.

Dem Wunsch nach einer planvollen, auch auf allgemeine Bereiche ausgerichteten Ausbildung wurde von evangelischer Seite u.a. seit 1869 durch die Missionsschule der Herrnhuter Brüdergemeinde in der Ober-Lausitz in Niesky entsprochen. Auf den Synoden der Jahre 1825 und 1836 hatte man noch Bedenken gegen ein solches Institut geäußert:

„besonders wäre es zu bedauern, wenn übrigens brauchbare Brüder durch eine Halbbildung aus ihrer Einfalt und Anspruchslosigkeit verrückt würden.“²²⁴

Bis 1869 galten die „Brüderhäuser und Knabenanstalten“ als ausreichende Institutionen zur Ausbildung für den Missionsdienst. Dem „offenbaren Mangel an einer genügenden Allgemeinbildung“ wurde erst dann die nötige Abhilfe zuteil, nachdem man erkannte, dass eine steigende Bildung in den Missionsgebieten einen Wandel im Ausbildungssystem nach sich ziehen musste. In Niesky strebte man daher eine Steigerung der „wissenschaftliche[n] Allgemein- und Fachbildung“ an, da sie ihren „eingeborenen Pflinglingen und Mitarbeitern geistig überlegen bleiben sollten.“²²⁵ Grundsätzlich wollte man keine „ganze[n] oder halbe[n] Theologen“ heranbilden sondern Missionare, für deren Ausbildung es wesentlich anderer Inhalte bedurfte. Hierunter fielen der weitverzweigte Bereich der Missionswissenschaften, medizinische, sprachliche und musikalische Kenntnisse.²²⁶ Zusätzlich wurde der Lehrplan dahingehend gewandelt, dass man auch handwerkliche und gartenbautechnische Fähigkeiten schulte, „zu welchem Zweck mehrere Werkstätten errichtet wurden.“²²⁷

Das erste katholische Missionshaus zur Verbreitung des Evangeliums wurde 1875 in den Niederlanden gegründet.²²⁸ Die Realisierung auf deutschem Boden war infolge des Kulturkampfes zu diesem Zeitpunkt unmöglich. In Steyl, in einem ehemaligen Wirtshaus in

224 Schulze, Adolf: Abriß einer Geschichte der Brüdermission, Herrnhut 1901, S. 251

225 Schulze: 1901, a.a.O., S. 253

226 Dass es jedoch auch noch 1892 insbesondere auf sprachlichem Gebiet zu Schwierigkeiten kam, veranschaulicht der Forschungsaufsatz von Rüdiger Kröger aus dem Jahr 2011. Hier zitiert er aus verschiedenen zeitgenössischen Dokumenten Herrnhuter Missionare, welche konstatierten: „Nun ist es aber nicht so geworden, wie unsere Direktion sich gedacht hatte. Sprache treiben, während gebaut wird, geht nicht gut.“ vgl. Richard, Théophile: Deutsch-Ost-Afrika. Von Katunga nach Makapalile. Aus dem Tagebuch des Missionars der Brüdergemeinde Th. Richard. Hg. Von C. Buchner, Herrnhut 1892; zitiert aus: Kröger, Rüdiger: „Dokumentation afrikanischer Sprachen durch Herrnhuter Missionare in Deutsch-Ostafrika, in: Stolz, Thomas; Vossmann, Christina; Dewein, Barbara(Hg.): Kolonialzeitliche Sprachforschung, Berlin 2011, S. 161 - 186, hier: S. 166

227 Schulze: 1901, a.a.O., S. 253

228 Vgl. hierzu Weydmann, Jos.: Die caritativ-soziale Tätigkeit der Katholiken Deutschlands, in: Krose, H. A.(Hg.): Kirchliches Handbuch. 4. Bd., 1912 - 1913. Freiburg i. Br. 1913, S. 309 - 413, S. 315; Heide auf der, Hermann: Die Missionsgenossenschaft von Steyl. Ein Bild der ersten 25 Jahre ihres Bestehens. Kaldenkirchen 1900, S. 4

direkter Nähe zur Kirche erzog man „Jünglinge“, um im Anschluss daran die „herangebildeten Missionare“ auszusenden.²²⁹

Die Missionen beider Konfessionen agierten auf Basis eines ähnlichen Selbstverständnisses. Die Arbeit wurde mit der Überzeugung getätigt, als Heilbringer Hilfe zu leisten. Die Rechtmäßigkeit des Vorgehens gründete sich auf den durch Jesus erteilten Sendungsauftrag und wurde somit nicht im Geringsten infrage gestellt.²³⁰

In der Eröffnungsansprache in Steyl nutzte der Gründer und Rektor Arnold Janssen die gängige Metapher des Weinberges, zur Verdeutlichung der Missionarstätigkeit:

„Die ganze Erde ist der Weinberg des Herrn, und wir wollen Arbeiter für diesen Weinberg ausbilden und entsenden.“

Die ausgebildeten Missionare wolle man „in die vernachlässigtesten Gegenden desselben [Weinberg, Anm. der Verf.] [senden], dorthin, wo fast nur wilde Reben wachsen, welche keine Trauben tragen, und wo alles mit Dornen, Disteln und unnützen Schlingpflanzen durch- und überwachsen ist.“²³¹ Und seitens der evangelischen Kirche formulierte der Theologe und Begründer der evangelischen Missionswissenschaft Gustav Warneck²³²:

„Wo immer Christen mit Nichtchristen zusammentreffen, haben sie Recht wie Pflicht, dieselben für ihren Glauben zu gewinnen.“²³³

3.1.2 Die Begründungen der Vorbildung

Diesen Anfängen folgte eine enorme Ausbreitung. Im Jahr 1904 konstatierte der evangelische Dekan Joseph Haller, dass neben wenigen Ausnahmen nahezu jede

Infolge der Gründung auf niederländischem Boden wird in aktuellen Forschungsarbeiten diese Missionsschule nicht als die erste Deutschlands ausgegeben. Dieser Argumentation folgend, wäre es die Missionsschule der Benediktiner in St. Ottilien in Bayern, welche 1887 gegründet wurde. Vgl. Gast, H; Leugers, A.; Leugers-Scherzberg, A.: Optimierung Historischer Forschung durch Datenbanken. Die exemplarische Datenbank „Missionsschulen 1887 - 1940“, Bad Heilbrunn 2010, S. 29ff.

229 Vgl. Heide auf der, Hermann: 1900, a.a.O., S. 44; Weiterführend zur Entstehung und zum Wirken der Steyler Mission: vgl.: Hartwich, Richard: Steyler Missionare in China, 1. Bd.: Missionarische Erschließung Südshantungs 1879 - 1903, St. Augustin 1983

230 Vgl. hierzu ausführlich: Warneck, G.: Evangelische Missionslehre. Ein missionstheoretischer Versuch, 1. Bd.: Die Begründung der Sendung, Gotha 1892, S. 1ff.; Heide auf der, Hermann: 1900, a.a.O., S. 45

231 Janssen, A.: Eröffnungsrede am 8. September 1875, in: Heide auf der, Hermann: 1900, a.a.O., S. 44

232 Zur Person, vgl.: Raupp, Werner: „Warneck, Gustav“, in: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon. 8. Bd., Sp. 359 - 371

233 Warneck, Gustav: Evangelische Missionslehre. Ein missionstheoretischer Versuch, 2. Bd.: Die Organe der Sendung, Gotha 1894, S. 9f.

Missionsgesellschaft ein eigenes Missionsseminar zur „Heranbildung der Missionare“ gegründet habe.²³⁴

„Es liegt auf der Hand, daß zur Ausrichtung eines Auftrages [...] nicht jedermann ohne Weiteres geschickt ist, daß die Boten, denen er anvertraut werden soll, gewisse Qualifikationen besitzen müssen, daß irgendwelche Vorbereitung auf ihren Dienst nötig ist.“²³⁵

Diese Notwendigkeit, dass der Missionsdienst „eigenartige und außerordentliche Anforderungen“ einerseits an den Glauben des Missionars und zudem an die „Denkfähigkeit, an sein Wissen und Können“ stelle, war somit erkannt worden.²³⁶ Aus diesen Anforderungen ergab sich zwingend ein kombiniertes Curriculum aus Wissenschaft und „lebendigem Glauben“. Die wissenschaftliche Vorbereitung wurde somit als weitere wichtige Komponente etabliert. Jedoch erwirkte dies allein, nach der gängigen Vorstellung keinen guten Missionar. Der „lebendige Glaube[]“ müsse weiterhin fester Bestandteil der Ausbildung bleiben.²³⁷ Somit wurde das Missionsseminar nicht nur als wissensvermittelnde Bildungs- sondern auch als eine „Erziehungsstätte“ begriffen, in der „Jünglinge zu Männern“ heranwachsen. Das Zusammenleben in der Gemeinschaft und der Umgang mit anderen Schülern und Lehrkräften wurde als prägend eingestuft.²³⁸ Die Ausbildungszeit sei somit auch eine Art „Probezeit“, in der es sich zeigen würde, „ob Begabung, Anlagen und Charakter“ für den Missionsdienst geeignet waren.²³⁹ Teilweise wurde sogar eine Vorlaufzeit von einem Monat befürwortet, in der die „persönliche Qualifikation“ vorab geprüft wurde, da hiervon auch „wesentlich das Gedeihen der Mission“ abhängt.²⁴⁰

3.1.3 Der Ausbildungsschwerpunkt - Sprachkenntnisse

Ein Schwerpunkt der wissensbasierten Ausbildung war die Vermittlung von Sprachkenntnissen. Ein breites Feld, welches naturgemäß auch für andere Berufe im kolonialen Umfeld zentral war und daher hier eine besondere Beachtung erfährt. Neben alten Sprachen wurden Sprachen führender Kolonialstaaten und der kolonisierten Bevölkerungsgruppen gelehrt. Insbesondere der Bereich der indigenen Sprachen wurde

234 Haller, Joseph: Die Vorbildung unsrer Missionare, in: Basler Missions-Studien, Heft 23, Basel 1904, S. 10

235 Warneck: 1894, a.a.O., S. 11f.

236 Haller: 1904, a.a.O., S. 6

237 Haller: 1904, a.a.O., S. 8

238 Vgl. u.a. Kind: 1910, a.a.O., Sp. 1965

239 Haller: 1904, a.a.O., S. 10

240 Warneck: 1894, a.a.O., S. 83

zu einer zentralen Legitimationsgrundlage der Missionsarbeit, da man infolge der langen Vorlaufzeit auf einen enormen Kenntnisschatz verschiedener indigener Sprachen zurückgreifen konnte. Dieser Tatbestand eröffnete den Missionaren im Gegensatz zu anderen Wissenschaftlern und Forschern weitgreifendere Möglichkeiten. Der Missionar, Sprachwissenschaftler und Dozent am SOS, Diedrich Hermann Westermann²⁴¹ bezeichnete dies als „Vorsprung“. Die Missionare würden

„oft ein ganzes Menschenalter hindurch, unter dem Volke leben, seine Sprache praktisch beherrschen lernen, auf alle Äusserungen des geistigen Lebens dieser Völker einzugehen trachten; So können sie [...] einen so tiefen Blick tun, für dasselbe ein so gutes Verständnis gewinnen, wie es anderen nicht so leicht vergönnt ist.“²⁴²

Die Verankerung von Sprachkenntnissen der indigenen Bevölkerung im Curriculum der Missionsseminare war somit nicht ausschließlich der eigentlichen missionarischen Tätigkeit vor Ort geschuldet. Vielmehr erlangte die Mission durch diesen Tatbestand des „Vorsprungs“ eine existenzsichernde Legitimationsgrundlage für ihre Arbeit. Seitens des Staates und der Gesellschaft wurde die Mission somit nach und nach als wichtiger Teil bei der Erschließung der kolonialen Gebiete wahrgenommen.²⁴³ Ein Tatbestand, den auch Westermann betonte: Der Stellenwert der Missionen habe sich im Laufe der Zeit verbessert, sie habe an „Beachtung und Ansehen gewonnen.“ Die Kenntnisse der Mission seien für andere Wissenschaften notwendige Basis geworden.²⁴⁴

An die „Sprachtüchtigkeit des Missionars“²⁴⁵ wurde somit ein hoher Anspruch gestellt. Neben den Sprachen der kolonisierten Bevölkerung musste der angehende Missionar je nach Missionsgesellschaft für die Exegese Griechisch, Latein und Hebräisch beherrschen.²⁴⁶ Die Gewichtung dieser Sprachen unterschied sich in den Lehrplänen teils erheblich.²⁴⁷ In manchen Einrichtungen wurde auch keine der drei Sprachen unterrichtet, wie bspw. in Niesky.²⁴⁸ Den biblischen Sprachen – insbesondere dem Griechischen, als

241 Zur Person Westermanns, vgl.: Pasch, Helma: Westermann, Diedrich Hermann, in: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, 24. Bd., Nordhausen 2005, Sp. 1531 - 1547

242 Westermann: 1909, a.a.O., S. 109

243 Vgl. hierzu auch: Gast, H; Leugers, A.; Leugers-Scherzberg, A.: 2010, a.a.O., S. 30

Durch den Wegfall der Kolonien 1919 erstarb auch diese Legitimation. Neuorientierungen mussten erfolgen und erhielten rechtliche Verankerungen. Zur Entwicklung der Missionsseminare in der Weimarer Republik, vgl.: Gast, H; Leugers, A.; Leugers-Scherzberg, A.; Sandfuchs, U.: Katholische Missionsschulen in Deutschland 1887 - 1940, Bad Heilbrunn 2013, S. 37ff.

244 Westermann: 1909, a.a.O., S. 109

245 Haller: 1904, a.a.O., S. 8

246 Vgl. Meinhof, Carl: Die sprachliche Ausbildung des Missionars, in: Basler Missionsstudien, Heft 34, Basel 1909, S. 8f.

247 Vgl. Warneck: 1894, a.a.O., S. 187ff.

248 Vgl. Schulze: 1901, a.a.O., S. 253

Sprache des Neuen Testaments, aber auch dem Hebräischen als Sprache des Alten Testamentes – gestand man die Daseinsberechtigung am ehesten zu. Agitatoren des Latein mussten andere Argumente anführen: Äquivalent zum Verständnis des humanistischen Gymnasiums, wurde der Sprache von den Befürwortern des Lateinunterrichts die Möglichkeit zugesprochen eine allgemeine Bildung zu erlangen. Der bereits zitierte Dozent für afrikanische Sprachen am SOS und am HKI, Carl Meinhof²⁴⁹, unterstrich auf der Missionslehrerkonferenz 1908 in Berlin die Bedeutung der lateinischen Grammatik für die „Schärfung des Verstandes“ einerseits und die griechische Literatur für die „Pflege des guten Geschmacks“ und zum „Verständnis für die liebenswürdigen Seiten der menschlichen Natur“ andererseits.²⁵⁰ Die Auseinandersetzung mit Texten einer „zeitlich weit entfernte[n] Gedankenwelt“ hätte seiner Meinung nach zur Folge, dass man sich in der missionarischen Tätigkeit auch besser in das „Volkstum der Heiden“ hineinfinden könne.

„Das ist das, was den gebildeten Mann macht, während der Ungebildete meint, so wie es zu Hause ist, so müsste es in der ganzen Welt sein.“²⁵¹

Auch von katholischer Seite, u.a. durch den Superior der Hünfelder Oblaten P. Johannes Pietsch wurde der allgemeine Vorteil der Fremdsprachen-Kenntnisse hervorgehoben:

„Der Geist wird dadurch gelenkiger und geht mehr aus sich selbst heraus, das Denken wird unabhängiger von der Muttersprache.“²⁵²

Zudem gestand man dem Latein den Status der „offizielle[n] Kirchensprache“ zu. Somit war es also mögliches Kommunikationsmittel mit „Glaubensboten anderer Sprachen“²⁵³. Außerdem betonte Warneck den didaktischen Wert des Lateins: Der Versuch, die griechische Sprache ohne lateinische Kenntnisse zu erlernen, gleiche einem „unpädagogischen Sprung.“ Der Schüler „könne diese Last nicht tragen.“²⁵⁴

Auch im Bereich der europäischen Sprachen wurden Kenntnisse vorausgesetzt. Diese waren dann von Nöten, wenn das Missionsgebiet in Territorien anderer Kolonialnationen lag.

249 Vgl. Kapitel des kolonialpolitischen Reformkurses: 2.3.4

250 Meinhof: 1909, a.a.O., S. 5

251 Meinhof: 1909, a.a.O., S. 6

252 Pietsch, J.: Die Vorbildung der katholischen Missionare, in: Schmidlin(Hg.): Zeitschrift für Missionswissenschaft, 2. Jg. Münster 1912, S. 133

253 Pietsch: 1912, a.a.O., S. 132

254 Warneck: 1894, a.a.O., S. 192

Als allgemeinen Vorteil dieser breit aufgestellten Sprachkenntnisse postulierte man einen gewissen Selbstschutz. Der „beständige Umgang mit nieder stehenden Völkern zieh[e] leicht auch den Missionar herunter.“ Daher reiche es nicht aus, „einfachen Naturvölkern“ mit einer „einfachen Vorbildung“ zu begegnen. Aus einem angelegten „bedeutenden Vorrat“ an Bildung könne der Missionar „Jahre lang zehren“ und trotzdem „bei einer relativen Abnahme doch noch auf einer gewissen Höhe“ stehenbleiben.²⁵⁵

3.1.4 Der Lernort

In der zeitgenössischen Diskussion war die Frage nach dem Lernort für den Spracherwerb stark umstritten. Konkret ging es darum, ob und wenn ja, welche Sprachen im Vorfeld in Deutschland oder aber später in den Kolonien zu erlernen seien. Zu den Vertretern, die sich für eine innerdeutsche Vorbildung stark machten, zählte Carl Meinhof. Er differenzierte eindeutig zwischen indigenen und europäischen Sprachen. Letztere müssten in Deutschland auf ein solches Niveau gebracht werden, das es dem Missionar ermöglichen würde den notwendigen privaten und behördlichen Schriftverkehr, Predigten und Vorträge ohne Schwierigkeiten zu bewerkstelligen. Im Bereich der indigenen Sprachen fiel seine Einschätzung weniger absolut aus. Er begründete dies mit den unzureichenden, institutionellen Möglichkeiten, die hierfür in Deutschland gegeben seien. Ein Umstand, der entstanden war, da man es lang für „unmöglich“ gehalten habe, „afrikanische Sprachen in der Heimat zu lehren.“ Demzufolge hätte sich ein „seltsamer Zustand“ ergeben, dass Missionare ohne jedwede indigene Sprachkenntnis in die Kolonien gegangen seien.²⁵⁶ Eine einschneidende Veränderung auf diesem Gebiet ergab 1887 die Angliederung des SOS an die Berliner Universität.²⁵⁷ Infolge dieses neuen Versuchs forderte auch Meinhof, die sprachliche Grundausbildung innerhalb Deutschlands zu verankern.

„Die Aneignung der neuen Sprachzentren im Kopf des jungen Mannes ist eben eine so starke geistige und körperliche Anstrengung, daß sie viel leichter in gewohntem Klima, bei gesunder Kost und in voller Kraft europäischen Behagens erreicht wird, als in den schwierigen Umgebungen

255 Haller: 1904, a.a.O., S. 8

256 Meinhof: 1909, a.a.O., S. 10; Äquivalent, nur in Bezug auf die Kolonialbeamten, äußerte sich Meinhof auf dem Deutschen Kolonialkongress am 6. Oktober 1905, vgl. Meinhof, Carl: Die Bedeutung des Studiums der Eingeborenen Sprachen für die Kolonialverwaltung, Sektionssitzung am 6. 10. 1905, in: Verhandlungen des deutschen Kolonialkongresses 1905 zu Berlin am 5., 6. und 7. Oktober 1905, Berlin 1906, S. 348f.

257 Zu den Punkten Entstehung, Lehrinhalte und Selbstverständnis des SOS, vgl. Kapitel 5.3.1

der Fremde, unter einem Wust von Arbeit und bei körperlichen Beschwerden, wie sie Klima und Fieber mit sich bringen.“²⁵⁸

Hingegen verortete Meinhof die weiterführenden Studien und höheren Sprachkenntnisse in den Kolonien. Hier könne dies in „Beziehung zu den Dingen“ besser erlernt werden.²⁵⁹ Konträr zu dieser Einstellung äußerte sich der Superior der Hünfelder Oblaten Johannes Pietsch. Dieser forderte im Hinblick auf die Vorbildung der katholischen Missionare, die gängige Praxis beizubehalten, die das „Studium dieser Idiome auf das Missionsfeld selbst“ verlegte. Seine Überzeugung stützte er auf mehrere Argumente. Neben der großen Sprachenanzahl, die vor Ort vorhanden sei, gäbe es nach wie vor die „Schwierigkeit, tüchtige Lehrer für diese Sprachen zu bekommen“. Dies konstatierte er noch im Jahr 1912, zu einem Zeitpunkt an dem bereits mehrere Möglichkeiten zur sprachlichen Fortbildung vorhanden waren. Die Begrenzung auf eine einzelne, respektive auf eine Auswahl an indigenen Sprachen erteilte er eine Absage, da es sich „gewöhnlich erst am Ende der Studien“ entscheide, „wohin jeder Alumnus“ ausgesandt werde. Als weiteres Argument führte Pietsch den Vorteil an, dass es „viel leichter“ sei, die Sprache vor Ort zu erlernen. Der „Eifer“ der Missionare sei dort ein größerer und das Lernen durch und im Umgang mit Menschen, die der Sprache mächtig seien, ein „sehr wirksames Hilfsmittel“.²⁶⁰ Dass dies nicht immer von Erfolg gekrönt war, belegen Aussagen aktiver Missionare. Die Berichte des Steyler Diakons Limbrock und des Subdiakons Riehm, die beide in China tätig waren, verweisen auf die Sprachschwierigkeiten, mit denen beide zu kämpfen hatte. Sowohl Limbrock als auch Riehm berichteten offen über Mängel, Probleme und Zeitverlust, die der Spracherwerb in den Kolonien hervorrief. Infolge mangelnder und teils fehlerhafter Hilfsmittel sei ein „Fortschritt in [der] Erlernung der Landessprache [...] kaum bemerkbar“.²⁶¹

3.1.5 Stellenwert der Sprachen

Ein weiterer zentraler Punkt in der Sprachendebatte war die Wertung. Konkret ging es um die Frage, ob man den Sprachen der Kolonisierten überhaupt entsprechen und welcher Stellenwert der deutschen Sprache eingeräumt werden sollte. Letzteres sowohl in Abgrenzung zu den indigenen als auch zu anderen europäischen Kolonialsprachen, allen

258 Meinhof: 1909, a.a.O., S. 12

259 Meinhof: 1909, a.a.O., S. 13

260 Pietsch: 1912, a.a.O., S. 133

261 Briefe Eberhard Limbrock und Gottfried Riehm, zitiert aus: Hartwich, Richard: 1983, a.a.O., S. 78

voran zum Englischen. Diese Kontroverse war nicht originär die der Missionen, sondern betraf auch alle anderen Berufsfelder die in den Kolonien tätig wurden.²⁶² Dass sich eine fehlende gemeinsame Sprache problematisch auf das Zusammenleben auswirken musste, war überwiegend anerkannt. Bereits 1885 wies der evangelische Theologe Friedrich Fabri darauf hin:

„Für die ganze Verwaltung von Kolonialgebieten ist [...] die sichere Beherrschung der Sprache der Eingeborenen ein unumgängliches Bedürfnis.“²⁶³

An der Debatte beteiligt waren Personen aus verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens. Seitens der Politik, der die Sprachregelung oblag, beteiligten sich Vertreter der kolonialen Verwaltung sowie innerdeutsche Politiker. U.a. äußerte sich der Gouverneur DOAs, Eduard von Liebert, 1900 in einem Brief an den *Allgemeinen Deutschen Sprachverein* dahingehend:

„Die Erfahrung lehrt, daß die leider noch allzu häufig vorkommenden Mißgriffe bei der Behandlung der Eingeborenen zumeist der Unkenntnis der Sprache, der Sitten und Gebräuche des Volkes entspringen.“²⁶⁴

Und Staatssekretär Dernburg kritisierte 1908:

„Nun kommt es vor, daß mancherlei Fehler gemacht werden. Das liegt vielfach daran, daß der Weiße der hinauskommt, sich nicht die Mühe gibt, die Landessprache zu erlernen und daß er dann mancherlei für Bösartigkeit oder Schlechtigkeit ansieht, was es tatsächlich nicht ist.“²⁶⁵

Gleichzeitig wuchs das Bestreben der Deutschen Sprache in den Kolonien einen höheren Stellenwert einzuräumen. In Togo und Kamerun wurden 1906 und 1910 Schulordnungen erlassen, welche neben der führenden indigenen Sprache ausschließlich das Unterrichten in der deutschen Sprache erlaubten.²⁶⁶ Somit waren auch diejenigen

262 Vgl. hierzu auch die folgenden Kapitel. Die Sprachendebatte wird an verschiedenen Stellen dieser Forschungsarbeit thematisiert. Weiterführend zu diesem Thema, vgl.: Engelberg, Stefan: Die deutsche Sprache und der Kolonialismus, in: Kämper; Haslinger; Raithe(Hg.): Demokratieggeschichte als Zäsurgeschichte, Göttingen 2014. Speziell die Missionen betreffend, S. 313ff.

263 Fabri: 1885, a.a.O., S. 546

264 Gouverneur Deutsch-Ostafrikas von Liebert, Brief an den Allgemeinen Deutschen Sprachverein, abgedruckt in: Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, 15. Jg., Braunschweig 1900, S. 226

265 Dernburg: 1908, a.a.O., S. 220

266 Schulordnung vom 25. April 1910 für Kamerun abgedruckt in: Schlunk, Martin: Die Schulen für Eingeborenen in den deutschen Schutzgebieten. Abhandlungen des Hamburgischen Kolonialinstituts. 18. Bd., Hamburg 1914, S. 61 - 70; Im betreffenden § 2 heißt es: „In Eingeborenenschulen ist als Unterrichtssprache und als Gegenstand des Sprachunterrichts neben der am Schulorte herrschenden Eingeborenensprache keine andere lebende Sprache zugelassen als die deutsche.“ S. 64; Zum Verbot anderer Fremdsprachen in Togo, vgl. ebd., S. 16; ausführlicher vgl. Schlunk: 1914, a.a.O., S. 82ff.

Missionsgesellschaften, die bislang in Französisch, respektive Englisch unterrichtet hatten, gezwungen, Änderungen vorzunehmen.

Diedrich Westermann war einer der mahnenden Vertreter, die vor den Forderungen der Kolonialbehörde warnten, da diese auf den Deutsch-Unterricht den „grössten Nachdruck“ legten. Der Deutschen Sprache sei „alles andere unterzuordnen, oder wohl gar unter gänzlichem Ausschluss der Eingeborenen-Sprache das Deutsch von vornherein als Unterrichtssprache einzuführen.“²⁶⁷ Davor müsse sich die Mission schützen. Die deutsche Sprache sei zwar notwendiges Mittel, um ein Band zwischen beiden Gruppen aufzubauen und dem „Eingeborenen das Mutterland und dessen Denkungsart näher“ zu bringen, jedoch erkannten Westermann, Meinhof, u.a., dass dieser Gedankengang der gegenseitigen Entsprechung bedurfte. Dominiere die deutsche Sprache, dann würde man die Denkweise der indigenen Bevölkerung nicht verstehen und eine Erziehung schlussendlich unmöglich machen. Lediglich eine „Abrichtung“ der Kolonisierten gelänge.²⁶⁸ Auch der am HKI dozierende Missionswissenschaftler Martin Schlunk²⁶⁹ riet dazu:

„in einer so wichtigen Frage wie der Sprachenfrage muß die letzte Entscheidung in den *pädagogischen* [Herv. i. O.] Motiven liegen“²⁷⁰ „Für die Mehrheit der Schüler unserer kolonialen Schulen hat der deutsche Unterricht pädagogisch nur sehr zweifelhaften Wert, einer kleinen Minderheit kann er für das Berufsleben nützlich werden. [...] Jede gesunde Volksbildung muß vielmehr in der Muttersprache [...] vermittelt werden.“²⁷¹

Folglich blieb die Notwendigkeit für die Erlernung einer indigenen Sprache in der Missionarsausbildung erhalten. Und auch Schlunks qualitative Forschungsergebnisse zum Thema der kolonialen Schulpolitik, die er 1911 im Auftrag des HKI publizierte, lassen erkennen, dass der indigene Spracherwerb eines, wenn nicht das zentrale Wissensgebiet

267 Westermann: 1909, a.a.O., S. 112; Die Frage nach dem Stellenwert der Sprachen war Teil verschiedener Debatten, wie bspw. auf der Tagung der DKG in Dresden vom 7. bis 9. Juni 1909, vgl. hierzu: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 414ff. Auch auf dem Deutschen Kolonialkongress 1905 diskutierte Meinhof seine Überzeugungen mit anderen Kongressteilnehmern. Er erklärte dort am 6. Oktober, dass der ausschließliche Gebrauch der deutschen Sprache das „beste Werkzeug [...für eine] revolutionäre Propaganda“ sei. In seinem Beitrag betonte Meinhof diese Befürchtung vor Aufständen, resultierend aus der Möglichkeit die deutsche Sprache zu verstehen und gleichzeitig die indigenen Sprachen als „Geheimsprachen“ zu nutzen. Die einzige Möglichkeit dem zu entkommen, erkannte Meinhof im Erlernen der indigenen Sprachen. Vgl.: Meinhof: 1906, a.a.O., S. 343 - 364

268 Westermann: 1909, a.a.O., S. 112

269 Wischnath, Johannes Michael: „Schlunk, Carl Albert Martin, Missionswissenschaftler“, in: Ottnad; Sepaintner(Hg.): Baden-Württembergische Biographien, 3. Bd., Stuttgart 2002, S. 360 - 362

270 Schlunk: 1914, a.a.O., S. 93

271 Schlunk: 1914, a.a.O., S. 87

in der Ausbildung der Missionare blieb.²⁷² Schlunks Ausführungen verweisen zudem offenkundig auf die Nähe zu zeitgenössischen, pädagogischen Ideen, wie bspw. zur Arbeitsschulbewegung. Dieser Ansatz²⁷³ sollte in den Schulen der autochthonen Bevölkerung angewandt werden und somit gleichzeitig auch ein wesentlicher Aspekt in der Ausbildung für den Missionarsdienst sein.

„Es bleibt doch Tatsache, daß die *Arbeitserziehung ein wesentliches und wertvolles Stück der Charakterbildung* [Herv. i. O.] ist und der Mensch nicht nur ein Hirn, sondern auch Hände und Arme und Augen hat, die er lernen muß zu benutzen und seinem Willen dienstbar zu machen.“²⁷⁴

Er forderte ganz konkret die „Anlegung und Pflege von Schulplantagen“ und Förderung des „Handfertigungs- und de[s] landwirtschaftlichen Unterricht[s]“.²⁷⁵

3.1.6 Methodik des Sprachunterrichtens

Auch innerhalb der Vorbildung zum Missionar wurde mit pädagogischen Ansätzen der neuen Richtung gearbeitet. Dies zeigen u.a. die Veröffentlichungen von Carl Meinhof. Dieser befasste sich mit der Methodik der Sprachenaneignung. Insbesondere seitens der evangelischen Mission existieren hierzu Überlegungen. Wie gezeigt werden konnte, verankerte diese ihre sprachliche Vorbereitung im Gegensatz zur katholische Mission teilweise innerhalb des Deutschen Reiches.

Zunächst verwies Meinhof auf das grundlegende Faktum, dass es sich bei der Zielgruppe der Sprachkurse um Erwachsene handelte. Also ein Personenkreis, der „brennend gern lernen wolle[]“.²⁷⁶ Erfolgreiches Lernen verknüpfte er mit dem Interesse des Einzelnen. Der Lernprozess orientierte sich somit stark am Individuum. Meinhof sah vor, Fachbücher über Ethnographie, Geographie, Missionsgeschichte, u.a. in Fremdsprachen auszugeben und nach ca. zwei Wochen die abgefassten Berichte als weitere Diskussionsgrundlage zu verwenden.

272 Vgl. Schlunk:(1914a). Darin beschreibt Schlunk ein äußerst diverses Bild des Sprachgebrauchs in den deutschen Kolonien. Ursächlich hierfür waren Verordnungen (teilweise beinhalteten diese Verbote hinsichtlich anderer europäischer Sprachen), individuelle Besonderheiten der jeweiligen Kolonie (das Suaheli als lingua franca in DOA, vgl. hierzu Kapitel 3.3) oder die spezielle Lage der Schule (ländliche vs. urbane Lage)

273 Mehr zum Einwirken der Arbeitsschulbewegung in das koloniale Bildungssystem, vgl. insbesondere das Kapitel zur Deutschen Nationalschule: 4.2

274 Schlunk: 1914, a.a.O., S. 109f.

275 Schlunk: 1914, a.a.O., S. 129

276 Meinhof: 1909, a.a.O, S. 14

Ein weiterer zentraler Bereich seiner Vorgehensweise war der Unterricht in der Lehre der Sprachenverwandtschaft. Diese deutete er als die Basisarbeit, um im späteren Arbeitsleben den Umgang mit artverwandten Sprachen leichter zu ermöglichen.²⁷⁷ Neben dieser wissenschaftlichen Theorie legte er Wert auf den phonetischen Unterricht. Anatomie und Physiologie betrachtete Meinhof dabei als notwendige medizinische Fächer. Unter Zuhilfenahme örtlich ansässiger Ärzte, sollte den Missionarsschülern eine „klare Vorstellung“ über den „Bau der Sprachorgane und ihre[...] Funktionen“ vermittelt werden.²⁷⁸

Außerdem wurde verstärkt Interesse auf die praktischen Sprachübungen gelegt. Diese bedurften, nach der Meinung Meinhofs, der Unterrichtung durch einen Muttersprachler, was er folgendermaßen begründete:

„Ich widerrate dringend jemand anders, er sei, wer er ist, dazu zu verwenden. Es kommt darauf an, den seltsamen Tonfall, die Melodie der Sprache, die feinen Lautnuancen aufzufassen, und das kann man nur von dem, der seine Muttersprache spricht.“²⁷⁹

Im Hinblick auf die europäischen Weltsprachen sei dies ohne Probleme durchführbar. Auch der Unterricht in indigenen Sprachen würde unter Zuhilfenahme „eingeborener Lektoren“ am SOS erfolgen.²⁸⁰ Zusammenfassend äußerte Meinhof drei Faktoren, die für ein Gelingen im Sprachunterricht von Nöten seien: Konzentration auf das Wesentliche, kein Gedächtnislernen, Anregung der Selbsttätigkeit. Wie Meinhof sich hinsichtlich der Wissensgenerierung positionierte, wird im späteren Kapitel zur kolonialen Wissenschaft behandelt.

3.1.7 Mission und Staat

Das Zusammenspiel zwischen Mission und Staat erlebte immer wieder Reibungspunkte. Dies war der Ursache zu schulden, dass die politischen Neuerungen mit 1884 auch zu enormen Veränderungen für die Mission geführt hatten. Die Arbeitsorte der Missionen wurden teilweise in die „deutschgewordenen Gebiete“ umgesiedelt. Zudem kam es zu Neugründungen von Missionsgesellschaften. Aber auch inhaltlich änderte sich vieles.²⁸¹ Durch den Eintritt Deutschlands als Kolonialmacht „traten ganz neue Aufgaben und Forderungen an die Mission heran.“ Dies erschließt sich allein schon aus der Tatsache,

277 Vgl. Meinhof: 1909, a.a.O., S. 15ff.

278 Meinhof: 1909, a.a.O., S. 17

279 Meinhof: 1909, a.a.O., S. 19

280 Meinhof: 1909, a.a.O., S. 19

dass die Mission nicht mehr ihren Sonderstatus behielt. Neben den Missionaren etablierten sich nunmehr weitere Tätigkeitsfelder für Europäer. Zuständigkeitsbereiche mussten neu abgesteckt werden. Westermann beschreibt dies als eine Art Balanceakt für die Mission. Einerseits müsse sie an ihrem eigentlichen Ziel festhalten und „Heiden zu Christen machen“. Andererseits müsse sie „volles Verständnis gewinnen für die neue Lage, die vorwärtsdringende Kolonialbewegung, deren Aufgabe eine möglichst schnelle und allseitige Erschliessung“ der Kolonien sei.²⁸²

Auch von katholischer Seite mahnte man zum gegenseitigen Verständnis. Der Kirchenhistoriker und Missionswissenschaftler Joseph Schmidlin²⁸³ konstatierte noch wenige Jahre vor Beginn des Ersten Weltkrieg:

„Immer kräftiger und klarer [...] bricht sich in Missions- wie in Kolonialkreisen die Überzeugung Bahn, daß Mission und Kolonisation zwei gegebene Größen sind, die bei aller Verschiedenheit keine Gegensätze darstellen, aber auch nicht vornehm aneinander vorübergehen dürfen, sondern *miteinander rechnen und aufeinander Rücksicht nehmen, ja Hand in Hand arbeiten müssen* [Herv. i. O.] wenn ein gedeihliches und bleibendes Resultat erzielt werden soll.“²⁸⁴

Schmidlin wies auf die Tatsache des gegenseitigen Nutzens hin. Vorteile für die Mission ergäben sich allein schon daraus, dass die „deutsche[] Okkupation“ auf das Missionswesen „äußerst anregend und segensreich“ gewirkt und einen „Aufschwung“ genommen habe. Additiv hierzu gäbe es „materielle[] Vorteile“, er verwies im Zuge dessen verstärkt auf den staatlichen Ausbau der Infrastruktur. Die Mission spare dadurch „viele Reise- und Transportkosten“, erfahre eine Erleichterung in der Kontaktpflege zu anderen Missionen sowie mit der indigenen Bevölkerung und erhalte staatlichen Schutz. Aber auch die Kolonialpolitik werde durch die Mission unterstützt, indem diese dem „Staate viele Aufgaben und Lasten“ abnehme, insbesondere auf dem Feld der Wohlfahrtspflege und des Unterrichts, der „Erziehung der Eingeborenen zur Arbeit“. Die Hauptsorge werde der Regierung hier durch die Missionen abgenommen.²⁸⁵ Zudem sei die Mission auf

281 Veränderungen erfolgten allem voran in der Schularbeit. Bestehende Missionsschulen wurde „zu Pflegestätten deutscher Art“ und erhielten „bewußt [eine] nationale Färbung“. Außerdem musste sich die Mission das schulische Arbeitsfeld mit dem deutschen Staat teilen. Zwar erfolgte die Gründung einzelner Regierungsschulen nur allmählich, jedoch verlor die Mission in diesem Bereich ihre monopolistische Stellung. Zudem beendeten unterschiedliche technische Neuerungen und das „schnelle Vordringen der Zivilisation“ das „Idyll einer weltabgelegenen Schulmeisterei“. Vgl. Schlunk: 1914, a.a.O., S. 13ff.

282 Westermann: 1909, a.a.O., S. 111

283 Collet, Giancarlo: „Schmidlin, Joseph“, in: NDB, 23. Bd., Berlin 2007, S. 162f.

284 Schmidlin, Joseph: Deutsche Kolonialpolitik und katholische Heidenmission, in: ders(Hg.): Zeitschrift für Missionswissenschaft, 2. Jg., Münster 1912, S. 29

285 Schmidlin: 1912, a.a. O., S. 31ff.

wirtschaftlichem Gebiet unentbehrlich geworden, wofür Schmidlin mannigfache Beispiele anführte:

„hierhin gehören die Urbarmachung und Verbesserung des Bodens, die Anlage von Gärten und Plantagen, die Hebung von Ackerbau und Viehzucht, die Einführung von Handwerk und Industrie, dann überhaupt die kolossalen Summen, die von den Missionen alljährlich in die Kolonien gebracht und darin verausgabt werden.“²⁸⁶

Nicht zuletzt die „wissenschaftliche und literarische Missonstätigkeit“ sei von unschätzbarem Wert für die Kolonialpolitik. Sie diene dieser als „Pfadfinderin und Wegebereiterin“.²⁸⁷ Eine Hauptstütze erkannte Schmidlin jedoch darin, dass die Mission es vermöge, die indigene Bevölkerung „psychisch umzugestalten“. Darunter verstand er die innere Hebung auf ein „höheres sittlich-religiöses Niveau“. Der Staat agiere mittels „Strafen und Gesetze[n]“ und könne so ausschließlich einen „physischen Gehorsam erzwingen“. Die Mission wirke darüber hinaus und erreiche damit eine „[s]eelische Unterwürfigkeit“ und eine „Vertrauensstellung“, welche sie als „Vermittler zwischen Regierung und Eingeborenen“ befähigen würde.²⁸⁸

Eine Zusammenarbeit vor Ort bedingte auch, dass innerhalb der Ausbildung eine Aufgeschlossenheit für die Arbeit des Gegenübers geweckt wurde, indem man die Vermittlung eines „offenen, weiten Blick[es] und Verständnis[ses]“ förderte. Nach der Meinung Westermanns erfolgte diese Anpassung des Ausbildungssystems an die „neuen Lebensverhältnisse der Kolonien“ insbesondere am SOS in Berlin. Er beobachtete eine zunehmend steigende Zahl an evangelischen Missionaren, die dort eine gemeinsame Lehre mit Kolonialbeamten durchliefen. Auch inhaltlich förderte das SOS die gewünschte gegenseitige Verständigung, da es neben sprachlichen Kenntnissen auch eine „vielseitige kolonialwissenschaftliche Ausbildung“ vermittelte.²⁸⁹

Diese überwiegend durch die Missionare wahrgenommene Schultätigkeit in den Kolonien gründete sich insbesondere darauf, dass die Missionen bereits seit Jahrzehnten vor Ort tätig waren. Zur Anerkennung der unterstützenden Wirkung der deutschen Kolonialpolitik durch die Mission, vgl. auch: Hassert, Kurt: Deutschlands Kolonien. Erwerbungs- und Entwicklungsgeschichte, Landes- und Volkskunde und wirtschaftliche Bedeutung unserer Schutzgebiete, Leipzig 1899, a.a.O., S. 288

286 Schmidlin: 1912, a.a.O., S. 38

287 Schmidlin: 1912, a.a.O., S. 38

288 Schmidlin: 1912, a.a.O., S. 39

289 Westermann: 1909, a.a.O., S. 112; Aber auch andere Bildungsinstitutionen, wie bspw. die DKS warben in ihren Programmen und Veröffentlichungen mit der Aufnahme von Missionsanwärtern neben anderen Zielgruppen,. Vgl. Kannengieser, G. A.: Die deutsche Kolonialschule in Witzenhausen a.d. Werra, in: Andree, Richard(Hg.): Globus. Illustrierte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde, 79. Bd., Braunschweig 1901, S. 144

Neben all diesen Bemühungen um gegenseitigen Respekt wurde, wie oben bereits bei Schmidlin erwähnt, wiederkehrend die Besonderheit der missionarischen Arbeit hervorgehoben. Auch der Begründer der Missionsschule Knechtsteden bei Köln, Pater Amandus Acker,²⁹⁰ betonte die Vorteile missionarischer Tätigkeit. Im Spannungsfeld zwischen Regierung und Mission agiere letztere nachhaltiger. Wo das staatliche Gesetz mittels Sanktionen lediglich oberflächlich wirke, dringe das „christliche Gesetz [...] bis in die Seele hinein“ und schaffe dadurch eine innere, wirkliche Tugend.²⁹¹

Für die Lehrinhalte der Ausbildung bedeutete dies, dass neben einer Öffnung hin zu kolonialwissenschaftlichen Themen und dem dadurch erhofften Verständnis für die staatliche und privatwirtschaftliche Arbeit, nach wie vor an den ureigenen Inhalten der Missionsarbeit festgehalten werden musste.

3.1.8 Curriculum und Dauer

Aus dieser Kombination der Besonderheiten und Überschneidungen ergaben sich für die Missionsausbildung unterschiedlichste Curricula. Weitere Faktoren für die Diversität ergaben sich aus Konfessionsunterschieden und Schwerpunktsetzungen der einzelnen Missionsgesellschaften. Der zu Beginn zitierte Dekan Haller stellte in der ersten Dekade des 20. Jahrhunderts folgende Lehrinhalte für die evangelische Mission zusammen:

Der Kern der missionarischen Arbeit basiere auf den biblischen Lehrfächer. Der angehende Missionar müsse sich in der Auseinandersetzung und Abgrenzung zu anderen christlichen und nichtchristlichen Religionen üben. Zudem wies Haller auf die Notwendigkeit spezieller Missionsfächer hin, wie Missionsgeschichte, Missionstheorie und Missionsgeographie. Auch in Hallers Publikationen wurde die Bedeutung der sprachlichen Unterrichtsfächer betont und dies weitestgehend mit den zu Beginn dieses Kapitels angeführten Argumenten begründet. Notwendige Kenntnisse müsse sich der angehende Missionar zudem in Pädagogik, Philosophie und in allgemein bildenden Fächern aneignen. Zudem sei eine praktische Ausbildung, bestehend aus Handfertigungsunterricht und medizinischem Lehrgang erforderlich.²⁹²

290 Vgl. Dohmen, Lambert: „Acker, Amandus“, in: NDB, 1. Bd., Berlin 1953, S. 35f.; o.V.: Das Missionshaus der Väter vom Hl. Geist in Knechtsteden bei Köln, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 97 - 99

291 Vgl. Acker, Amandus: Die Aufgabe der katholischen Mission in den Kolonien, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 130

292 Vgl. Haller: 1904, a.a.O., S. 24

Insgesamt wurde von evangelischer Seite eine Gesamtdauer des Seminaaraufenthaltes auf ca. sechs Jahre veranschlagt.²⁹³ Diese vermeintlich kurze Zeit der Vorbereitung im Verhältnis zu den enormen Anforderungen²⁹⁴ beinhaltete auch die „Gefahr oberflächlicher Halbbildung und angelernter Dressur“. Dem versuchte man zu begegnen, indem man an die Auswahl der Lehrer hohe Anforderungen stellte und die Lehrinhalte auf das Wesentlichste konzentrierte.²⁹⁵

Seitens der Katholiken unterstrich hingegen Johannes Pietsch 1912 den Mangel einer „fachmännischen Ausbildung“ innerhalb beider Konfessionen. Auch er listete für eine umfassende Ausbildung eine Reihe an Lehrfächern auf. Seiner Überzeugung nach fehlte es jedoch weitestgehend an den Missionswissenschaften, worunter er Missionsgeschichte, Missionskunde, Missionstheorie, Missionsrecht und Missionsmethodik subsumierte. Durch dieses Feld könne beim angehenden Missionar ein „viel größere[s] Verständnis“ für die „betreffenden Problemen und Beschäftigungen“ entwickelt werden.²⁹⁶

Summa summarum errechnete Pietsch für die katholische Ausbildungszeit eine Dauer von 13 - 14 Jahren. Diese beginne mit einer sechs- bis siebenjährigen Gymnasialzeit. Je nach Missionsgesellschaft erfolgte diese im eigenen Institut oder in einem staatlichen Gymnasium. Auf Vor- und Nachteile beider Varianten wies Pietsch hin: Das staatliche Gymnasium verfüge zwar über größere Mittel und besser ausgebildetes Lehrpersonal, jedoch könne man an der institutseigenen Schule eine bessere Anpassung der Lehrinhalte auf den späteren Beruf vornehmen.²⁹⁷ Hieran schloss sich das ein-, teilweise auch zweijährige Noviziat an, welches insbesondere der „aszetisch-religiösen Bildung gewidmet“ war. Diesem folgte das höhere Studium mit eindeutigen Parallelen zur evangelischen Ausbildung. Pietsch unterteilte es in die Lehrfächer: Philosophie, Theologie, Sprachen, Völkerkunde, vergleichende Religionswissenschaft und medizinische Kenntnisse. Weitere Disziplinen sollten nach Meinung Pietschs wahlfrei angeboten werden, da diese nicht jeder brauche, anderen wiederum von „großem Nutzen“ sein könnten. Darunter subsumierte er Fächer, wie: Bauwesen, Fotografie, Kunstwissenschaft, Mineralogie, Kartografie und Botanik.²⁹⁸ Wie sich im Bereich der Sprachendebatte bereits

293 Vgl. Warneck: 1894, a.a.O., S. 183; Witte: 1913, a.a.O., Sp. 406

294 Vgl. Warneck: 1894, a.a.O., S. 142f.

295 Vgl. Warneck: 1894, a.a.O., S. 183 und 193

296 Pietsch: 1912, a.a.O., S. 134

297 Vgl. Pietsch: 1912, a.a.O., S. 130f.

298 Vgl. Pietsch: 1912, a.a.O., S. 134

abgezeichnet hat, spielte das Zielland im katholischen Ausbildungswesen eine untergeordnete Rolle. Pietsch ging sogar soweit, dass er die Ausbildung als mehr oder minder identisch einstufte, unabhängig davon, „wohin der einzelne seine Bestimmung erhält, ob in die Heidenmission oder für eine europäische Wirksamkeit.“²⁹⁹

„Es wird grundsätzlich für den Missionar dasselbe Bildungsmaß verlangt wie für den Priester der in Europa wirkt.“³⁰⁰

3.1.9 Kolonial-Missionsschule der PP. Oblaten der Unbefleckten Jungfrau Maria in Engelpport bei Treis an der Mosel

Das bereits angesprochene, teilweise recht schwierige Verhältnis zwischen Mission und Staat fand seine Entsprechung auch in verschiedenen Reichstagsdebatten. Insbesondere die 1897 in Hünfeld³⁰¹ gegründete und 1903 nach Maria Engelpport umgezogene Kolonial-Missionsschule der PP. Oblaten der Unbefleckten Jungfrau Maria trug in den Jahren nach dem politischen Umbruch 1907 zu teils heftigen Auseinandersetzungen im Reichstag bei. Diese Konfliktsituation, aber auch die grundlegenden Gedanken und Inhalte der Schule sowie deren Umsetzung werden im Folgenden thematisiert.

1895 entstand in Hünfeld eine Missionsanstalt zur Ausbildung von Missionaren. Dieser Einrichtung wurde die Kolonial-Missionsschule angegliedert, in welcher eine Laienbildung in handwerklichen Fähigkeiten unter dem christlichen Glauben erfolgen sollte. Zielgruppe war somit zum einen die Gruppe der ordinierten Geistlichen und zum anderen Männer, die ohne Gelübde, jedoch mit christlichem Bezug in den Kolonien tätig werden wollten.³⁰²

„Die Errichtung der Schule fand ihren Grund in der Tatsache, daß zugleich mit der Erziehung der wilden Volksstämme zum Christentum auch die Heranbildung derselben zu arbeitsfreudigen Menschen zu verbinden ist.“³⁰³

Um dies zu gewährleisten, wurden unterschiedliche Werkstätten eingerichtet, in welchen die Schüler die notwendigen Handwerke erlernen konnten. Neben verschiedenen Bereichen aus Acker-, Gartenbau und Landwirtschaft, deckte die Schule auch die

299 Pietsch: 1912, a.a.O., S. 129

300 Pietsch: 1912, a.a.O., S. 134

301 Vgl. Tobler, Friedrich: Kolonialbotanik, Leipzig 1907, S. 13f.

302 Vgl. o.V.: Kolonial-Missionsschule der PP. Oblaten der Unbefleckten Jungfrau Maria in Engelpport bei Treis an der Mosel, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 7. Jg., Berlin 1903, S. 277f.; Spahn am 4. Mai 1907 im Reichstag, in: Verhandlungen des Reichstags, 12. Legislaturperiode, 1. Session, Bd. 228, Berlin 1907, S. 1401

303 o.V.: Kolonial-Missionsschule, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 7. Jg., a.a.O., S. 277

Lehrfächer Küchenarbeiten und Wäscherei sowie Schusterei, Schmiede, Schlosserei und die Unterweisung in medizinischen Kenntnissen ab. Letztgenanntes war eine notwendige Ergänzung, deren Bedeutung u.a. auch auf dem Deutschen Kolonialkongress 1902 behandelt wurde.³⁰⁴ Die Kurse wurden durch einen approbierten Arzt in „leichtfaßlicher und fesselnder Form“, mit zahlreichen Bildern und praktische[n] Beispielen“³⁰⁵ abgehalten.

1903 erfolgte der Umzug von Hünfeld nach Maria Engelport. Als Grund hierfür wurden die erweiterten Lehrmöglichkeiten im Moselgebiet angeführt, die eine Schulung im Weinbau ermöglichten. Auch die dort bestehenden, unfertigen Wohn- und Arbeitsverhältnisse bewertete man als „wie geschaffen“ für die „Ausbildung von Zöglingen.“³⁰⁶ Angelegte Felder waren nicht vorhanden und auch die Klosterruine und andere Gebäude mussten teils abgerissen bzw. von Grund auf instand gesetzt werden.³⁰⁷ Auch dies beurteilte man als Möglichkeit in Engelport „zu einer guten und gründlichen Ausbildung“ zu gelangen.³⁰⁸ Im dritten Jahr nach Bezug des Geländes waren nach wie vor Aufbauarbeiten notwendig, wobei die Vorteile im Jahresbericht weiterhin betont wurden:

„Alle unsere Zöglinge haben es auch richtig begriffen, von wie großem Nutzen eine solche Schule der Arbeit gerade für den angehenden Ansiedler in den Kolonien ist, und überall freudig und wacker zugegriffen.“³⁰⁹

Außerdem befand man sich in Engelport an einem Ort mit Tradition auf die man aufbauen konnte. Ähnlich wie die „früheren Insassen“ des Klosters sah man sich in der Aufgabe „jede Not und jedes Elend“ zu lindern. Mit dem Unterschied, dass man sich nun „den ärmsten der Menschen, den armen Wilden, in den fernen Missionsgebieten“ widmen wollte, um „ihnen mit dem christlichen Glauben die Güter der Zivilisation zu vermitteln.“³¹⁰

Bereits sechs Jahre nach dem Umzug kam man seitens der Kolonial-Missionsschule zu dem Urteil:

304 Vgl. Kind, August: Ausdehnung und erziehlche Bedeutung der ärztlichen Mission, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902, Berlin 1903, S. 460

305 Vgl. o.V.: Aus dem Bereiche der Missionen und der Antisklaverei-Bewegung, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes(Hg): Deutsches Kolonialblatt. Amtsblatt für die Schutzgebiete des Deutschen Reichs, 14. Jg., Berlin 1903, S. 69

306 Vgl. o.V: Kolonial-Missionsschule, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 7. Jg., a.a.O., S. 277

307 Vgl. o.V.: Aus dem Bereiche der Missionen und der Antisklaverei-Bewegung, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes(Hg): Deutsches Kolonialblatt. Amtsblatt für die Schutzgebiete des Deutschen Reichs, 14. Jg., Berlin 1903, S. 134

308 o.V.: Aus dem Bereiche der Missionen und der Antisklaverei-Bewegung, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes(Hg): Deutsches Kolonialblatt, 15. Jg., Berlin 1904, S. 416

309 o.V.: Aus dem Bereiche der Missionen und der Antisklaverei-Bewegung, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 17. Jg., Berlin 1906, S. 244

310 Vgl. o.V.: Aus dem Bereiche der Missionen und der Antisklaverei-Bewegung: 1904, a.a.O., S. 416

„An der Stelle der ehemaligen Einöde pulsiert neues, frisches Leben, dazu bestimmt seinen Einfluß geltend zu machen bis weit hinaus über die Grenzen unseres Vaterlandes in die überseeische neue deutsche Heimat.“³¹¹

Die Zahl der Schüler belief sich nach sechsjährigem Bestehen im Jahr 1903 auf 14 Absolventen, von denen 13 nach DSWA ausgesandt worden waren.³¹² Man war sich seitens der Institutsleitung bewusst, dass dies keine übermäßig große Zahl darstellte und entschuldigte es mit dem Ansinnen, wählerisch im Hinblick auf die Zöglinge vorzugehen. „Nur solche, welche die für das spätere selbstlose Wirken nötige Garantie zu bieten schienen, fanden Aufnahme.“ Da nur jene für die Arbeit in den Kolonien gebraucht werden konnten, die „in sittlicher Hinsicht gefestigte Charaktere“ mitbrachten, dezimierte sich die Zahl bereits bei der Annahme in die Einrichtung.³¹³

Diese überschaubare Schülerzahl lieferte Abgeordneten des Deutschen Reichstages eines von mehreren Argumenten gegen eine weitere finanzielle Förderung der Kolonial-Missionsschule.³¹⁴ Dreh- und Angelpunkt der Diskussion, die hauptsächlich 1907 stattfand, war jedoch noch grundlegender, nämlich die Tatsache, dass eine konfessionell geprägte Schule überhaupt vom Staat subventioniert wurde. Die Debatte verlief dabei jenseits der bestehenden politischen Lager. Befürworter einer weiteren pekuniären Zuwendung kamen sowohl aus dem Bülow-Block³¹⁵ als auch aus der Opposition. Allen voran die Abgeordneten Peter Spahn (Zentrum) und Otto Arendt (Freikonservative Partei) wollten an den 10.000 Mark festgehalten wissen, mit denen die Kolonial-Missionsschule seitens der Reichsregierung subventioniert wurde. Auch der deutschkonservative Freiherr von Richthofen-Darmsdorf, der sich grundlegend gegen eine staatliche Unterstützung der

311 Jahresbericht der Kolonial-Missionsschule der PP. Oblaten der Unbefleckten Jungfrau Maria 1909/1910, BArch, R 1011/6463, pag. 45f.

312 Vgl. o.V: Kolonial-Missionsschule, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 7. Jg., a.a.O., S. 278; Tobler: 1907, a.a.O., S. 13

313 Jahresbericht der Kolonial-Missionsschule 1909/1910, BArch, R 1011/6463, pag. 45

314 Der Vertreter der Freisinnigen Vereinigung Heinrich Dohrn stellte die Ausgaben den Absolventen gegenüber und konstatierte, dass man das verausgabte Geld in einer gezielten Ausbildung ohne Missionsanstalt sinnvoller investieren hätte können. Vgl. Dohrn am 4. Mai 1907 im Reichstag, in: Verhandlungen des Reichstags, 12. Legislaturperiode, 1. Session, 228. Bd., Berlin 1907, S. 1402

315 Dieser setzte sich zusammen aus Deutschkonservativen, Freikonservativen, der Wirtschaftlichen Vereinigung, anderen Antisemiten, Nationalliberale und Linksliberale. Ein Mischung die nur verbunden bleiben konnte, da sie sich insbesondere gegen die katholische Zentrumspartei wandte und den Erhalt des Fürsten Bülow als Reichskanzler unterstützte. Vgl. Naumann, Friedrich: Bülow und die Polenfrage, in: ders.(Hg.): Die Hilfe, Wochenschrift für Politik, Literatur und Kunst, 13. Jg., Berlin 1907, S. 774

Mission aussprach, um deren Unabhängigkeit zu erhalten³¹⁶, sah sich in der Verantwortung, einmal zugesicherte Leistungen weiterhin zu zahlen.³¹⁷

Infrage gestellt worden war die Zahlung aufgrund eines „formellen Versehens“, wie Arendt es nannte. Die Zahlungen waren vier Jahre lang an Hünfeld gegangen, wo die Kolonial-Missionsschule nicht mehr bestand. Durch die erfolgte Thematisierung und Diskussion über die Rechtmäßigkeit der Zahlungen erfolgte auch eine genauere Betrachtung, die sich im Allgemeinen mit der Schule auseinandersetzte. Wenige Abgeordnete argumentierten daraufhin, dass es sich in Engelpfort um eine Missionsschule und nicht wie in Witzenhausen um eine paritätische Kolonialschule handle. Christian Storz (Deutsche Volkspartei) schlug sogar vor, die gezahlten Subventionen zurückzufordern, da sie unter falschen Annahmen gezahlt worden waren.³¹⁸

Spahn hingegen bekräftigte seine Ausführungen erneut. Da es sich bei Hünfeld um den Hauptsitz des Klosters handle, sei die bisherige Bezeichnung nicht inkorrekt. Auch sei es nicht richtig, dass der Anschein erweckt würde, dass es sich bei den Absolventen um Missionare handle. Es seien Laienbrüder ohne Gelübde und keine Ordensmänner. Die Ausbildung erfolge im Gegensatz zu Witzenhausen kostenlos, unter der Bedingung eine 7-jährige Dienstzeit in den Niederlassungen der Mission zu absolvieren. Diese seien ausschließlich in den deutschen Kolonien. Im Anschluss an die Dienstzeit seien sie „frei“ und hätten „mit dem Orden nichts mehr zu tun.“ Außerdem ersuchte Spahn den „patriotischen Zug“ der Schule in Engelpfort mithilfe des institutseigenen Leitspruchs zu untermauern:

„Für Christentum und Vaterland im deutschen Heim auf fremdem Strand.“³¹⁹

Auch die Jahresberichte der Kolonial-Missionsschule verweisen auf die Gewichtung des patriotischen Gedankens innerhalb der Institution:

„Die Festigung deutschen Einflusses, die Verbreitung deutscher Kultur verbunden mit deutscher Schaffenskraft, deutschem Wesen und recht christlicher Gesittung, das war bisher die Richtschnur bei unserem Schaffen und Wirken und soll sie auch in Zukunft bleiben.“³²⁰

316 Vgl. Richthofen-Darmsdorf am 17. März 1908 im Reichstag, a.a.O., S. 4032

317 Vgl. Richthofen-Darmsdorf am 4. Mai 1907 im Reichstag, a.a.O., S. 1403

318 Vgl. Storz am 4. Mai 1907 im Reichstag, a.a.O., S. 1402

319 Spahn am 4. Mai 1907 im Reichstag, a.a.O., S. 1401

320 Jahresbericht der Kolonial-Missionsschule 1909/1910, BArch, R 1011/6463, pag. 50f.

Die Argumente der Gegner reichten nicht aus, um eine Streichung des Postens durchzusetzen, die finanzielle Unterstützung wurde beibehalten.³²¹

Resümierend kann festgehalten werden, dass dieses Berufsfeld durch den Beginn der deutschen Kolonialherrschaft starke Auswirkungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erfuhr. Insbesondere der Ausbau des Ausbildungsprogramms u.a. um eine „reiche naturwissenschaftliche Bildung“³²² zeigt, dass sich die Mission öffnen musste. Die Notwendigkeit eines breiter aufgestellten Fächerplanes war existent, auch und insbesondere in Relation zu den erstarkenden privatwirtschaftlichen und staatlichen Berufsfeldern, die in den Kolonien nach und nach einen wichtigen Stellenwert einnahmen.

Als zentraler Punkt der Ausbildung wurde auf den Spracherwerb eingegangen. Zwei Aspekte kamen hierbei zum tragen: Die Agitation zeitgenössischer Missionare für eine indigene Sprachkenntnis, mit dem Ziel eine andere Politik der Kolonisation zu implementieren. Der zweite herausgearbeitete Gesichtspunkt fokussierte die der indigenen Sprache zugrundeliegende Legitimation, welche die Mission aus ihrem sprachlichen Wissensvorsprung herstellen konnte.

3.2 Koloniale Militärausbildung

„Der Eingeborene wird stets nur der Gewalt weichen und ganz besonders für Afrika gilt der Satz, dass nur aus dem Kampf der Friede“ erwachse³²³



Die Inbesitznahme der kolonialen Territorien und die spezifische Vorgehensweise Bismarcks, wie sie in Kapitel 2.3 dargestellt wurde, bedingte ab 1891/95 das Berufsfeld des Schutztrupplers. Die offizielle Übernahme der Verantwortung durch den deutschen Staat verpflichtete diesen auch einen Polizei- und militärischen Sicherheitsapparat bereitzustellen, um das Hegemonialverhältnis

321 Vgl. Abstimmung im Reichstag am 4. Mai 1907, a.a.O., S. 1404

322 Tobler: 1907, a.a.O., S. 13

323 Maercker, Georg: Die deutschen Schutztruppen. Deutschlands militärische Stellung in den Kolonien, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 1. Jg., Essen 1908, S. 31
In Teilen der Gesellschaft verharrete dieses Gedankengut auch als eine Folge der Kolonialkriege, Vgl. hierzu auch: Külz: 1910, a.a.O., S. 219ff.

aufrechtzuerhalten. Darunter fasste man die Kontrollausübung über die autochthone Bevölkerung und die Schutzmaßnahmen für deutsche Ansiedler und Unternehmen.

Von Bedeutung für die vorliegende Forschungsarbeit ist in diesem Zusammenhang zunächst die Tatsache der Diversität der kolonialen Gebiete. Allem voran die klimatischen Bedingungen waren ausschlaggebend für die Stellenbesetzung mit indigenen bzw. deutschen Männern. Insofern wurden für die folgende Betrachtung zwei Kolonien exemplarisch ausgewählt, deren diesbezügliche Unterschiede frappant waren. Auf Basis der Heterogenität DOAs und DSWAs werden die Entwicklungen des Militärs umrissen und auf dieser Grundlage die Darstellung der Ausbildung vorgenommen.

3.2.1 Unterschiedliche Bedingungen und deren Auswirkungen

Die Kolonien DOA und DSWA waren mit 995 km² und 835 km² die beiden flächenmäßig größten Gebiete des deutschen Kolonialreichs. In DSWA herrschte gemäßigtes Klima, wohingegen Teile DOAs tropische Lebensbedingungen aufwiesen.³²⁴ Diese Diversität

führte zu einem unterschiedlichen Vorgehen in der Herrschaftssicherung und der Bereitstellung des dafür benötigten Personals. Während in DSWA vorwiegend auf deutsche Militärs zurückgegriffen werden konnte, rekrutierte man in DOA in der Mehrzahl Männer der autochthonen Bevölkerung.

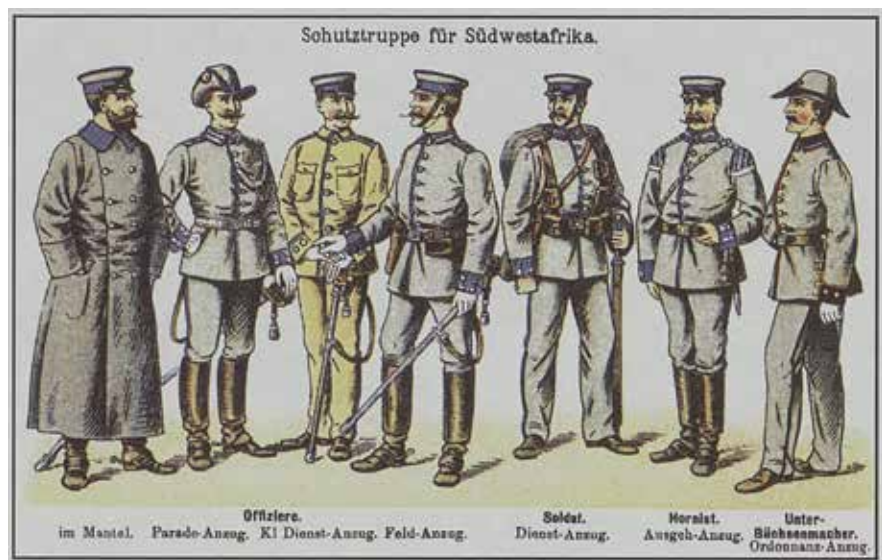


Abbildung 08: Auswahl der unterschiedlichen Militär-Chargen in DSWA

Generell war man in den Kolonien mit tropischem Klima zu der Überzeugung gelangt, dass man „weisse Truppen im Bewegungskrieg auf die Dauer nicht verwenden“ konnte.³²⁵ Sofern Reichsangehörige eingesetzt wurden, übten diese ihre Tätigkeit vorzugsweise in

324 Ausführlich zu den klimatischen Bedingungen, vgl. u.a.: Hassert: 1910, a.a.O., S. 586ff.

325 Kramer: Die militärische Lage in Deutsch-Ostafrika, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 1. Jg., Essen 1908, S. 35, vgl. hierzu auch: Göring: Beurteilung der militärischen Lage in Ostafrika, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 98

leitender Position aus bzw. wurden für die „Besetzung wichtiger Örtlichkeiten“,³²⁶ „sowie [für] die lokale Verteidigung von Hauptpunkten und Bahnanlagen“³²⁷ herangezogen.



Abbildung 09: Auswahl der unterschiedlichen Militär-Chargen in DOA

In DOA bot sich zu Beginn der Kolonialzeit die Möglichkeit der Rekrutierung von Sudanesen unter dem Regiment des Reichskommissars Hermann von Wissmann. In den folgenden Jahren musste man für Infanterie und Kavallerie eher wider

Willen „landeingesessenen Ersatz“ verwenden:

„Wir müssen uns der schwarzen Soldaten wohl in Ermangelung eines Bessern als Werkzeug bedienen.“³²⁸

In diesem Zusammenhang befürchtete man, dass dies „unter Umständen eines Tages gefährlich werden“³²⁹ könnte.

„Die Gefahr ihrer ausschliesslichen Rekrutierung aus Inländern wird sofort klar, wenn man den immerhin möglichen Fall annimmt, dass sich die Eingeborenen, nachdem sie erst mal ihren alten Hader und Streit unter sich begraben haben, zum gemeinsamen Kampfe gegen den Weissen vereinigen sollten.“³³⁰

Diese Bedrohung für das Deutsche Reich wollte man eindämmen, indem „man die Soldaten möglichst weit entfernt von ihrer Heimat und ihren Stammesgenossen garnisonieren“³³¹ ließ. Eine weitere Möglichkeit bot der Austausch indigener Soldaten zwischen den eigenen deutschen Kolonien.³³²

326 Göring: 1909, a.a.O., S. 98

327 Werner: Die militärische Lage in Kamerun, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 105

328 Külz: 1910, a.a.O., S. 222. Külz verdeutlichte bereits schon an anderer Stelle in seinem Buch, dass er von dem „schwarze Material der Schutz- und Polizeitruppe“ nicht viel halte und auf diese nur aufgrund der schwierigen klimatischen Bedingungen zurückgegriffen würde. Das Wort „Soldat“ deklarierte er als „viel zu schön“ und bescheinigte ihnen als Motiv keine Vaterlandstreue, sondern die „Freude am Kampfe“ und „mit Erlaubnis des Weißen seinen Gegner niederzuschießen.“ vgl. ebd., S. 221

329 Göring: 1909, a.a.O., S. 99

330 Werner: 1909, a.a.O., S.105

331 Kramer: 1908, a.a.O., S. 36

332 Vgl. Göring: 1909, a.a.O., S. 100; Werner: 1909, a.a.O., S. 105

Solche Schwierigkeiten wären bei einer Stellenbesetzung mit deutschen Personen nicht existent gewesen, da hier von einer größeren Loyalität gegenüber der deutschen Staatsmacht ausgegangen werden konnte. Der Einsatz Deutscher konnte in großem Ausmaß jedoch lediglich in DSWA aufgrund des gemäßigten Klimas umgesetzt werden. Im Vergleich belief sich 1908 die Anzahl der deutscher Schutztruppler in DOA auf 180, wohingegen DSWA zu diesem Zeitpunkt 3.988 deutsche Militärs aufweisen konnte.³³³

3.2.2 Kolonialspezifische Vorbildung

Die hierfür notwendige Spezialausbildung fand in geringem Maße in Deutschland selbst statt. Folgt man bspw. den zeitgenössischen Erzählungen des Offiziers Eugen Trautmann, der seine Erlebnisse des südwestafrikanischen Kolonialkrieges in einem Buch niedergeschrieben und publiziert hat, erfolgte innerhalb des Deutschen Reiches außer einer allgemeingültigen Militärausbildung kaum eine spezifische Vorbereitung für den Aufenthalt in den Kolonien. Zwischen der freiwilligen Meldung für den Offiziersdienst und der Einforderung, respektive tatsächlichen Schiffsabfahrt, blieb den Militärs oftmals eine relativ kurze Zeitspanne. Bei Trautmann belief sich diese gerade einmal auf 31 Tage. In dieser Zeit musste er seine Ausrüstung besorgen³³⁴ und sich einer ärztlichen Untersuchung unterziehen. Diese diente zur Feststellung der Tropendiensttauglichkeit und wurde von Trautmann mit nur wenigen Worten geschildert. Lediglich die Verabreichung von einem Gramm Chinin, um dessen Verträglichkeit im Voraus zu testen, schien ihm erwähnenswert.³³⁵ Weiteren Kenntniserwerb hinsichtlich des neuen Arbeitsfeldes nannte er nicht und verwies lediglich auf den Ratschlag eines Generals, dass er sich „in Südwest ja nicht verleiten lassen [solle], einmal unabgekochtes Wasser zu trinken.“³³⁶

Jene Aussagen einer rudimentären Vorbereitung in Deutschland auf völlig neue Umstände in den Kolonien werden gestützt durch andere zeitgenössische Darstellungen, wie bspw. durch den Reichstagsabgeordneten Prinz von Arenberg. Dieser veranschaulichte 1895 im

333 Vgl. Fitzner, Rudolf: Deutsches Kolonial-Handbuch, 10. Ausg., Berlin 1910, S. 50, 121
Die Personenanzahl in DSWA hatte zu diesem Zeitpunkt ihren Höhepunkt erreicht. Im Anschluss an den Krieg in DSWA verlief sie rückläufig, fiel jedoch nicht unter 2000 Mann.

334 Trautmanns Aussagen werden gestützt durch die für die Zeit seiner Ausreise gültigen Schutztruppen-Ordnung von 1898. Hierin heißt es in §30, dass Personen im Offiziersrang den einmaligen Ausrüstungsbetrag von 1.200 Mark erhielten. Dies verpflichtete zur Beschaffung, Erhaltung und evtl. Ergänzung von Bekleidung, Ausrüstung und Bewaffnung. Vgl. Schutztruppen-Ordnung für die kaiserlichen Truppen in Afrika 1898/1908, Nachdruck, Wolfenbüttel 2011, S. 32

335 Vgl. Trautmann, Eugen: Im Herero- und Hottentottenland. Ernste und heitere Erinnerungen aus dem großen Aufstand. Oldenburg 1913, S. 1

336 Trautmann: 1913, a.a.O., S. 3

Reichstag, dass die Beschäftigung mit den spezifischen Ortskenntnissen, der Sprache und der autochthonen Bevölkerung frühestens vor Ort erfolge. Hier werde dem Offizier dafür „erst Zeit gelassen“, bevor „er in eine verantwortliche Stellung“ käme.³³⁷

Auch die Suahelikenntnisse, die in DOA unabdingbar notwendig waren, wurden nicht zur Voraussetzung für den Aufenthalt festgeschrieben. In Briefen an seine Eltern berichtete Hauptmann von Hirsch, dass seine Arbeit auf dem „selbständigen Posten als Stationschef“ „nur im Verwaltungsdienst“ und im Sprachenlernen bestünde.

„Hier habe ich nichts zu tun, als für meine Ausrüstung zu sorgen und etwas Suaheli zu lernen.“³³⁸

Die Frage nach der Notwendigkeit eines obligatorischen Spracherwerbs war Bestandteil unterschiedlicher Erörterungen. Auch hier war es der Zentrumspolitiker von Arenberg, der sich mit den Ursachen der fehlenden Sprachkenntnisse befasste und Veränderungen anstoßen wollte. Am 18. März 1895 verwies von Arenberg im Reichstag auf den „Dualismus“ der Verantwortlichkeit über die Schutztruppe, eine Tatsache, die er als ursächlich für den mangelnden Spracherwerb einstufte. Zwei Entscheidungsinstanzen waren seit 1891 maßgeblich am Auswahlprozess und an der Aussendung der Offiziere beteiligt. Neben der Kolonialabteilung war seitdem auch das Reichsmarineamt berechtigt, Personen für den Dienst in den Kolonien auszuwählen. Von Arenberg zitierte im Reichstag den Direktor des Kolonialamts, um die Probleme zu schildern, die daraus resultierten:

„wir suchen, womöglich es zu erreichen, daß ein Offizier, bevor er dort hingeht, im Vermessungswesen unterrichtet wird und sich einige Sprachkenntnisse im orientalischen Seminar angeeignet hat, aber wir wissen ja nicht im voraus, wer vom Reichsmarineamt vorgeschlagen wird.“³³⁹

Von Arenberg sprach in dieser Reichstagsdebatte zudem das geringe Interesse der Offiziere für die kolonialen Verhältnisse an. Nicht das Spezifikum des kolonialen Einsatzes habe zur freiwilligen Meldung geführt. Oftmals handle der Offizier aus der Absicht heraus, im Anschluss an seine Zeit in den Kolonien bessere Karriereaussichten zu haben oder sich schlichtweg dem „ewigen Einerlei, [...] dem öden Garnisonleben in Deutschland [zu]

337 Arenberg am 18. März 1895 im Reichstag, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 9. Legislaturperiode, 3. Session, 2. Bd., Berlin 1895, S. 1563

338 Brief des Hauptmanns Rudolf von Hirsch aus Dar es Salaam vom 25. September 1905 an seine Eltern. Zitiert aus Morlang, Thomas: „Ich habe die Sache satt hier, herzlich satt.“ Briefe des Kolonialoffiziers Rudolf von Hirsch aus Deutsch-Ostafrika 1905 - 1907, in: Militärgeschichtliches Forschungsamt(Hg.): Militärgeschichtliche Zeitschrift 61, 2. Heft, Oldenburg 2002, S. 507f.

339 Arenberg am 18. März 1895 im Reichstag, a.a.O., S. 1557

entziehen“³⁴⁰ In diesem Punkt erhielt Arenberg Unterstützung von Seiten der Sozialdemokratie. Der Abgeordnete von Vollmar führte in derselben Debatte an:

„Anstatt einer Lebensaufgabe wird die Sache für die Mehrzahl lediglich zu einem vorübergehenden Kommando, zu einer Art von romantischem und sportlichem Ausflug in das große Jagd- und Exerziergebiet.“³⁴¹

Hinsichtlich der ungenügend respektive nicht erfolgten Ausbildung, bezog sich von Vollmar auch auf bereits wiederholt erfolgte Debatten im Reichstag. Es handelte sich somit um einen wiederkehrenden Diskussionspunkt, ein Faktum, dass sich nach Meinung Georg von Vollmars dadurch erkläre, dass den „vielseitigen Aufgaben“ in den Kolonien im Bereich der Berufsvorbereitung nicht entsprochen wurde.³⁴² Von Vollmar bestätigt durch seine Ausführungen die geringe Zeitspanne bis zum Kommando, demzufolge eine Kursteilnahme am SOS nicht erfolgen konnte.³⁴³ Zwar sei die Notwendigkeit insbesondere einer sprachlichen Vorkenntnis erkannt worden, jedoch könne dies systembedingt nicht umgesetzt werden. Von Vollmar nutzte die Darstellungen somit auch für eine regierungskritische Oppositionsarbeit und ließ in seinen Äußerungen die Perspektive seiner Partei ausführlich einfließen: Eine „ganze Menge der Schwierigkeiten und Widerlichkeiten, welche dort namentlich in Bezug auf die Behandlung der Eingeborenen“ vorgekommen seien, führte er auf die „Unkenntniß der Landessprache“ zurück.

„Der kommandirende[sic] Weiße und der dienende Neger sprechen verschiedene Sprachen, können sich schlecht verständigen, und der Befehlende hat sehr oft nicht die nothwendige[sic] Geduld und Ruhe, das allmähliche Begreifen abzuwarten. Da wird dann zur Peitsche oder einem ähnlichen zivilisatorischen Instrument gegriffen, um den bei besserem Verstehen willigen Neger mit Gewalt zum Gehorsam zu bringen.“³⁴⁴

Die deutsche Regierung traf jedoch auch Maßnahmen hinsichtlich der Vorbereitung auf die indigenen Sprachen. „Kleine Beihülfen[sic]“ aus dem Afrikafonds der Regierung, der wissenschaftlichen Forschungszwecken diene, wurden bereitgestellt, „um Offizieren der Schutztruppe vor der Ausreise oder während ihres Urlaubes die Möglichkeit

340 Arenberg am 18. März 1895 im Reichstag, a.a.O., S. 1558
betreffs des geringen Interesses an der autochthonen Bevölkerung, vgl. Morlang: 2002, a.a.O., S. 503

341 Vollmer am 18. März 1895 im Reichstag, a.a.O., S. 1569

342 Vollmer am 18. März 1895 im Reichstag, a.a.O., S. 1569

343 Zur kurzen Aufeinanderfolge zwischen Annahme für den Kolonialdienst und Abfahrt, vgl. Morlang: 2002, a.a.O., S. 492

344 Vollmer am 18. März 1895 im Reichstag, a.a.O., S. 1569

Von Vollmer forderte im Anschluss daran die Abkehr von einer „völlig verkehrten Kolonialpolitik“ und infolgedessen nach seiner politischen Ansicht, die „Beseitigung des militärischen Zopfes“ und die Implementierung eines „für seine Aufgaben wohl vorbereiteten Kolonialkorps von Beamten und Offizieren“, insbesondere für die Förderung der Kulturarbeiten.

wissenschaftlicher Ausbildung auf heimischen [...] Instituten zu geben.“³⁴⁵ Jedoch belegt die Verordnung vom 25. Juli 1898, alle Schutztruppen in Afrika betreffend, dass dies nicht zur Bedingung gemacht wurde. Aus §7 wird ersichtlich, wie wenig spezifisch die Vorbereitungen auf die Zeit in den Kolonien abgestimmt war. Dort heißt es in den Anforderungen an die Einzustellenden:

„Neben den erforderlichen körperlichen Eigenschaften[...] sind gute dienstliche und außerdienstliche Führung, absolute Zuverlässigkeit, solider Lebenswandel, gute militärische Ausbildung, vor Allem im Felddienst und im Schießen, Fähigkeit zu selbständigem Handeln für alle Chargen unbedingtes Erforderniß. Die dem Heere und der Marine entnommenen Offiziere müssen nach einer wenigstens dreijährigen Dienstzeit als Offiziere eine gute dienstliche Qualifikation besitzen, Ruhiger, fester Charakter, klares Urtheil, Sicherheit und Festigkeit im Entschluß, Verständniß in der Behandlung Untergebener, taktvolles Verhalten gegen Vorgesetzte, kameradschaftlicher Sinn, Schuldenfreiheit und geordnete ökonomische Verhältnisse sind weitere unbedingte Erfordernisse.“³⁴⁶

3.2.3 Reformansätze

Schwierigkeiten, die sich in den Kriegen, insbesondere aufgrund des Truppennachschubs ergaben, führten auch zu grundsätzlichen Reformüberlegungen der Schutztruppe. Die kriegerischen Auseinandersetzungen hätten einer schnelleren Aufstockung der Schutztruppe bedurft, die jedoch langsamer als gehofft vonstatten ging. Der Nationalökonom und Politiker Karl Helfferich konstatierte 1905, dass die bestehende Organisation Verzögerungen in der Aussendung verursachte und somit den Gefechtswert beeinträchtigt habe. Erforderliche Formationen müssten erst immer wieder aufs Neue zusammengestellt, ausgerüstet und „für die Besonderheiten der ihnen bevorstehenden Aufgaben notdürftig“ ausgebildet werden.³⁴⁷ Seine Forderung zielte auf eine „für koloniale Zwecke ausgebildete und jederzeit verwendbare Truppe“ ab, die „in der Heimat“ zu bilden und bereitzuhalten sei.³⁴⁸

345 Aktenstück 50 aus der Denkschrift betreffend die Verwendung des Afrikafonds, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 9. Legislaturperiode, 2. Session, 1. Anlageband, Berlin 1894, S. 366

346 Organisatorische Bestimmungen für die Kaiserliche Schutztruppe in Afrika, vom 25. Juli 1898, in: Zimmermann, Alfred(Hg.): Die deutsche Kolonial-Gesetzgebung, 3. Theil, Berlin 1899, S. 51; Schutztruppen-Ordnung für die kaiserlichen Truppen in Afrika 1898/1908, Nachdruck, Wolfenbüttel 2011, S. 15f.

347 Helfferich: 1905, a.a.O., S. 40

348 Vgl. Helfferich: 1905, a.a.O., S. 40

Diese Reformansätze waren bereits vor den Kolonialkriegen zur Diskussion gestellt worden. Auch der bereits erwähnte Hermann von Wissmann, der nach seiner dreijährigen Dienstzeit als Reichskommissar ab April 1895 auch eineinhalb Jahre als Gouverneur in DOA gewirkt hatte, forderte 1900 ein deutsches Kolonialheer.³⁴⁹ Angelehnt an die Idee Wissmanns plädierte auch Oberstleutnant Walter von Bremen hierfür. Im Schlusswort seiner Publikation zum Thema europäische Kolonialheere setzte er sich für die Gründung einer „kolonialen Stamm- oder Schultruppe“ ein, die durch eine „vorherige[...] Schulung im Mutterland“ und eine „bessere Vorbildung“ dem deutschen Kolonialreich „von Vorteil sein“ könne.³⁵⁰ Jedoch blieb es bei solchen Überlegungen. Zwar kam es nicht zu einer Installation einer solchen Truppe, jedoch wurden andere Reformansätze umgesetzt.

Neuerungen gab es bereits für die Grundausbildung, also im allgemeinen Militärischen Ausbildungswesen. In bereits bestehenden Instituten wurden kolonialen Wissensinhalte verankert bzw. ausgebaut. An dieser Stelle betätigte sich insbesondere die DKG als Agitator. Das Selbstverständnis der DKG lautete dahingehend, dass sie „besonderen Wert“ darauf lege, „dass die angehenden Offiziere, die im großen Teil nachher berufen sind, auf kolonialem Felde zu arbeiten, schon während ihrer Schulzeit ein hinlängliches Mass von geographischen Kenntnissen über die deutschen Kolonien“ erhalten würden. Um dies zu unterstützen, verteilte die DKG die von ihr herausgegebenen Lehrmittel *Kieperfs Wandkarte der deutschen Kolonien* und der *Kleine Deutsche Kolonialatlas*. Beim Verteilen blieb es jedoch nicht. Die DKG begleitete den Prozess und erkundigte sich bei der Generalinspektion des Militärischen Erziehungs- und Bildungswesens, inwieweit diese Lehrmittel in den „Militär-Bildungsanstalten“ zum Einsatz kamen.³⁵¹ Die diesbezügliche Reaktion lässt vermuten, dass 20 Jahre nach Beginn der Deutschen Kolonialherrschaft die „Landeskunde der deutschen Schutzgebiete im Lehrplan des Kadettenkorps eingehende Berücksichtigung gefunden“ hatte.³⁵²

349 Vgl. Wissmann, Hermann von: Brauchen wir ein deutsches Kolonialheer?, in: Die Grenzboten, 59. Jg., Viertes Vierteljahr, Leipzig 1900, S. 1 - 9

350 Bremen, Walter von: Die Kolonialtruppen und Kolonialarmeen der Hauptmächte Europas. Ihre geschichtliche Entwicklung und ihr gegenwärtiger Zustand, Bielefeld und Leipzig 1902, S. 78

351 Anfrage DKG an die Generalinspektion des Militärischen Erziehungs- und Bildungswesens vom 6. Februar 1904, vgl. BArch, R8023/941, pag. 141f.

352 Vgl. Brief von Schwartzkoppen an DKG vom 25. Februar 1904. Antwort auf eine Anfrage der DKG vom 6. Februar 1904, vgl. BArch, R8023/941, pag.144

3.2.4 Koloniale Zusatzkurse an deutschen Universitäten

Weitere Überlegungen zur Integration kolonialer Wissensbestandteile im militärischen Ausbildungswesen führten zu zusätzlichen Angeboten an deutschen Hochschulen. Bedingt durch die große Nachfrage an militärischen Personen mit Kenntnissen im Vermessungswesen wurden „besondere[] Kurse zur Ausbildung von Offizieren für die Grenzregulierungen“ eingerichtet.³⁵³ Vom Reichskolonialamt veranlasst, bot dies der Astronom Leopold Ambronn an der Universität Göttingen an. Den Stellenwert der Universität Göttingen im kolonialen Bildungsgefüge beurteilten Zeitgenossen ähnlich den Leistungen in Halle a.d.S. und Berlin. Wie an diesen Universitäten wurden in Göttingen Kurse und Angebote kulminiert, die auch für eine kolonialspezifische, militärische Ausbildung von Nutzen waren.³⁵⁴ Als Dozent der Philosophischen Fakultät gab Ambronn seine Erkenntnisse in direktem Austausch mit den Studenten weiter. Zudem erhoffte er sich jedoch auch eine autodidaktische Aneignung auf Grundlage seiner Veröffentlichungen.

In Berlin fanden am SOS verschiedene Kurse statt, die auch für Militärs von Interesse waren.³⁵⁵ Bereits 1887 gegründet, nahmen die ersten Offiziere im WS 1888/89 daran teil.³⁵⁶ Hauptaugenmerk lag auf der indigenen Sprachenvermittlung. Verglichen mit anderen wissenschaftlichen Instituten, die bereits auf eine lange Erfahrung der Orientalistik zurückblicken konnten, legte das SOS den Schwerpunkt nicht auf „das Kennen, sondern [auf] das Können“ der Sprachen. Nicht die wissenschaftliche Erforschung der Sprachen, sondern die „praktische Verwertung“ stand im Vordergrund.³⁵⁷ Auch andere Themengebiete am SOS hatten einen hohen Informationswert für die Offiziersweiterbildung. Ähnlich wie in Göttingen erlangte der Offizier der „für besondere geographische Zwecke“ eingesetzt werden sollte, am SOS und den mit ihm zusammenhängenden wissenschaftlichen Anstalten³⁵⁸, die „Grundlage zu seinem kolonialen Wissen und Können“.³⁵⁹ Die Kurse wurden zeitlich so arrangiert, dass sie nicht

353 Schwaßmann, A.: Nachruf auf Leopold Ambronn, in: *Astronomische Nachrichten*, 239, 1930, S. 93 - 96

354 Vgl. Kapitel 5.3.3

355 Bremen: 1902, a.a.O., S. 74

356 Die Anzahl blieb dabei in überschaubarem Rahmen. Im SS 1889 belegten sechs Offiziere die Kurse, 13 Militärs im WS 1901/02 und im darauffolgenden WS 27. Vgl. o.V.: *Das Seminar für Orientalische Sprache*, in: *Militär-Wochenblatt*, 89. Bd., Heft 4, Berlin 1904, S. 86

357 Vgl. o.V.: *Das Seminar für Orientalische Sprache*, in: *Militär-Wochenblatt*, 89. Bd., Heft 4, Berlin 1904, S. 84f. Bezüglich weiterer Besonderheiten des SOS in Abgrenzung zu anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, vgl. Kapitel 5.3

358 Zimmermann, Alfred: *Kolonialpolitik*. Leipzig 1905, S. 115

359 Vgl. o.V.: *Das Seminar für Orientalische Sprache*, in: *Militär-Wochenblatt* 89. Bd., Heft 4, Berlin 1904, S. 84

mit der allgemeinen Ausbildung an militärischen Bildungsanstalten kollidierten.³⁶⁰ Im WS 1910/11 wurden bspw. Vorlesungen über Fotografie, Fotogrammetrie und Stereofotogrammetrie im „Dienste der kolonialen Vermessung und Forschungen“ gehalten. Neben einer Einführung in die technischen Kenntnisse und Benutzungshinweise der unterschiedlichen Apparate, erwarben die Teilnehmer auch Fertigkeiten in der direkten Anwendung.³⁶¹ Bezogen auf die Teilnahme an den Kursen konstatierten jedoch Zeitgenossen, dass ein geringes Interesse seitens der Offiziere vorläge, was teilweise zum Fernbleiben führte.³⁶² Auch die DKG forderte an dieser Stelle ein restriktiveres Vorgehen. Ihrem Dafürhalten zufolge hätten die indigenen Sprachkenntnisse für Offiziere und Beamten „obligatorisch“ gefordert werden müssen. Dies begründete man auf Basis der Erfahrungen der ersten Jahre. Auch in diesem Fall kam man zu dem Schluss, dass mangelnder Spracherwerb zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen geführt habe. Die DKG befürwortete daher am SOS eine verpflichtende Prüfung für den Einsatz in den Kolonien. Weiterhin schlug die DKG die Einführung von Prämiegeldern für Personen vor, die darüberhinaus eine „minderwichtigere[]“ Sprache erlernten.³⁶³

Ein Kenntniserwerb, der erst aufgrund der Erfahrungen vor Ort ersichtlich, weil zusätzlich notwendig wurde, bestand für die Schutztruppler im Erlernen des Kamelreitens. Dies war bspw. erforderlich, um bei Kriegsende 1908 in DSWA eine Gruppe der letzten Hottentotten um deren Führer Simon Copper in der Kalahariwüste zu vernichten.³⁶⁴ In vielerlei Hinsicht musste auf diesem Feld improvisiert und experimentiert werden. Das galt für die eigens eingerichtet Kamelzucht auf den Kamelgestüten in DSWA, für die notwendigen Ausrüstungsgegenstände, die speziell für das Kamelreiten angefertigt werden mussten und im Allgemeinen für die Reitkenntnisse.³⁶⁵

360 Vgl. o.V.: Das Seminar für Orientalische Sprache, in: Militär-Wochenblatt 89. Bd., Heft 4, Berlin 1904, S. 84 - 87

361 Vgl. o.V.: Koloniale Vorlesungen, in: DKG(Hg.): DKZ, 27. Jg., Berlin 1910, S. 824

362 Vgl. Morlang: 2002, a.a.O., S. 503; Morlang bezieht sich hierbei auf die Äußerungen des ehemaligen Gouverneurs DOAs Heinrich Schnee, der dies in seinen Erinnerungen aus dem Jahr 1964 zur Sprache brachte.

363 DKG an die Kolonial-Abtheilung des Auswärtigen Amtes. Brief vom 11. September 1894, in: BArch R 8023/880, pag. 19 - 22

364 Becker: Die militärische Lage in Südwestafrika, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 107; Berthold, H.: Das Kamel im Dienste der Truppe und der Polizei in Südwestafrika, in: DKG(Hg.): DKZ, 27. Jg., Berlin 1910, S. 817f.

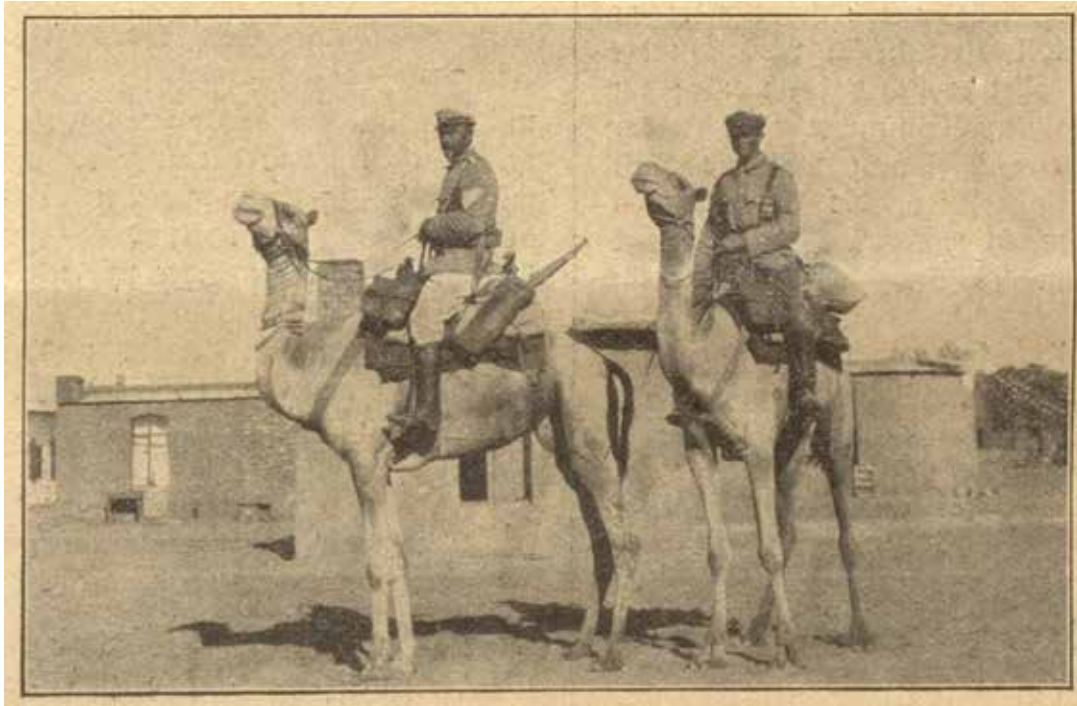


Abbildung 10: Kamelreiter in Keetmanshoop

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es im Vergleich mit anderen Berufsfeldern in der militärischen Aus- und Weiterbildung zu einer auffällig geringen Einbeziehung des kolonialen Themas kam. Im Laufe der Zeit wurden zwar Kurse in Deutschland eingerichtet, gemessen an den faktischen Zahlen derjenigen, die in den Kolonien als Schutztruppertätig waren, klaffte hier jedoch eine enorme Betätigungslücke. Gerade in einem solch wesentlichen Arbeitsfeld, in dem deutsche und indigene Personen in unmittelbarem Kontakt standen, ist es erstaunlich, wie wenig auf den Erwerb spezifischer Kenntnisse gesetzt wurde.

Dieses Kapitel machte zudem die zentrale Agitation der DKG deutlich. Diese wirkte sowohl in direkter Weise, durch die Zurverfügungstellung von Lehrmitteln als auch auf indirekte Art, durch Eingaben und Vorschläge. Die Bedeutung spezifischer, kolonialer Kenntnisse wurde zwar zunehmend erkannt, jedoch vorrangig nur für die Offiziersanwärter eingeführt, wobei die Freiwilligkeit hierfür erhalten blieb.

365 Vgl. Berthold: 1910, a.a.O., S. 818; o.V.: Der Kolonialetat in der Budgetkommission, in: DKG(Hg.): DKZ, 28. Jg., Berlin 1911, Sonderbeilage Nr. 14 vom 8. April 1911, S. 246; Allgemeine Reitkenntnisse zu Pferd waren hingegen schon mit der Schutztruppen-Ordnung aus dem Jahr 1898 formuliert worden. Zwar sei die Fechtweise der Schutztruppe in DSWA die der Infanterie, allerdings ergäbe sich aufgrund der großen Entfernungen die Notwendigkeit „Märsche zu Pferde“ auszuführen. Folglich wählte man Personen mit „Neigung“ und „Geschick“ zum allgemeinen Reiten, die max. 70 kg wogen und „Kenntnis in der Behandlung und Wartung von Pferden“ hatten. Vgl. §6 Anlage 2a der Schutztruppen-Ordnung für die kaiserlichen Truppen in Afrika 1898/1908, Nachdruck, Wolfenbüttel 2011, S. 38

Ein weiteres zentrales Berufsfeld, welches mit dem Militär in engem Kontakt stand und bereits in den Forderungen der DKG mit eingeschlossen wurde, folgt im nächsten Kapitel.

3.3 Kolonialbeamte



Über die gesamte Dauer der Deutschen Kolonialära blieb der koloniale Verwaltungsapparat ständigen Veränderungen unterworfen und somit folglich auch die dafür implementierten Ausbildungsmöglichkeiten. Die Konstituierung der Verwaltung in den Kolonien war gekennzeichnet durch ein Ausprobieren im Umgang mit und in völlig neuen Verhältnissen. Einer planvollen, für alle

Kolonien gültigen Vorgehensweise entsprach man dabei nicht, vielmehr war es ein „Produkt der Praxis, ein Ergebnis des freien Spiels der Kräfte.“³⁶⁶ Die unterschiedlichen klimatischen, gesellschaftlichen und geographischen Bedingungen³⁶⁷ zogen ein zeitlich und rechtlich heterogenes Vorgehen in der kolonialen Okkupation und somit auch in der kolonialen Verwaltung nach sich.

Erneut ist es nicht vorrangiges Ziel dieser Arbeit, diese Diversität in den kolonialen Gebieten darzustellen. Nichtsdestotrotz werden an geeigneter Stelle Entwicklungen in den Kolonien für ein besseres Verständnis der Zusammenhänge einfließen. Dies ermöglicht gleichzeitig ein Aufzeigen der in beide Richtungen fungierenden Interdependenzen zwischen Kolonie und Metropole, auch für die Entwicklung des kolonialen Bildungsangebotes. Dieser Kerngedanke des Kapitels basiert auf verschiedenen Publikationen zeitgenössischer Persönlichkeiten, die sich aufgrund der ständigen Veränderungen mit Ideen und tatsächlichen Umsetzungen der Bildungsangebote für den

366 Helfferich: 1905, a.a.O., S. 27

Karl Theodor Helfferich war zeitgenössischer Ökonom und Politiker und dozierte am SOS über kolonialwissenschaftliche Themen.

Vgl. auch: Speitkamp: 2014, a.a.O., S. 45

367 Mehrfach wird in der zeitgenössischen Literatur auf die Diversität vor Ort Bezug genommen und die hieraus folgende Problematik erörtert. Auch die aktuelle Forschung greift diesen Aspekt auf und behandelt die Vorgehensweise der deutschen Kolonisatoren.

Vgl. u.a. Weber, Brigitte: Deutsch-Kamerun: Einblicke in die sprachliche Situation der Kolonie und den deutschen Einfluss auf das Kameruner Pidgin-Englisch, in: Stolz, Thomas; Vossmann, Christina; Dewein, Barbara (Hg.): Kolonialzeitliche Sprachforschung, Berlin 2011, S. 111 - 137

kolonialen Verwaltungsapparat befassten. Dabei wird den Fragen nachgegangen, welche Entwicklungen es gab, auf welchen Begründungen auch seitens der Gesetzeslage diese fußten und welche unterschiedlichen pädagogischen Ansätze in die Konzeptionen mit einfließen. Curriculum und Dauer der Ausbildung wird nur am Rande, am speziellen Fall der Kolonialeleven thematisiert, da diese Punkte erneut im Wissenschaftskapitel behandelt werden. Im nun folgenden Anfangsabschnitt wird die sich stetig verändernde Ausgangslage thematisiert, auf welcher die Beamtenausbildung entwickelt wurde.

3.3.1 Unstete Verhältnisse

Wie bereits im 2. Kapitel dargelegt, trug die zurückhaltende Politik Bismarcks dazu bei, dass von Beginn an kein für alle Kolonien allgemeingültiges Vorgehen in der Verwaltung herrschen konnte. Bismarck hatte den Versuch unternommen, durch die bestehende Schutzherrschaft die Reichsregierung aus Verwaltungs- und Wirtschaftstätigkeiten herauszuhalten. Infolgedessen wurden zu Beginn statt Verwaltungsämter überwiegend Militärstationen errichtet, die gleichzeitig auch zivile Aufgaben übernehmen sollten.³⁶⁸ Diese Übergangslösung wurde erst nach 1900 vermehrt durch zivile Verwaltungssysteme abgelöst.³⁶⁹

Zudem mussten sich die einmal festgelegten Verwaltungsdistrikte auf unzählige Umstellungen einstellen. In den Gebieten, die nach europäischen Maßstäben nicht erschlossen waren, wurden erst im Laufe der Zeit, insbesondere durch den Ausbau des Eisenbahnnetzes, auch im Innern der Länder Verwaltungsstationen errichtet. Auch die Ländergrenzen waren bis kurz vor Beginn des Ersten Weltkrieges mehrfach Veränderungen unterworfen. Bezirksämter und Distrikte wurden wiederholt versetzt bzw. neu errichtet. Noch 1908 konstatierte Max Fleischmann:

„Nicht alle Gebietsteile, die auf der Karte als uns gehörig umrandet sind, stehen auch schon tatsächlich in unserer Gewalt, Sie sind uns zwar völkerrechtlich zugewiesen, können aber bei weitem noch nicht verwaltungsmässig in Angriff genommen werden.“³⁷⁰

Auch eine sich erst entwickelnde Gesetzeslage führte zu häufigen Neuerungen für den Verwaltungsapparat und somit auch zu Veränderungen in der Ausbildung. Lange richtete

368 Vgl. Schnee, Heinrich: Unsere Kolonien, Leipzig 1908, S. 75

369 Vgl. Gerstmeier: 1914, a.a.O., S. 400; Roemmer, Herman: Das Gouvernement von Deutsch-Ostafrika, München 1916, S. 19

370 Fleischmann: 1908, a.a.O., S. 80

man sich vor Ort nach dem Reichsbeamtenengesetz³⁷¹ von 1873 und dem „Gesetz betreffend die Rechtsverhältnisse der kaiserlichen Beamten in den Schutzgebieten“ von 1887.³⁷² Erst relativ spät, im Jahr 1910, wurde das Kolonialbeamtenengesetz beschlossen.³⁷³

Wie sich politische Beschlüsse und gesetzliche Regelungen konkret auf die Arbeit der Beamten auswirkten, zeigt das folgende Beispiel des Rechnungshofes. Nach der Jahrhundertwende wurde zunehmend die Selbstverwaltung der Kolonien, nicht zuletzt aus Gründen der Kostensenkung, forciert. Vorteile begründete man aus der „unmittelbaren Fühlung mit den örtlichen Verhältnissen“, die es ermöglichen würden den „Bedürfnissen der Kolonie rascher und besser Rechnung zu tragen, als es der bestunterrichteten Zentralbehörde in der Heimat möglich“ sei und insofern „der Regierung des Mutterlandes ein erhebliches Maß überflüssiger Verwaltungsarbeit“ ersparen würde.³⁷⁴ Außerdem befreie man sich hierdurch einer „Unfruchtbaren und dabei stetig wachsenden und (...) kaum mehr zu bewältigenden Arbeitslast“.³⁷⁵ Reichskanzler Bülow forderte daher die Verlegung der „Rechnungsablegung und Rechnungskontrolle vom Rechnungshof nach den Schutzgebieten.“³⁷⁶ Die Arbeitsstellen der Beamten, deren Zuständigkeitsbereich die Überprüfung des Schutzgebietsetats darstellte, änderte sich somit mit dem Jahr 1905 entscheidend. Die Vorprüfung des Etats verlagerte sich von Berlin an das Gouvernement in den Kolonien, wohin der Rechnungshof seinerseits nun Beamte entsandte.³⁷⁷

Die Implementierung des Verwaltungsapparates sowie die Umstrukturierung in den Zuständigkeitsbereichen durch die forcierte Selbstverwaltung ließ den Bedarf an speziell ausgebildetem Personal stetig steigen.³⁷⁸ Nur vereinzelt war bereits zuvor die Notwendigkeit einer besonderen Ausbildung erkannt worden. Bereits 1885 hatte bspw.

371 Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Beamtenstatus bis zum „Gesetz über die Einnahmen und Ausgaben der Schutzgebiete“ von 1892 dem eines Reichsbeamten gleichkam. Unter Kolonialbeamten waren nur jene zu verstehen, deren Besoldung aus dem Etat des jeweiligen Schutzgebietes erfolgte. Vgl. Fischer, Hans-Jörg: Die deutschen Kolonien. Die koloniale Rechtsordnung und ihre Entwicklung nach dem Ersten Weltkrieg. Berlin 2001, S. 145

372 Hierin war jedoch nur die Möglichkeit der doppelten Dienstzeitanrechnung verankert. Vgl. Fischer: 2001, a.a.O., S. 146

373 Doerr, Friedrich(Hg.): Kolonialbeamtenengesetz vom 8. Juni 1910, München 1910; Fischer: 2001, a.a.O., S. 146

374 Vgl. Helfferich: 1905, a.a.O., S. 28

375 Bülow am 5. Dezember 1904 im Reichstag, a.a.O, S. 3377

Als weiteren Grund nannte Helfferich die Lehre aus den Unabhängigkeitsbestrebungen der USA von Großbritannien. Ein Vorenthalten des Rechtes auf Selbstverwaltung provoziere das Anstreben einer Unabhängigkeit. Vgl. Helfferich: 1905, a.a.O., S. 28

376 Bülow im Reichstag am 5. Dezember 1904, a.a.O., S. 3377

377 Vgl. Helfferich: 1905, a.a.O., S. 34

378 Verglichen mit anderen europäischen Kolonialmächten blieb die Anzahl der Kolonialbeamten im Gesamten jedoch relativ gering. Vgl. Speitkamp: 2014, a.a.O., S. 47f.

Friedrich Fabri konstatiert, dass die „heimatliche Beamtenschulung [...] in keiner Weise ausreichend, unter Umständen sogar hemmend“ sei.³⁷⁹

Nach den ersten Erfahrungsjahren wurden auch die bereits in Kapitel 2.3.3 angesprochenen 'Kolonialskandale' als Begründung für eine bessere Vorbildung herangezogen. Da es sich hierbei um zentrale Vorwürfe und anhaltende Diskussionspunkte handelte, wird im Folgenden detaillierter auf den per Gesetz festgelegten Machtspielraum der Beamten eingegangen. Im Anschluss daran wird dadurch eine bessere Veranschaulichung der Begründung einer spezifischen Vorbildung ermöglicht.

3.3.2 Beruflicher Spielraum der Beamten

„Machtbefugnis drängt zur Machtanwendung. Allzu häufige Machtproben schmälern aber die Nachhaltigkeit der Machtanwendung nach unten hin und verleiten auch den Machthaber dazu, es mit den Grenzen seiner Befugnisse nicht genau zu nehmen.“³⁸⁰

Formell gültige Grundlage für die Regelung der Machtbefugnis war das „Gesetz betreffend die Rechtsverhältnisse der deutschen Schutzgebiete“ vom April 1886. Hier hieß es in §1: „Die Schutzgewalt in den deutschen Schutzgebieten übt der Kaiser im Namen des Reichs aus.“³⁸¹ Außer dem Kaiser erhielt der Reichskanzler „ein gutes Stück selbständige Gesetzgebungsmacht.“³⁸² Ihm oblag die „Verantwortung für die gesamte Kolonialverwaltung.“³⁸³ Dieser dem Gesetz inhärente Ermächtigungsgrundsatz konnte innerhalb der hierarchischen Struktur nach unten weitergegeben werden.³⁸⁴ Demnach

379 Fabri: 1885, a.a.O., S. 546

380 Fleischmann: 1908, a.a.O., S. 77

381 Novellen folgten, bis die Fassung von 1900 unter dem Titel „Schutzgebietsgesetz“ (SchGG) verankert wurde. Vgl.: Straehler: Schutzgebietsgesetz, in: Schnee, Heinrich(Hg.): Deutsches Kolonial-Lexikon, 3. Bd., Leipzig 1920, S. 317f.

Schutzgebietsgesetz §1 vom 25. Juli 1900, in: Triepel, Heinrich[Hg.): Quellensammlung zum Staats-, Verwaltungs- und Völkerrecht, 1. Bd., Leipzig 1901, S. 315

382 Fleischmann: 1908, a.a.O., S. 76

383 Helfferich: 1905, s.s.O., S. 26

Dies führte Helfferich, wie folgt näher aus: „Die notwendige Konsequenz davon ist, daß die Verwaltung in den Kolonien selbst und die Behörden, die Träger dieser Verwaltung sind, in ein Verhältnis der Unterordnung zu dem Reichskanzler und zu der Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes, die unter der Verantwortlichkeit des Reichskanzlers die kolonialen Geschäfte bearbeiten, stehen müssen.“ Vgl. ebd., S. 26f.

384 Das SchGG orientierte sich auch in diesem Punkt an dem Gesetz über die Konsulargerichtsbarkeit vom 10. Juli 1879. Anstelle des Konsuls verleiht der Reichskanzler die Befugnis zur Machtausübung den mit dem Kaiserlichen Schutzbrief ausgestatteten Kolonialgesellschaften und den Beamten. Ausführlich zum Themenschwerpunkt Kolonialgesellschaften, vgl. Fichtner, Axel: Die völker- und staatsrechtliche Stellung der deutschen Kolonialgesellschaften im 19. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2002

erlangten im nächsten Schritt die Gouverneure³⁸⁵ direkte, gesetzlich verankerte Machtbefugnisse und eine abgesicherte Machtausübung.³⁸⁶ Dieser Erlass ließ „ein weites Feld frei für die eigene Initiative der Gouverneure.“³⁸⁷ Diesen oblag es zudem von dem Ermächtigungsgrundsatz Gebrauch zu machen und Machtbefugnisse auf die nächst unterordneten Bezirksamtmänner und Beamten zu übertragen.³⁸⁸

Probleme, die mit diesem System verknüpft waren, wurden alsbald deutlich. Die Ermächtigung zur Verordnungserlassung wurde wiederholt der Art und der Anzahl nach missbraucht, sodass „von der Zentrale aus Einhalt empfohlen wurde.“³⁸⁹ Schwierigkeiten ergaben sich insbesondere durch die Tatsache, dass dem Verwaltungspersonal auch die Gerichtsbarkeit über die Kolonisierten übertragen wurde. Rechtliche Grundlage bildete die Unterscheidung in Reichsangehörige, Ausländer und „Eingeborenen“, welche der „Eingeborenenrechtspflege“ unterstanden.³⁹⁰ Legalisiert war somit, dass in der Härte der Rechtsprechung mit zweierlei Maß gemessen wurde.³⁹¹ Deutsche Staatsangehörige erhielten im Straffall eine Verhandlung über den formellen Weg.³⁹² In Bezug auf die indigene Bevölkerung erfolgte dies entweder durch Verwaltungsbeamte³⁹³ oder im Falle „minder wichtiger Streitigkeiten“ durch „Häuptlinge“. Übergeordnete Instanz war allerdings der Gouverneur, der das Recht hatte schwere Bestrafungen bis hin zur Todesstrafe aufzuheben bzw. zu bestätigen.³⁹⁴

385 Vgl. Gerstmeier: 1914, a.a.O., S. 400; Helfferich: 1905, a.a.O., S. 17; Roemmer: 1916, a.a.O., S. 10ff.

386 Vgl. Hoffmann, Hermann Edler v.: Deutsches Kolonialrecht, Leipzig 1907, S. 34f.; SchGG §15, in: Triepel: 1901, a.a.O., S. 320

387 Helfferich: 1905, a.a.O., S. 27

Dies exemplifizierte Helfferich wie folgt: „Das gilt insbesondere für die eigentlichen Verwaltungsgeschäfte, die der Gouverneur nach den allgemeinen Direktiven der Zentralbehörde im großen ganzen selbstständig führt, aber auch auf dem Gebiete der gesetzgebenden Gewalt ist den Gouverneuren ein nicht allzu eng begrenzter Spielraum gegeben.“

388 Durch die Verfügung des Reichskanzlers vom 24., respektive 31. Dezember 1903 erhielten Beamte und weiße Ansiedler durch die Errichtung von Gouvernementsräten zumindest eine gesetzlich geregelte Beratungsrolle. Vgl. Helfferich: 1905, a.a.O., S. 20ff.

389 Fleischmann: 1908, a.a.O., S. 77

390 Vgl. Gerstmeier: 1914, a.a.O., S. 397

391 Vgl. zum Fall des Gouvernementsbeamten Leist aus Kamerun: Mamozai, Martha: Herrenmenschen. Frauen im deutschen Kolonialismus. Hamburg 1982, S. 56f

392 Eine weiteres Berufsfeld bedurfte hierfür einer spezifischen Kenntnis: Die theoretische Ausbildung für den kolonialen Richterberuf wurde jedoch erst 1908 eingeführt. Vgl. Kopp, Thomas: Theorie und Praxis des deutschen Kolonialstrafrechts, in: Voigt, Rüdiger; Sack, Peter(Hg.): Kolonialisierung des Rechts. Baden-Baden 2001, S. 75

Dort weiter: „In der Praxis waren sehr häufig sogar juristisch völlig ungebildete 'Landwirte und Unteroffiziere' als Amts- oder Stationsvorsteher mit der Ausübung der Strafgewalt gegen die Eingeborenen betraut.“

393 In DOA wurde bspw. durch die Verfügung des Gouverneurs vom 14. Mai 1891 die Strafgewalt gegenüber der indigenen Bevölkerung den Verwaltungsbeamten übertragen. Vgl. Roemmer: 1916, a.a.O., S. 26ff.

394 Gerstmeier: 1914, a.a.O., S. 398

Legitimes, im Deutschen Reich offiziell seit 1871 abgeschafftes Züchtigungsmittel stellte in den Kolonien die Prügelstrafe dar. Neben schwersten Verletzungen führten diese Maßnahmen auch zum Tode.³⁹⁵ Diese Taten erlangten insbesondere durch den Gründer der *Gesellschaft für deutsche Kolonisation* und Reichskommissar des Kilimandschargebietes Carl Peters einen großen Bekanntheitsgrad. Sie führten 1897 zu seiner Verurteilung und wurden unter den Begriffen „Fall Peters“ und „Hängepeters“ publik. Kritische Stimmen häuften sich. „Selbst der eifrigste Verehrer des 'größeren Deutschland' [müsse..] zugeben, daß die Geschichte [der...] Kolonien fast auf jeder Seite Flecken aufweis[e], von denen mancher hätte vermieden werden können.“³⁹⁶

Schlimmstenfalls wurde diese Kritik an den „Missgriffen“ jedoch im selben Atemzug bagatellisiert: „Mißerfolge und eine verkehrte Behandlung“ seien auf „Mißverständnisse und Zufälligkeiten“ zurückzuführen.³⁹⁷

„Wenn der Weg, den sie einschlugen, und die Mittel, die sie anwandten nicht die richtigen waren, so liegt die Schuld wesentlich in den Verhältnissen begründet und nur in geringem Grade in den Personen selbst.“³⁹⁸

Ein Erklärungsmuster bot die allseits beklagte „Trunksucht“, die in den kolonialen Gebieten starke Ausbreitung erfuhr und häufig im Zusammenhang mit dem Phänomen des „Tropenkollers“ genannte wurde. Diese Interpretationen, die sich explizit auf Alkohol und klimatische Umstände begründeten, boten auch der Reichsregierung die Gelegenheit, die Zustände zu verharmlosen und das weitere Vorgehen vor Ort zu rechtfertigen. Auch Dernburg äußerte sich 1908 in dieser Richtung und konstatierte:

für eine „Kette von falschen und unbedachten Maßnahmen [...] und der Neigung zu einer sehr heftigen Behandlungsart, [sei..] vielleicht das Klima verantwortlich.“³⁹⁹

Hingegen nutzte die Opposition die Missstände in den Kolonien, auch um das politische Versagen der Regierung zu demonstrieren, die „Greuelthaten“ und „schreiende[n] Ungerechtigkeiten“ wurden weder vorrangig dem Klima oder den persönlichen Eigenschaften und Veranlagungen zugeschrieben, als vielmehr der betriebenen Kolonialpolitik als solcher. Die Unterdrückungsmechanismen, die „Knechtung und

395 Ausführlich hierzu, vgl. Speitkamp: 2014, a.a.O., S. 68 - 72

396 Sonne, Otto: Geographie und Weltpolitik, in: Justus Perthes(Hg.): Geographischer Anzeiger, Gotha 1900, S. 65

397 Herold, Bruno Anton: Die Behandlung der Afrikanischen Neger. Köln 1894, S. 21f.

398 Herold: 1894, a.a.O., S. 21f.

399 Dernburg: 1908, a.a.O., S. 222

Ausbeutung“ würde Menschen überlassen, die „nicht der Kontrolle der Öffentlichkeit“ unterlägen und „ein außerordentliches Maß von Machtvollkommenheit in die Hand bekommen“ hätten.⁴⁰⁰

„Die ungewohnte, selbständige Stellung, in welche die in einer streng nach Rang und Klassen abgestuften Beamtenwelt groß gewordenen Juristen und Leutnants plötzlich versetzt werden, bildet für diese oft eine große Gefahr. Es wird sehr leicht in den betreffenden Herren die Neigung erweckt, die Bedeutung der für ihr Alter verhältnismäßig hohen Stellung zu überschätzen.“⁴⁰¹

Der Kolonialkritiker Matthias Erzberger, Mitglied der Deutschen Zentrumspartei, ging sogar soweit die Unruhen in DOA auf den „Übereifer einiger Bezirksamtmänner“ zurückzuführen, die in eigener Initiative die Zwangsarbeit in DOA eingeführt hätten. Daraufhin forderte Erzberger die „Einengung des Verordnungsrechts der Beamten“. Diese sollten nicht mehr ohne Weiteres „über Freiheit der Eingeborenen verfügen“ können.⁴⁰² Aus der selben Partei forderte der Abgeordnete Fritzen die „Reorganisation“ der deutschen Verwaltung in den Kolonien und begründete dies auch mit der Behandlung der Kolonisierten in „wirklich schlechter und brutaler Weise“.⁴⁰³

3.3.3 Die Notwendigkeit einer spezifischen Vorbildung

Erst nach und nach wurde bedacht, dass eine fehlende, respektive ungenügende Vorbildung der Beamten auch ursächlich für die Missgriffe war. Mit „[g]eringer Sorgfalt [... sei man] an die Auswahl und Vorbildung der Kolonialbeamten herantreten“; dies konstatierte bspw. der Politiker und Diplomat Ulrich von Hassel im Jahr 1897.⁴⁰⁴ Auch der Artikel aus *Die Grenzboten* von 1896 gehört zweifelsohne zu den eher früheren Forderungen nach einer spezifischeren Ausbildung. Hier wurde vehement, jedoch anonym für die Errichtung einer Kolonialschule plädiert:

Man führt „allerlei zu ihrer Entschuldigung [an, w]as man aber an erster Stelle hätte anführen sollen, [ist der] gänzliche Mangel an wirklicher

400 Lederbour im Reichstag am 15. Dezember 1905, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 11. Legislaturperiode, 2. Session, 1. Bd., S. 377

401 Herold: 1894, a.a.O., S. 18

402 Erzberger im Reichstag am 16. Januar 1906, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 11. Legislaturperiode, 2. Session, 1. Bd., S. 590

403 Fritzen im Reichstag am 6. Dezember 1905, in: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstags, 11. Legislaturperiode, 2. Session, 1. Bd., S. 135

404 Hassel, Ulrich von: Monatsschau - Kolonialpolitik, in: Allgemeine Konservative Monatsschrift für das christliche Deutschtum, 54. Jg., Leipzig 1897, S. 645

Vorbildung.“ Denn hier liegt „die Grundursache der schlimmen Vorkommnisse.“⁴⁰⁵

Den Beamten wurde mangelndes Interesse und „damit auch [mangelndes] Verständnis für ihre neuen Schutzbefohlenen“ vorgeworfen.

„Außer mehr oder weniger unabgeklärten romantischen Vorstellungen über den neuen Wirkungskreis, einigen praktischen Ratschlägen und etwas Sprachkenntnis dürften die meisten unsrer Beamten nichts weiter mitbringen als die Erfahrungen einer kurzen Beamtenlaufbahn, die sich unter ganz andern Verhältnissen abgespielt hat, als die sind, mit denen sie sich nunmehr abzufinden haben.“⁴⁰⁶

Nach den ersten Jahrzehnten deutscher Kolonialherrschaft mussten naturgemäß junge Beamte an die Stelle der „Alten Afrikaner“ nachrücken. Hierbei handelte es sich um eine wertschätzende Selbstbezeichnung, die sich deutsche Personen gaben, um ihren Erfahrungsmehrwert gegenüber den sogenannten „Neuankömmlingen“ zu symbolisieren. Diese waren in den ersten Jahren der deutschen Kolonialherrschaft „oft de[m] ungestüme[n] Drang nach dem Arbeitsfelde“⁴⁰⁷ ohne jedwede spezifische Vorbildung gefolgt.

Nun sollte eine planmäßige Ausbildung für den Kolonialdienst erfolgen, was weitere Fragen nach sich zog. Max Fleischmann äußerte sich skeptisch bezüglich der Umsetzung einer für alle Kolonialbeamten identischen Bildung. Fleischmann seines Zeichens Professor für Rechtswissenschaft und ab 1910 für Kolonialrecht an der Universität Halle a.d.S. resümierte 1908, dass es aufgrund der Diversität der Zustände vor Ort keine „bestimmte Vorbildung“ für Kolonialbeamte geben könne. Die Notwendigkeit überhaupt zu bilden bestünde jedoch, da es wiederholt zu „Fehlgriffen von Beamten“ gekommen sei. Auch er führte die „ungewöhnlich schwierigen Verhältnisse“ an, denen die Beamten in den Momenten der Entscheidung ausgesetzt und „dabei den unleugbaren Einflüssen des Klimas unterworfen gewesen“ seien. Jedoch musste auch Fleischmann zugestehen, dass es „doch auch an gewissen Vorkenntnissen des Landes gefehlt“ habe. Dies beinhaltete für ihn „Vorkenntnisse, die in der Heimat schon zu einem Teil erworben werden“ könnten und zum Gegenstand die Bevölkerung, Sprache, Sitte und Recht hätten.⁴⁰⁸ Ulrich Hassel gab weiterhin zu bedenken, dass es neben den bestehenden Ausbildungsinstitutionen, die

405 o.V.: Die Vorbildung unsrer Kolonialbeamten, 1896, a.a.O., S. 396

406 o.V.: Die Vorbildung unsrer Kolonialbeamten, 1896, a.a.O., S. 392

407 Fleischmann, Max: Die Verwaltung der deutschen Kolonien im Jahre 1909, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 3. Jg., Essen 1910, S. 48

408 Vgl. Fleischmann: 1908, a.a.O., S. 82

nach und nach entstanden und sich der spezifischen Ausbildung annahmen, auch der Erfahrung bedürfe, die vor Ort gemacht werden müssen:

„Entschuldigt werden die zahlreichen Mißgriffe auf personellem Gebiete allerdings dadurch, daß kaum ein Jahrzehnt kolonialer Versuche hinter uns liegt, und eine Heranbildung von Kolonialbeamten aus solchen Elementen, die zunächst in unteren Stellungen in den Schutzgebieten thätig gewesen sind, bisher kaum möglich war. Denn das ist gewiß: der Besuch des noch nicht einmal genügend entwickelten orientalischen Seminars und die Ausbildung im Auswärtigen Amt oder bei einem Konsulat können allein als ausreichende Schulung für eine leitende Stellung in einer Kolonie schwerlich angesehen werden. Erst mehrjährige Arbeit in der Kolonie selbst und die Kenntnis der Landessprache werden den Beamten befähigen, in späterer Zeit in höherer Stellung, als Gouverneur, Landeshauptmann, Bezirksamtman, Zolldirektor u.s.w. mit Erfolg zu wirken.“⁴⁰⁹

Hassel nannte an dieser Stelle die wesentlichen Möglichkeiten, die 1897 existierten, um sich für den Aufenthalt in den Kolonien vorzubereiten. Der Hauptaugenmerk des von ihm genannten SOS fußte auf der zu vermittelnden Sprachkenntnis.⁴¹⁰ Dadurch, dass das SOS an die Universität zu Berlin angegliedert war, ergab sich für die Jurastudenten die Möglichkeit parallele kolonialwissenschaftliche Studien zu absolvieren. Diese Notwendigkeit der sprachlichen Vorbildung war bereits früh erkannt worden. Das Suaheli wurde am SOS als erste Kolonialsprache in das Lehrprogramm aufgenommen, da es in DOA die Verkehrssprache darstellte. Eine rein fachliche Ausbildung in Jurisprudenz reichte nicht mehr aus. Es bedurfte einer Kombination aus Fachkenntnis und Kolonialwissenschaft.⁴¹¹ Erst elf Jahre später sollte ein weiteres zentrales Institut hinzukommen – das HKI. Einer genaueren Betrachtung dieser Einrichtung, aber auch weiterer wissenschaftlicher Institute, wird in Kapitel 5.3 ein genügend großer Raum gewährt.

Hassel hob im obigen Zitat deutlich hervor, dass die alleinige Vorbereitung in Deutschland, aus seiner Sicht nicht ausreichend sein konnte. Das Argument die notwendige Ausbildung erfolge erst durch einen dauerhaften Aufenthalt in den Kolonien, wurde von Zeitgenossen bestätigt. Auch der bereits zitierte Arzt Ludwig Külz schrieb 1905:

409 Hassel: 1897, a.a.O., S. 645

410 Dass das SOS jedoch nicht im Sinne einer philologisch ausgerichteten Sprachschule zu verstehen war, wird in Kapitel 5.3.1 dezidiert dargelegt

411 Vgl. Sachau, Eduard: Denkschrift über das Seminar für Orientalische Sprachen an der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin von 1887 bis 1912, Berlin 1912, S. 15

„Wenn ich auch den Wert allgemeiner Vorkenntnisse bei Eintritt in die koloniale Laufbahn nicht bestreite, so bleibt meiner Ueberzeugung nach die beste Kolonialhochschule für Beamte immer die Kolonie selbst.“⁴¹²

Auch der Aspekt der sorgfältigeren Auswahl stand wiederholt im Zentrum der Erörterungen. Der Theologe Paul wies bspw. auf dem deutschen Kolonialkongress 1902 hierauf hin. Außerdem sollten die Beamten dazu „genötigt sein“ ein „sittlich unanständiges Leben zu führen“. Kritik äußerte er in diesem Punkt am SOS:

„womit sich freilich nicht verträgt, wenn ein Lektor am Orientalischen Seminar ihnen die wilde Ehe mit den Afrikanerinnen geradezu empfiehlt.“⁴¹³

3.3.4 Kolonialeleven

Schließlich wurde auch seitens der Regierung dieser Gedanke in einer für DOA besonderen Ausbildungsform umgesetzt. Ausgehend vom britischen System sollte ein zweigleisiger Ausbildungsgang sowohl in Deutschland als auch in den Kolonien erfolgen. Den Vorzug dieser Art der Ausbildung begründete man in der Selektion der Anwärter bereits während der Ausbildungszeit. Bisher hatte man oft erst im Anschluss realisiert, dass nicht alle für den Dienst in den Schutzgebieten geeignet waren. Voraussetzung für diesen Ausbildungsgang waren die „Abschlußprüfung auf einem Gymnasium, einem Realgymnasium, einer Oberrealschule oder einer gleichwertigen Anstalt“ sowie „gute Anfangskenntnisse in der englischen Sprache.“ Zudem mussten die Bewerber ledig, höchstens 23 Jahre alt sein und den Militärdienst abgeleistet haben. Außerdem sollten sie über einen „kräftigen Körperbau verfügen und tropendiensttauglich sein.“⁴¹⁴ Die Entsendung vor dem vollendeten 21. Lebensjahr schloss man außerdem aus, „da erfahrungsgemäß in diesem jugendlichen Alter der menschliche Körper den schädlichen Einflüssen des tropischen Klimas in erhöhtem Maße unterworfen“ sei. Hierfür maßgeblich war weniger die Sorge um die angehenden Beamten. Stärker wogen die Bedenken den zur Verfügung stehenden finanziellen Fond „durch Krankheiten und Eintreten von Dienstunfähigkeit der Kolonialeleven eine[r] übermäßig starke[n] Belastung auszusetzen.“⁴¹⁵

412 Külz: 1910, a.a.O., S. 162 (Verfasst im Mai 1905)

413 Paul, Carl: Die Leistungen der Mission für die Kolonien und ihre Gegenforderungen an die Kolonialpolitik, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902, Berlin 1903, S. 449

414 Denkschrift betreffend die Ausbildung eines eigenen Beamtenstandes für die Kolonien. Auswärtiges Amt 1904, in: BArch R2/42.741

Diese spezifische Ausbildung erfuhr jedoch auch Ablehnung. Ein Argument gründete sich auf die Annahme, dass Personen die aus dem Kolonialdienst aufgrund gesundheitlicher Probleme ausscheiden müssten, durch den spezifischen Bildungsgang schwieriger im Reich zu reintegrieren wären. Dieses Argument verlor im Laufe der Zeit angesichts der Entwicklungen auf „sanitärem Gebiete“ zunehmend an Bedeutung. Verbesserungen traten ein, die ein Sinken der zu Anfang bestandenen hohen Sterblichkeitsrate zur Folge hatten.⁴¹⁶

Eine weitere Absicherung der staatlichen Investitionen erfolgte auch über die Verpflichtung der Kolonialeleven zu einem mindestens zehnjährigen Kolonialdienst nach Abschluss der Ausbildung. Dadurch sicherte sich das Reich den Verbleib dieser bestmöglich ausgebildeten Beamten im Staatsdienst. Ein Ausscheiden vor Ablauf dieser Frist führte zur Rückerstattung der Ausbildungskosten. Einzige Ausnahme für eine frühzeitige Rückkehr nach Deutschland waren gesundheitliche Gründe.⁴¹⁷

Die Ausbildung fand zunächst als Dienst innerhalb der Verwaltung des AA statt. Parallel hierzu sollten Sprachkenntnisse in Suaheli und Englisch am SOS angeeignet werden. Innerhalb der darauf folgenden vierjährigen Dienstzeit in DOA erfolgte eine Beschäftigung im „Gouvernementsbureau, bei einem Zollamt und bei den Bezirksamtern.“ Begleitend sollte weiterhin an theoretischem Unterricht in Suaheli, „in allgemeiner Landeskunde, Verwaltung und Hygiene“ teilgenommen werden.⁴¹⁸ Jeweils nach zwei Jahren erfolgte eine Prüfung. Der weitere Verlauf, nach erfolgreichem Abschluss, sah eine einjährige Beurlaubung in Berlin vor. Diese Zeit sollte zu einer weiteren seminaristischen Ausbildung am SOS genutzt werden, welche mit einem erneuten Examen beendet wurde.

Diese allumfassende Ausbildung fand ein geteiltes Echo. Befürworter betonten als Vorteile die Praxisnähe, die „allmählich[e]“, schrittweise Ausbildung⁴¹⁹ und die Möglichkeit, dass man „während der ganzen Dauer der Ausbildung [...] die Anwärter entlassen“ konnte,

415 Brief des Auswärtigen Amtes vom 18. August 1905 an den Herrn Staatssekretär des Reichs-Schatzamtes, in: BArch R2/42.741

416 Denkschrift betreffend die Ausbildung eines eigenen Beamtenstandes für die Kolonien. Auswärtiges Amt 1904, in: BArch R2/42.741

417 Vgl. Denkschrift betreffend die Ausbildung eines eigenen Beamtenstandes für die Kolonien. Auswärtiges Amt 1904, in: BArch R2/42.741; Fabarius, Ernst A.: Ausbildung für den Kolonialdienst, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 136f.

418 Denkschrift betreffend die Ausbildung eines eigenen Beamtenstandes für die Kolonien. Auswärtiges Amt 1904, in: BArch R2/42.741

419 Spahn im Reichstag am 3. Mai 1907, in: Verhandlungen des Reichstags, 12. Legislaturperiode, 1. Session, 228. Bd., Berlin 1907, S. 1361

sofern diese für den „Kolonialdienst nicht geeignet“ waren.⁴²⁰ Kritik wurde u.a. durch den Leiter der DKS geäußert. Fabarius bemängelte insbesondere die lange Dauer der Ausbildung von 10 Jahren. Der Aufenthalt in den Kolonien erfolge zudem lediglich einseitig im „inneren Geschäftsbetrieb“, inkludiere somit nicht das Kennenlernen von „Land und Leute[n]“. Die Eleven würden somit über das „Weichbild“ des jeweiligen Regierungssitzes nicht hinauskommen. Außerdem erfolge nach einer solch „umfänglichen und nicht eben leichten Vorbereitung“ keineswegs die Einstellung in die höhere Beamtenlaufbahn sondern lediglich in eine mittlere Beamtenstellung. Karrierevorstellungen und Gehälter seien insofern keineswegs Anreize sich einem solchen Prozedere zu unterziehen.⁴²¹

Insbesondere im Feld der verwaltungstechnischen Fortbildung für die koloniale Tätigkeit konnte gezeigt werden, wie unstet die Verhältnisse in den Kolonien waren, auf die dann im Bildungssystem reagiert werden musste. Erste Überlegungen den entstandenen Problemsituationen zu begegnen, gingen in Richtung einer sprachlichen Zusatzqualifikation, wie sie bereits ab 1887 am SOS in Berlin erlangt werden konnte. Weitere Befähigungen für den Kolonialdienst wurden nach der Jahrhundertwende durch den spezifisch für DOA eingerichteten Ausbildungsgang der Kolonialeleven in die Tat umgesetzt. Auch das Reformjahr 1907 hatte seine Auswirkung. Neue politische Wege unterstützten Veränderungen auch im Bildungssystem durch die Eröffnung des HKI, mit seiner vorrangig auf Kolonialbeamte abzielenden Lehre.

3.4 Koloniales Krankenwesen



Die Berufsgruppe des kolonialen Krankenwesens lässt sich in Ärzte, Tierärzte, Krankenschwestern, Hebammen und Apotheker aufschlüsseln. Mit zunehmender Dauer der deutschen Kolonialzeit setzte sich die Überzeugung durch, dass diese Professionen für die Tätigkeit vor Ort einer zusätzlichen kolonialen Weiterbildung bedurften.

420 Denkschrift betreffend die Ausbildung eines eigenen Beamtenstandes für die Kolonien. Auswärtiges Amt 1904, in: BArch R2/42.741

421 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 137

Möglichkeiten, die teilweise eigens hierfür konstituiert wurden, werden im folgenden Kapitel dargestellt. Additiv hierzu werden auch jene Qualifizierungsmaßnahmen Erwähnung finden, die in Zusammenarbeit mit bestehenden Instituten oder in spezifischen Kursen erworben werden konnten.⁴²² Die Vielfalt, wie und durch wen koloniales Wissen im medizinisch/pflegerischen Berufsfeld implementiert wurde, bedingte auch hier ein exemplarisches Vorgehen. Als mögliche Orientierung in diesem Feld bot sich die Darstellung anhand der unterschiedlichen Trägerschaft an, die neben privatem Engagement auch durch staatliche und kirchliche Träger abgedeckt wurde. Somit wird auch ein erneuter Bezug zur Mission hergestellt. Im Gegensatz zu bereits erfolgten Erörterungen wird im Folgenden die Untersuchung verstärkt an den Institutionen angelehnt. Orientierungsmöglichkeit bietet außerdem die Differenzierung in unterschiedliche Fortbildungsmöglichkeiten für Frauen und Männer. Zunächst wird nun folgend mit einer der bedeutendsten Ausbildungsstätten im kolonialen Krankenwesen begonnen.

3.4.1 Institute unter staatlicher Trägerschaft

Das Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten in Hamburg entstand im Jahr 1900.⁴²³ Beantragt durch den Hamburger Senat und bewilligt durch die Bürgerschaft beschloss man eine Umgestaltung des 1863 entstandenen Seemannskrankenhauses und ging eine Zusammenarbeit mit der Kolonialabteilung des AA ein.⁴²⁴ Verbesserungen innerhalb der deutschen Gesellschaft auf dem Gebiet der Hygiene und Verpflegung aber auch moderne technische Errungenschaften hatten Veränderungen der Krankheitsbilder zur Folge. Der „in immer schnellerem Tempo sich ausbreitende direkte Schiffsverkehr Deutschlands mit den Tropen [... brachte] eine beträchtliche Anzahl tropischer, verhältnismässig[sic!] frischer Malariafälle und anderer echter Tropenkranker“⁴²⁵ direkt nach Hamburg.

422 Hierzu zählen auch jene Fortbildungskurse, die während bereits bestehender kolonialer Tätigkeit, im Laufe von Urlaubsaufenthalten im Deutschen Reich belegt wurden. Vgl. Kuhn, Philalethes: Die Gesundheitsverhältnisse in unseren Kolonien, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 1. Jg., Essen 1908, S. 42

423 Das Institut besteht heute unter dem Namen: Bernhard-Nocht-Institut für Tropenmedizin

424 Vgl.: o.V.: o.T., in: Eulenburg;Schwalbe(Hg.): Deutsche Medicinische Wochenschrift, 26. Jg., Nr. 6, Leipzig 1900, S. 108; o.V.: Das deutsche Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten in Hamburg, in: Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 281

425 Nocht, Bernhard: Die Umgestaltung des Hamburger Seemannskrankenhauses zu einem Institut für Schiffs- und Tropenhygiene, in: Eulenburg; Schwalbe(Hg.): Deutsche Medicinische Wochenschrift, 26. Jg., Nr. 12, Leipzig 1900, S. 203

Von einer anfänglichen Überlegung die Institutionsgründung nach Berlin zu holen, nahm man Abstand, da dort das „geeignete Krankenmaterial“ zur Erforschung und Behandlung fehle und in Hamburg direkt an den Quellen gearbeitet werden könne.⁴²⁶ Infektionskranke aus „den verschiedensten tropischen Gegenden“⁴²⁷ gingen in Hamburg von Bord. Für diese, wie Institutsleiter Nocht⁴²⁸ sie nannte, „willkommene[n] Objecte eingehender Studien“⁴²⁹ wurde eine Krankenabteilung mit 60 Betten eingerichtet.

Außer den Bildungsangeboten für Schiffsärzte der Handelsmarine wurden der Kolonialverwaltung vertraglich Plätze für die Vorbildung für Tropenärzte garantiert.⁴³⁰ Der Arztberuf in den deutschen Kolonien lässt sich anhand der Anstellung differenzieren. Möglich war eine Berufsausübung als Missions-, Militär-, und Schiffs- oder als Regierungsarzt.⁴³¹

Neben der medizinischen Behandlung Tropenkranker sollte auch die wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet gefördert werden. Hierfür wurde sowohl ein bakteriologisches als auch ein chemisches Labor eingerichtet. Die Ausbildung im Mikroskopieren, in welches auch die Krankenschwestern für den kolonialen Dienst eingelernt wurden, nahm in der zeitgenössischen medizinischen Forschung einen zentralen Stellenwert ein. Auch wenn mit den damaligen Apparaten nicht alle Erreger untersucht werden konnten⁴³², waren sie die Basis für Diagnostik und Behandlung, aber auch für präventive Maßnahmen. Die Bedeutung präziserte Bernhard Nocht

426 o.V.: Das deutsche Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten in Hamburg, in: Wagner(Hg.): Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 281; siehe auch: Otto: Gründung eines tropenhygienischen Instituts in Paris, in: DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 19

427 Nocht: 1900, a.a.O., S. 203

428 Nocht war erster Leiter des Instituts und bekleidete dieses Amt 30 Jahre. Er arbeitete in Berlin bis 1890 unter Robert Koch und ging 1892 im Zuge der Choleraepidemie als Leiter der Kontrollstation nach Hamburg. Vgl. Wulf, Stefan: „Nocht, Bernhard“, in: NDB, 19. Bd., Berlin 1999, S. 305

429 Nocht: 1900, a.a.O., S. 203

430 Vgl. o.V.: Das deutsche Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten in Hamburg, in: Wagner(Hg.): Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 281; o. V.: Das deutsche Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten in Hamburg, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 11. Jg., Berlin 1900, S. 649

431 Die Berufsbezeichnungen variieren in den Quellen. Anstelle der oben aufgeführten Titel waren auch die Ausdrücke Schutztruppen-, Marine- und Tropenarzt üblich. Zur zahlenmäßigen Gewichtung äußerte sich 1908 der Stabsarzt Lion in der DKZ. Hier konstatierte dieser, dass die Mehrzahl der in den Kolonien tätigen Ärzten aus Schutztruppenärzten bestanden habe. Vgl. Lion: Die ärztliche Versorgung unserer Kolonien, in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 596

Außerdem bestand die Möglichkeit als Missionsarzt in die Kolonien zu gehen. Die Berufsausübung unter kirchlicher Trägerschaft wird im Anschluss an das Institut für Schiffs- und Tropenhygiene behandelt. Einschränkungen ergeben sich hierbei bezüglich katholischer Missionsärzte, die erst zu Beginn der 1920er Jahre aktiv im kolonialen Krankenwesen vor Ort tätig waren. Vgl. Essen, Lioba: Katholische Ärztliche Mission in Deutschland 1922 - 1945, Hannover 1989

432 Vgl. Külz: 1910, a.a.O., S. 166. Er bezieht sich bei seinen Ausführungen auf die Untersuchung zum Gelbfieberevirus.

folgendermaßen: „Der Arzt, der bei den exotischen Krankheiten nicht das Mikroskop zu Rate ziehen kann, [tappt] sehr oft hoffnungslos im Dunkeln.“⁴³³ Eingerichtet wurden 12 allgemeine Arbeitsplätze, von denen explizit fünf für Ärzte vorgesehen waren, die vom Oberkommando der Schutztruppen oder der Kolonialabteilung zur Ausbildung gesendet wurden.⁴³⁴ Ein mehrmonatiger Kurs beinhaltete neben Tropenkrankheiten, Tropenphysiologie und Tropenhygiene, auch meteorologische und botanische Studien. Hierfür standen in Hamburg die Sternwarte und ein tropisches Pflanzenmuseum zur Verfügung. Außerdem existierte ab 1914 im Neubau des Instituts ein tropenhygienisches Museum, welches auch dem „Laien“ zugänglich war, womit zusätzlich dem Wunsch entsprochen wurde, den kolonialen Gedanken in weitere Gesellschaftskreise zu transferieren.⁴³⁵ Die ausgestellten Exponate entstammten der Dresdner Internationalen Hygieneausstellung von 1911.⁴³⁶

Kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges wurde das Institut durch einen Neubau



Abbildung 11: Erweiterungsbau des Instituts für Schiffs- und Tropenkrankheiten

erweitert. Über zwei Millionen Mark wurden in Bau- und Ausstattung investiert. Neben einer Ausweitung der Labore, der Errichtung eines

Tierhauses und der Erweiterung des Krankenhauses um einen „Saal nur für farbige Kranke“, erfolgten auch Neuerungen im Bereich des hafenärztlichen Dienstes, der Untersuchungen auf den ankommenden Schiffen vornahm.⁴³⁷

433 Nocht, Bernhard: Vorlesungen für Schiffsärzte der Handelsmarine über Schiffshygiene, Schiffs- und Tropenkrankheiten, Leipzig 1906, S. 68

434 Die restlichen waren für Ärzte der Kriegs- und Handelsmarine vorgesehen oder sollten Ärzten nach ihrer Rückreise aus den tropischen Gebieten Platz bieten, um Studien zu beenden. Vgl. Nocht: 1900, a.a.O., S. 204

435 Vgl. Nocht, Bernhard: Das neue Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten, in: Beiheft zum Archiv für Schiffs- und Tropenhygiene, 18. Bd., Leipzig 1914, S. 11

436 Vgl. o.V.: Das Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., Nr. 8, München 1914, S. 323

Zeitgenössische Einschätzungen über die Notwendigkeit einer Vorbildung für den ärztlichen Dienst in den Kolonien liegen u.a. anhand abgedruckter Briefe von dem bereits zitierten Ludwig Külz vor. 1903 schilderte er seine Meinung in einem Antwortschreiben an einen angehenden Tropenarzt, wie folgt:

„Für den viel beschäftigten praktischen Arzt in Deutschland ist ja erklärlicherweise gerade das Kapitel der Tropenhygiene eine terra incognita.“

Kurse in tropischer Krankheitslehre, wie der Malaria bei Bernhard Nocht, der Vermittlung „wissenschaftlicher und praktischer Forschungsergebnisse“ oder aber der alltägliche Kontakt mit erkrankten Personen im Krankenhaus vor Ort in Hamburg, verdanke Külz „einem kurzen Aufenthalte [...] sehr viel“ und legte dies jedem nahe, der als Kolonialarzt tätig werden wolle.⁴³⁸

Ähnlich den Äußerungen von Külz wurde auf dem 2. Deutschen Kolonialkongress 1905 eine Resolution verabschiedet, die die Notwendigkeit einer Vorbildung festschrieb. Hier hielt man „es für erforderlich, dass mindestens die mit [den..] tropischen Kolonien verkehrenden Passagierschiffe Schiffsärzte an Bord führen [sollten], die eine besondere praktische Vorbildung in der Erkennung und Behandlung von Tropenkrankheiten“ absolviert hätten. Des Weiteren wurden Untersuchungsgeräte, insbesondere das Mikroskop als zwingend notwendig angesehen, um die „Erkennung von Tropenkrankheiten“ direkt an Bord zu ermöglichen.⁴³⁹

3.4.2 Ärztliche Mission

Die Missionen streben danach, „nicht bloß Aerzte im Dienste einer Missionsgesellschaft in die Kolonien zu entsenden, sondern sie bemühen sich auch, den Missionaren eine möglichst sorgfältige medizinische Ausbildung zu geben in der richtigen Voraussicht, das der Heilkundige häufig da Zutritt und Gehör finden wird, wo der Missionar zurückgewiesen würde.“ [...] „Dieses Vorgehen wendet sich unmittelbar an denjenigen Instinkt, der bei dem Neger besonders stark ausgebildet ist, nämlich an seine urkräftige Selbstsucht.“⁴⁴⁰

437 Zum genauen Vorgehen des hafenärztlichen Dienstes siehe: Nocht, Bernhard: Uebersicht über die Handhabung der gesundheitspolizeilichen, der Abwehr der Einschleppung fremder Volksseuchen dienenden Kontrolle der Seeschiffe bei verschiedenen Staaten, in: Mense(Hg.): Archiv für Schiffs- und Tropen-Hygiene, 1. Bd., Leipzig 1897, S. 21 - 39

438 Külz: 1910, a.a.O., S. 64 Es handelt sich hierbei um einen Brief vom 7. März 1903 an einen angehenden Tropenarzt, der Külz um eine Einschätzung gebeten hatte.

439 Vgl. Die Resolutionen, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1905 zu Berlin am 5., 6. und 7. Oktober 1905, Berlin 1905, S. 1031

Außer unter staatlicher Trägerschaft etablierten sich unwesentlich später in mehreren Städten Vereine für ärztliche Mission, beginnend 1898 in Stuttgart.⁴⁴¹ 1906 entwickelte sich aus dieser Bewegung heraus, insbesondere durch die Förderung des Stuttgarter Fabrikanten Paul Lechler⁴⁴², das *Institut für ärztliche Mission* in Tübingen, welches 1909 seine Lehrtätigkeit aufnehmen konnte.⁴⁴³

Unter der Leitung von Max Fiebig⁴⁴⁴, wurde Ärzten und Missionaren, aber auch Krankenschwestern und Missionsfrauen „gesundheitliche Unterweisungen“ gegeben.⁴⁴⁵ Konnte die theologische Missionsarbeit bereits auf eine lang andauernde Tätigkeit zurückblicken, etablierte sich in Tübingen ein Institut, welches nun auch Medizinern unter kirchlicher Trägerschaft weitere Perspektiven eröffnete. Diesem zusätzlichen Wirkungsfeld bedurfte es nach Einschätzung des Schriftstellers und Verlegers Paul Salvisberg. Er ging von einem Ärzteüberschuss in Deutschland aus: „Anstatt im heimischen Wartezimmer, wo gegenwärtig der junge Arzt den Patienten abwartet, die Fliegen zu zählen – hinaus ins Weite!“⁴⁴⁶ Auch Staatssekretär Dernburg zeigte sich wohlwollend gegenüber dieser Entwicklung, die komplementär zu seiner verfolgten „Eingeborenenpolitik“ passte.⁴⁴⁷ Er konstatierte 1908 im Reichstag, „daß durch eine Aussendung ärztlich approbierter Missionare die Aufgabe der Hebung des sittlichen Zustandes der Eingeborenen auf dem Wege der Hebung ihrer körperlichen Wohlfahrt unterstützt“ werde.⁴⁴⁸ Dies bekräftigte auch Diedrich Westermann 1910, indem er ergänzend auf den „bedeutende[n] Faktor für die

440 o. V.: Die ärztliche Versorgung unserer Kolonien, in: Kölnische Zeitung, Nr. 679, 26. Juni 1908, zitiert aus: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 479

441 Vgl. o.V.: Ärztliche Mission, in: Krause; Müller(Hg.): Theologische Realenzyklopädie, 23. Bd., Berlin 1994, S. 76. Zur Entwicklung dieser Vereine, siehe ebd., S. 73 - 79

442 Wessel, Horst A.: „Lechler, Paul“, in: NDB, 14. Bd., Berlin 1985, S. 26 - 28

443 o.V.: Das deutsche Institut für ärztliche Mission, in: Warneck(Hg.): Allgemeine Missions-Zeitschrift. Monatshefte für geschichtliche und theoretische Missionskunde, 35. Bd., Berlin 1908, S. 360

444 Max Fiebig praktizierte 22 Jahre lang als Regierungsarzt in Niederländisch-Indien und hatte sich infolgedessen einen enormen Erfahrungsschatz, insbesondere auch in Tropenkrankheiten zulegen können. Vgl. u.a.: o.V.: Nachruf Max Fiebig, in: Würz(Hg.): Evangelisches Missions-Magazin, 60. Bd., Basel 1916, S. 42

445 Kuhn, Philalethes: Die Gesundheitsverhältnisse in unseren Kolonien, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 3. Jg., Essen 1910, S. 101

446 Salvisberg, Paul von: Deutsche Kulturarbeit im Ausland, in: ders.(Hg.): Hochschul-Nachrichten 24. Jg., München 1914, S. 275 - 279

Dem durch Salvisberg konstatierten Ärzteüberschuss muss hinzugefügt werden, dass dieser wohl in den Städten existierte. Jedoch bestand nach statistischen Erhebungen, die auch in den Hochschul-Nachrichten veröffentlicht wurden, ein Ärztemangel in den ländlichen Gegenden Deutschlands. Im Durchschnitt kamen demnach für das Jahr 1913: 5,06 Ärzte auf 10.000 Einwohner. Vgl. o.V.: Ärztemangel oder Ueberschuss, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 5, München 1913, S. 219 und o.V.: Die Zahl der Aerzte in Deutschland, in: Salvisberg, von Paul(Hg.): Hochschul-Nachrichten, Nr. 8, München 1913, S. 348

447 Ausführlich zu Dernburgs „Eingeborenenpolitik“, siehe Kapitel 2.3.4

448 Dernburg am 17. März 1908 im Reichstag, a.a.O., S. 4026

wirtschaftlichen Fortschritt der Schutzgebiete“ durch die ärztliche Mission verwies und explizit das Institut in Tübingen hervorhob.⁴⁴⁹

Lehrmittel und Anschauungsgegenstände standen im institutseigenen Tropenmuseum zur Verfügung: „mikroskopische Präparate aller bekannten tropischen Krankheitserreger und ihrer Ueberträger, [...] Wandtafeln, Wachsmoulagen, Originalpräparate von Organen, Helminthen- und Insektensammlungen, Modelle von Tropenzelten und Tropenstationen, Ausrüstungsgegenstände, Kinematogramme von tropischen Krankheitserregern und Krankheitsüberträgern, Gifttiere, Tropenapotheke, usw.“⁴⁵⁰



Abbildung 12: Lehrmittelsammlung am Deutschen Institut für ärztliche Mission

Neben dieser Vielzahl an Objekten und Untersuchungsmaterialien versorgten diverse, zur Verfügung stehende Fachzeitschriften aus den Bereichen Medizin, koloniale Agitation und Mission, die Studenten, um das „Bedürfnis nach Orientierung“ zu befriedigen.

Mit anderen wissenschaftlichen Instituten, aber auch zu Museen, Ärztereinen und Kolonial-

abteilungen bestand ein reger Austausch. Über deutsche Grenzen hinweg bis nach Amerika wurden Exponate zur Verfügung gestellt. Daneben existierte auch ein fachlicher Transfer in Form von Vorträgen, die je nach Zielgruppe auch in „populär-wissenschaftlicher Weise“ ausgerichtet wurden. Diese Zusammenarbeit bestand auch mit dem HKI. Somit konnte der kursierenden Meinung, es entstehe eine Konkurrenzsituation entgegnet werden, dass die Arbeit „Hand in Hand“ gehe und ein reger „Präparaten-Austausch-Verkehr“ existiere. Außerdem wies man sich „auch einander passende Patienten zu.“ Eine weitere Verbindung zwischen beiden Einrichtungen erfolgte durch aufbauende Kurse in Hamburg die nach bestandem Staatsexamen in Tübingen durch die Missionsärzte

449 Westermann, Diedrich: Wirtschaftliche Erfolge der evangelischen Mission, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 3. Jg., Essen 1910, S. 166

450 o.V.: Das Deutsche Institut für ärztliche Mission in Tübingen, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 3, S. 86

besucht wurden.⁴⁵¹ Nicht die Konkurrenz sondern die Synergieeffekte wurden in öffentlichen Publikationen in den Vordergrund gestellt.

Da es sich um keinen staatlichen Träger handelte und somit auch keine laufenden finanziellen Einnahmen verbucht werden konnten, waren es u.a. Spenden, die ein Fortbestehen des Instituts für ärztliche Mission bzw. den Ausbau desselben ermöglichten. Die Bereitstellung von 100.000 Mark aus dem Fonds der *Nationalspende für die deutsche Mission* führte bspw. dazu, dass das geplante Tropengenesungsheim gebaut und 1916 eröffnet werden konnte.⁴⁵²

Hierdurch wurde Studierenden die Möglichkeit geboten, „sich neben ihren theoretischen



Abbildung 13: Tropengenesungsheim und Institut für ärztliche Mission

Studien durch den Umgang mit auslandkundigen, erfahrenen und zur Ratserteilung bereiten Männern auch nach der praktischen Seite hin vorzubilden.“⁴⁵³

Der Zweig des kolonialen Kranken- und Medizinwesens

diente nicht ausschließlich zur Vorbereitung für die Kolonien. Neben Vorlesungen im Bereich der Tropenhygiene und Tropenmedizin leisteten die Institute auch ihren forschenden Anteil auf wissenschaftlicher Ebene. Zeitgenossen wie Paul von Salvisberg sahen die Arbeit des bereits erwähnten Instituts in Tübingen sogar als „vielversprechende Anfänge der ganzen auf das 'grössere Deutschland' gerichteten Bewegung“ an.⁴⁵⁴

451 o.V.: Das Deutsche Institut für ärztliche Mission in Tübingen, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 3, S. 86f.

452 o.V.: Weitere wissenschaftlichen Uebersee-Institute, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., Nr. 3, München 1914, S. 77

453 Brocke, Bernhard vom(Hg.): Hochschulpolitik im Föderalismus. Die Protokolle der Hochschulkonferenzen der deutschen Bundesstaaten und Österreichs 1898 bis 1918, Berlin 1994, S. 340

454 Zitiert aus: Bruch, Rüdiger vom: Weltpolitik als Kulturmission, Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkrieges, in: Boehm; Ganzer; Nehlsen; Ott; Schmutge(Hg.): Quellen und Forschungen aus dem Gebiet der Geschichte. Paderborn 1982, im Quellenanhang, S. 132

Diese Forschungsabteilungen für Tropenkrankheiten existierten auch in anderen Städten, wie bspw. In Berlin am *Königlichen Institut für Infektionskrankheiten* und für die Veterinärmedizin an der dort ansässigen *Königlich tierärztlichen Hochschule*. Darüber hinaus wurden u.a. im Jahr 1908, also ein Jahr vor Eröffnung des Instituts in Tübingen, Vorlesungen über Tropenhygiene und Tropenkrankheiten an den Universitäten Berlin, Göttingen, Heidelberg, Kiel, Leipzig, München, Rostock und sowohl am SOS als auch in Witzenhausen gehalten.

„Von diesen Stellen geht eine reiche Fülle von anregenden und warnenden Belehrungen in die Reihen der jungen Männer, besonders der angehenden Ärzte, welche sich dem Kolonialleben widmen wollen, und der Kampf gegen die Tropenschädlichkeiten gewinnt so eine zwar unauffällige, aber doch wichtige Unterstützung.“⁴⁵⁵

Rein altruistische Züge lagen dieser wissenschaftlichen Forschung nicht zugrunde. Mitgedacht wurde dabei auch der ökonomische Faktor, der durch die Erforschung tropischer Krankheiten erfolgte. Krankheitsverhütende, respektive mildernde Maßnahmen führten zu einer steigenden Lebenserwartung und einer verkürzten Erkrankungsdauer auch der indigenen Bevölkerung. Infolgedessen rechnete man mit einer „erheblichen Vermehrung der wirklichen Arbeitsfähigen“.⁴⁵⁶ Auch konstatierte man hieraus eine erhöhte Schutzmaßnahme für die deutschen Ansiedler:

„Der Neger stellt eben in seiner Person in gleicher Weise den Seuchenträger gegenüber den Weißen dar, wie seine Kulturen die Seuchen- und Schädlingsherde für die Plantagen der Weißen. Und wird da nicht in rechter Weise und zur rechten Zeit die Weiterverbreitung der Infektion verhütet, so leidet hier der Weiße am eigenen Leibe Schaden, wie dort an seinem Besitz.“⁴⁵⁷

3.4.3 Frauen im kolonialen Krankenwesen

Frauen konnten innerhalb des medizinischen Arbeitssektors als Missionsfrauen und Krankenschwestern unter verschiedener Trägerschaft in die Kolonien gehen. Bedeutender freier Träger war der *Frauenverein für Krankenpflege in den Kolonien*, der 1888 gegründet wurde und sich ab 1909 unter dem Roten Kreuz als neuem Dachverband in *Frauen-Verein vom Roten Kreuz für die Kolonien* umbenannte.⁴⁵⁸ Der Verein war in diversen zeitgenössischen Handbüchern aufgelistet. Diese boten Frauen, die sich für den Dienst in

455 Kuhn: 1908, a.a.O., S. 43

456 o.V.: Die ärztliche Versorgung unserer Kolonien, in: Kölnische Zeitung, 1908, a.a.O., S. 480

457 o.V.: Die ärztliche Versorgung unserer Kolonien, in: Kölnische Zeitung, 1908, a.a.O., S. 480

den Kolonien interessierten, umfassende Informationen.⁴⁵⁹ Voraussetzung für die koloniale Tätigkeit war ein Alter zwischen dem 25. und dem 36. Lebensjahr⁴⁶⁰, eine staatlich anerkannte Ausbildung zur Krankenpflegerin und der Nachweis über die Tropentauglichkeit.⁴⁶¹ Ein Umstand, der ernst genommen wurde, da die ersten Kolonialjahre vermehrt Opfer gefordert hatten. Demgemäß wurden auch Schwestern mit guter Fachkenntnis, jedoch „nicht genügend widerstandsfähig für den Tropendienst“⁴⁶² abgewiesen. Ausnahmen, bezüglich der abgeschlossenen Ausbildung, gab es jedoch auch hier. Im ersten Jahrgang der Vereinszeitschrift hieß es hierzu:

„Um aber auch noch ungeschulten Kräften Gelegenheit zu geben, in diesem schönen, segensreichen Berufe wirken zu können, wird darauf aufmerksam gemacht, daß in dem rühmlich bekannten Clementinenhause zu Hannover Gelegenheit gegeben ist, einen Lehrkursus durchzumachen, der jedem spätern[sic] Anspruch an sorglicher und gewissenhafter Krankenpflege gerecht werden dürfte.“⁴⁶³

Aufgrund der unterschiedlichen klimatischen Bedingungen in den Kolonien legte man verschieden lange Dienstperioden fest, woran sich Erholungsphasen in Deutschland oder in klimatisch anderen Gebieten in den Kolonien selbst anschlossen.⁴⁶⁴ Die Dienstphasen orientierten sich an denen der Beamten des Reichskolonialamtes und betragen für DOA

458 Zur Entstehung des Vereins und den Hintergründen der Namensänderung vgl. Schweig, Nicole: Weltliche Krankenpflege in den deutschen Kolonien Afrikas 1884 – 1918. Frankfurt am Main 2012, S. 17f.; Eckart: 1997, a.a.O., S. 41 ff.; zur Namensänderung, vgl. S. 45; Lehr, Ludwiga: Der Deutsche Frauenverein vom Roten Kreuz für die Kolonien, in: Kimmle(Hg.): Das Deutsche Rote Kreuz. Entstehung, Entwicklung und Leistungen der Vereinsorganisation seit Abschluss der Genfer Convention i. J. 1864, Berlin 1910, S. 665 u. 673f.

459 Verzeichnet war der Verein u.a. im 'Handbuch der Krankenversorgung und Krankenpflege' 1. Bd., Berlin 1899, S. 153 und im 'Handbuch der Frauenbewegung' und im 'Frauenbuch' von Eugenie von Soden(siehe folgende Fußnote)

460 Vgl. Levy-Rathenau, Josephine: Die deutsche Frau im Beruf. Praktische Ratschläge zur Berufswahl, 5. Neubearb. Aufl., in: Lange; Bäumer(Hg.): Handbuch der Frauenbewegung, 5. Teil, Berlin 1917, S. 89; Nießen-Dieters, Leonore: Die deutsche Frau in den Schutzgebieten und im Ausland, in: Soden, Eugenie von(Hg.): Das Frauenbuch. Eine allgemeinverständliche Einführung in alle Gebiete des Frauenlebens der Gegenwart. 3. Bd., Stellung und Aufgaben der Frau im Recht und in der Gesellschaft, Stuttgart 1914, S. 188ff.

461 Schweig: 2012, a.a.O., S. 57

462 Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 678; Der Chefarzt der Wißmanntruppe Kohlstock wies darüber hinaus darauf hin, dass über einen guten Allgemeinzustand insbesondere eine „vollkommen normal entwickelte Herzthätigkeit verlangt werden“ müsse. Bereits eine der ersten vier Schwestern war in ihrem ersten Jahr aufgrund einer beginnenden „Herzschwäche“ zurückgesandt worden. Vgl. o. V.: „Rückblicke“ und „Kleine Mittheilungen“ in: Unter dem rothen Kreuz. Zeitschrift des Deutschen Frauen-Vereins für Krankenpflege in den Colonien, Nr. 4, Berlin 1890, S. 26, 29

463 Vgl. o.V.: Artikel in: Unter dem rothen Kreuz. Zeitschrift des Deutschen Frauen-Vereins für Krankenpflege in den Colonien, Nr. 1, Berlin 1889, S. 4

464 Erholungsheime in Deutschland existierten u.a. in Berlin und im Regierungsbezirk Köln. Vgl. Lehr, Ludwiga: 1914, a.a.O., S. 677; Schweig: 2012, a.a.O., S. 24

zwei Jahre, für die Kolonien Kamerun und Togo anderthalb Jahre, für Samoa, Neu-Guinea und DSWA drei und für das Pachtgebiet Tsingtau vier Jahre.⁴⁶⁵

Im Laufe der deutschen Kolonialzeit stieg im Deutschen Reich die Mitgliederzahl des Vereins rapide an.⁴⁶⁶ Auch das Ausmaß der ausgesandten Krankenschwestern nahm zu. Waren es im ersten Jahr der Aussendung 1889 vier Schwestern⁴⁶⁷, stieg die Anzahl 1904 bereits auf 31 und steigerte sich bis 1913 insgesamt auf 65 Pflegeschwestern in allen Kolonien.⁴⁶⁸ Die vorhandenen Stellen waren von Beginn so stark nachgefragt, so dass man sich bereits im ersten Jahrgang des Vereinszeitschrift *Unter dem rothen Kreuz* zu dem Hinweis genötigt sah, dass der „Bedarf an Schwestern [...] vorläufig gedeckt“ sei.⁴⁶⁹

3.4.3.1 Stetige Veränderungen im Berufsfeld

Das Berufsbild veränderte sich komplementär zu den Anforderungen vor Ort. Die Krankenpflege in den Kolonien die insbesondere der weißen Bevölkerung zugute kam⁴⁷⁰, gestaltete sich vielseitig. Wesentliche Unterschiede existierten in der stationären Arbeit, die in Kliniken und Pflegestationen, Militärlazaretten⁴⁷¹, Erholungsheimen⁴⁷² und in

465 Vgl. Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 678

466 Innerhalb von 20 Jahren wuchs die Zahl um das 50fache von 250 Mitgliedern (1888) auf 12.503 (1909), vgl. Naarmann, Bernhard: Koloniale Arbeit unter dem Roten Kreuz. Der Deutsche Frauenverein vom Roten Kreuz für die Kolonien zwischen 1888 - 1917, Münster 1986, S. 63;

Die Mitgliederliste des Vorstandes setzte sich zusammen aus der adligen Gesellschaftsschicht und aus dem gehobenen Bürgertum. Dieser waren bspw. im Jahr 1909 folgende Frauen beigetreten: die Frau des Staatssekretärs Dernburg, die Frau des Professors Plehn, die Frau des Staatsministers von Tirpitz oder aber die Frau des Staatssekretärs von Stephan. Vgl. Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 673f.

467 Diese vier setzten sich zusammen aus einer Diakonissin, einer Rotkreuzschwester und zwei Clementinenschwestern, des Clementinenhauses in Hannover. Vgl. o.V.: Rückblicke, in: *Unter dem rothen Kreuz. Zeitschrift des Deutschen Frauen-Vereins für Krankenpflege in den Colonien*, Nr. 4, Berlin 1890, S. 26

468 Vgl. o.V.: Übersicht der Verteilung der Pflegeschwestern in den Schutzgebieten, in: *Deutsches Kolonialblatt*, 15. Jg., Berlin 1904, S. 175; Lehr, Ludwiga: *Der Deutsche Frauenverein vom Roten Kreuz für die Kolonien*, in: Vohsen; Westermann(Hg.): *Koloniale Rundschau. Zeitschrift für koloniale Länder-, Völker- und Staatenkunde*, Leipzig 1913, S. 675

469 Vgl. o. V: Artikel in: *Unter dem rothen Kreuz. Zeitschrift des Deutschen Frauen-Vereins für Krankenpflege in den Colonien*, Nr. 1, Berlin 1889, S. 4

470 Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 682; Drei Jahre später verwies dieselbe Autorin auf die Tatsache, dass die pflegerische Tätigkeit auch der autochthonen und indischen Bevölkerung zugute käme, vorrangig jedoch an den Orten, an denen Polikliniken erbaut worden waren. Dies führte laut Lehr auch zu einer drastischen Abnahme der hohen Kindersterblichkeit in den Kolonien. Vgl. Lehr, Ludwiga: 1913, a.a.O., S. 678f.

471 Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 670

472 Erholungsheime wurden errichtet, um der weißen Bevölkerung in den tropischen Gebieten Möglichkeiten zu bieten, sich in gemäßigteren Landstrichen zu erholen ohne hierfür eine teure Heimreise nach Deutschland antreten zu müssen. Erholungsheime konnten zudem von den Schwestern als Ort für den jährlichen Erholungsurlaub genutzt werden, auch hier als Ersatz für eine teure Heimreise. Vgl. Paasche, Hermann: *Deutsch-Ostafrika. Wirtschaftliche Studien*, 2. Aufl., Hamburg 1913, S. 268 - 273;

Kindergärten⁴⁷³ geleistet wurde. Zudem bedurfte es aufgrund der geringen Dichte der Krankenstationen auch einer flexiblen Betreuung auf Farmen und Plantagen. Mit zunehmender Zahl weißer Ansiedler und deren Frauen erstarkte auch das Arbeitsfeld der Geburtshilfe und der Wochenbettbetreuung. Auch hier gestaltete sich die Arbeit zum einen stationär, wie in dem 1908 in DSWA durch die DKG erbauten *Elisabethhaus*⁴⁷⁴ oder ohne feste Entbindungsstation als Reiseschwester. Zeitgenössische Darstellungen und Berichte verweisen auf hohe Anforderungen, die an die Arbeit der Krankenschwestern in den Kolonien gestellt wurde.

Diese verlange eine hohe „Aufopferungsfähigkeit“ der Schwestern“, insbesondere da „viele der jungen Ansiedler [...] nicht eben in glänzenden Verhältnissen“ leben würden.⁴⁷⁵ Neben dem „Segen“ ganz „persönlicher Art“ der von den Hebammen ausgehen würde, thematisierte man parallel auch den volkswirtschaftlichen Nutzen, der durch die „Erhaltung von Wöchnerinnen und Säuglingen“ entstehe.⁴⁷⁶

Das Berufsfeld erfuhr ständige Veränderungen und Erweiterungen, wie bspw. in Logistik, Buchführung und Laborarbeit. Vor allem der geschulte Umgang im Mikroskopieren erwuchs dem zeitgenössischen Bedarf,



Abbildung 14: Schwester des *Frauen-Vereins vom Roten Kreuz für die Kolonien*

473 1901 hatte bereits in Windhuk ein Kindergarten eröffnet, vgl. Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 688; Prager, E.: Der Deutsche Frauenverein für Krankenpflege in den Kolonien 1901, in: DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 251; Auch in der Hauptstadt DOA, in Daressalam, wurde die Notwendigkeit einer Kinderkrippe auf konstatierter Grundlage eines sprachlichen Missstandes erstrebt. Da die Kinder vor dem dritten Lebensjahr der „Wartung zumeist Schwarze[r] zugewiesen“ seien, erwachse zunehmend der Umstand, dass „sogar die Eltern sich zur richtigen Verständigung mit ihren Kindern des Kisuaheli bedienen müssen.“ vgl. o.V.: Ein Kindergarten in Daressalam, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 811f.

474 Vgl. o.V.: Das Elisabethhaus in Windhuk, in: DKG(Hg.): Zeitschrift für Kolonialpolitik, Kolonialrecht und Kolonialwirtschaft, 10. Jg., Berlin 1908, S. 700

475 Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 677

476 Lehr, Ludwiga: 1913, a.a.O., S. 676

tropische Krankheiten, wie die Malaria und die Schlafkrankheit zu behandeln.⁴⁷⁷ In den Kolonien wurde unterschieden in die Arbeitsbereiche der „Pflegeschwestern“ und „Wirtschaftsschwestern“. Arbeitsfelder, die von den Schwestern rotierend übernommen wurden.⁴⁷⁸ „Besonders während des Krieges [DSW 1904-1908, Anm. der Verf.] war [die wirtschaftliche Tätigkeit] mitunter fast wertvoller als die eigentliche Krankenpflege.“⁴⁷⁹

Zeitgenössischen, durch ortsansässige Schwestern verfassten Berichten ist zu entnehmen, dass teilweise über diese Arbeitsweisen Unzufriedenheit herrschte, was wiederum auf eine unzureichende Vorbereitung in Deutschland schließen lässt. Die Schwestern waren stellenweise mit der Vorstellung in den kolonialen Gebieten eingetroffen, ausschließlich für die Krankenpflege angestellt zu sein und gingen davon aus, dass „die Dienerschaft alle übrige Arbeit verrichte.“

„Leider ist dies durchaus nicht der Fall, die Schwarzen sind oft mehr eine Last, als eine Hülfe[sic!]; sie arbeiten nur, wenn Einer dabei steht und dann auch nur sehr mangelhaft. So müssen die Schwestern denn vieles thun, was zu Hause nicht von ihnen verlangt wurde.“⁴⁸⁰

Trotz dieser abwertenden Einschätzung der autochthonen Bevölkerung wurden Multiplikatorenschulungen vorgenommen, um indigene Frauen in den Kolonien in Geburtshilfe auszubilden.⁴⁸¹

3.4.3.2 Notwendigkeit einer Vorbildung

Aus dieser Vielfalt an Aufgabenfeldern, aber auch aus der wachsenden Anzahl der Frauen, die in den Kolonien benötigt wurden, erwuchs der Bedarf einer spezifischen Ausbildung. Der *Frauen-Verein vom Roten Kreuz* arbeitete seit seiner Gründung für diese Zwecke mit dem Staatskrankenhaus in Hamburg-Eppendorf zusammen. 1895 wurde hier der *Schwesternverein der Hamburger Staats-Kranken-Anstalten* gegründet, der sich einen guten Ruf erarbeitete und den Verein am Standort Eppendorf festhalten ließ.⁴⁸² An dieser

477 Vgl. Eckart: 1997, a.a.O., S. 47

478 Vgl. Schweig: 2012, a.a.O., S. 27, 35 - 48, 55 - 58

479 Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 680; Die wirtschaftliche Tätigkeit umfasste alle sich ergebenden Haushaltstätigkeiten, darunter fiel auch die teilweise nötige Selbstversorgung mit Lebensmitteln durch Anbau und Tierhaltung, Nähen oder der Wäschedienst. Dieser wurde „vielfach unter die Aufsicht der Schwestern gestellt, die mit Hausfrauengeschick die ärgsten Mißbräuche zu verhindern wissen.“ Ebd., S. 680

480 o.V.: Rückblicke, in: Unter dem rothen Kreutz. Zeitschrift des Deutschen Frauen-Vereins für Krankenpflege in den Colonien, Nr. 2, Berlin 1889, S. 10

481 Lekow, Hildegard von: 50 Jahre Rotkreuzarbeit in den Kolonien“, in: Das Buch der deutschen Kolonien, Leipzig 1937, S. 369

482 Vgl. Schweig: 2012, a.a.O., S. 35

Stelle erhielten die Schwestern unentgeltlich eine Ausbildung über eine Dauer von 18 Monaten für ihren Dienst vor Ort.⁴⁸³

Weitere Kenntnisse konnten sich die ausgebildeten Schwestern bspw. im *Hafenkrankenhaus für Tropenranke* aneignen.

„Dies ist eine ungemein wertvolle Ergänzung ihrer Kenntnisse und ihres praktischen Könnens, besonders für die, welche nachher bei der Malariabekämpfung beschäftigt werden.“⁴⁸⁴

Die in Berlin und andere Frauenkliniken in Deutschland boten zudem Hebammenkurse an.⁴⁸⁵ Die Hebammen in den Kolonien waren im Vergleich zu denen im deutschen Reichsgebiet mit weitgreifenderen Aufgaben betraut. Auch „ohne die regelmäßige Heranziehung eines Arztes [mussten] Geburten selbständig“ geleitet und „kleinere geburtshilfliche Operationen“ durchgeführt werden.⁴⁸⁶ Eine Notwendigkeit, die aufgrund der großen Entfernungen in den Kolonien von den dort tätigen Personen abverlangt wurde. Sie mussten „ihre Kunst selbständig ausüben“, da „sie oft wochenweit vom nächsten Arzt entfernt stationiert“ waren.⁴⁸⁷

Medizinische Fortbildungskurse für Frauen bei anderen Trägern wurden in den bereits angesprochenen Einrichtungen, dem *Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten* in Hamburg und in kirchlicher Trägerschaft durch das *Deutsche Institut für ärztliche Mission* in Tübingen abgehalten.⁴⁸⁸ In Tübingen spezialisierte man sich auf die beiden Wirkungsfelder der Hebamme und der Krankenpflegerin.

Zusammenfassend lässt sich für das Berufsfeld der medizinischen und pflegerischen Tätigkeiten festhalten, dass mit fortschreitender Dauer der deutschen Kolonialherrschaft, die Notwendigkeit einer spezifischen Fortbildung der medizinischen Berufe erkannt und umgesetzt wurde. Medizin galt als ein wichtiger Pfeiler des deutschen Imperialismus, da durch eine gute medizinische Ausbildung, aber auch durch ein Voranschreiten in der medizinischen Forschung, die deutsche Machtstellung inmitten der anderen

483 Levy-Rathenau: 1917, a.a. O., S. 89; Davis, Margrit: Public Health and Colonialism. The Case of German New Guinea 1884 - 1914, Wiesbaden 2002, S. 77 in der Fussnote

484 Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 677

485 Lehr, Ludwiga: 1910, a.a.O., S. 678

486 Eckart: 1997, a.a.O., S. 47

487 o.V.: Das Deutsche Institut für ärztliche Mission in Tübingen, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 3, München 1912, S. 86

488 Kuhn: 1908, a.a.O., S. 42; o.V.: Das Deutsch Institut für ärztliche Mission in Tübingen, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 3, S. 86

Hegemonialmächte gesichert werden konnte. Förderlich für die Erweiterung der medizinischen Lehre und Ausbildung im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts waren die übereinstimmenden Bestrebungen zwischen Wissenschaft und Politik. Konstruktiv erwiesen sich hierbei die Reformansätze Dernburgs, die zu Beginn dieser Arbeit im historischen Aufriss dargelegt wurden. Basierend auf dem Gedanken, dass eine gute medizinische Tätigkeit vor Ort und eine zugrundeliegende, fundierte koloniale Spezialausbildung auch fördernd auf die deutsche Wirtschaft wirke, wurde der Stellenwert dieser Weiterbildung erkannt und gefördert.

3.5 Felder weiblicher Kolonialtätigkeit

„Wo aber das Deutschtum festen Fuß fassen, wo es sich entfalten und entwickeln soll, da bedarf es der Mitwirkung der deutschen Frau. Die Frau ist die Hüterin und Pflegerin deutscher Art und Sitte, sie ist die Gehilfin des Mannes, die Mutter deutscher Kinder, die draußen, weit entfernt vom Vaterland, zu einem tatkräftigen Geschlecht heranwachsen sollen.“⁴⁸⁹



Das folgende Kapitel, das sich mit der Kolonialtätigkeit der Frauen auseinandersetzt und der hierfür implementierten Vorbildung, behandelt zunächst das Bild der deutschen Frau, welches im Laufe der deutschen Kolonialzeit konstruiert wurde. Im Anschluss daran wird das Bildungsangebot beleuchtet, das spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten für das Leben in den

Kolonien schulte, die als Voraussetzung abseits von Krankenpflege und Missionsarbeit als notwendig erachtet wurden. Dieses Kapitel eruiert somit weitere Möglichkeiten weiblicher Kolonialberufe, wie die Tätigkeit als Dienstmädchen oder Hauswirtschafterin und dem, als „natürlichen Beruf“ bezeichneten, als Ehe-, Hausfrau und Mutter.⁴⁹⁰

Aufgrund der besonderen Bedeutung der Kolonial-Frauenschule (KFS) in Witzenhausen, respektive in Weilbach, wird ihr ein wesentlicher Stellenwert eingeräumt.

489 Winkler: Die deutsche Frau und die Kolonien, in: Weber, Johann Jacob(Hg.): Illustrierte Zeitung, 139. Jg., Leipzig 1912, S. 722

490 Vgl. Montgelas, Pauline, Vortrag auf der dritten Generalversammlung des katholischen Frauenbundes 1908, abgedruckt in: Kolonie und Heimat, 3. Jg., Berlin 1909, S. 8

Innerhalb dieses Themenschwerpunktes hat sich eine zeitliche 5-Phasen-Einteilung von Karen Smidt als hilfreich erwiesen.⁴⁹¹ Sie orientiert sich an der Tätigkeit die zum Zeitpunkt der Auswanderung von den Frauen primär intendiert wurde. Demnach lässt sich für den Zeitraum 1884 bis 1892/93 insbesondere die Missionstätigkeit der Frauen herausstellen. In den Jahren zwischen 1892/93 und 1898 stand vor allem die Besiedlungspolitik der DKG und das Engagement des *Deutschen Frauenvereins für Krankenpflege in den Kolonien* im Vordergrund. Ab 1898 wurde durch die DKG forciert an der Auswanderung weißer Frauen gearbeitet und ab dem Reformjahr 1907 strebte der Frauenbund der DKG und die koloniale Frauenschulen die Lösung der Frauenfrage an.⁴⁹² Die 5. Phase während und nach dem Ersten Weltkrieg fällt in ein Zeitfenster jenseits des hier betrachteten Forschungszeitraums. Da die beiden ersten Phasen in vorangestellten Kapiteln bereits Beachtung fanden, erfolgt der Einstieg direkt mit der kolonialen Frauenfrage und der Aussendung deutscher Frauen in die Kolonien.

3.5.1 Die koloniale Frauenfrage

Mangel, Bedarf, Nachfrage, Lieferung. Was sich wie eine ökonomische Bedarfsdeckungsrechnung⁴⁹³ liest, entsprach der Entwicklung der kolonialen Frauenfrage. Allen voran galt dies für die Siedlungskolonie DSWA, die Kolonie mit den meisten alleinstehenden weißen Männern.⁴⁹⁴ Skandale, Missgriffe, Entgleisungen, aber auch die zum Problem konstruierte Tatsache sogenannter Mischehen wurden vielfach auf das Fehlen deutscher Frauen in den Kolonien zurückgeführt. Noch zu Beginn der deutschen Kolonialzeit galt das Arbeitsfeld in den Kolonien, abgesehen von den medizinischen und

491 Vgl. Smidt, Karen: *Germania führt die deutsche Frau nach Südwest. Auswanderung, Leben und soziale Konflikte deutscher Frauen in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika 1884 - 1920*, Magdeburg 1995, S. 27f.

492 Vgl. Dietrich, Anette: *Weißer Weiblichkeit. Konstruktionen von 'Rasse' und Geschlecht im deutschen Kolonialismus*. Bielefeld 2007, S. 254

493 Aktuelle Forschungsarbeiten schreiben den Begrifflichkeiten die im Zuge der Frauenauswanderung in die Kolonien gebräuchlich waren, wie „Weihnachtskisten“ oder „Probesendungen“ auch einen gewissen Warencharakter zu, der diesem Unternehmen inhärent verankert war. Vgl. Smidt: 1995, a.a.O., S. 46; Mamozai, Martha: *Schwarze Frau, weiße Herrin. Frauenleben in den deutschen Kolonien*, Reinbek 1989, S. 139f.

494 Für das Jahr 1908 errechnete die Vorsitzende der Sozialen Sektion des bayrischen Zweigvereins des Deutschen Katholischen Frauenbundes, Pauline Gräfin Montgelas, für alle Kolonien ein Verhältnis von Männern zu Frauen von 10.613 : 3176, vgl. Montgelas, in: *Kolonie und Heimat*, 3. Jg., 1909, a.a.O., S. 8

Das Ungleichgewicht war in DSWA bedeutend größer. Dies war auch ein Resultat der großen Männerzahl, welche die deutsche Schutztruppe stellte. Auf Grundlage des Kolonial-Handbuchs ergibt sich für das Jahr 1908, für DSWA ein Verhältnis von 7974 : 1173, also von ungefähr 7 : 1. In DOA beliefen sich die Zahlen auf 1452 : 338 (4 : 1). Vgl. hierzu: Fitzner, Rudolf: *Deutsches Kolonial-Handbuch*, 10. Ausg., Berlin 1910, S. 50, 121

missionarischen Tätigkeiten, vornehmlich als Männerdomäne. Durch die zunehmende Erschließung der Territorien, die besseren medizinischen Prophylaxemöglichkeiten und unterstützt durch den Esprit der allgemeinen Frauenbewegung, stieg der Bedarf und folglich auch die Frauenanzahl in den Kolonien. Die Nachfrage richtete sich an Frauen, die das primäre Ziel der Heirat verfolgten, sogenannte „Bräute“ und an jene, die zunächst einen Arbeitsplatz in den Kolonien anstrebten, dies jedoch oftmals auch als Übergang für die Verheiratung mit „weißen Ansiedlern“ verstanden.⁴⁹⁵

Der Nachfrage aus den Kolonien stand im Deutschen Reich der Jahrhundertwende ein Überschuss an Frauen im heiratsfähigen Alter von ca. einer Million gegenüber.⁴⁹⁶ Die daraus abgeleitete Rechnung war denkbar einfach und wurde konkret von der DKG ab 1898 aufgegriffen. Vorrangig die Frage der Mischehen und resultierend daraus die „Besorgnis“ um eine „minderwertige Mischlingsrasse“ wurde initial für das Programm, welches die DKG aufstellte.⁴⁹⁷ Man war sich einig:

„Deutsch soll unser neues Land sein, deutsch seine Bewohner, deutsch deren Sitten und Gebräuche, deutsch ihr Denken und Fühlen.“⁴⁹⁸

Infolgedessen wurden für ausreisewillige Frauen und Familienangehörige finanzielle Mittel für die Reise in die Kolonien zur Verfügung gestellt.⁴⁹⁹ Der Frauenbund der DKG übernahm teilweise ab seinem Gründungsjahr 1907 diese Aufgabe, die „Kolonien mit für die dortige Arbeit ausgerüsteten Frauen zu versorgen.“⁵⁰⁰ Dem Frauenbund unterlag neben der Werbung für das Projekt, auch die Auswahl der Frauen, welche in die Kolonien ausgesandt werden sollten.⁵⁰¹ Um die Zielgruppe der angehenden Ehefrauen kümmerte

495 Kuhn, Philaethes: Amtliche Ehevermittlung, in: Marcuse, M.(Hg.): Handwörterbuch der Sexualwissenschaft. Bonn 1923, S. 99

496 Schwarzer, Petra: Weiße Frauen und 'Negerweiber' in der Kolonialliteratur für die weibliche Jugend von der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg. In: Mergner, Gottfried; Häfner, Ansgar(Hg.): Der Afrikaner im deutschen Kinder- und Jugendbuch - Untersuchungen zur rassistischen Stereotypenbildung im deutschen Kinder- und Jugendbuch von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, Oldenburg 1985, S. 105; Otto, Ingrid: Bürgerliche Töchtererziehung im Spiegel illustrierter Zeitschriften von 1865 bis 1915, Hildesheim 1990, S. 62

497 Vgl. Winkler, C.: Die koloniale Frauenfrage, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 594

498 Vgl. Winkler, C.: Zur kolonialen Frauenfrage, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 258

499 Einschränkungen gab es lediglich hinsichtlich der Wahl der Klassen. Fahrten der 3. Klasse wurden komplett übernommen, die der 1. Klasse waren von Zuschüssen ausgeschlossen und zur 2. Klasse gab es 150 Mark. Vgl. Winkler, C.: Zur Fraueneinwanderung in Deutsch-Südwestafrika, in: DKG(Hg.): DKZ, 30. Jg., Berlin 1913, S. 210

500 Burgwedel, Anna: Die Frau in der Landwirtschaft, in Soden(Hg.): Das Frauenbuch, 1. Bd.: Frauenberufe und Ausbildungsstätten, Stuttgart 1913, S.180; o.V.: Aufforderung zum Eintritt in den Deutschkolonialen Frauenbund, in: DKG(Hg.): DKZ, 24. Jg., Berlin 1907, S. 169

501 o. V.: Regelung des Verhältnisses der Deutschen Kolonialgesellschaft mit dem Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 469

sich weiterhin die DKG, die primär Arbeitssuchenden wurden vom Frauenbund versorgt.⁵⁰² Die Zahlen sprachen für das Vorgehen: Zwischen den Jahren 1898 und 1914 wurden insgesamt 713 junge Frauen, 925 Ehefrauen („Bräute“) und weibliche Angehörige sowie 613 Kinder nach DSWA entsandt. Konnten in den ersten 22 Jahren der deutschen Kolonialzeit in DSWA 535 Ehen geschlossen werden, waren es allein zwischen 1907 und 1909 insgesamt 790 Ehen.⁵⁰³

3.5.2 Repräsentation und Anreize des kolonialen Frauenberufs

Die Bedeutung der Frau für die Kolonien wurde Ende des 20. Jahrhunderts von verschiedenen gesellschaftlichen Kreisen thematisiert. Von da an bot die koloniale Frauenfrage bis zum Ende der deutschen Kolonialzeit fortwährenden Diskussionsstoff. In den zeitgenössischen Texten wurde die Stellung der deutschen Frau in den Kolonien als Unterstützerin, Kameradin und Hilfe für den ausgewanderten Kolonialisten beschrieben.



Abbildung 15: Farm in Keetmanshoop, DSWA

Außerdem galt die deutsche Frau als notwendiges Mittel, um der empfundenen Problematik, die mit „Rassenselbstmord und Rassenneuzucht“⁵⁰⁴ beschrieben wurde, zu begegnen. Hierfür wurden biologische und kulturelle

Argumentationsstränge

angeführt. In den Diskussionen um „Mischehen“ und deren Verbot griff man wiederkehrend den Erhalt der deutschen Art auf.

502 Das Engagement fand nicht nur positive Resonanz. Der Verdacht der organisierten Verkopplung und Verheiratung stand im Raum. Vgl. Smidt: 1995, a.a.O., S. 46; Weitere Beanstandungen gab es auch hinsichtlich der Zielgruppe. Manche Kritiker befürworteten eine Beschränkung auf „beste[] und bemittelte[] Personen. Vgl. Gallus: Der dritte Deutsche Kolonialkongress am 6. - 8. Okt. 1910 zu Berlin, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 4. Jg., Essen 1911, S.157

503 Kuhn: 1923, a.a.O., S. 99; Nießen-Dieters: 1914, a.a.O., S. 188

504 Vgl. Costenoble, H.L.W.: Die Behandlung der eingeborenen und anderer farbiger Arbeiter und 'die Frauenfrage' in den Kolonien, in: Der Tropenpflanzer, 13. Bd., Berlin 1909, S. 263

Außerdem boten degradierende Darstellungen des indigenen „Entwicklungszustandes“ in Abgrenzung zur graduierenden Präsentation der europäischen Kulturstufe eine Basis für die Befeuern der Angst um das Absinken des Deutschtums. Um die Gefahr der „Vermischung“ zu untermauern, griff man in Ermangelung eigener Erfahrungswerte auf die anderer Kolonialmächte zurück. Während bspw. die Politisch-Anthropologische Revue 1904 die Erfolge der Buren in Südafrika der „Reinhaltung der Rasse“ zuschrieb,⁵⁰⁵ urteilte der Tropenpflanzer 1909 über die Spanier dahingehend, dass das „einstmals größte Kolonialreich“ infolge der „Vermischung“ zusammengebrochen sei.⁵⁰⁶

Durch die Ansiedlung deutscher Frauen und durch „echtes deutsches Familienleben“ erhoffte man eine „größere Stetigkeit und Seßhaftigkeit der Landwirte“ zu erreichen.⁵⁰⁷ Ohnehin sei die Kolonisation ohne diese „besten Trägerinnen deutscher Kultur“ nur „Stückwerk“.⁵⁰⁸ Hätte man vermehrt deutsche Frauen im Ausland und in den Kolonien, dann stünde einerseits ausreichend Heiratsmaterial zur Verfügung. Andererseits erhalte man das Deutschtum im Ausland, respektive in den Kolonien, da „gewöhnlich die Frau[] die Nationalität der Familie bestimme[]“.⁵⁰⁹

„Von ihr hängt es ab, ob Kolonien den Stempel der Heimat tragen, ob auf ihren Boden wahre Zivilisation zur Entfaltung gelangt. Ohne die Frau wird die Kolonie immer nur eine Fremde sein, in der ein Volk nicht Wurzel fassen kann, eine Stätte allein ausersehen, um mehr oder weniger Reichtum in kurzer Zeit zu gewinnen, nicht aber die Scholle, die ernste Arbeit urbar macht, damit aus ihren Furchen kommende Generationen Wohlstand und Segen ernten können.“⁵¹⁰

Den Frauen wurde zudem vermittelt, dass auch ihnen selbst Vorteile durch ihre Auswanderung und Arbeit in den Kolonien erwachsen. In zeitgenössischen Darstellungen legte man die zukünftigen Lebensumstände in den Kolonien den Frauen zum eigenen Nutzen aus. Zwar müsse die deutsche Frau mit der neuen Situation umzugehen lernen, was u.a. aufgrund der isolierten Farmersituation auch Verzicht im sozialen Umgang bedeutete. Jedoch sei das Leben in den Kolonien im Gegensatz zu jenem der „Schwester

505 o. V.: Ansiedlung deutscher Familien in Südwestafrika, in: Politisch-Anthropologische Revue. Monatsschrift für das soziale und geistige Leben der Völker, 2. Jg., Eisenach und Leipzig 1903/04, S. 262

506 Vgl. Costenoble: 1909, a.a.O., S. 262

507 Wohltmann, Ferdinand: Neujahrsgedanken 1911, in Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 15. Jg., Berlin 1911, S. 18f.

508 Costenoble: 1909, a.a.O., S. 266ff.

509 Lenz: Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Auslande, in: Rein, W.(Hg.): Deutsche Schulerziehung. Jena 1907, S. 509

510 Vortrag Montgelas, in: Kolonie und Heimat, 3. Jg., 1909, a.a.O., S. 8

in der modernen Großstadt“ „reich an befriedigenden Gefühlen, wenn sie ihre Tätigkeit von Erfolg gekrönt“ sieht.⁵¹¹

Diese teilweise aufopferungsvolle Tätigkeit, die die Frauen in den Kolonien verrichten mussten, wurde auch in der Vereinszeitschrift des Frauenbundes der DKG als sinnerfüllendes Wirken dargestellt, welches der deutschen Hausfrau durch die Folgen der Industrialisierung genommen worden war.

„In den neuzeitlich entwickelten Ländern haben die technischen Umwälzungen alle Produktion aus dem Hause in die Fabrik und in die Werkstatt gewiesen. In den Kolonien, zumal den Ansiedlungskolonien, finden wir erneut die Produktionsweisen unsrer Vorfahren; in den Gebieten, die fernab vom grossen Handelsweg liegen, muss das Haus notgedrungen zum abgeschlossenen Wirtschaftsgebiet werden, und die Frau tritt wieder in die Stellung, die vergangene Jahrhunderte ihr gaben.“⁵¹²

Ein weiteres Argument für Frauen aus dem Proletariat waren die Verdienstmöglichkeiten und das Wissen um den gesellschaftlichen Aufstieg. Dienstmädchen und Hausangestellte blieben zwar Teil des hierarchischen Systems, erlangten jedoch allein aufgrund ihres Weißseins einen übergeordneten Status gegenüber der



Abbildung 16: Farmerleben in den deutschen Kolonien

autochthonen Bevölkerung.⁵¹³ Darin erklärte sich auch der „Ansturm bei den Arbeitsplatzvermittlungsstellen für Hausangestellte“ der DKG und des Frauenbundes, welche „oft bis zu fünfzig Bewerberinnen täglich“ berieten.⁵¹⁴

511 Winkler(1912a): a.a.O., S. 723

512 Vortrag Montgelas, in: Kolonie und Heimat, 3. Jg., 1909, S. 8

Auch in diesem Zitat wird deutlich, wie die vermeintliche Rückständigkeit der indigenen Gesellschaften wiederkehrend, teilweise latent, weil allgemein anerkannt, verfestigt wurde. Allerdings wird die Ambivalenz, die den industriellen Errungenschaften eigen war, hier eindeutig sichtbar.

513 Vgl. Mamozai: 1982, a.a.O., S. 196f.

514 Mamozai: 1982, a.a.O., S. 197

In ihrer Studie aus den 1980ern, zum Machtsystem der deutschen Kolonialzeit unterscheidet Martha Mamozai diese „einfachen Frauen“, die in Deutschland als Dienst- und Hausmädchen oder als Köchinnen gearbeitet hatten, und jene, die finanziell abgesichert waren. Letztere entstammten aus einer höheren Gesellschaftsschicht, die meist auch ein „direktes Interesse mit dem Erwerb und Erhalt von deutschen Kolonien verband[en].“⁵¹⁵ Vorrangig wurden für diese Frauen neue koloniale Bildungsmöglichkeiten errichtet, auf die noch eingegangen wird.

Bei den Frauen aus dem Proletariat stand vornehmlich der Aspekt im Vordergrund, aus den heimischen Verhältnissen herauszukommen, die meist gleichbedeutend waren mit Ausbeutung, Diskriminierung und Rechtlosigkeit.⁵¹⁶ Die Lebenssituation basierte auf einem „absolute[n] Abhängigkeitsverhältnis“ vom Dienstherrn: eine Arbeitszeit von 24 Stunden täglich, „Züchtigungsrecht“ und Mißbrauch, folglich uneheliche Kinder, Entlassung und Prostitution.⁵¹⁷ Auch wenn nicht jeder Punkt auf jede Frau zutraf, so kann doch aufgrund dieses Hintergrundes der Wunsch nach Veränderung besser nachvollzogen werden. Die Frauen akzeptierten einen kompletten Wandel und kappten alle gewohnten Lebensumstände. Verständlich, welchen Anreiz folgende Aussage auf diese Frauen ausüben musste:

„Es ist eine Lust zu leben, wenn man seine Kräfte brauchen darf und entwickeln kann, um sein eigenes Wohl zu fördern und mitzuarbeiten am Gesamtwohl des Volkes, damit dieses durch die Tüchtigkeit seiner Männer und Frauen seine Leistungskraft erhöht und im Wettbewerb der Völker Sieger werde!“⁵¹⁸

Nicht nur publizistisch wurde die weibliche Berufstätigkeit in den deutschen Kolonien bekannt gemacht. In Vorträgen, aber auch Ausstellungen erlangten interessierte Besucher Einblicke in diesen Bereich weiblicher Berufsausübung. Auch die wohl bedeutendste Ausstellung der Frauenbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts präsentierte die koloniale Frauenarbeit. Diese Ausstellung *Die Frau in Haus und Beruf* wurde 1912 vom Lyceum-Club unter Vorsitz von Hedwig Heyl in den Ausstellungshallen des Zoologischen Gartens in Berlin veranstaltet.⁵¹⁹ Ausstellungsberichte und veröffentlichte Fotos aus

515 Mamozai: 1982, a.a.O., S. 200

516 Vgl. Mamozai: 1982, a.a.O., S. 196

517 Mamozai: 1982, a.a.O., S. 196

518 Wäscher, Johanna: Die Frau im Handel, in: Soden, Eugenie von(Hg.):Das Frauenbuch. 1. Bd.: Frauenberufe und Ausbildungsstätten. Stuttgart 1913, S. 189

519 Ausführlich zu dieser Ausstellung, siehe: König, Gudrun Marlene: Das Geschlecht der Dinge, Strategien der Sichtbarmachung in der materiellen Kultur, in: Hotz-Davies, Ingrid; Schahadat, Schamma(Hg.): Ins Wort gesetzt, ins Bild gesetzt. Gender in Wissenschaft, Kunst und Literatur, Bielefeld 2007, S. 99 - 116, besonders: S. 108 - 112

verschiedenen zeitgenössischen Publikationen beschreiben eine pompöse, minutiös geplante Ausstellung, die den Anspruch hatte, die Frauenarbeit in all ihren Facetten zu zeigen. Während der gesamten Ausstellungszeit eines Monats wurden „358.781 Einzeleintrittskarten und 6.150 Dauereintrittskarten“⁵²⁰ verkauft. Das Leben der deutschen Frau in den Kolonien wurde wie folgt dargestellt:

„Ein einfaches, primitives Zimmer veranschaulicht den Beginn einer Siedlung in Südwest, ein modern eingerichtetes Wohnzimmer den Einfluß der in besseren Verhältnissen lebenden Frau.“⁵²¹

Auf unterschiedliche Art und Weise konnten sich die Frauen auf ihr Leben in den Kolonien vorbereiten. In den Kolonien eröffnete u.a. Helene von Falkenhausen 1909 ihre Lehrfarm Brakwater, die sie als Bindeglied zwischen dem Deutschen Reich und DSWA verstand.⁵²² Auch in DSWA erhielten die Frauen im Mädchenheim in Keetmanshoop spezielle Kurse. Hier wollte man dem „Zurückdrängen des Deutschtums im Süden Deutsch-Südwestafrikas“ entgegenarbeiten. In diesem Mädchenheim sollten Frauen zu Beginn als „weiße weibliche Hilfskräfte“ ausgebildet werden und Farmern und Ansiedlern Gelegenheit gegeben werden, „die Bekanntschaft deutscher Mädchen zu machen“⁵²³

Innerhalb des Deutschen Reiches existierten weitere Möglichkeiten der Vorbildung. Für ihre Tätigkeiten vor Ort, wo die Frau sich Anforderungen „wie zu Urgroßmutterns Zeiten“⁵²⁴ stellen musste, wurden insbesondere für Frauen der bürgerlichen Gesellschaftsschicht Kurse in eigens hierfür gegründeten Institutionen gegeben.⁵²⁵ Auch hier engagierte sich der Frauenbund der DKG:

„Der Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft hat es sich zur besonderen Aufgabe gesetzt, unsere Kolonien mit für die dortige Arbeit ausgerüsteten Frauen zu versorgen, und er hat deshalb an die wirtschaftliche Frauenschule in Weilbach bei Wiesbaden eine Kolonialfrauenschule angegliedert, die in 3 Semestern die

520 König, Gudrun Marlene: 2007, a.a.O., S. 110

521 o.V.: Die Ausstellung „Die Frau in Haus und Beruf“, in: Weber, Johann Jacob(Hg.): Illustrierte Zeitung, 138. Jg., Leipzig 1912, S. 449

522 Falkenhausen, Helene von: Die Lehrfarm in Südwestafrika für junge Mädchen, in: Daheim. Ein deutsches Familienblatt, 45. Jg., Nr. 49, Leipzig, Bielefeld und Berlin 1909, S. 24

523 o.V.: Aufruf zur Sammlung für ein Mädchenheim in Keetmanshoop, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 13. Jg., Berlin 1909, S. 398

524 Winkler(1912a): a.a.O., S. 723

525 Die Begrenzung auf die Frauen aus der bürgerlichen Schicht, findet sowohl in Artikeln und Prospekten Erwähnung, ist jedoch auch anhand der abgedruckten Fotos in zeitgenössischen Publikationen offensichtlich. Die im folgenden Kapitel ausgesuchten Pressebilder sollen insofern nicht nur illustrierend wirken. Kleidung, Frisur, Räumlichkeiten und Ausstattungen, wie Geräte, Möbel und sonstige Utensilien verweisen auf die Zielgruppe, an welche die Lehrangebote gerichtet waren. Vgl. hierzu auch: Otto, Ingrid: 1990, a.a.O., S. 47ff.

Auswanderungslustigen ausbildet. Das gleiche geschieht in der kolonialen Haushaltungsschule der Franziskanerinnen zu Carthaus bei Trier.⁵²⁶

3.5.3 Kolonial-Frauenschule Witzenhausen und Weilbach

Auch in diesem Bildungsbereich des kolonialen Machtsystems konnte man an Erfahrungswerte etablierter Kolonialmächte anknüpfen. Orientierung boten die britischen, landwirtschaftlich ausgerichteten Frauenschulen. In der Zeitschrift *Daheim* hieß es in einem Artikel aus dem Jahr 1909 hierzu, dass Großbritannien „frühzeitig die Wichtigkeit des Frauendienstes in den Kolonien“ erkannt habe.



Abbildung 17: Feldarbeit auf der Brockwell Farm in Buckinghamshire, England

Als Beispiel wurde, reich bebildert, die britische Brockwell Farm in Buckinghamshire angeführt, mit der man sich für die Zukunft auch einen Schülerinnenaustausch mit den deutschen Kolonial-schülerinnen vorstellen konnte.⁵²⁷

Im Deutschen Reich existierte zu diesem Zeitpunkt die 1908 in Witzenhausen gegründete

Kolonial-Frauenschule (KFS). Unter der Leitung von Helene von Falkenhausen, war sie an die dort bestehende Deutsche Kolonialschule für Männer (DKS) angegliedert worden. Der

526 Burgwedel, Anna: Die Frau in der Landwirtschaft, in: Soden, Eugenie von(Hg.): Das Frauenbuch. 1. Bd.: Frauenberufe und Ausbildungsstätten. Stuttgart 1913, S. 180

527 Elka: Kolonialfrauenschulen in Deutschland und im Auslande, in: *Daheim*. Ein deutsches Familienblatt, 45. Jg., Nr. 36, Leipzig, Bielefeld und Berlin 1909, S. 23

Die Darstellungen der Brockwell Farm in der britischen und amerikanischen Presse weisen hingegen keinen expliziten Kolonialcharakter aus. Lediglich die Umstände der Entstehung und die Arbeit dieser von Frauen geleiteten Farm werden thematisiert. Nur kurze Überlegungen fließen vereinzelt mit ein, diese Farm einem landwirtschaftlichen Ausbildungszweck mit einer enormen Fülle verschiedener Kenntnisse zuzuführen. Vgl. hierzu u.a.: o.V.: Family of women farmers, in: *The Southern Planter*, 67th Year, No. 4, Richmond April 1906, S. 378, URL: <http://www.biodiversitylibrary.org/item/90134#page/382/mode/1up>; Roy, Amelia: A Woman's Farm in England, in: *American Homes and Gardens*, Vol. 3 No. 5, New York November 1906, S. 307ff., URL: <http://www.biodiversitylibrary.org/item/130739#page/334/mode/1up>

einjährige Kurs für Frauen aus den höheren Gesellschaftskreisen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren umfasste ein enorme Fülle an Kenntnissen und Fähigkeiten aus Theorie und Praxis. Zusätzlich zu dem Curriculum einer landwirtschaftlichen Hauswirtschaftsschule wurden die Fächer ergänzt, die ein Leben in den Kolonien erforderte. Das Spektrum war so umfassend, dass sich die Frauen orientierend an den eigenen Plänen, die Lehrinhalte individuell zusammenstellten.

Der Lehrplan wurde unterteilt in allgemeinbildende Fächer, worunter Kulturwissenschaften, Naturwissenschaften, Tropengesundheitslehre und Sprachen fielen. Einen weiteren Bereich stellte der wirtschaftliche Unterricht dar. Hierunter subsumierten man zum einen die theoretischen Lehrfächer, wie Buchführung, Bank-, Börsen- u. Kreditwesen zum anderen die praktischen Unterweisungen. Diese bestanden aus einer mannigfachen Fächeranzahl, worunter vieh- und landwirtschaftlicher Unterricht, die Verarbeitung und Konservierung landwirtschaftlicher Rohstoffe, verschiedenerlei Handfertigkeiten unterschiedlichster Handwerke, wie Tischlerei und Tapezierarbeit sowie alle anfallenden Aufgaben in der Führung eines Haushalts, inklusive der Kranken- und Kinderpflege fielen.⁵²⁸ Diese Fülle ließ auch Zeitgenossen resümieren:

„Fürwahr ein reichhaltiges Programm“⁵²⁹

Helene von Falkenhausen stand der Einrichtung lediglich ein Jahr als Leitung zur Verfügung, bevor sie infolge der geringen Nachfrage im ersten Jahr und der damit einhergehenden Unrentabilität des Unternehmens desillusioniert die Schule verließ und nach DSWA zurückkehrte.⁵³⁰ Zu Beginn des Schulbetriebs hatten sich lediglich vier Frauen zur Ausbildung angemeldet und ihre Zahl stieg im ersten Jahr gerade einmal auf sieben an. Um die Ausgaben jedoch decken zu können, wäre eine SchülerInnenanzahl von 16 nötig gewesen, die durch das Schulgeld von 1.100 Mark hierzu beigetragen hätten.⁵³¹

Neben den geringen Anmeldungen führten wohl auch die Unstimmigkeiten zwischen den Leitungsorganen der beiden Kolonialeinrichtungen DKS und KFS zu ihrem Weggang und

528 Schanz, Moritz: Die Kolonial-Frauenschule, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 14. Jg., Nr. 1 - 2, Witzhausen a.d. Werra 1914, S. 55 - 78

529 Schanz: 1914, a.a.O., S. 60

530 Wedel Gudrun: „Falkenhausen, Helene von“, in: diess.(Hg.): Autobiographien von Frauen: ein Lexikon. Köln, Weimar, Wien 2010, S. 223

531 Das finanzielle Defizit führte bereits nach dem ersten Jahr zu einer Änderung der Gesellschaftsform von eingetragener Verein hin zu einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung.
Vgl. Schanz: 1914, a.a.O., S. 62f.

letztendlich auch zur einstweiligen Schließung der KFS im Jahr 1910.⁵³² Bereits am 22. Februar 1909 sprach sich Ernst Fabarius, Leiter der DKS, auf der zweiten Mitgliederversammlung für die Abkopplung der KFS von der DKS und eine Verlegung derselben an einen anderen Ort aus. Fabarius zog seinen Vorschlag jedoch zurück, woraufhin er im Gegenzug die Oberleitung über beide Schulen erhielt.⁵³³ Fabarius konstatierte, dass die KFS nur „in Abhängigkeit und Unterordnung unter die Kolonialschule bestehen“ könne. Nach seinen „trüben Erfahrungen“ mit Falkenhausen, betonte er daher gegenüber der Nachfolgerin Anna Gräfin von Zech unmissverständlich seine Auffassung zum Rollenverständnis beider Leitungspositionen.⁵³⁴ Ausreichende Argumentationsgrundlage hierfür lieferte ihm der offizielle Beschluss der zweiten Mitgliederversammlung. Hierin war verankert worden, dass von Zech lediglich die Stelle einer „Hausdame und Geschäftsführerin“ bekleiden sollte.⁵³⁵ Weitere Forderungen an Gräfin von Zech basierten auch auf Fabarius kritischen Einschätzungen bezüglich der pädagogischen Kenntnisse und Leitungsfähigkeiten Helene von Falkehausens. Infolgedessen forderte er von Anna Gräfin von Zech, die wie Falkenhausen ebenfalls viele Jahre an der Seite ihres Mannes in den Kolonien gelebt hatte, die Verkörperung einer mütterlichen Art:

„Die Frauenschule kann nur bestehen, wenn die Leiterin den jungen Damen in allen Stücken die verständnisvolle, sorgende, im Dienst wie in der Geselligkeit beständig mit ihnen lebende Mutter zu ersetzen sucht.“⁵³⁶

Unter ihrer Leitung stieg die Teilnehmerinnenanzahl im SS 1910 auf 13 Schülerinnen an, jedoch kam es zwischen ihr und den Schülerinnen zu Unstimmigkeiten. Hieraus folgte, dass „ein Fortbestehen der Kolonial-Frauenschule sich aus fachlichen und persönlichen Gründen mehr und mehr als ungeeignet erwies.“⁵³⁷ Ein Resultat, dass auf die Zustimmung von Fabarius bauen konnte. Besorgt hatte dieser sich bereits während des Bestehens über das „Mass des geselligen Verkehrs“ zwischen den Schülerinnen und den

532 Diese Kontroversen blieben auch der Öffentlichkeit nicht verborgen. In einem Artikel über die Lehrfarm in der DKZ, spielte man auf den Skeptizismus seitens Fabarius gegenüber Falkenhausens Plänen an. Ein Besuch desselben auf der Farm in DSWA habe ihn jedoch überzeugt. Im Zuge dessen schlug Fabarius vor, die Ausbildung der Frauen aus Witzzenhausen generell mit einem Aufenthalt in der Lehrfarm zu verknüpfen. Aufgrund der Schließung in Witzzenhausen kam es hierzu nicht mehr. Vgl. Sander: Die Lehrfarm für gebildete junge Mädchen in Brakwater bei Windhuk, in: DKG(Hg.): DKZ, 27. Jg., Berlin 1910, S. 468 - 470

533 Vgl. Schanz: 1914, a.a.O., S. 63

534 Brief Fabarius an Zech vom 15. April 1909, Archiv DITSL: Ordner Ernst Albert Fabarius, 1908 - 1910, pag. 7ff.

535 Schanz: 1914, a.a.O., S. 63

536 Brief Fabarius an Zech vom 15. April 1909, a.a.O., pag. 7ff.

537 Schanz: 1914, a.a.O., S. 67

Kolonialschülern geäußert. Die Sorge stand dabei im Vordergrund, dass dies zu einer zu großen Ablenkung führen könne und die Zeit für „theoretische Studien“, „zur Sammlung und Selbstbesinnung“ fehlen würde.⁵³⁸

Die Auflösung in Witzenhausen sollte jedoch nicht das endgültige Ende der KFS bedeuten. Neben der Notwendigkeit einer solchen Schule für den Erhalt des Deutschtums wurde ebenso der Gleichheitsaspekt gegenüber der männlichen Ausbildung betont, da man für die koloniale Arbeit auch bei den Frauen, die am besten Ausgebildeten benötigte.⁵³⁹

3.5.3.1 Konzeption und Neugründung

Der Schließung in Witzenhausen folgte der Umzug ins ca. 200 km entfernte Weilbach. Der neue Standort wurde vorrangig deshalb gewählt, da man hier den „Unterricht an eine der bereits erfolgreich benutzten Haus- und Landwirtschaftsschulen anzugliedern“ gedachte.⁵⁴⁰ Diese Zusammenarbeit mit dem *Reifensteiner Verein für wirtschaftliche Frauenschulen auf dem Lande* unter Vorsitz von Ida von Kortzfleisch⁵⁴¹ versprach Aussicht auf Erfolg, da die Bildungsabsichten auf ähnliche Zielen und pädagogischen Konzepten beruhten. Der Reifensteiner Verband legte Wert auf gleichberechtigte „Entfaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten von Frauen und Mädchen [...] an Wissenschaft, Politik, Kultur und am öffentlichen Leben.“⁵⁴²

Kortzfleisch hatte den Verein, der zu den wichtigsten im Bereich der Schulreform für Frauen gehörte, 1896 gegründet und blickte zu diesem Zeitpunkt bereits auf eine 13-jährige Erfahrung mit insgesamt vier Schulgründungen zurück.⁵⁴³ Aus Sicht des Aufsichtsrats der *Kolonial-Frauenschule GmbH* erhielt man demzufolge mit Ida von Kortzfleisch eine erfahrene Frau, die mit der Neukonzeption der Lehre und der Inhalte betraut werden konnte. Ihre Überlegungen sahen Folgendes vor:

„Der Unterricht solle in objektiver Weise, ohne die Tendenz der Propaganda für Auswanderung erteilt werden.“⁵⁴⁴

538 Vgl. Brief Fabarius an Zech vom 13. April 1910, Archiv DITSL: Ordner Ernst Albert Fabarius, 1908 - 1910, pag. 71f.

539 Vgl. E. H.: Wiedereröffnung der Kolonial-Frauenschule, in:DKG(Hg.): DKZ, 28. Jg., Berlin 1911, S. 507

540 o.V.: Kolonial-Frauenschule, in: DKG(Hg.): DKZ, 27. Jg., Berlin 1910, S. 617

541 Schröder-Lembke, Gertrud: „Kortzfleisch, Ida“, in: NDB, 12. Bd., Berlin 1980, S. 605

542 Wörner-Heil, Ortrud: Frauenschulen auf dem Lande. Reifensteiner Verband (1897 - 1998). Reifensteiner Verband(Hg.): Schriftenreihe des Archivs der deutschen Frauenbewegung, 11. Bd., Kassel 1980, S. 13

543 Schröder-Lembke: 1980, a.a.O., S. 605; Wörner-Heil: 1980, a.a.O., S. 22f.

544 Schanz: 1914, a.a.O., S. 69

Außerdem legte sie besonderen Wert auf die zweckmäßige Ausbildung der einzustellenden Lehrerinnen. Dieses Vorhaben wurde zügig umgesetzt. Bereits im März 1911 reisten Lilly Brüninghaus und Mathilde Wolff nach DSWA aus, „um sich dort über alle Verhältnisse der Haus-, Land- und Gartenwirtschaft, soweit sie für weibliche Tätigkeit in Betracht kommen, zu unterrichten.“⁵⁴⁵ Beide waren bis dahin als Lehrerinnen tätig gewesen. Brüninghaus als hauswirtschaftliche Lehrerin an einer der Schulen Kortzfleischs in Maidburg in Posen. Wolff hatte bis zu ihrer Ausreise am Arvedshof in Elbisbach im Gebiet Sachsen als gartenbau-wirtschaftliche Lehrerin unterrichtet.⁵⁴⁶

Die Neugestaltung der KFS wurde von einem Arbeitsrat vorgenommen. Zu dessen Mitgliedern gehörten auch die Leiterinnen des Arvedshofes und die der Lehrstätte Amalienruh in Sülzfeld im Gebiet Thüringen; sie wirkten am Lehr- und Finanzplan mit.⁵⁴⁷ Aus diesem Grund ist es wenig verwunderlich, dass neben der Ausbildungslänge von 1,5 Jahren auch der Beschluss gefasst wurde, dass nichts unternommen werden sollte, „um die bisherige private koloniale Ausbildung in Arwedshof[sic] und Amalienruhe zu unterbinden oder zu erschweren.“⁵⁴⁸ Der Arvedshof südöstlich von Leipzig war 1906 eröffnet worden und wies einen Teil seiner Ausbildung als Befähigung für die Tätigkeit in den Kolonien aus.⁵⁴⁹

Auf Basis dieser Überlegungen wurde in Weilbach ein dreisemestriger Kursus für Frauen zwischen 18 und 38 Jahren implementiert, angegliedert an eine neu errichtete wirtschaftliche Frauenschule. Für die Unterbringung im Internat und zur Deckung aller weiteren Kosten mussten die Schülerinnen einen jährlichen Pensionspreis von 1.400 Mark aufbringen.⁵⁵⁰

545 Schanz: 1914, a.a.O., S. 71

546 Beide Frauen kamen somit aus Einrichtungen, zu denen ein Bezug und somit höchstwahrscheinlich bereits ein persönlicher Kontakt bestand.
Vgl. o.V.: Kolonialfrauenschule, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 430; Schanz, Moritz: 1914, S. 70f.

547 Schanz: 1914, a.a.O., S. 69

548 Schanz: 1914, a.a.O., S. 72

549 Vgl. Eichmann-Leutenegger, Beatrice: Finkenkrug. Ein Lebensort der deutsch-jüdischen Dichterin Gertrud Kolmar, in: Lorenz-Lindemann, Karin(Hg.): Widerstehen im Wort, Göttingen 1996, S. 23
Zu diesem Bereich der privaten kolonialen Vorbildung, der in diesen beiden Anstalten durchgeführt wurde, liegen bislang in der Forschung keinerlei Ergebnisse vor. Es ist anzunehmen, dass es neben den beiden angeführten Anstalten weitere gab, die koloniale Kenntnisse mit in ihr Curriculum aufnahmen. Eine weitergehende Analyse muss an dieser Stelle jedoch anderen Forschungsarbeiten überlassen bleiben.

550 Allein diese Tatsache liefert einen eindeutigen Hinweis auf die anvisierte Zielgruppe. Wie in Witzenhausen sollten auch hier Frauen aus der höheren Gesellschaftsschicht angesprochen werden. Vorschläge die Ausbildung auch auf „einfachere[] Mädchen“ auszudehnen, wurden abgewiesen und „nach wie vor ganz dem 'Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft' überlassen.“ Vgl. Schanz: 1914, a.a.O., S. 69

Das erste Semester sah eine identische Ausbildung für die sogenannten Maiden und die Kolonialschülerinnen vor, wobei auch die Unterbringung im allgemeinen Schulhaus erfolgte.



Abbildung 18: Schulküche in der Kolonial-Frauenschule in Bad Weilbach

Erst im zweiten Semester wurden beide Gruppen teilweise separiert. Dies machte sich auch an der Unterbringung bemerkbar: die Kolonialschülerinnen zogen ins sogenannte Kolonialhaus ein. Auch inhaltlich erhielten sie neben den gemeinsam

abgehaltenen Stunden in allgemeiner Hauswirtschaft, auch spezifischen Unterricht in praktischen und theoretischen Fächer, wozu die koloniale Wirtschafts- und Völkerkunde zählte. Praktische Unterweisungen leiteten ortsansässige Handwerker an.



Die Kolonial-Frauenschule in Bad Weilbach:
Hörsaal für theoretischen Unterricht.

Abbildung 19: Hörsaal in der Kolonial-Frauenschule in Bad Weilbach

Das dritte Semester gliederte sich in das erste Vierteljahr, in dem das selbstständige Führen des Haushalts im Vordergrund stand. Außerdem wurden landwirtschaftliche Fächer und das Schneidern unterrichtet. Für das letzte Vierteljahr erfolgte erneut ein Umzug. Untergebracht im Krankenhaus erhielten sie die notwendige Unterweisung in Krankenpflege. Bis Ende 1913 erfolgte dies im Krankenhaus des Roten Kreuzes in Frankfurt a. Main. Mit Jahreswechsel erlangten die Kolonialschülerinnen den allgemeinen Kurs im städtischen Krankenhaus zu Höchst und den Wöchnerinnen- und Säuglingspflegekurs im Asyl der Farbwerke zu Höchst.⁵⁵¹

Im Gegensatz zu den allgemeinen zeitgenössischen Pensionaten der bürgerlichen Töchtererziehung, die auf „Bewahrungspädagogik“⁵⁵² setzten und eine Überbrückung bis zur Verheiratung, ein sogenannter „gefälliger Aufbewahrungsort“ sein sollten, weisen sowohl die Anfänge in Witzenhausen als auch die Fortführung in Weilbach Kenntnisse auf, die darüber hinaus gingen. Zumindest erlangten die jungen Frauen Einblicke in die „Bewahrungspädagogik“ der männlichen Jugend. Eine koloniale Vorbildung musste neben der allgemeinen hauswirtschaftlichen Unterweisung eben auch die Praxisfelder und die kognitiven Erkenntnisse mit einbeziehen, die sonst nur Männern oblagen. Koloniale Frauenschulen bewegten sich somit inmitten des Spannungsfeldes der festgeschriebenen Geschlechterpolarität „Welt-Mann“ und „Haus-Frau“.⁵⁵³

3.5.4 Haushaltungsschule Karthaus bei Trier

Ganz im Gegenteil zur Zielgruppe der höheren Gesellschaftsschichten der KFS wollte man in Karthaus bei Trier auch Mädchen des Proletariats die Möglichkeit einer kolonialen Ausbildung bieten.

Allgemein waren Haushaltungsschulen Einrichtungen, die Kurse in eigener oder fremder Haushaltsführung anboten. Vereinzelt gründeten sich diese um 1850, etablierten sich

551 o. V.: Kolonial-Frauenschule G.m.b.H. Bad Weilbach, in: DKG(Hg.): DKZ, 31. Jg., Berlin 1914, S. 429

552 Ingrid Otto unterscheidet in ihrer Forschungsarbeit in weibliche Bewahrungspädagogik und männliche Bewahrungspädagogik. Frauen wurden lediglich ein Jahr während eines Pensionatsaufenthalt mit vornehmlich hauswirtschaftlichen und repräsentativen Aufgaben bedacht, um im Anschluss daran zu heiraten. Die Gründungen der kolonialen Frauenschulen passen zeitliche in die drastischen Veränderungen, die sich auch hinsichtlich der höheren Töchterbildung ergaben. Vgl. Otto, Ingrid: 1990, a.a.O., S. 114

„Lehranstalten, aus deren Abschlüssen Berechtigungen zum Erwerbsleben resultierten, wurden favorisiert, private Pensionate verloren mit Beginn des 20. Jahrhunderts enorm an Bedeutung. Nicht zuletzt aufgrund ökonomischer Notwendigkeiten strebten bürgerliche Frauen vom Dilletantismus der Handarbeit, Musik und Malerei zur Professionalität.“ Vgl., ebd., S. 122

553 Vgl. Otto, Ingrid: 1990, a.a.O., S. 236

jedoch erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in vielen Klein- und Großstädten.⁵⁵⁴ Eine zeitgenössische allgemeine, zusammenfassende Darstellung über Haushaltungsschulen aus dem Jahr 1906 weist im Unterrichtsplan verschiedenste praktische, haushaltsrelevante Tätigkeiten auf. Neben „Waschen, Plätten, Kochen, Zimmerreinigen, Tischdecken (...) Hauswirtschaftskunde [und] Handarbeiten“ wurden die Frauen auch in den theoretischen Fächer, „Lesen, Schreiben, Rechnen und Deutsch“ unterrichtet.⁵⁵⁵

Diesem Grundsatz folgend und zusätzlich den kolonialen Gedanken mit aufnehmend, entstand 1911 in Karthaus bei Trier eine Kolonial-Haushaltungsschule. Geleitet wurde sie von den Franziskanerinnen von Nonnenwerth, die teilweise eigene Erfahrungen in den Kolonien aufzuweisen hatten und die „dort gesammelten Kenntnisse den Schülerinnen aus eigener Anschauung übermitteln“ konnten.⁵⁵⁶ Das koloniale Wissen und die Kenntnisse der Franziskanerinnen basierten vorrangig auf diesen autodidaktisch erworbenen Erfahrungen, die sie seit 1870 auf den indonesischen Inseln und in Brasilien hatten sammeln können. Dies galt auch für den Spracherwerb. Die inländische Vorbereitung beschränkten sich lediglich auf die europäischen Sprachen, wie Englisch und Portugiesisch.⁵⁵⁷ Hinsichtlich der indigenen Sprachen heißt es in den Berichten der Missionsschwestern: Nach der Ankunft „galt es zunächst, die malayische Sprache etwas zu studieren, ohne deren Kenntnis ein Erfolg [...] nicht möglich war.“⁵⁵⁸ Dies galt auch für die ab 1904 in DSWA ausgeübte Missionstätigkeit in DSWA. Die unterrichtende Schwester beurteilte die Namaquasprache als „recht schwer“.

„Der Umgang mit den Schwarzen, der Elementarunterricht der eingeborenen Mädchen, auch Frauen, ist gar nicht so einfach, wie man ihn sich vielleicht vorstellt. Der Anblick dieser schmutzigen Wesen verlangt große Selbstüberwindung; der Undank, ihre Verlogenheit werden nur durch große Geduld ohne jede Schwäche besiegt, will man auf die noch lenksamen Gemüter einen entschiedenen Einfluß ausüben. Endlich erfordert die Erlernung und Beherrschung der Eingeborenen-sprache, ohne welche eine Erziehung der Kinder nicht denkbar wäre, eine gute Dosis Intelligenz.“⁵⁵⁹

554 Vgl. Levy-Rathenau, Josephine; Wilbrandt, Lisbeth: Die deutsche Frau im Beruf. Praktische Ratschläge zur Berufswahl, in: Lange; Bäumer(Hg.): Handbuch der Frauenbewegung. 5. Teil, Berlin 1906, S. 32 - 44

555 Levy-Rathenau: 1906, a.a.O., S. 30

556 Hartrath am 7. März 1913 im Reichstag, in: Verhandlungen des Reichstags, 8. Legislaturperiode, 1. Session, 288. Bd., Berlin 1913, S. 4351

557 Schwester Maria Paula: Die Missionen der Franziskanerinnen von der Buße und christlichen Liebe, in: Aus allen Zonen. Bilder aus den Missionen der Franziskaner in Vergangenheit und Gegenwart. Fünftes Bändchen, Trier 1911, S. 107

558 Schwester Maria Paula: 1911, a.a.O., S. 50

559 Brief Missionar P. Ziegenfuß vom 8. Februar 1909, abgedruckt in: Schwester Maria Paula: 1911, a.a.O., S. 139

Diese eigenen Erfahrungen flossen in die Ausbildung der Kolonial-Haushaltungsschule in Karthaus ein.

Obwohl es sich in Karthaus eindeutig um eine kirchliche Institution handelte, befürworteten Politiker die pekuniäre Unterstützung durch den Staat. Allen voran war dies der aus Trier kommenden Zentrumsabgeordneten Medard Hartrath. Dieser setzte sich 1912 in einer Reichstagsrede für die Schule ein und beschrieb sie als Anwesen, welches „eine große Zahl von Morgen Gartenanlagen und Ackergrundstücken“ besäße. Seiner Meinung nach lieferte dies die Grundlage, um „gärtnerische und landwirtschaftliche Kenntnisse aufs beste beigebracht“ zu bekommen. Ein weiterer Vorteil bestand in der Nähe zu Trier, da hier im Krankenhaus der Franziskanerinnen medizinische Kurse absolviert werden konnten. Hartrath kam folglich zu dem Schluss:

„Wir haben also die Gewähr, daß die Schülerinnen nicht nur als ausgereifte Charaktere, sondern auch hauswirtschaftlich tüchtig ausgebildet in die Kolonien entlassen werden.“⁵⁶⁰

Hartrath betonte auch die nicht existente Konkurrenzsituation mit der KFS. Unterschiedliche Zielgruppen würden angesprochen, da im Gegensatz zur höheren Mädchenschulbildung für Weilheim, in Karthaus lediglich die Volksschule zur Bedingung gemacht werde. Hartrath schloss seine Reichstagsrede mit der geäußerten Hoffnung, dass spätestens ab 1914 eine „paritätisch[e]“ Behandlung der pekuniären Unterstützung durch den Staat erfolge.⁵⁶¹ Weilheim erhielt 500 Mark pro Schülerin, wohingegen Karthaus 1913 zum ersten Mal mit 300 Mark pro Kopf subventioniert wurde. Hartraths Ansinnen wurde allerdings aufgrund der politischen Ereignisse des Jahres 1914 nicht mehr entsprochen.

Im Kapitel der kolonialen Frauentätigkeit wurde die zeitgenössische Entwicklung der kolonialen weiblichen Berufsausbildung von den späten Anfängen bis 1914 dargelegt. Den kolonialen Einrichtungen vorangestellt, erfolgte die Darstellung der zeitgenössischen Bedarfsentwicklung auf dem kolonialen Frauenarbeitsmarkt. Hierbei wurden Ideologien, Wertevorstellungen, Frauenbilder und Deutungsmuster wiederkehrend miteinbezogen.

560 Hartrath am 7. März 1913 im Reichstag, a.a.O., S. 4351

561 Hartrath am 7. März 1913 im Reichstag, a.a.O., S. 4351

3.6 Land- und Forstwirt, Farmer, Ansiedler

„Die Landwirtschaft [der Kolonien ist] auf unabsehbare Zeit der wichtigste ausdehnbare Beruf.“⁵⁶²



In diesem Arbeitsfeld muss von vorneherein eine grundlegende Differenzierung gemacht werden. In den deutschen Kolonien fanden sowohl Führungskräfte als auch private Ansiedler in den Berufsfeldern Beschäftigung, die die land-, respektive forstwirtschaftliche Bewirtschaftung und Ausnutzung der Gebiete betrieben. An beide Gruppen wurden unterschiedliche Voraussetzungen gestellt. Personen in Leitungspositionen, wie bspw.

die angestellten Plantagenbeamten, benötigten andere Qualifizierungen als die Farmer, die auf privater Basis in die Kolonien gingen. Auf entsprechenden Bildungsinstitutionen wurde diesen unterschiedlichen Ansprüchen Genüge getan.

Das folgende Kapitel behandelt insbesondere die zeitgenössische Überlegung, an welchem Ort und auf welche Weise die Ausbildung am sinnvollsten absolviert werden konnte. Teilweise entstehen an dieser Stelle bereits Bezüge zum letzten Kapitel dieser Forschungsarbeit, welches sich mit der Hochschulbildung auseinandersetzt.

Außerdem kommt in diesem Kapitel eine Bildungseinrichtung zur Darstellung, die im Bereich der Forstwirtschaft für die Kolonien ausbildete. Hierbei handelt es sich um die Forst- und Kolonialschule in Imgenbroich, respektive in Miltenberg. Hingegen wird die bedeutendste und bekannteste koloniale Ausbildungsstätte in diesem Berufsfeld, die Deutsche Kolonialschule Wilhelmshof (DKS) in Witzhausen a.d. Werra, erst im Folgekapitel behandelt. Diese besondere Fokussierung der DKS, die sowohl für das selbständige Farmerleben als auch für das Angestelltenverhältnis vorbereitete, stellte sich als notwendig heraus, da dort über das berufliche Fachwissen hinaus, die erziehungswissenschaftlichen Aspekte eine bedeutende Rolle einnahmen. Außerdem

562 Hillmann, Paul: Die Aussichten für junge Landwirte in den Kolonien und ihre Ausbildung, in: Mitteilungen der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft, 25. Bd., Frankfurt a. M. 1910, S. 257; der gleiche Artikel wurde zwei Jahre später erneut veröffentlicht, allerdings ohne die Benennung des Autors und mit reicher Bebilderung zur DKS, vgl. o.V.: Die Aussichten für junge Landwirte in den Kolonien und ihre Ausbildung, in: Süsserott, Wilhelm(Hg.): Süsserotts Illustrierter Kolonial-Kalender, Berlin 1912, S. 197 - 207

konnten interessante Verknüpfungen zu zeitgenössischen Bildungsideen und anderen Institutionen ausgemacht werden.

Zu Beginn der deutschen Kolonialzeit waren es lediglich vereinzelt publizierte Forderungen nach einer besonderen Vorbildung dieser Berufsgruppe. Dies ist als Folge der noch nicht erkannten Dringlichkeit und Notwendigkeit spezifischer Kolonialkenntnisse zu deuten. Zudem waren zu Beginn der deutschen Kolonialzeit kaum Rückschlüsse auf die Bildungsinhalte möglich, da man lediglich geringe Erfahrungswerte vorweisen konnte. Die kolonialen Territorien und die spezifischen Umstände waren nur wenig erforscht, so dass die land- und forstwirtschaftliche Arbeit zunächst einer Art Versuchsfeld gleichkam. Verschiedene Möglichkeiten der Bewirtschaftung wurden ausprobiert, um die Plantagen einer „gewinnverheißende[n] Betriebsart“ zuzuführen. Eine Prozedur, die teilweise von langer Dauer war, „zumal viele tropische Nutzpflanzen erst nach einer Reihe von Jahren ertragsfähig“⁵⁶³ waren.

Allmählich erkannte man die individuellen Schwierigkeiten der okkupierten Gebiete, was im nächsten Schritt auch die Frage nach Veränderungsprozessen der Anforderungen für dieses Berufsfeld aufwarf. „Erfahrene Tropenpflanzer“⁵⁶⁴ wurden gebraucht, da sonst nicht mit Erfolg zu rechnen war. Die Gebiete wiesen vorrangig tropisches Klima auf. Dies bedeutete zwar gute Bedingungen für tropische Plantagen, jedoch aus damaliger Sicht auch „weniger gute Gesundheitsverhältnisse[]“.⁵⁶⁵ Eine schnelle, gezielte Abwanderung deutscher Landwirte war zudem nicht möglich, da in manchen Regionen für die Bewirtschaftung im Vergleich zur heimischen Produktion, größere Flächen notwendig waren. Der Hoffnung konnte somit nicht entsprochen werden, eine mengenmäßig ausschlaggebende Anzahl an Landwirten in den deutschen Kolonien anzusiedeln.⁵⁶⁶

Dies wirkte sich auch auf die Zielgruppen der gegründeten Ausbildungsgänge in Deutschland aus. Jene, die trotz des Klimas ein privates Farmunternehmen gründen wollten, mussten ein ausreichendes Investitionsvolumen mitbringen.⁵⁶⁷ Außerdem sollten

563 Hassert: 1910, a.a.O., S. 607

564 Hassert: 1910, a.a.O., S. 607

565 Hillmann: 1910, a.a.O., S. 254

566 Diese Hoffnung implizierte die in Kapitel 2.4 angesprochene gezielte Abwanderung in die Kolonien, um im Deutschen Reich einer prognostizierten Überbevölkerung zu entgehen. Vgl. hierzu auch: Wohltmann: Die Bedeutung der deutschen Kolonien für die heimische Landwirtschaft, in: Jahrbuch der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft, 24. Bd., Berlin 1909, S. 53ff.

567 Hillmann dachte hier insbesondere an die, die in der Kolonie DSWA, welches vorwiegend ein subtropisches Klima aufwies, eine Wollschaf- oder Rinderzucht betreiben wollten. Vgl.: Hillmann: 1910, a.a.O., S. 254; Des hohen Budgets bedurfte es, um die notwendigen großen Anbauflächen zu finanzieren bzw. um Mißerfolge in der Bewirtschaftung zu überbrücken.

Personen angesprochen werden, die in Führungspositionen die „Schätze“ der Kolonien unter eigener Aufsicht und durch „einheimische Arbeitskräfte“ „plantagenmäßig“ erwirtschaften wollten.⁵⁶⁸ Zum allgemein gültigen Grundsatz wurde der Plan, dass

„Afrika mit den Köpfen der weißen Rasse, aber mit den Armen der Eingeborenen entwickelt werden [müsse].“⁵⁶⁹

Der Geschäftsführer der Kolonial-Abteilung der *Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft* Paul Hillmann⁵⁷⁰ kam dahingehend zum Schluss:

„Unsere Kolonien werden ihrer ganzen Natur nach mehr dazu geeignet sein, den Ueberschuß aus den gebildeten Kreisen aufzunehmen und die Ueberfüllung mancher wissenschaftlichen Berufsarten einzuschränken.“⁵⁷¹

3.6.1 Vorbildung – eine Kombination

Um die Kolonien landwirtschaftlich nutzbar zu machen, brauchte es den Faktor Zeit, und mehr finanzielle Mittel, damit das Überstülpen europäischer Strukturen vorangetrieben werden konnte. Zudem erhoffte man sich durch ein Mehr an Wissen und Kenntnissen, also durch eine gezielte Vorbereitung der Personen, größere wirtschaftliche Erfolge erzielen zu können. Der bereits in Kapitel 2.4 erwähnte Agrarwissenschaftler und Professor für Pflanzenbau und Bodenlehre Ferdinand Wohltmann, war ein entschiedener Agitator der kolonialen Landwirtschaftsausbildung und des landwirtschaftlichen Studiums. Die Durchführung einer theoretischen Vorbildung in Deutschland war eine seiner stetigen Forderungen. Denn, so konstatierte er, was „der heimischen Landwirtschaft not [täte] an theoretischer Ausbildung, [könne] die tropische und subtropische, welche vielfach sehr viel komplizierter [sei], nicht entbehren.“⁵⁷² Nur durch eine „Unsumme von Vorkenntnissen und Erfahrungen“, könne der „Neuling“ in den Kolonien den „hundert fremde[n] Erscheinungen täglich entgentreten“ und diese „richtig bewältigen“.⁵⁷³ Bereits auf dem Kolonialkongress 1902 hatte Wohltmann diesen Aspekt betont und setzte sich seiner Argumentation folgend auch für die weitere Unterstützung der DKS in Witzenhausen ein.

568 Hassert: 1910, a.a.O., S. 590

569 Hassert: 1910, a.a.O., S. 590

570 Paul Hillmann hatte 1893 auch als Mitreisender an der Nordamerika Reise von Ferdinand Wohltmann teilgenommen. Vgl. hierzu Kapitel 4.1

571 Hillmann: 1910, a.a.O., S. 257

572 Wohltmann: Neujahrsgedanken 1909, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 13. Jg., Berlin 1909, S. 14

573 Wohltmann: 1909a, a.a.O., S. 56

Als zweiten Punkt einer erfolgreichen kolonialen Landwirtschaft führte er die „richtige Auswahl der Personen“ an, die getroffen werden müsse, um ausschließlich jene mit Eignungspotenzial in die Kolonien zu schicken.

„Wirklich tüchtige Leute, die sich fortlaufend bewähren, sind noch nicht die allgemeine Regel. Und ohne solche [..werde]der Kampf mit der Konkurrenz sehr schwer werden.“⁵⁷⁴

Zur „Beschaffung eines tüchtigen Pflanzpersonal“ empfahl Wohltmann abseits einer inländischen Vorbereitung die „Ausbildung tüchtiger Leute in fremden Musterplantagen“. Offen propagierte Wohltmann den Nutzen, den eine Entsendung deutscher Personen in Gebiete anderer Kolonialmächte haben würde. Mittels Stipendien von 3.000 - 6.000 Mark durch „Staat, Gesellschaften und Private“ wollte er so „die Erfahrungen anderer Länder [...] erkaufen.“ Als Stütze seiner Argumentation verglich er das Vorgehen mit der Phase der Industrialisierung. Hier habe man von dieser Methode Gebrauch gemacht und „tüchtige Leute zur Erlernung [nach] der englischen Industrie“ ausgesandt.⁵⁷⁵

Aber auch inländische Landwirtschaftsbereiche boten Potential, Fähigkeiten und



Abbildung 20: Tabakanbau im Deutschen Reich (Lehrfach an der DKS)

Kenntnisse für den Aufenthalt in den Kolonien zu erlangen. Insbesondere der heimische Tabakanbau in Baden, Rheinland-Pfalz und im Elsass boten ausreichende Ausbildungsmöglichkeiten innerhalb Deutschlands. Der Tabakanbau erbrachte zudem bereits innerhalb eines Jahres eine Ernte und somit schnelle wirtschaftliche

Erfolge. Auch aufgrund dieser innerdeutschen Tradition äußerte man sich zuversichtlich, dass sich „sicherlich junge, intelligente, in der Praxis bereits bewährte Landwirte“ für die

574 Wohltmann: Die wirtschaftliche Entwicklung unserer Kolonien. Vortrag, gehalten auf der Hauptversammlung des deutschen Kolonialkongresses in Berlin am 11. Oktober 1902. Abgedruckt in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902, Berlin 1903, S. 494 - 507, hier: S. 501; in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 7. Jg., Berlin 1903, S. 53 - 66

575 Wohltmann: 1903, a.a.O., S. 501f.

Arbeit in den Kolonien fänden.⁵⁷⁶ Einer solchen Vorbildung folge schnell eine Führungsposition auf großen Tabakplantagen in den Kolonien:

„Für einen mit der Kultur des Tabaks schon vertrauten Mann, welcher die notwendigen Vorkenntnisse und rasche Auffassung mitbringt, wird es nur relativ kurzer Zeit bedürfen, um die Besonderheiten, welche die Tabakkultur in Tropenländern mit sich bringt verstehen zu lernen und ausreichende Einsicht zu gewinnen, um neu anzulegenden größeren Tabakspflanzungen vorstehen zu können.“⁵⁷⁷

3.6.2 Ausbildungsstruktur

Paul Hillmann und Ferdinand Wohltmann vertraten ähnliche Meinungen hinsichtlich der heimischen Vorbereitung. Als „beste Grundlage“ wurde „eine *tüchtige, praktisch-landwirtschaftliche Ausbildung* [Herv. i. O.] in der Heimat“ empfohlen. Als weiteren zentralen Punkt einer erfolgreichen Tätigkeit, riet man zu einer Altersbegrenzung von Ende 30. Das Alter sei ein Nachteil, der nur durch „größeres Wissen, Können und persönliche Energie“ ausgeglichen werden könne. Das „richtige Lebensalter“ sei hingegen im Anschluss an die militärische Dienstzeit. Nach Schule, Ausbildung und Militär sei der „Körper und Charakter etwas mehr gefestigt“.⁵⁷⁸ Die Überlegungen Hillmanns gleichen einer Art Baukastensystem. Einer zunächst grundständigen Landwirtschaftslehre ließ er die „nötigen wissenschaftlichen Grundlagen“ folgen. Beide Bereiche verortete er innerhalb Deutschlands. Dieses landwirtschaftliche Studium erachtete er als notwendig für die Anstellung in der kolonialen Verwaltung oder in den Versuchstationen, die nach und nach in den Kolonien zu wissenschaftlichen Zwecken gegründet worden waren. Im nächsten Schritt wurde von Hillmann und Wohltmann die Weiterqualifizierung durch eine „eigentliche kolonial-landwirtschaftliche Lehrzeit“ in den Kolonien befürwortet. Die Bedeutung dieses letzten Schrittes umschrieb Hillmann wie folgt:

„Gefürchtet sind in den Kolonien diejenigen, welche zu Hause schon alles gelernt zu haben glauben.“⁵⁷⁹

Die Vorteile dieser Struktur erklärte Hillmann insbesondere durch die mannigfaltigen Aspekte, die aufgegriffen würden. Allein eine Ausbildung reiche nicht aus. Insbesondere das anschließende landwirtschaftliche Studium in Deutschland von mindestens vier bis

576 Vgl. o.V.: Deutsche Pflanzler für die deutschen Kolonien, in: DKG(Hg.): DKZ, 2. Jg., Berlin 1889, S. 10

577 o.V.: Deutsche Pflanzler für die deutschen Kolonien, a.a.O., S. 10

578 Vgl. Hillmann: 1910, a.a.O., S. 254

579 Vgl. Hillmann: 1910, a.a.O., S. 254

fünf Semestern könne die notwendigen unterschiedlichen inhaltlichen Aspekte liefern, die von Nöten seien:

„Um fremde Verhältnisse bald verstehen zu lernen, muß die Bildung vielseitiger sein, als sie nur unsere landwirtschaftliche Praxis gibt.“⁵⁸⁰

Je nach angestrebtem Berufsfeld müsse bspw. der koloniale Viehzüchter die angebotenen Kurse in Veterinärmedizin an der Universität besuchen oder einen „Wollkursus an einer Wollspinnerei“ belegen. Der Schwerpunkt des angehenden Pflanzers müsse hingegen auf „Bodenkunde, Saatzucht, Obstbau und Forstwirtschaft“ gelegt werden, zudem sei ein Kurs in einer Maschinenfabrik von Vorteil. Unabhängig der späteren Spezialisierung sollten kolonialausgerichtete Kurse in Politik, Wirtschaft und Geographie gewählt werden. Additiv hierzu die allgemeinen Vorlesungen in Landwirtschaft, Naturwissenschaften und Volkswirtschaft.

„Ferner kommen in Betracht Tropenhygiene, die jetzt fast an jeder Universität in kurzen populären Vorlesungen geboten werden.“⁵⁸¹

Hillmann betonte auch die Bedeutung des Spracherwerbs. Sowohl dem Englischen sollte ein entsprechender Raum gewährt werden als auch den indigenen Sprachen. Anlass für letztere waren auch in diesem Berufsfeld wiederkehrende 'Kolonialskandale'.⁵⁸² Man nahm an, dass Missverständnisse und Sprachbarrieren für die Konflikte mit der autochthonen Bevölkerung ursächlich waren. Diesem entgegenzuwirken, war auch Ansinnen der kolonialen Vorbildung der Landwirte. Hillmann und Wohltmann verwiesen hierfür auf innerdeutsche Institutionen, wie bspw. auf das SOS in Berlin. Beide führten außerdem weitere Möglichkeiten an, um sich allumfassend landwirtschaftlich zu bilden, wie an der Universität Halle a.d.S. und in Berlin an der landwirtschaftlichen Hochschule.⁵⁸³

Hillmann folgerte zusammenfassend, dass die landwirtschaftliche Vorbildung für den Aufenthalt in den Kolonien je nach „Zweck und Ziel“ verschieden sein müsse und dass es allem voran in den Kolonien zudem verstärkt von der „Brauchbarkeit der einzelnen

580 Vgl. Hillmann: 1910, a.a.O., S. 255

581 Vgl. Hillmann: 1910, a.a.O., S. 255

582 Zu großem Aufsehen gelangte der Fall Cramer. Der Farmer Ludwig Cramer aus DSW, der infolge seiner Misshandlungen durch die Nilpferdpeitsche mindestens zwei Fehlgeburten und den Tod zweier Frauen zu verantworten hatte, wurde zu lediglich vier Monaten Gefängnis und einer Geldstrafe verurteilt. Vgl. Mamozai: 1982, a.a.O., S. 53f.

583 Vgl. Hillmann: 1910, a.a.O., S. 256; Vgl. Wohltmann: 1909, a.a.O., S. 15f.; vgl. Wohltmann: 1909a: a.a.O., S. 57

Persönlichkeiten“ abhängen, von deren „Charakter und fester Energie“, ob es zu einem Erfolg käme.⁵⁸⁴

3.6.3 Forstwirtschaftliche Ausbildung

Auch in der forstwirtschaftlichen Ausbildung wurde eine Intensivierung der kolonialen Thematik befürwortet. Ein Verfechter hiervon war der württembergische Oberförster Christian Köhler. Dieser setzte sich 25 Jahre nach dem Beginn der deutschen Kolonialisierung in der Allgemeinen Forst- und Jagd-Zeitung vehement für die zwei nachstehenden Punkte ein: Zum einen forderte er die Mitarbeit des Deutschen Forstvereins an der wirtschaftlichen Erschließung der Kolonien, ähnlich wie dies die Landwirtschaftsgesellschaft bereits tat. Außerdem verlangte er eine Steigerung der kolonialen Forstwirtschaft an den Hochschulen.

Köhler prognostizierte zwei Vorteile, die daraus erwachsen würden: Einerseits eine bessere und vielseitigere Vorbildung für die angehenden Forstbeamten und andererseits eine Aufwertung der Forstwissenschaft. Die „forstlichen Hochschulen [müßten] keine Kümmerexistenzen“ mehr führen, da die Nachfrage nach Forstbeamten für die Kolonien stetig ansteige.⁵⁸⁵ Eine weitere zeitgenössische Frage, mit der man sich in der Forstwissenschaft auseinandersetzte, beantwortete sich nach Meinung Köhlers folglich von selbst: Die Diskussion bezüglich des Lernorts. Welche Institution vermochte aufgrund ihrer Struktur und Lage, die bestmögliche Voraussetzung für eine vielseitige Lehre geben? Nach der überwiegenden Meinung diverser Zeitgenossen, u.a. auch Köhlers konnte dies nur von den Universitäten geleistet werden, da hier die tropische Forstwirtschaft die nötigen Ergänzungen in Kolonialrecht, Vermessungskunde, Tropenhygiene, indigenen Sprachkenntnissen erhalte und somit dem „erweiterten Bildungsbedürfnis der Hörer gerecht werden“ konnte.⁵⁸⁶ Mit der Frage des Lernorts mussten sich auch die

584 Vgl. Hillmann: 1910, a.a.O., S. 255

585 Köhler, Christian: Der deutsche Forstverein und die Forstwirtschaft in den deutschen Schutzgebieten, in: Wimmenauer; Weber(Hg.): Allgemeine Forst- und Jagd-Zeitung, 86. Jg., Frankfurt a. M. 1910, S. 114

586 Vgl. Köhler: 1910, a.a.O., S. 114

zur allgemeinen Diskussion um den Lernort, vgl. N.: Die XII. Tagung des Deutschen Forstwirtschaftsrats am 12. und 13. Februar 1907 zu Berlin, in: Wimmenauer(Hg.): Deutsche Forst- und Jagd-Zeitung, 83. Jg., Frankfurt a. M. 1907, S. 399 - 402; o. V.: Zur Forstorganisations- und Unterrichtsfrage, in: Wimmenauer(Hg.): Deutsche Forst- und Jagd-Zeitung, 83. Jg., a.a.O., S. 20 - 22; o. V.: Unsere Forst-Akademien, in: Wimmenauer(Hg.): Deutsche Forst- und Jagd-Zeitung, 83. Jg., a.a.O., S. 249 - 250, Wappes, L.: Zur forstlichen Unterrichtsfrage, in: Deutsche Forst- und Jagd-Zeitung, 83. Jg., a.a.O., S. 405 - 407

Verantwortlichen der Forst- und Kolonialschule auseinandersetzen, die im Folgenden dargestellt wird.

3.6.4 Forst- und Kolonialschulen in Imgenbroich *1912 und Miltenberg *1914⁵⁸⁷

Nach nur zweijährigem Bestehen der Forst- und Kolonialschule wechselte deren Leiter, Oberförster a. D. Otto Thyen den Standort vom nordrhein-westfälischen Imgenbroich ins bayrische Miltenberg. Da die Gründungszeit in eine Phase fiel, in der man die Notwendigkeit kolonialgeprägter Schulgründungen erkannt hatte, war für die Analyse anzunehmen, dass das Projekt auf Unterstützung hoffen konnte und sich dies fördernd auf den Erfolg der Schule auswirkte. Jedoch wies die Tatsache des kurzen Bestehens in Imgenbroich bereits darauf hin, dass dies auch zu jener Zeitspanne nicht pauschal angenommen werden kann. In der folgenden Darstellung wird neben Inhalten und Struktur der Schule auch dieser Standortwechsel thematisiert.

Zu Beginn des Kapitels wird zunächst die Person des Anstaltsleiters genauer betrachtet, da auch im vorliegenden Fall die Aufnahme kolonialer Lehrinhalte in der Berufsausbildung stark durch die Person Otto Thyen angeregt wurde und eng mit seiner Biographie in Zusammenhang steht.

3.6.4.1 Der Anstaltsleiter Otto Thyen

Otto Thyen wurde 1866 als Sohn des Professors für Landwirtschaft und Leiters der höheren Landwirtschaftsschule in Varel im Großherzogtum Oldenburg geboren. Er absolvierte zunächst eine Försterlehre in Ostfriesland und studierte im Anschluss Forstwissenschaft in Eisenach und München. Nach seiner Ausbildung war Thyen als Forstverwalter an verschiedenen Orten in- und außerhalb Deutschlands tätig.⁵⁸⁸ Von 1897 bis 1899 arbeitete Thyen in Kamerun als Pflanzungsbeamter. Die dort gesammelten Erfahrungen ließ er bereits in seine pädagogische Arbeit vor Imgenbroich einfließen. Außerdem war er dozierend an den Forstlehranstalten Stargard in Mecklenburg und

587 o.V.: Eine neue Kolonialschule, in: DKG(Hg.): DKZ, 31. Jg., Berlin 1914, S. 268. Auch hier war im Lehrplan der Theorie-Praxis-Gedanke verankert. Sowohl praktische land- und forstwirtschaftliche als auch theoretische Fächer wie Sprachen, Buchführung und Pflanzenkunde waren vorgesehen.

588 Vgl.: Volger, Bruno: „Thyen, Otto“, in: ders.(Hg.): Sachsens Gelehrte Künstler und Schriftsteller, Leipzig 1908, S. 263; o.V.: „Thyen, Otto“, in: Seelmann, Emil; Seelmann, Wilhelm: Die plattdeutsche Literatur: 1800 – 1915, unverä. Nachdruck, 1979, S. 81

Hochburg in Neubrandenburg tätig.⁵⁸⁹ Bereits hier betonte er, dass die Thematisierung kolonialer Inhalte auf Grundlage seiner Erfahrungen für angehende Forstleute von Vorteil sei, da besonders vorgebildete Absolventen verstärkt aus den Kolonien angefragt würden.⁵⁹⁰ Für seinen Weggang aus Neubrandenburg war aller Wahrscheinlichkeit die ausbleibende Unterstützung und staatlichen Anerkennung der dortigen Privatanstalt⁵⁹¹ maßgeblich. Es folgte der Umzug und die Gründung der Schule in Imgenbroich im Jahr 1912.⁵⁹² Die enttäuschenden Erfahrungen aus Neubrandenburg wiederholten sich jedoch für Thyen auch in Imgenbroich.

3.6.4.2 Inhalte und Strukturen

Die Schule Thyens, die als Forstlehranstalt geplant war und im April 1912 eröffnet wurde, erhielt nur wenige Monate danach eine Erweiterung durch einen Kolonialkurs.⁵⁹³ Die Aufnahmevoraussetzungen unterschieden sich grundlegend. Für angehende Privatforstbeamte war eine Lehrzeit im Vorfeld nachzuweisen, der Besuch des Kolonialkurses konnte unabhängig hiervon belegt werden und wurde mit einer kolonialen Abschlussprüfung beendet. Die Absolventen der Forstabteilung durchliefen einen alles umfassenden Kursus. Neben kolonialen Kenntnissen beinhaltete er weitere Wissensgebiete und berechtigte sowohl zur „forstlichen wie zur kolonialen Prüfung.“⁵⁹⁴

589 Vgl. Borgmann, W.: Forstliches Unterrichts- und Bildungswesen, in: Weber, Heinrich(Hg.): Jahresbericht über die Fortschritte, Veröffentlichungen und wichtigeren Ereignisse im Gebiete des Forst-, Jagd- und Fischereiwesens für das Jahr 1910, Frankfurt a. M. 1911, S. 104; o.V.: Forstlehranstalt Neubrandenburg, in: Wimmenauer; Weber(Hg.): Allgemeine Forst- und Jagd-Zeitung, 86. Jg., Frankfurt a. M. 1910, S. 452; Thyen, Otto: Über die Ziele der Forstlehranstalt zu Stargard in Mecklenburg, in: Forstwissenschaftliches Centralblatt, 32. Bd., Berlin 1910, S. 288f.

590 Thyen: 1910, a.a.O., S. 288

591 Eine Kommission des Forstvereins kam 1910 zu dem Ergebnis, dass sowohl Stargard als auch Hochburg „ungeeignet“ für die Ausbildung von „selbständigen Verwaltungsbeamten“ seien. Vgl.: Orłowsky: Verein Baltischer Forstwirte, Generalversammlung in Dorpat am 22. Januar 1911, in: Ökonomische Sozietät(Hg.): Baltische Wochenschrift für Landwirtschaft Gewerbe und Handel, 49. Jg., Nr. 25, Dorpat 1911, S. 262

592 Thyen gründete seine Schulen in einer Phase, in der das forstliche Unterrichtswesen grundlegenden Veränderungen unterworfen war. Fragen nach Dauer, Inhalten und insbesondere dem Ausbildungsort waren in der Fachwelt allgegenwärtig. 1907 wurde vom Forstwirtschaftsrat eine Resolution verabschiedet, die allein den Universitäten den höheren forstlichen Unterricht zugestand und eine Ausbildungsdauer von vier Jahren festlegte. Eine Förderung anderer Anstalten war somit wenig aussichtsreich. Vgl. Borgmann, W.: Forstliches Unterrichts- und Bildungswesen, in: Weber, H.(Hg.): Jahresbericht über Veröffentlichungen und wichtige Ereignisse im Gebiete des Forstwesens, der forstl. Zoologie, der Agrikulturchemie, der Meteorologie und der forstl. Botanik für das Jahr 1907, Frankfurt a. M. 1908, S. 22; Zur allgemeinen Diskussion, vgl.: Fürst, Hermann v.: Ausbildung und Fortbildung des Forstverwaltungspersonals, in: ders.(Hg.): Forstwissenschaftliches Centralblatt, 32. Jg., Berlin 1910, S. 133 - 151; o.V.: Forstakademie, in: Brockhaus Konversationslexikon, 6. Bd., 14. Aufl., Leipzig, Berlin, Wien 1894 - 1896, S. 990

593 Vgl. Drossen, Otto: Forst- und Kolonialschule Imgenbroich, in: Das Monschauer Land: Jahrbuch, Monschau 2006, S. 50

Zu den Forstwissenschaften zählten: Jagd- und Waffenkunde, wald- und forstspezifische Lehrinhalte sowie besondere Mathematik, Botanik und Zoologie. Die Kolonialwissenschaften umfassten: kolonialspezifische Ausrichtungen der Geschichte, Politik, Geographie, Pflanzenbau und Landwirtschaft, außerdem geodätische Übungen, kaufmännische Inhalte und Verwaltungskunde, Haus- und Wegebau, Handwerk, Botanik, Wetterkunde, Jagd sowie koloniale Gesundheitslehre. Auch sprachliche Kenntnisse in Englisch und Französisch wurden vermittelt.⁵⁹⁵

Folgt man Thyens Darstellungen, dann ging sein Konzept auf. Er könne, so schreibt er in einem Brief an das Königliche Landratsamt im Juli 1913, der hohen Nachfrage nach Beamten für die Kolonien nicht entsprechen. Den Erfolg begründete er damit, dass er für die Tätigkeit vor Ort nur Personen empfahl, die tüchtig und charakterfest waren.⁵⁹⁶ Den persönlichen Charaktereigenschaften maß er, neben dem Kenntniserwerb, eine wesentliche Bedeutung für eine erfolgreiche Kolonialisierung zu.

Thyen orientierte sich zudem an einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Auch hier halfen ihm seine kolonialen Erfahrungen in der Planung und Umsetzung. „[A]lle Arbeiten, die namentlich im Urwalde eine so große Rolle spielen, werden praktisch geübt.“ Hieraus resultierte seiner Meinung nach die direkte Nachfrage nach Absolventen seiner Schule seitens der Pflanzungsgesellschaften in den Kolonien.⁵⁹⁷

Innerhalb von zwei Jahren verschlechterte sich jedoch das Verhältnis zwischen Thyen und den Gemeindevorstehern in Imgenbroich und Montjoie (Monschau), so dass die Kommunikation in großen Teilen über den Landrat in Montjoie und den Regierungs-Präsidenten in Aachen erfolgen musste. An letzteren schrieb Thyen im August 1913, dass er trotz aller Vorkommnisse Imgenbroich nur „höchst ungern verlassen“ wolle. Thyen betonte dabei immer wieder den wirtschaftlichen Nutzen für die Gemeinde, der von der Schule ausgehe. Außer den alltäglichen Ausgaben der Schüler, die in Imgenbroich investiert wurden, führte er dies auch auf die Einnahmen aus deren Unterbringung zurück. Er gelangte zu dem Schluss:

594 Thyen an das Königliche Landratsamt in Montjoie (Monschau) vom 31. Juli 1913, in: LAV NRW R, BR0036 Nr. 0062, pag. 53f.

595 Vgl. Jahresbericht der Forst- und Kolonial-Schule Imgenbroich vom 1. April 1912 bis 1. April 1913, in: LAV NRW R, BR0036 Nr. 0062, pag. 11ff.

596 Brief von Thyen vom 31. Juli 1913 an das Königliche Landratsamt in Montjoie, in: LAV NRW R, BR0036 Nr. 0062, pag. 53f.

597 Brief Thyen an den Landrat, vom 10. Mai 1913, pag. 23

„mehr Familien als der Bürgermeister anzunehmen scheint, haben ihre ganze Zukunft auf die Anstalt gesetzt!“⁵⁹⁸

Wesentlichen zur Meinungsverschiedenheit hatte die geforderte Schulkonzession beigetragen. Thyen wies jedoch wiederholt darauf hin, wie bspw. in einem Brief an den zuständigen Landrat vom 22. April 1913:

„Ich bin aber nur unter der ausdrücklichen, mir wiederholt gegebenen Versicherung hierher verzogen, daß eine Konzessionsfrage nicht vorliege. Als ich dann mein Amt eine zeitlang ausgeübt hatte, mußte ich doch ein entsprechendes Gesuch einreichen.“⁵⁹⁹

Zu grundsätzlich unterschiedlich Urteilen kamen der Bürgermeister Dominik und Thyen auch hinsichtlich der Akzeptanz der Schule innerhalb Imgenbroichs. Während Thyen gegenüber dem Landrat davon sprach, dass es „ein harmonischeres Zusammenleben [...] überhaupt nicht geben [könne]“⁶⁰⁰, urteilte Dominik in einem Brief an den Landrat nur zwei Wochen zuvor, dass Thyen es verstanden habe, sich mit „allen maßgebenden Persönlichkeiten, [...] gründlich zu überwerfen und den Gemeinderat und den größten Teil der Ortsbewohner gegen das Institut zu stimmen.“⁶⁰¹ Zudem kritisierte Dominik auch Thyens pädagogische Arbeit.

Unterstützung erhielt Thyen von Seiten der DKG. Schulte im Hofe⁶⁰² setzte sich persönlich für das Bestehen und die Förderung der Schule in Imgenbroich ein.⁶⁰³

598 Brief von Otto Thyen vom 13. August 1913 an das Königliche Landratsamt in Montjoie, in: LAV NRW R, BR0036 Nr. 0062, pag. 48

599 Brief Thyen an Landrat Montjoie vom 22. April 1913, in: LAV NRW R, BR0036 Nr. 0062, pag. 9f.

600 Brief von Otto Thyen vom 13. August 1913 an das Königliche Landratsamt in Montjoie, in: LAV NRW R, BR0036 Nr. 0062, pag. 48

601 Dominik an den Landrat vom 31. Juli 1913, vgl.: LAV NRW R, BR0036 Nr. 0062, pag. 41f.

602 Ausführlich zur kolonialen Agitation Schulte im Hofe, vgl. Kapitel zur DKS: 4.1

603 Vgl. Brief Schulte im Hofe an die DKG Abteilung Berlin vom 16. Juli 1913, in: LAV NRW R, BR0036 Nr. 0062; o.V.: Ramie-Expedition nach Kamerun, in: Deutsches Kolonialblatt, 11. Jg., Berlin 1900, S. 294
Schulte im Hofe war im gleichen Jahr wie Thyen in Kamerun gewesen. Es ist anzunehmen, dass sie sich also bereits 1899 kannten.



Abbildung 21: Kolonial- und Forstschule in Miltenberg a. Main

Die Differenzen zwischen Thyen und den Verantwortlichen in Imgenbroich konnten nicht beigelegt werden, infolgedessen verlegte Thyen 1914 die Schule ins Bayrische Miltenberg a. Main. Kurz vor Beginn des Ersten Weltkrieges schien der Schule hier eine bessere Entwicklung beschieden, da ihr die staatliche Anerkennung zuteil wurde.

Gemeinsam mit dem Forschungsreisenden und Militär Richard Deeken leitete er bis zu dessen Tod im August 1914 die Schule.

Im Kapitel der kolonialen Land- und Forstwirtschaft konnte die Vielfältigkeit der Vorbereitung dargestellt werden, die sowohl über den Ausbildungsweg als auch in Form eines Studiums absolviert werden konnte. Wobei der Vorteil beides miteinander zu verbinden zwar die zeitintensivste aber auch grundlegendste Vorbildung darstellte. Wie in vielen Berufsfeldern vorangegangener Kapitel, wurde auch in der kolonialen Landwirtschaft die Notwendigkeit der Sprachkenntnisse erwähnt. Zudem wurde von Zeitgenossen der Vorteil vielschichtiger Kenntnisse für den späteren Aufenthalt herausgearbeitet. Dabei spielte der Gedanke der notwendigen Unabhängigkeit in den Kolonien die maßgebliche Begründung. Eindeutig konnte dies gezeigt werden durch die Einbeziehung der Kenntnisse aus medizinischen und technischen Bereichen. Durch Aufnahme dieser Lehrinhalte wurde ein autonomes Leben in den Kolonien ermöglicht.

4 Kolonialpädagogische Bildungsinstitutionen

Drei pädagogische Einrichtungen werden im folgenden Kapitel einer differenzierten Analyse unterzogen. Die Notwendigkeit hierfür ergab sich im Laufe des Forschungsprozesses. Hier wurde offenkundig, dass außer dem Gründungsimpuls des deutschen kolonialpolitischen Vorgehens ein weiteres Moment ausschlaggebend für die Entstehung dieser drei Schulen war: Die pädagogischen Ideen einzelner Personen, die einen Schultyp neuen Formats im Deutschen Reich voranbringen wollten, wirkten sich fördernd auf die Entstehung aus.

Der koloniale Terminus war ähnlich wie in den vorangegangenen Kapiteln Teil des Curriculums, in Form theoretischer Informationen und als erarbeitetes Handlungswissen. Im Gegensatz zu den bislang dargelegten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen blieb es jedoch nicht bei einer reinen Wissensvermittlung. Das koloniale Faktum lieferte nicht mehr nur das Wissen über die Kolonien und die damit einhergehenden Prozesse, es stellte auch ein Mittel zur Umsetzung reformpädagogischer Ansätze dar. Die nachstehende Untersuchung geht somit einer zentralen Frage nach, die über den reinen kolonialen Kenntniszuwachs hinaus geht. Dies soll anhand der drei Anstalten gezeigt werden, deren vereinende Momente einerseits das Aufgreifen des kolonialen Themas und andererseits die Abkehr vom alten System der Pauk- und Drillschule darstellte.

Entsprechend der Forschungsfrage handelt es sich bei den folgenden Schulen, wie im vorangegangenen Kapitel, um Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Allerdings wurde in der folgenden Betrachtung eine Erweiterung in Richtung Grundbildungsbereich vorgenommen. Hierbei handelt es sich um die Deutschen Nationalschule in Wertheim am Main. Diese Hereinnahme begründet sich auf Verbindungs- und Entwicklungslinien zwischen den drei Schulen. Die pädagogische Konzeption, die Systemstruktur und die personelle Besetzung zeigen eindeutige Überschneidungen.

Insbesondere das berufliche Engagement des württembergischen Pädagogen Ernst Kapff, der an allen drei Standorten tätig war, führte zu der These, dass sich dies auf Inhalte und Konzeptionen der Schulen auswirkte. Demnach wird auch den Fragen nach Interdependenzen und nach Möglichkeiten der Abgrenzung zwischen den Schulen nachgegangen.

4.1 Deutsche Kolonialschule Wilhelmshof in Witzenhausen an der Werra *1898

In den vorangegangenen Kapiteln der kolonialspezifischen, beruflichen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten wurde wiederholt die Deutsche Kolonialschule Wilhelmshof in Witzenhausen a.d. Werra (DKS) genannt. Dies ist ein Indiz für ihre zentrale Position im kolonialen Bildungssektor.

Folglich wurde die DKS einer dezidierten Betrachtung unterzogen, die zunächst mit einer Einführung in die Entstehungsgeschichte und die Anfangsjahre der DKS beginnt. Ein weiterer Fokus wird auf das ihr eigene Selbstverständnis, die zugrundeliegende Pädagogik, die inhaltliche und organisatorische Systematik und die Abgrenzung zu anderen, in- und ausländischen, kolonialen Bildungsinstitutionen gelegt. Außerdem wird, wie einleitend angeführt, das Wirken verschiedener Personen thematisiert, die sich aktiv an Konzeption und Agitation der DKS beteiligten, aber auch für andere koloniale Bildungseinrichtungen von zentraler Bedeutung waren. Daher wird teilweise bereits auf nachfolgende Kapitel und die dort behandelten Bildungsinstitutionen verwiesen.

Die 1908 auf demselben Gelände der DKS eröffnete Kolonial-Frauenschule wurde bereits in Kapitel 3.5.3 im Rahmen der kolonialen Frauenbildung behandelt und wird aus diesem Grund hier nicht erneut aufgegriffen.

4.1.1 Impulse einer spezifisch kolonialen Ausbildung

Infolge der Anfangsjahre der deutschen Kolonialzeit, der „Fehler“ und „Missgriffe“⁶⁰⁴ anhafteten, und der voranschreitenden Erschließung kolonialer Siedlungsgebiete, erwuchs der Bedarf an speziell ausgebildeten Personen. Naturgemäß zeichnen sich insbesondere die Schriften der Agitatoren kolonialer Bildungsinstitutionen durch die Thematisierung dieses Bedarfs aus. Hierzu gehörte neben Ferdinand Wohltmann⁶⁰⁵ auch Ernst Fabarius, Divisionspfarrer in Koblenz und späterer Direktor der DKS. Dieser bezeichnete es als Unfähigkeit der Deutschen, die „Aufgaben der eigentlichen Kolonialpolitik“ zu lösen und bezog sich dabei insbesondere auf die „Personenfrage“, die er jedoch nicht mit den

604 Die hier benutzten Begrifflichkeiten entstammen zeitgenössischen Erklärungsversuchen, die in der Öffentlichkeit die Ereignisse der Anfangsjahre verharmlosend darstellten. Beispiele für solche Äußerungen finden sich mehrfach in den Kapiteln 2 und 3

605 Wohltmann thematisierte mehrfach die Notwendigkeit einer speziellen Ausbildung, vgl. u.a.: Wohltmann, F.: Die wirtschaftliche Entwicklung unserer Kolonien. Vortrag gehalten auf der Hauptversammlung des deutschen Kolonialkongresses in Berlin am 11. Oktober 1902, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 7. Jg., Berlin 1903, S. 60f.

'Kolonialskandalen'⁶⁰⁶ verknüpfte. Seiner Meinung nach seien diese jeder kolonisierenden Nation eigen. Einen „viel allgemeinere[n] Mangel“ erkannte Fabarius in dem Missverhältnis zwischen „der Fülle der Neuaufgaben“ und der „Zahl verständnisvoller und innerlich wie äußerlich tüchtiger Kolonialarbeiter“.⁶⁰⁷

Dieser prognostizierter Personenmangel wurde auch durch die Zeitschrift des Kolonialwirtschaftlichen Komitees⁶⁰⁸ *Der Tropenpflanzer* verbreitet. Dort berechnete man „wenigstens 200 Stellen“, die ab 1903 mit „ausgebildeten jungen Leuten zu besetzen“ seien. Sogenannte „Wirtschaftsbeamte“ würden auf Plantagen, in Faktoreien, Missionen und Regierungsanstalten benötigt. Im Zuge dieser Schätzung ging man zusätzlich von einem noch höheren Bedarf aus, da man die Zahl derjenigen nicht berücksichtigt hatte, die sich in kolonialen Gebieten ohne Reichszugehörigkeit ansiedeln wollten.⁶⁰⁹

Die ähnlichen Überlegungen von Fabarius und dem KWK führten nicht zum gleichen Rückschluss. Während es für Fabarius die Gründung einer Bildungsinstitution zur Konsequenz hatte, hieß es im *Tropenpflanzer* des gleichen Jahrgangs, dass kein Bedarf einer weiteren fachlichen Ausbildung bestünde. Läge die Notwendigkeit des Spracherwerbs vor, hieß es dort weiter, könne dies im bis dahin einzigen vorbereitenden Institut, am Seminar für Orientalische Sprachen in Berlin (SOS) erfolgen. Die Weiterbildung im Berufsfeld des tropischen Landwirts sei zwar unerlässlich, jedoch könne man keine Empfehlungen für etwaige Schulungen aussprechen. Bevor der innerdeutsche Ausbau praktischer Vorbereitungsanstalten erfolge, müsse dieser in den Kolonien voranschreiten. Demnach verortete das KWK, vor der Gründung der DKS, die Lehrzeit in den Kolonien, während Fabarius immer schon die Bedeutung der Vorbereitungszeit innerhalb des Deutschen Reiches betonte.⁶¹⁰

Die Standortfrage der Lehrtätigkeit war eine viel diskutierte Überlegung kolonialer Politik und Bildungsarbeit. Dies ist nachvollziehbar, da man zunächst von einem geringen Personenbedarf für die Kolonien ausging und die Entwicklungen in den einzelnen Gebieten äußerst unterschiedlich verliefen. Die Notwendigkeit einer in Deutschland verorteten Bildungsmaßnahme, neben dem seit 1887 existierenden SOS in Berlin war

606 Zum Begriff der 'Kolonialskandale', vgl. Kapitel 2.2 und 2.3.3

607 Fabarius, E. A.: Die Deutsche Kolonialschule und ihre Aufgabe, in: Sonderabdruck aus Westermanns Monatsheften, Braunschweig 1908, S. 1

608 Zum Vorhaben und Wirken des 1896 gegründeten Kolonial-Wirtschaftlichen Komitees, vgl. Kapitel 5.2.2

609 Vgl. o. V.: Gesellschaft m.b.H. Zur Gründung einer deutschen Kolonialschule, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): *Der Tropenpflanzer*, 2. Jg., Berlin 1898, S. 115f.

610 o.V.: Anfragen und Auskünfte, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): *Der Tropenpflanzer*, 2. Jg., 1898, S. 168

somit lange Zeit nicht relevant.⁶¹¹ Weitere Möglichkeiten sah man später in einer zweigleisigen Ausbildung, die sowohl im Deutschen Reich als auch in den Kolonien vonstatten gehen sollte. Die Debatte um den Standort wurde auch mit Blick auf die DKS geführt und wird zu einem späteren Zeitpunkt in diesem Kapitel weitergehend beleuchtet.

Als Folge der fortlaufenden Entwicklungen in den Kolonien und der deutschen Kolonialpolitik, erstarkte jedoch die Überzeugung, dass eine innerdeutsche Vorbildung, die ausschließlich am SOS verortet war, nicht ausreichte. Für den Erfolg der Kolonisation erkannte man zunehmend an, dass neben den überwiegend theoretisch akademisch geschulten Konsular- und Kolonialbeamten auch die „Tüchtigkeit der Kolonisten“ gleichrangig zu bewerten war.⁶¹² Um diese praktischen Berufsfelder zu fördern, reichte eine Erweiterung des Lehrangebots des SOS nicht aus, da hierdurch keine „fachgemäße Ausbildung“ erreicht werden konnte. Hierdurch erwuchs die Notwendigkeit der Neugründung einer Bildungsanstalt, die in Deutschland auf den „Beruf des Tropenpflanzers entsprechend“ vorbereitete.⁶¹³ Unterstützend wirkte hier auch die allgemeine zeitgenössische Entwicklung, die den Berufszweigen abseits der akademischen Bildung eine wachsende Bedeutung einräumte.

„Angesichts der stetig wachsenden Aufgaben des steigenden Wettbewerbs mit anderen Weltpolitik und Weltwirtschaft treibenden Völkern wurde es in einem kleinen nationalen Kreise als ein dringendes Bedürfnis empfunden, auch für koloniale Ziele einen Teil unserer deutschen landwirtschaftlichen, kaufmännischen und gewerblichen Jugend besonders auszubilden.“⁶¹⁴

Ein weiterer Impuls für die Schulgründung basierte auf christlich-konfessioneller Argumentation. In verschiedenen Publikationen wurde die Gründung der DKS als Reaktion auf den katholischen Alleingang in der Kolonialarbeit dargestellt. Ausführlich befasste sich Fabarius in einer Denkschrift damit, die er im Auftrag des Evangelischen Afrika-Vereins (EAV) verfasst hatte und die ein Jahr vor der Errichtung der DKS veröffentlicht wurde.

611 Vgl. hierzu die Darstellungen der vorangegangenen Kapitel. Bezogen auf die DKS wird diese anfängliche Unsicherheit der Verortung des Lehr- und Lernorts erneut deutlich an einem Aufsatz von Richard Hindorf. Dieser riet noch im Jahr 1894 im Deutschen Kolonialblatt Ansiedlern dazu, sich nach ihrer Ankunft in der Kolonie für einige Monate in eine Anstellung zu begeben, um dort landesspezifische Erfahrungen sammeln zu können. Nur wenige Jahre später änderte sich seine Einstellung und er wurde unterstützend tätig bei der Gründung der DKS. Vgl. Zabel, Hans-Henning: „Hindorf, Richard“, in: NDB, 9. Bd., Berlin 1972, S. 182 - 183; Hindorf, Richard: Bericht über den landwirtschaftlichen Werth Deutsch-Südwestafrikas, in: Denkschriften, Beilage zum Deutschen Kolonialblatt, 5. Jg., Berlin 1894, S. 121 - 206

612 Zimmermann: 1905, a.a.O., S. 117; Vgl. hierzu auch: Schanz, Moritz: Die deutsche Kolonialschule in Witzenhausen, in: Beiheft zum Tropenpflanzer, 14. Jg., Nr. 9, Berlin 1910, S. 398

613 Vgl. Thiele, Paul: Deutsche Kolonialschule zu Witzenhausen a.d. Werra, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 3. Jg., Berlin 1899, S. 7f.

614 Schanz: 1910, a.a.O., S. 398

Seiner Darstellung folgend, habe es im Zuge der in den 1880er Jahren im Deutschen Reich entstandenen Anti-Sklaverei-Bewegung durchaus die Möglichkeit eines gemeinsamen christlichen Vorgehens in der Koloniarbeit gegeben. Jedoch sei die „Scheidung“ 1888 durch die „Gründung des Afrikavereins deutscher Katholiken“ erfolgt.⁶¹⁵ Anschließend sei die katholische Seite auf dem kolonialen Arbeitsfeld aktiv vorangeschritten. Auch die Darstellung des stellvertretenden Vorsitzenden des Kuratoriums der DKS, Moritz Schanz, die 1910 in einem ausführlichen Beitrag veröffentlicht wurden, betonte ein Ungleichgewicht der beiden Konfessionen. Sowohl Fabarius als auch Schanz verwiesen hierbei explizit auf die katholischen Bildungsanstalten Knechtstedten, St. Ottilien und Hünfeld, die von der katholischen Kirche zur Vorbereitung betrieben wurden. Beide Konfessionen würden sich zwar im Rahmen ihrer Ausbildung an die ausgehenden Missionare wenden, jedoch unterschieden sich die katholischen stark von den „protestantischen Missionshäusern mit ihrer rein wissenschaftlichen Vorbildung“, da sie den praktischen Aspekt integriert hätten.⁶¹⁶ Diesem existenten Vorsprung der katholischen Konfession in der praktischen Ausrichtung wollte man mit der Neugründung der DKS entgegenreten. Zwar bestanden, entgegen den Ausführungen von Fabarius um die Jahrhundertwende bereits Ausnahmen auch in der protestantischen Kirche, wie in Kapitel 3.1.1 am Beispiel der Missionsschule in Niesky gezeigt werden konnte. Dies waren jedoch Ausnahmen und so musste es in einem Staat protestantischer Mehrheit⁶¹⁷ und lediglich 20 Jahre nach dem Kulturkampf fast zwangsläufig zu einem Aufschließen im kolonialen Bildungssystem unter protestantischem Leitgedanken kommen. Argumentativ ging man im Zuge der Begründung noch einen Schritt weiter und betonte wiederkehrend die Vorteile einer Deutschen Kolonialschule gegenüber den katholischen Missionsschulen. Während von katholischer Seite ausschließlich eigene Zwecke verfolgt würden, die nicht der „nationalen Kolonisierung [...] zu gute“ kämen, würde dies durch die DKS geleistet.⁶¹⁸ Maßgeblich hierfür sei, dass als Zielgruppe der Ausbildung „der tropische Pflanze[r], [...] Viehzüchter“ und Landwirt gewählt und dies die „Träger einer gesunden Kolonisierung“ seien.⁶¹⁹

615 Fabarius, E. A.: Eine deutsche Kolonialschule. Denkschrift zur Förderung deutsch-nationaler Kultur-Aufgaben und zur Wahrung deutsch-protestantischer Interessen in den überseeischen Gebieten. Coblenz 1897, S. 7

616 Fabarius: 1897, a.a.O., S. 18

617 In den Jahren seit Reichsgründung zeigte sich eine stabile Verteilung der Konfessionen im Deutschen Reich, welche ungefähr im Verhältnis evangelisch: katholisch von 2:1 lag. Dies betonte auch Fabarius in seiner Denkschrift 1897, vgl. a.a.O., S. 8f.

618 Fabarius: 1897, a.a.O., S. 18

619 Fabarius: 1897, a.a.O., S. 11

4.1.2 Zentrale Personen

Ernst Fabarius verfolgte mit Beginn der Deutschen Kolonialzeit den Gedanken einer „gründlichen, besonders gearteten Vorbildung“.⁶²⁰ Infolge seiner Tätigkeit als Geschäftsführer des rheinischen Verbands des EAV und als Schriftführer der rheinischen Abteilung der DKG „kam er mit weitblickenden Männern in Verbindung.“⁶²¹ Daraus ergab sich u.a. die in Köln gegründete 'Vereinigung zur Errichtung einer deutschen, evangelischen Kolonialschule'. Mitglieder waren neben neun weiteren „Rheinländer Herren“, Ferdinand Wohltmann aus Bonn und Karl Perrot aus Wiesbaden.⁶²² Fortwährend arbeiteten diese an der Verbreitung einer kolonialen Wissensverankerung und Bildungsidee, bezogen auf die DKS und andere Bildungsinstitutionen. Aufgrund der zentralen Bedeutung dieser Personen werden im Folgenden wichtige Hintergrundinformationen beleuchtet.

Karl Perrot unterhielt Plantagen in DOA und betrieb seinen Handel ab 1890 als Kommanditgesellschaft unter dem Namen „Carl Perrot & Co, Deutsch-Ostafrikanische Seehandlung“, mit Firmensitz in Wiesbaden. Er konnte somit auf eine langjährige koloniale Erfahrung zurückblicken, als er bereits drei Jahre vor der Gründung der DKS an Fabarius, mit der Anregung zur Errichtung einer „Plantagengärtner-Schule“ herantrat. Den Nutzen einer spezifischen Vorbildung lieferten ihm seine eigenen Erfahrungen. Sein „Voranschlag“ zur Errichtung einer Plantage in DOA aus dem Jahr 1899 enthielt eine Rentabilitätsrechnung, die auf vier Jahre ausgelegt war. Darin plante er auch, dass „bis dahin mit Sicherheit“ durch die DKS das „nötige geschulte Beamtenpersonal“ geliefert werden könne.⁶²³ Fabarius bat Perrot, die Idee der „Plantagengärtner-Schule“ vor der Öffentlichkeit geheim zu halten, um inzwischen seinen eigenen Plan weiterzuentwickeln und um der katholischen Seite nicht vorzeitig in die Hände zu spielen. Er „ersuchte gleichzeitig aber um Perrots Mitwirkung bei der weiteren Ausgestaltung.“⁶²⁴ Perrot war Gesellschafter und Aufsichtsratsmitglied der DKS und leistet dort während der Entwicklungsphase unterstützende und beratende Dienste. Nachdem Perrots KG 1895 in

620 Schulin, Paul: „Ernst Albert Fabarius“, in: Schnack, Ingeborg (Hg.): Lebensbilder aus Kurhessen und Waldeck 1830 - 1930, 3. Bd., Marburg a. L. 1942, S. 79

621 Schulin zählt u.a. den Fürsten Wilhelm zu Wied, Herzog Johann Albrecht zu Mecklenburg und Ferdinand Wohltmann auf. Alle drei Männer haben sich für die Kolonialschule engagiert, sich aber auch im allgemeinen kolonialen Bildungsdiskurs zu Wort gemeldet. Zur Biografie Fabarius siehe auch: Harries, Marianne: „Fabarius, Ernst Albert“, in: NDB, 4. Bd., Berlin 1959, S. 717f.

622 Schanz: 1910, a.a.O., S. 401

623 Voranschlag zur Anlage einer Plantage in Deutsch-Ostafrika vom 9.3.1899, in: Archiv DITSL, Akten Nr. 18a, Kolonialschule. Verhandlungen über Gründung und Einrichtung vom Jahre 1899 - 1900

624 Schanz: 1910, a.a.O., S. 400

eine Aktiengesellschaft umgewandelt worden war, erfolgte 1900 erneut eine Umstrukturierung in eine Gesellschaft mit beschränkter Haftung.⁶²⁵ 10 Gesellschafter dieser GmbH waren ebenso Teilhaber der DKS. Bezüglich der Projekte und Ziele hieß es von offizieller Seite: „Das neue deutsche Kolonial-Unternehmen treibt Plantagenbau, Handel, Rhederei[...], unterhält eine wissenschaftliche meteorologische Beobachtungsstation, [...] einen botanischen Versuchsgarten sowie eine Sklaven-Freie Zufluchtsstätte bei Lindi.“ Gleichzeitig verfolgte man „deutschnationale, kommerzielle, wissenschaftliche und kulturelle Zwecke und Ziele“ und erhoffte sich außerdem einen Ort geschaffen zu haben, an dem Absolventen der DKS einen zusätzlichen praktischen Kurs absolvieren konnten.⁶²⁶ Karl Perrot war somit eindeutig Unterstützer der DKS und bezeichnete sich selbst als Mitinitiator. Zu einem späteren Zeitpunkt kritisierte er jedoch die Entwicklung der Schule, die „gegen [s]einen Willen viel zu doctrinair organisiert“ worden sei.⁶²⁷ In dieser Phase orientierte sich Perrot mit seinem Engagement vornehmlich in Richtung einer projektierten Kolonialschulgründung in der Nähe von Stuttgart, deren Zusammenhänge in Kapitel 4.3 dezidiert dargelegt werden.

Ferdinand Wohltmann, der im Entstehungszeitraum der DKS Professor für Pflanzenbau und Bodenlehre an der Landwirtschaftlichen Akademie in Bonn-Poppelsdorf war, hatte bereits einige Publikationen zu kolonialen Themen veröffentlicht, die auf diversen Forschungsreisen fußten.⁶²⁸ Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist seine Reise zur Weltausstellung in Chicago 1893 von zentraler Bedeutung. Hier lernte er die amerikanischen Agricultural Colleges kennen, über die er auch in seiner Schrift „Landwirthschaftliche Reisestudien über Chicago und Nord-Amerika“ berichtete. Zwar könne sich, so Wohltmann, die amerikanische Landwirtschaftsausbildung nicht mit der deutschen messen⁶²⁹, jedoch honorierte er die „weit größere Bedeutung“, die in Amerika

625 Aus dieser GmbH „Carl Perrot & Co, deutsche Lindi-Handels- und Plantagen-Gesellschaft“, schied Perrot 1904 aus. Weiteres zu den kolonialen Unternehmungen Perrots (Karl und dessen Sohn Bernhard), vgl.: Schinzingler: 1996, a.a.O., S. 397 - 417

626 o. V.: Umwandlung der Firma Karl Perrot in eine Gesellschaft m. b. H., in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 11. Jg., Berlin 1900, S. 438f.

627 Brief von Perrot an Schilling von Canstatt, vom 31. Dezember 1904, in: HStAS GU 120 Bü 294

628 Ferdinand Wohltmann unternahm in einem Zeitraum von über 10 Jahren ab 1888 mehrere Reisen in die deutschen Kolonien. Vgl. Golf, Arthur: Professor Dr. F. Wohltmann, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 5. Jg., Essen 1912, S. 1ff.

629 Wohltmann spielte hier auf die fehlende theoretische Fundierung der Landwirtschaftsausbildung an. Dies könne aufgrund der verschiedenartigen Verhältnisse zwischen Amerika und Europa vernachlässigt werden. Das enorm große Gebiet zur landwirtschaftlichen Nutzung ermögliche das Vorgehen nach dem „Princip des Raubbaus“. Es verwundere daher auch nicht, „wenn der größte Theil der amerikanischen Farmer wähnt, mit einem geringen Grade von Theorie auskommen oder sie gar ganz für sich und seine Kinder entbehren zu können.“ Wohltmann, Ferdinand: Das landwirthschaftliche Unterrichtswesen in den Vereinigten Staaten Nord-Amerikas, in: ders.(Hg.): Landwirthschaftliche Reisestudien aus Nordamerika, Breslau 1894, S. 107

„dem landwirtschaftlich technischen Unterricht, sowie der Anweisung und Ausbildung der Zöglinge in Handwerken“ zugemessen werde.⁶³⁰ Potential erkannte Wohltmann in der Zusammenarbeit der Agricultural Colleges und den seit 1875 in Nordamerika entstandenen Versuchsstationen. Die Forschungsergebnisse und das Zusammenwirken ermöglichten eine Steigerung der wirtschaftlichen Ausnutzung und Produktion und somit eine enorme Konkurrenzkraft auf der Weltwirtschaftsebene.⁶³¹

Diese Forschungsreise Wohltmanns blieb nicht ohne Einfluss auf seine Arbeit im Schulbeirat der DKS bzw. auf den von ihm entwickelten Arbeitsplan.⁶³² Darin grenzte er die geplante Kolonialschule von dem bis dato einzigen deutschen kolonialen Bildungsinstitut, dem SOS, ab. Man wolle, so Wohltmann, eine gänzlich andere Zielgruppe erreichen. Allein schon aufgrund des Standortes des SOS inmitten von Berlin könne eine „praktische und ländliche Unterweisung und Uebung“, welche für die anvisierte Zielgruppe „nicht entbehrt werden“ könne, nicht durchgeführt werden.⁶³³

Auch Fabarius selbst unternahm 1898 eine Reise, um sich über koloniale Bildungsangebote zu informieren. Im Auftrag des Aufsichtsrats der DKS besuchte er in Holland die dort ansässige Reichsackerbauschule zu Wageningen und das britische Colonial College bei Harwich.⁶³⁴ Seiner Ansicht nach, aber auch in zeitgenössischen Darstellungen, wie bspw. in Meyers Konversationslexikon wurde die DKS im Verhältnis zu den beiden Schulen als Anstalt bezeichnet, die „ihre eigenen Wege“ „zwischen den beiden extremen Vorbildern“ ging. Man verortete sie mittig zwischen der britischen, insbesondere praktisch ausgelegten, und der holländischen, vorzugsweise wissenschaftlichen Vorbildung.⁶³⁵ Am Nächsten, so urteilten Fabarius, aber auch der Pädagoge Ernst Kapff,

630 Wohltmann: 1894, a.a.O., S. 121

631 Allen voran bestand auf dem Markt um Baumwolle ein erheblicher Machtkampf. Aus der Vormachtstellung Nordamerikas resultierte eine Rohstoffabhängigkeit Deutschlands, aber auch der anderen europäischen Nationen. Vgl. hierzu ausführlich verschiedene Artikel des Beihefts des Tropenpflanzers, 4. Bd., Berlin 1903, Heft 3 und 4

632 Vgl. Schanz: 1910, a.a.O., S. 400; Wohltmanns zentrale Mitwirkung an der Entstehung der DKS betont auch Ernst Kapff in einem Artikel über koloniale Ausbildung. Vgl.: Kapff, Ernst: Schulen für koloniale Ausbildung, in: Rein, W.(Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, S. 86; Zum Arbeitsplan Wohltmanns, vgl. auch: Fabarius: 1897, a.a.O., S. 22ff.

633 Vgl. Wohltmann: Arbeitsplan 1897, a.a.O., S. 23; Wie gezeigt wird, unterschied sich die DKS nicht nur anhand der Zielgruppe vom SOS. Auch die zugrundeliegende Pädagogik hatte kaum etwas mit den Plänen am SOS gemeinsam.

634 Vgl. Schanz: 1910, a.a.O., S. 412

635 Kapff: 1908, a.a.O., S. 87; o. V.: Kolonialschulen, in: Meyers Großes Konversations-Lexikon, 11. Bd., Leipzig und Wien, 1907, S. 290; o.V.: Ausländische Kolonialschulen, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 1, Witzhausen a.d. Werra 1900, S. 39f.

käme sie der 1899 gegründeten *Ecole Pratique d'Enseignement Colonial* in der Nähe von Paris.⁶³⁶

4.1.3 Konfessionell geprägte Anfänge

Die Vereinigung zur Errichtung einer deutschen evangelischen Kolonialschule um Fabarius, Perrot und Wohltmann rief am 23. Mai 1898 als Gegenentwurf zur katholischen Missionsarbeit eine Schule ins Leben, dessen erster Direktor Ernst Fabarius wurde.⁶³⁷ Die evangelische Ausrichtung wurde von Beginn an insofern relativiert, dass die Konfession kein Ausschlusskriterium für die Aufnahme an der Schule wurde, jedoch zeigen die Schülerdaten, dass überwiegend Protestanten diese Schule besuchten.⁶³⁸ Zudem blieb die evangelische Konfession Voraussetzung für die Arbeit im leitenden Kuratorium der Schule⁶³⁹ und auch die Zeichnungseinladung des Fürsten zu Wied aus dem Jahr 1899 gibt unmissverständlich die konfessionelle Richtung wider:

„Unsere evangelischen Freunde, die an der Entwicklung unserer Kolonien regen Anteil nehmen, dabei die Ueberzeugung teilen, daß diese Entwicklung nicht lediglich in katholischem Sinne und katholischem Geist vor sich gehen darf und sich in der Lage befinden, werktätig zu helfen, lade ich daher [...] ein, sich zur Förderung dieses nationalen Werkes an der Aufbringung der uns noch fehlenden Mittel zu beteiligen.“⁶⁴⁰

Unter dem Vorsitz des Fürsten zu Wied erfolgte die Gründung der DKS als private GmbH. Die erhoffte pekuniäre Beteiligung des EAV blieb aus.⁶⁴¹ Begründungen hierzu wurden von offizieller Seite und von einzelnen Mitgliedern geäußert. Paul Staudinger, Mitglied des Vorstandes des EAV, wies in einer Flugschrift darauf hin, dass kein Bedürfnis nach einer „Art landwirtschaftlich-technischen Schule“ als Vorbildung für den kolonialen Aufenthalt vorläge. Er appellierte daran, dass der EAV „keinen auch noch so unbedeutenden Beitrag

636 Kapff: 1908, a.a.O., S. 88; Fabarius betonte bei der Ähnlichkeit zur französischen Institution, dass diese „nach dem Muster und Vorbild“ der DKS entstanden sei und nicht umgekehrt. Und weiter führte er an, dass die zunehmende Zahl an Kolonialschulen im Ausland aufgrund der „werbenden Kraft des deutschen kolonialpädagogischen Gedankens“ entstanden sei. Vgl. Fabarius: Rückblick und Ausblick (Ein Beitrag zur Kolonialpädagogik und Kolonialwirtschaft), in: ders(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 3. Jg., Doppelausgabe 1 und 2, Witzenhausen a.d. Werra 1902, S. 10f.

637 Eine Position, die Fabarius voll ausfüllte. Moritz Schanz schreibt in seiner Publikation über die DKS von der Opferwilligkeit Fabarius, da dieser trotz existierender Unsicherheit über den zukünftigen Erfolg der DKS, seine pensionsberechtigte Anstellung als Divisionspfarrer aufgab. Vgl. Schanz: 1910, a.a.O., S. 409

638 Exemplarisch weisen die Daten der Schüler aus dem Wintersemester 1904/05 insgesamt 63 Schüler aus, von denen lediglich einer katholisch war. Vgl. Schülerverzeichnis des Wintersemesters 1904/05, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 5. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1904/05, S. 15

639 Schanz: 1910, a.a.O., S. 460f.

640 Wied Fürst zu, Wilhelm: Zeichnungseinladung vom 2. 9.1899, Witzenhausen 1899

641 Vgl. hierzu u.a. Wohltmann: Arbeitsplan: 1897, a.a.O., S. 28

dafür leisten dürfe.“⁶⁴² Auch andere Mitglieder des EAV, wie bspw. der Missionsinspektor Merensky, publizierten öffentlich ihre Vorbehalte und hatten damit letztendlich auch Erfolg.⁶⁴³ Von offizieller Seite des EAV begründete man später, dass eine finanzielle Förderung aus „Fragen der Zweckmäßigkeit“ abgelehnt worden sei, außerdem gehöre die Unterstützung der DKS „nicht zu den statutenmäßigen Aufgaben des Vereins“.⁶⁴⁴ Trotz ausbleibender Finanzierung blieb die DKS zumindest mit dem rheinischen Verband des EAV verbunden, welcher sich entgegen dem Hauptverein zumindest in kleinem finanziellen Rahmen, u.a. an Werbekosten, beteiligte. Außer dem EAV existierte eine weitere evangelisch geprägte Vereinigung, die der DKS verbunden war. Der 1897 gegründete *Evangelische Hauptverein für deutsche Ansiedler und Auswanderer* (EHAA) verlegte seine Geschäftsstelle im Zuge der Errichtung der DKS auch nach Witzenhausen a.d. Werra. Die enge Verbindung zeigt sich auch auf Personalebene. Neben Fabarius waren weitere Mitglieder aus dem Aufsichtsrat der DKS auch Mitglieder des EHAA.⁶⁴⁵

Den persönlichen Erinnerungen von Fabarius kann man entnehmen, dass der Kontakt zur protestantischen Mission und zur Kirche von vielen Enttäuschungen seinerseits geprägt war. Anfragen um Mitarbeit und Förderung wurden ihm wiederkehrend abschlägig beschieden. Eine Tatsache, die Fabarius nicht nachvollziehen konnte und ihn in einem vertraulichen Brief an den Kirchenhistoriker und Professor der Universität Marburg, Carl Mirbt,⁶⁴⁶ mutmaßen ließ:

„Wäre die Kolonialschule auf katholischem Boden und in katholischem Geiste und von einem Katholiken ins Leben gerufen worden, die römische Kirche hätte sich die Gelegenheit, Einfluss zu gewinnen, nach einer gewissen Richtung hin nicht nur nicht haben entgehen lassen, sondern alles dran gesetzt, sie in ihre Gewalt zu bekommen.“⁶⁴⁷

642 Schanz: 1910, a.a.O., S. 408

643 Brief von Fabarius an Carl Mirbt vom 27. Oktober 1909, in: Archiv DITSL, Akten Nr. 18a, Kolonialschule. Verhandlungen über Gründung und Einrichtung vom Jahre 1899 - 1900

644 Die zentrale Aufgabe des EAV war die „Erziehung der Eingeborenen“. Somit verortete man den Wirkungskreis des Vereins nicht in Deutschland, sondern in die Kolonien. Dort gründete der Verein mehrere Schulen für die autochthone Bevölkerung. Vgl. u.a.: Geschäftsbericht des EAV, abgedruckt, in: Müller, Gustav(Hg.): Afrika. Monatsschrift für die sittliche und soziale Entwicklung der deutschen Schutzgebiete, 6. Jg., Bielefeld und Leipzig 1899, S. 120; o.V.: Das syrische Waisenhaus und die Errichtung von Handwerkerschulen durch den Evangelischen Afrika-Verein, in: Afrika, 6. Jg., Bielefeld und Leipzig 1899, S. 173

645 Dazu zählten der Augenarzt und ehemalige Stabsarzt der Schutztruppe in DOA, Wilhelm Arning, sowie Oberbergrat Max Busse, der auf kommunaler und nationaler Ebene aktives und führendes Mitglied der DKG war und sich vehement gegen die Mischehe und die für die Förderung der Ansiedlung deutscher Frauen in den Kolonien einsetzte. Außerdem der Barmer Kaufmann G.A. Schlechtendahl, der auch Mitglied im Alldeutschen Verband war.

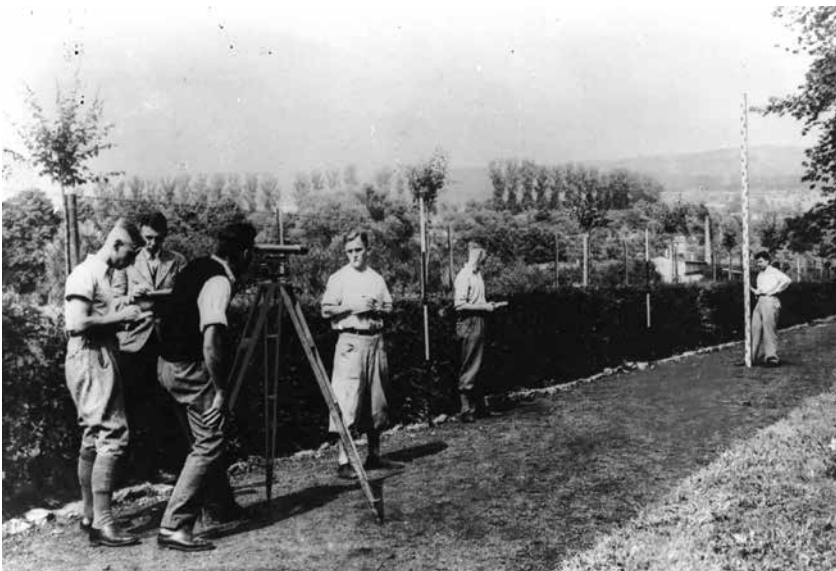
646 Zur Biografie Carl Mirbts, vgl.: Schieffer, Rudolf: „Mirbt, Carl“, in: NDB, 17. Bd., Berlin 1994, S. 557

647 Brief von Fabarius an Carl Mirbt vom 27. Oktober 1909, in: Archiv DITSL, Akten Nr. 18a, Kolonialschule. Verhandlungen über Gründung und Einrichtung vom Jahre 1899 - 1900

4.1.4 Grundstrukturen und Rahmenbedingungen

Die DKS wurde als Fachschule konzipiert. Im Unterschied zu einer Fortbildungsschule erfolgte eine ganztägige Erziehung.⁶⁴⁸ Aufgrund ihrer besonderen Fokussierung auf koloniale Zwecke wurde sie auch als „Spezialfachschule“ bezeichnet, die sich insbesondere auf die Berufe des Landwirts, Farmers, Viehzüchters, Obst- und Weinbauern und des Plantagenbeamten ausrichtete.⁶⁴⁹ Der zwei- bzw. dreijährige Kurs wurde im Gebäudekomplex eines ehemaligen Klosters in der ländlich gelegenen Kleinstadt Witzenhausen konstituiert. Die Standortvorteile erklärte man u.a. anhand der klimatischen Bedingungen, die eine vielfältige landwirtschaftliche Nutzung ermöglichten. Die anfänglich gehegte Hoffnung, dass aus dem wirtschaftlichen Betrieb auch „erhebliche Ueberschüsse zur Verbesserung [.der] Finanzlage“ erwachsen könnten, bestätigte sich nicht.⁶⁵⁰ Jedoch konnten mannigfache Lehrgegenstände angebaut werden, selbst Wein- und Tabakanbau waren möglich.

Auch die unterschiedlichen Bodenbeschaffenheiten schufen die Voraussetzung eines breiter angelegten Unterrichtsangebotes. Hierzu äußerte sich 1899 der technische Leiter Paul Thiele:



„Die bergige Feldlage giebt hinreichende und abwechslungsreiche Gelegenheit, im Feldmessen, Nivellieren, Anlegen von Ent- und Bewässerung, von Wegen und Straßen, von Terrassen u.s.w. Praktische Übungen abzuhalten. An den Flußläufen werden Demonstrationen über Wasser- und Brückenbau abgehalten werden können.“⁶⁵¹

Abbildung 22: Lehrfach Vermessungswesen an der DKS

648 Eckert, Max: Deutsche Kulturgeographie, Zum Selbstunterricht und abschließenden geographischen Unterricht auf Mittelschulen und höheren Lehranstalten, Halle a.d.S. 1912, S. 154

649 Vgl. Wohltmann, Ferdinand: Landwirtschaftliches Unterrichtswesen, in: Fleischmann, Max(Hg.): Wörterbuch des Deutschen Staats- und Verwaltungsrechts, 2. Bd., Tübingen 1913, S. 750

650 Rechenschaftsbericht der Deutschen Kolonialschule, 11. Berichtsjahr, Witzenhausen 1909, S. 4

651 Thiele: 1899, a.a.O., S. 9

Außerdem existierten im Umkreis von 30 km eine Handelsschule, eine Akademie und die Universität Göttingen, die zur „Ergänzung der Bildungsmittel“ herangezogen werden sollten.⁶⁵²

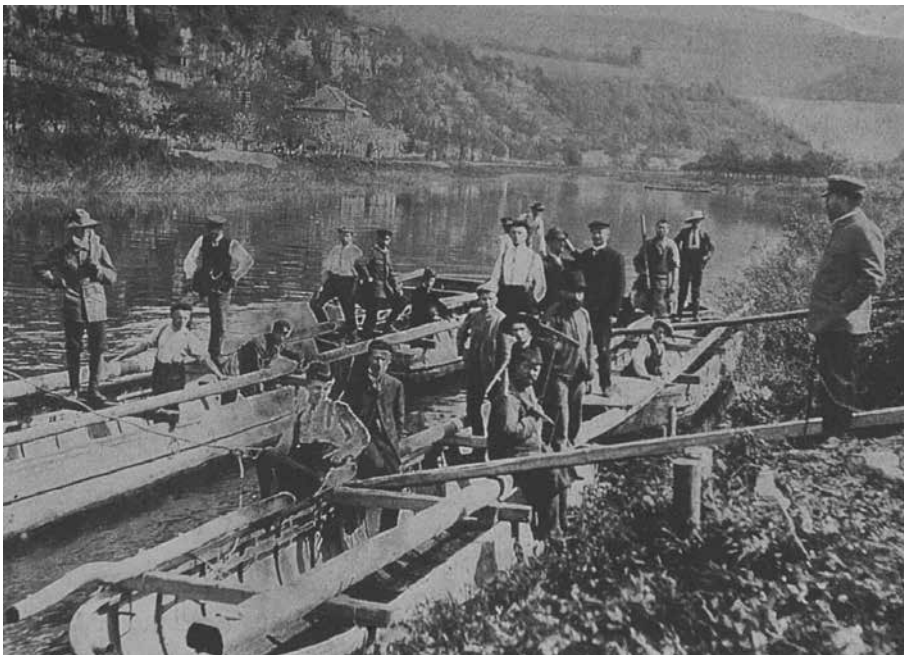


Abbildung 23: Schüler der DKS an der Werra

Nicht zuletzt boten die fragmentarischen Zustände des Gebäudekomplexes und die fortwährenden Erweiterungsbauten Möglichkeiten der praktischen Tätigkeit für die Schüler, wie bspw. beim Bau der Badeanstalt.

Die Mitarbeit der Schüler wirkte demnach

auf unterschiedliche Weise: Kosten konnten gespart und Lernen auf Erfahrungsgrundlage erzeugt werden. Fabarius würdigte dies im institutseigenen Organ, *Der Deutsche Kulturpionier*:

„Bei dieser Thätigkeit in Handwerken leisteten Einige bereits allerlei Beihilfe bei den nötigen Reparaturen landwirtschaftlicher Geräte und Bauten, sowie auch an Neubauten der Anstalt.“⁶⁵³

Das nebenstehende Bild zeigt das Ausschachten des Gewächshauskellers auf dem Gelände der DKS. Die Errichtung eines Warmhauses war von Anfang an aufgrund der gewollten Praxisnähe erwünscht gewesen.

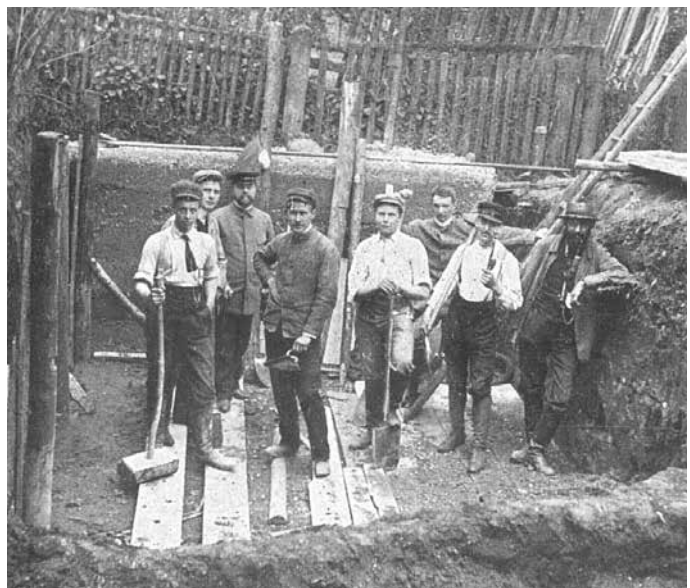


Abbildung 24: Ausschachten des Gewächshauses der DKS

Neben Unterrichtsräumen, Laboren und Werkstätten umfasste der

652 Thiele: 1899, a.a.O., S. 11f.; Vgl. Schanz: 1910, a.a.O., S. 407

653 Vgl. o.V.: Hof, Feld, Garten und Werkstatt, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 35

Gebäudekomplex auch Schlafräume für Lehrpersonal und Schüler, da die DKS als Internat konzipiert worden war. Um das mannigfaltige Unterrichtsangebot innerhalb von zwei Jahren effektiv „durchzuführen und wirklich den ganzen Menschen zu erfassen und durchzuformen, dazu gehörte die engste Lebens- und Arbeitsgemeinschaft.“⁶⁵⁴ Das Internat wurde nicht nur als Unterbringung verstanden. Das Leben im Kollektiv galt als Maßnahme, um den Schüler in seinem Wesen zu erziehen und einen Gemeinschaftsgeist zu entwickeln. Auf diesen wesentlichen Gedanken der institutseigenen Pädagogik wird später im Rahmen der Konzeptionsanalyse am Punkt der Charakterbildung näher eingegangen.

Um als Schüler an der DKS zugelassen zu werden, mussten folgende grundlegende Voraussetzungen erfüllt sein: Aufgenommen wurden halbjährlich Männer im Alter zwischen 17 und 27 Jahren. Die Konfessions- und Reichszugehörigkeit war kein Zulassungskriterium. Im Gegenteil, die aufgenommenen Niederländer, Schweizer und Österreicher waren Bestätigung für die Vielfalt der „alldutsche[n] Art“.⁶⁵⁵ Den Schülern mussten zudem die finanziellen Mittel für die Aufbringung der Lehr- und Pensionsgelder zur Verfügung stehen.⁶⁵⁶ Für das Jahr 1904 wurde bspw. ein Betrag von 600 bis 750 Mark erhoben, je nach Unterbringung der Schüler.⁶⁵⁷

Im Anschluss an die Feststellung dieser Zugangskriterien erfolgte eine weitere Auswahl nach strengen Richtlinien, um den Ruf der Schule und ihrer Absolventen zu stärken. „Gescheiterten Existenzen“ wollte man nicht die Möglichkeit geben, die Schule „als Sprungbrett ins Ausland“ zu benutzen.⁶⁵⁸ Damit sprach man sich gegen die existierende Meinung aus, überzählige Bevölkerungsmassen jedweden Standes und Ausbildung in die Kolonien zu senden, um innerhalb des Deutschen Reiches zur Beruhigung der Nation beizutragen.⁶⁵⁹ Dieser Auffassung, die insbesondere in den ersten Jahren der deutschen

654 Schulin: 1942, a.a.O., S. 82

655 Fabarius, Ernst A.: Das erste Jahr von Wilhelmshof! in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 4

656 Vgl. Aufnahme-Bedingungen, in: Fabarius, Ernst A.: Die Deutsche Kolonialschule Witzenhausen-Wilhelmshof, Witzenhausen a.d. Werra 1904; in Süsserotts illustriertem Kolonial-Kalender 1912 wurde ein maximales Eintrittsalter von 22 Jahren angegeben, welches damit begründet wurde, dass aufgrund der Unterbringungsform sich „ältere Leute nur ausnahmsweise [...] dort wohl fühlen“ würden. Vgl. Süsserott, Wilhelm(Hg.): Süsserotts Illustrierter Kolonial-Kalender, Berlin 1912, S. 202

657 Zur Verfügung standen Einzel-, Doppel- und Mehrbettzimmer. Auch diejenigen Schüler, welche vor der eigentlichen 2-jährigen Lehrzeit ein Praktikum an der DKS absolvierte, zahlten einen geringeren Betrag. Vgl.: Fabarius, E. A.: Die Deutsche Kolonialschule Witzenhausen-Wilhelmshof, Witzenhausen 1904; Im Laufe der Zeit wurden Erhöhungen des Pensionsgeldes vorgenommen. Vgl. hierzu: Rechenschaftsbericht der Deutschen Kolonialschule, 11. Betriebsjahr, Witzenhausen a.d. Werra 1909, S. 5

658 Vgl. BArch R8023/980, pag. 7

659 Vgl. hierzu Kapitel 2.4

Kolonialzeit Konjunktur gehabt hatte, entgegnete man entschieden: „Die besten, jungen deutschen Söhne sind für unsere Anstalt und den Kolonialberuf gerade gut genug!“⁶⁶⁰ Die Herkunftsfamilien rekrutierten sich demzufolge „der Mehrzahl nach aus den gebildeten Ständen.“⁶⁶¹ Auf dem 6. Verbandstag des EAV 1899 in Köln berichtete Fabarius, dass der Zulauf im 1. Schuljahr „sehr bedeutend“ und vorrangig aus dem „besseren Mittelstand“ erfolgt sei.⁶⁶²

„Gerade die koloniale Erfahrung bestätigt, dass der Gebildete vermöge seines weiteren Gesichtskreises, seiner längeren Erziehung und seines sichereren Selbst- und Lebensbewusstseins im allgemeinen viel anpassungsfähiger, urteils- und entbehrungsfähiger und ebenso leistungsfähiger ist, als namentlich der Halbgebildete.“⁶⁶³

Die positive öffentliche Darstellung des rigoros durchgeführten Auswahlverfahrens oder das „strenge[] Ausmerzsystem[]“,⁶⁶⁴ wie Fabarius es auch nannte, hatte Bestand. Auch zehn Jahre nach der Eröffnung rechtfertigte er diese „scharfe Auslese“. Man habe damit „den erwünschten und erstrebten Erfolg gehabt“ und „zweifelhafte oder gar gescheiterte Elemente der Kolonialschule je länger, je mehr gründlich fern“ gehalten. Der DKS habe man infolgedessen „eine erfreuliche Auswahl besonders frischer und die besten Hoffnungen erweckenden Kräfte“ zugeführt.⁶⁶⁵

Wiederkehrend wurde von Verwarnungen bis hin zu Ausweisungen Gebrauch gemacht und im Zuge dessen erneut auf die Bedeutung der Auslese im Vorfeld hingewiesen. Diese müsse mit „peinlichster Genauigkeit“ durchgeführt werden, da die DKS alles andere als eine „Besserungsanstalt“ sei.⁶⁶⁶ Die Ausschlussmöglichkeit ging sogar über den eigentlichen Aufenthalt an der DKS hinaus. In der Satzung der DKS hatte man verankert, dass selbst Absolventen, die bereits in den Kolonien arbeiteten, aufgrund nichtkonformen Verhaltens als nicht mehr dazugehörig betrachtet werden konnten.⁶⁶⁷

660 Vgl. BArch R8023/980, pag. 7

661 Richter: Die deutsche Kolonialschule zu Witzenhausen, in: Warneck, Gustav(Hg.): Allgemeine Missions-Zeitschrift, 32. Bd., Berlin 1905, S. 427

662 o.V.: Ueber den Verlauf des sechsten Verbandstages des evangelischen Afrikavereins zu Köln, in: Deutsches Kolonialblatt, 10. Jg., Berlin 1899, S. 240

663 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 141

664 Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 7. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1906/07, S. 7

665 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 145

666 Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 5

667 Fabarius äußerte sich in dieser Richtung bspw. 1900 über den Schüler Konrad Petschelt: „Wir bedauern, ihn, wenn auch wenig mehr als zwei Monate, in unserem Anstaltsverbande gehabt zu haben!“, o.V.: Nachrichten aus dem Kameradenkreise, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 14

4.1.5 Inhaltliche Konzeption und Organisation

„So werden Männer herangebildet, die für die Kolonialarbeit durchaus geeignet sind, weil sie in den verschiedenen Lebenslagen und Wirtschaftsbedürfnissen jederzeit sich selbst helfen können und draussen ihren Mann stehen.“⁶⁶⁸

„Jederzeit sich selbst helfen zu können“, erhob einen Anspruch, dessen Erfüllung einer breitgefächerten Kenntnisgrundlage bedurfte. Der Zeitgenosse Paul Schulin wertete dies als „wünschenswerte Vielseitigkeit“. Die daraus resultierende „geringere Tiefe der Bildungsgrundlage“ sei dabei bewusst von Fabarius in Kauf genommen worden.⁶⁶⁹ Fabarius begründete sein Vorgehen auf dem unterschiedlichen Bedarf, dem sich die Alumnen im In- und Ausland konfrontiert sähen. Während im Deutschen Reich dem Grundsatz Rechnung getragen werde: „In der Beschränkung zeigt sich der Meister“ und somit „Spezialisten“ und tüchtige Fachmänner gebraucht würden, sei für die koloniale Tätigkeit das von Nöten, was mitunter innerhalb der Reichsgrenzen „den Verdacht einer 'verkrachten Existenz'“ erwecke: Personen, die „von Allem etwas und zwar das Wichtigste und Notwendigste“ könnten.⁶⁷⁰

Wie diese Ideen konkret umgesetzt wurden, wird im Folgenden dargelegt. Im Wesentlichen wird gefragt, welche Inhalte als Lehrgegenstand implementiert wurden, welchen Bildungszielen sie unterlagen und weiterhin welche Parallelen zu pädagogischen Grundgedanken jener Zeit im Programm der Schule verhaftet waren.

Um die Struktur und Konzeption der Schule eingängiger zu erschließen, wird dies in einem viergliedrigen System aufgeschlüsselt. Es ist Denkschriften und Prospekten entnommen, die Hinweise auf inhaltliche und didaktische Überlegungen geben. In den vier folgenden Bereichen wollte man die Schüler der DKS fördern:

1. Wissenschaftlicher Zweig
2. Praktischer Zweig
3. Nationale Gesinnung und religiöse Gedankenlehre
4. Freizeit mit sportlicher Gestaltung

668 o.V.: Deutsche Kolonialschule zu Witzhausen, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 7. Jg., Berlin 1903, S. 143

669 Vgl. Schulin: 1942, a.a.O., S. 81

670 Vgl. Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 3. Jg., Doppelausgabe Heft 1 und 2, Witzhausen a.d. Werra 1902, S. 12

4.1.5.1 *Wissenschaftlicher Zweig*

Der wissenschaftliche Zweig und dessen theoretische Wissensaneignung lieferte die Basis für die praktischen Unterrichtseinheiten. Dieser Bereich gliederte sich in „Allgemeinbildende Lehrfächer“, welche u.a. die Kulturwissenschaften beinhalteten. Hierzu zählten bspw. die folgenden Unterrichtsfächer: Kolonialrecht, -politik und -wirtschaft sowie Völkerkunde und Religionsgeschichte. Des Weiteren gehörten den „Allgemeinbildenden Fächern“ die Naturwissenschaften an. Angeboten wurden grundlegende Disziplinen wie Chemie, Geologie, Biologie, Mineralogie, Tier- und Pflanzenkunde sowie Tropengesundheitslehre, worunter neben einem zu absolvierenden Samariterkurs auch Kenntnisse über Hausbau, Ernährung, Kleidung und Körperpflege fielen. Zudem wurden eine Reihe europäischer und afrikanischer Sprachen gelehrt.

Neben diesen allgemeinbildenden existierten noch wirtschaftliche und technische Lehrfächer. Erstere beinhalteten Unterrichtseinheiten zur Landwirtschaft, Tierzucht und Tierheilkunde, Gärtnerei, Forstwirtschaft und kaufmännischem Wissen. Technische Fächer waren das Baufach und die Kulturtechnik. Unter Letzteres subsumierte man das Planzeichnen und die Maschinenkunde.⁶⁷¹

Die theoretischen Disziplinen waren zudem Teil der im 1902/1903 zum ersten Mal durchgeführten Abschlussprüfung zur Erstellung von Einzelzeugnissen. Mit Blick auf das gewollte Theorie-Praxis-Verhältnis brachte man dieser Neuerung jedoch gleichzeitig auch eine gewisse Zurückhaltung entgegen: Auf keinen Fall wollte man hierdurch dem „Examendrill[]“ verfallen, wie er anderen deutschen Lehranstalten zugeschrieben wurde. Die „Verbindung von theoretisch wissenschaftlicher und praktisch technischer Ausbildung“ dürfe „nicht durch eine einseitige Betonung theoretischer Examina in Frage gestellt werden.“⁶⁷²

4.1.5.2 *Praktischer Zweig*

Unter die praktischen Unterrichtseinheiten fielen neben Land-, Garten- und Forstwirtschaft auch Tierpflege und -zucht sowie diverse handwerkliche Fertigkeiten. Sich in den Kolonien selbst helfen zu können, wurde zu dem ausschlaggebenden Impetus, der fortwährend als Rechtfertigungsgrund für die enorm vielfältigen Anforderungen gebraucht wurde. Der

671 Vgl. Schulin: 1942, a.a.O., S. 81; Schanz: 1910, a.a.O., S. 434 - 440

672 Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 3. Jg., Doppelausgabe Heft 3 und 4, Witzenhausen a.d. Werra 1903, S. 8

„Zögling“ müsse „als Lehrling eintreten und von der Pike auf dienen.“ Als Ausbildungsziel wurde u.a. formuliert, dass der Schüler „einen Wagen bauen, einen Pflug konstruieren, ein Pferd beschlagen und [mit] Gespannzeug arbeiten“ könne.⁶⁷³

Der hier abgebildete Lehrhof *Gelsterhof*, der räumlich getrennt zum Hauptgebäude der



DKS, etwas außerhalb von Witzenhausen entstand, ermöglichte den Schülern in realen Verhältnissen praktische Tätigkeiten durchzuführen und Erfahrungen im Betreiben eines Hofes zu sammeln. Diese Abgeschiedenheit des Gelsterhofes bot inmitten der zu bearbeitenden Landwirtschaft eine kleine Welt in sich.

Abbildung 25: Lehrhof der DKS: Gelsterhof

„Ausgedehnte Ländereien ermöglichen eine vielseitige Land- und Viehwirtschaft, ein Wald von 100 Morgen eine lehrreiche Forstwirtschaft, weitere Bildungsmittel bietet ein umfangreicher Gärtnereibetrieb mit Gemüsegärten und -feldern, großer Baumschule, Obstpflanzungen, Weinbergen, Tabakbau und Versuchsfeldern.“⁶⁷⁴

4.1.5.3 Nationale Gesinnung und religiöse Gedankenlehre

Neben diesem ausgewogenen Theorie-Praxis Verhältnis, welches Fabarius als der DKS eigentümlich und einzigartig im ganzen deutschen höheren Bildungssystem bezeichnete, gehörten additiv Anforderungen, die nicht explizit im Unterrichtsplan verankert, jedoch als überwölbende Momente allgegenwärtig waren. Dazu gehörte neben der Charakterbildung, auf die im späteren Verlauf noch näher eingegangen wird, die religiöse Gedankenlehre

673 A., M.: Die Kolonialschule in Witzenhausen, in: Die Grenzboten, 64. Jg., Leipzig 1905, S. 192

674 Schulin: 1942, a.a.O., S. 81f.; Um eine Vorstellung von der Größe des Betriebs zu bekommen, sei hier erwähnt, dass die angesprochene Baumschule bspw. im Jahr 1901 einen Bestand von 60.000 Stämmen aufwies. Vgl. o. V.: Feld, Hof und Garten, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 2. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1901, S. 14

und die Vermittlung nationaler Gesinnung. Fabarius äußerte sich konkret, wie er diese Begrifflichkeiten definierte und praktisch umzusetzen gedachte.

Die deutschnationale Erziehung wollte er nicht als „blindwütige Lobhudelei aller deutschen Verhältnisse“ verstanden wissen.⁶⁷⁵ Sie sollte mithilfe der örtlichen Umgebung und auf Grundlage verschiedener Kulturträger geschaffen werden.



Abbildung 26: Speisesaal der DKS

„Hier [in Witzenhausen, Anm. der Verf.] konnten die Schüler arbeiten und lernen und hier konnte sich ihnen deutsche Heimat und deutsche Kunst unvergeßlich ins Herz prägen.“⁶⁷⁶

Außerdem sollte die architektonische Geschichte des ehemaligen Klostergebäudes bildend auf die Schüler wirken:

„Speise-, Gesellschafts- und Hörsaal mit ihren spitzbogigen Kreuzgewölben erinnern lebhaft daran, daß sich in den Räumen einer früheren Kulturstätte die Quelle neuen Lebens, das in die Kolonien getragen werden soll, aufgethan hat.“⁶⁷⁷

Eindeutig äußerte sich Fabarius auch hinsichtlich des religiösen Moments. Hierunter wurde nicht die exklusive Durchführung der evangelischer Glaubenslehre im Unterricht verstanden. Wie bereits erwähnt, wollte man sich trotz der betont protestantischen Gründungsinitiative, als konfessionsunabhängige Einrichtung verstanden wissen. Dies hatte auch zur Folge, dass zu allen christlichen Feiertagen entsprechend der jeweiligen Konfession Dienstfreiheit gewährt wurde. Zwanglos gestaltete sich auch die Teilnahme am 14-tägig ausgerichteten, anstaltsinternen Gottesdienst.⁶⁷⁸

675 Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 4. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1903/04, S. 15

676 Schulin: 1942, a.a.O., S. 79

677 Aldinger: 1899, a.a.O., S. 602

678 Vgl. Schanz: 1910, a.a.O., S. 451f.

Im Lehrplan spiegelte sich der religiöse Aspekt in den Fächern Missionsgeschichte und Religionskunde wider. Eine weitere „prononcierte Vertretung missionarischer Interessen“ sah Fabarius nicht vor. Dies fußte zum einen auf der Tatsache, dass er sich von kirchlicher Seite „fast gänzlich im Stiche“ gelassen fühlte, zum anderen wollte er „Verdächtigungen der kolonialen und wirtschaftlichen Kreise“ nicht auch noch Vorschub leisten, dass es sich bei der DKS um „eine verkappte Missionsanstalt“ handle.⁶⁷⁹

4.1.5.4 Freizeit mit sportlicher Gestaltung

Das vierte Standbein der DKS bezog sich auf die Freizeitgestaltung mit Sport, Spiel und Musik. Hierfür blieb zwar nicht all zu viel Zeit, jedoch weist der Kulturpionier auch für diesen Zweig eine ausgesprochene Vielfalt aus. Unter den sportlichen Aktivitäten subsumierten sich etwa Turnen, Reiten, Tennis und Fußball. Außerdem wurde auf der Werra gerudert.⁶⁸⁰ Musik konnte sowohl in einem Chor, als auch in einer Musikkapelle betrieben werden.⁶⁸¹

679 Brief von Fabarius an Carl Mirbt vom 27. Oktober 1909, in: Archiv DITSL, Akten Nr. 18a, Kolonialschule. Verhandlungen über Gründung und Einrichtung vom Jahre 1899 - 1900

680 R.: Spiel und Sport, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 4. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1903/04, S. 36f.

681 Vgl. P. P.: Spiel und Sport, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 5. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1904/05, S. 29

Zusammenfassend illustriert die folgende zeitgenössische Darstellung eingängig das mit dem Curriculum verknüpfte Selbstverständnis der Einrichtung. Ersichtlich ist die Ausgewogenheit zwischen „sorgfältig theoretisch-wissenschaftlichem Lehrbetrieb und umfänglicher praktischer Arbeitsübung“.⁶⁸² Zudem verdeutlicht der Kreis die Notwendigkeit der einzelnen Teile zum Vollkommenen.

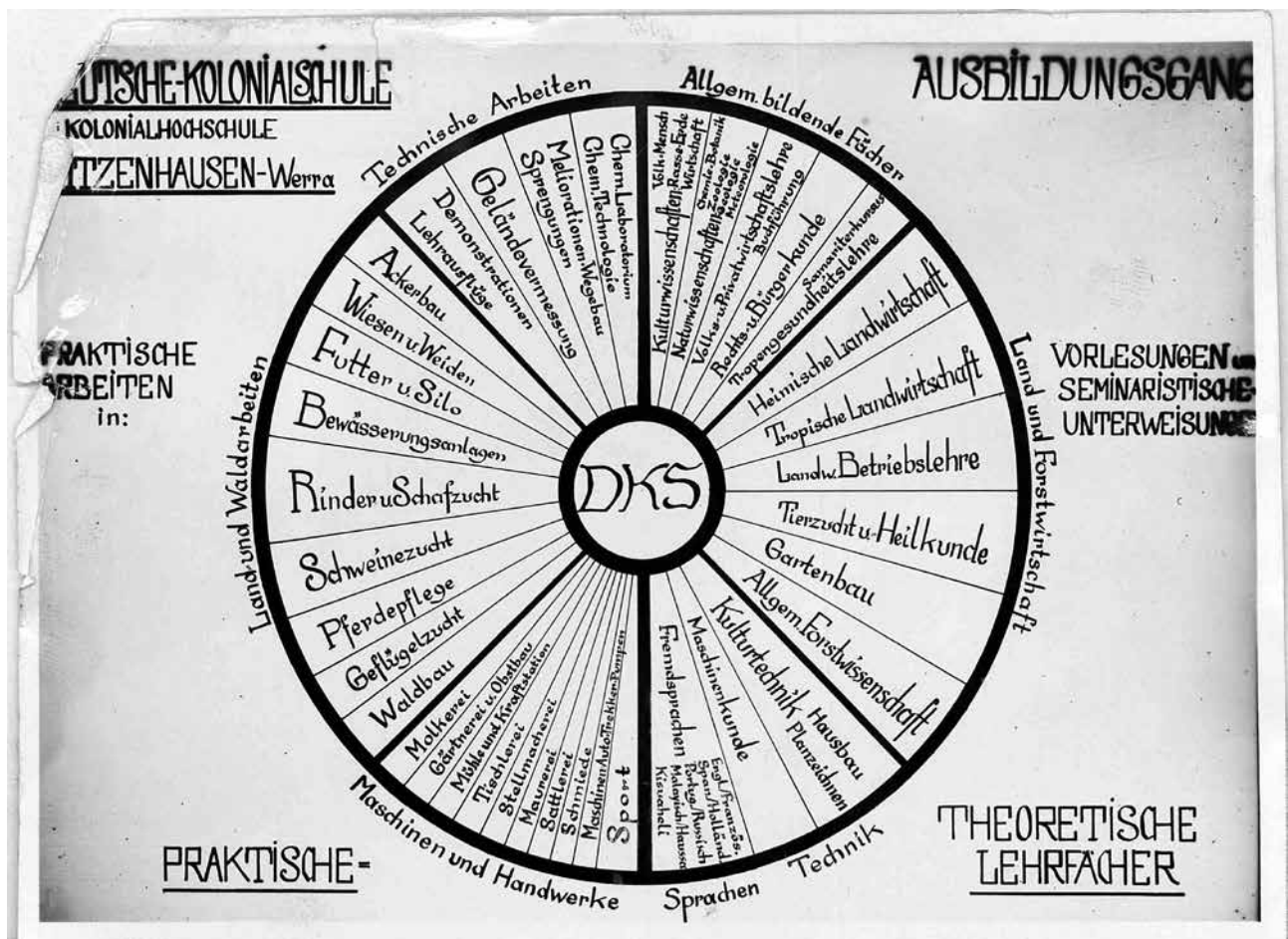


Abbildung 27: Lehrplan als Kreisdiagramm

4.1.6 Orientierung an pädagogischen Alternativen – didaktische Konzeption

Didaktisch orientierte man sich an neuen Ideen und wandte sich ab vom alten, durch Buchwissen gestützten Unterrichtssystem. Lernen, welches allein auf Wissensvermittlung basierte, galt als veraltet und überholt. Hingegen war der zentrale Gedanke die Hinführung der Schüler zur Mittätigkeit und Selbsttätigkeit. Seitens der Schulleitung waren folgende Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung der Pädagogik maßgeblich: das grundlegende Verständnis von einer neuausgerichteten Pädagogik, das überwölbende Moment der Charakterbildung, die Unterbringungsform, das Lehrpersonal sowie der Lernort, wobei an

682 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 143

dieser Stelle neben dem bereits erwähnten Standortvorteil Witzenhausens, auf die Baulichkeiten Bezug genommen wurde. Außerdem die lernorientierte Tages- und Jahresstruktur, die Notwendigkeit einer privat finanzierten Bildungsanstalt und die Definition der Schule als Anstalt des vorbereitenden Charakters. Diese acht Faktoren werden im Folgenden einzeln aufgeschlüsselt.

4.1.6.1 Pädagogische Grundüberzeugung

Fabarius äußerte seine pädagogischen Grundüberzeugungen häufig im institutseigenen Organ *Der Kulturpionier* und bezog hier zu basalen Fragen Stellung. Der zentrale Begriff der Erziehung wurde von ihm mit der Vorstellung des „Wachsen lassen[s]“ verbunden. Fabarius setzte hierfür auch die in Pädagogikkreisen bekannte Metapher des Gärtners ein. Der Erzieher solle nicht „an der Pflanze ziehen“, sondern - und hier fließt der christliche Glaube mit ein - mithilfe „der Gottessonne und dem Himmelsregen, Tau und Wind“ die „vorhandene Lust am Aufwärtkommen und an der Fülle des Lebens und Leistens“ stärken.⁶⁸³ Seiner Vorstellung von Erziehung kontrastierte er den Grundsatz: „Biegen oder Brechen“. „Jeder gewaltsame Eingriff“ führe laut Fabarius letztendlich dazu, dass dieser „zertrümmert, zerstört oder stumpf macht, nicht aber anzieht, aufzieht, 'erzieht', oder auch nur stärkt und festigt.“⁶⁸⁴

Seine Leitlinien lauteten infolgedessen: „Selbsterziehung und Selbstzucht, Selbstregierung und Selbstdisziplin“.⁶⁸⁵ Zu diesen Überlegungen passte seine wiederkehrend propagierte Version, die den Wilhelmshof als „eine vollständige Welt im Kleinen“ darstellte und dass das Zusammenleben wie „in einem winzigen konstitutionellen Staate“ funktioniere.⁶⁸⁶ Jedoch muss an dieser Stelle angefügt werden, dass die Instanz, der das letzte Wort in Entscheidungsprozessen oblag, Fabarius selbst war. Bei aller Selbsterziehung und Selbstregierung, unterlag das Zusammenleben aller Beteiligten strengen Regeln. Ausnahmen hiervon waren allein von Fabarius selbst zu genehmigen. Er behielt sich damit vor, in allen Bereichen, gestützt durch seine Leitungsposition, als Entscheidungsorgan zu fungieren. Dies galt nicht nur in problematischen Fällen wie Konfliktsituationen oder Abmahnungen, sondern auch in Alltagsentscheidungen, worunter bspw. das Aufstellen von Zimmerpflanzen fiel.⁶⁸⁷ Fabarius übte öffentlich immer wieder Kritik an den Schülern, insofern, dass sie den Leitlinien nicht in ausreichendem Maße nachkämen und schuldete

683 Fabarius: 1903/04, a.a.O., S. 13

684 Fabarius: 1903/04, a.a.O., S. 12

685 Fabarius: 1903/04, a.a.O., S. 13

686 Fabarius: 1903/04, a.a.O., S. 12f.

dies u.a. auch der „Natur der Jugend“. Nichtsdestotrotz forderte Fabarius ein hohes Maß an Disziplin, u.a. auch, um das Arbeitspensum zu bewerkstelligen. Jeder Kolonialschüler müsse sich bewusst sein:

„daß sie die Zeit ihrer hiesigen Lehre aufs peinlichste ausnützen müssen, die Freizeit und die wahlfreien Tage und die Studierzeit, alles muß mit herangezogen werden zur Ausbildung.“⁶⁸⁸

Fabarius selbst gab jedoch zu bedenken, dass ein solch konstitutionelles Staatengebilde nur funktionieren könne, sofern es „schroffe Gegensätze“ in den Bereichen „Stand und Bildung, Bedürfnis und Lebensaufgabe“ nicht gäbe. An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass sich die DKS als Zielgruppe eine bestimmte Gesellschaftsschicht aus dem Bildungsbürgertum wählte, bei der man neben einem gewissen Bildungsstand auch von einer ausreichenden Finanzgrundlage ausgehen konnte. Dies belegen auch die Berufe der Väter der Kolonialschüler.⁶⁸⁹

4.1.6.2 Überwölbendes Moment der Charakterbildung

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist das Bestreben nach Charakterbildung wohl das wesentlichste Moment der DKS. Dieser Anspruch zielte nicht auf Wissen und Können ab, vielmehr war es nach Meinung der Schulleitung der elementare Faktor, von dem Erfolg und Misserfolg in den Kolonien abhing. Etwas so Grundsätzliches war allgegenwärtig und insofern auch „nicht im Stunden- und Lehrplan, sondern unsichtbar zwischen den Zeilen“ verankert.⁶⁹⁰

Diese Charakterbildung fußte auf unterschiedlichen Beweggründen. Zum einen erwuchs das Bedürfnis infolge der gesellschaftlichen Entwicklung. Argumentationsgrundlage bot bspw. das „große Jahrhundert der Naturwissenschaften“. Dieses habe nicht nur Vorteile generiert. Fabarius stufte in seinen Erörterungen über das 19. Jahrhundert den Menschen als Sklaven ein, der von den erreichten Fortschritten und Errungenschaften beherrscht werde.

687 Vgl. Punkt 25 der Hausordnung, abgedruckt in: o.V.: Deutsche Kolonialschule Witzenhausen-Wilhelmshof a.d. Werra, Witzenhausen a.d. Werra 1908, S. 30

688 Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 8. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1907/08, S. 12

689 Im Organ der DKS wurden von allen Schülern diese Angaben abgedruckt. Unter den Berufen finden sich akademische Berufe, aber auch eine große Anzahl an Schülern, deren Vater Kaufmann oder Landwirt war. Vgl. die Schülerlisten in verschiedenen Ausgaben des Deutschen Kulturpioniers.

690 Fabarius Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 6. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1905/06, S. 9

„Sie machen sein Leben äußerlich reich, aber innerlich arm, sie ersparen ihm Zeit und lassen sie ihm doch nie, sie umgeben ihn mit unerhörten Genußmitteln und Genußmöglichkeiten, lassen ihn aber nie zu wirklichem Genießen kommen. Sie füllen den Kopf mit Kenntnissen, aber sie leeren das Herz, sie steigern jede geistige Kraft, aber sie lähmen die seelische.“⁶⁹¹

Auch die Implementierung der Bismarckschen Sozialsysteme habe nicht ausschließlich positive Auswirkungen zur Folge gehabt. Sie hätten den „'organisierten' Herdenmenschen“ gezüchtet, der sich auf Kosten „der freie[n] Entwicklung und selbständige[n] Entfaltung der Individualität“ lieber auf die „Staatskrippe mit ihrem festen Gehalt und sicheren Pension“ verlasse. Hier müsse die DKS ansetzen und im Einzelnen den „Grundsatz fest einzuprägen suchen: 'Selbst ist der Mann!‘“⁶⁹²

Außerdem sei eine Charakterbildung infolge der Einführung des Wahlrechts der Männer eine Notwendigkeit geworden. Hierdurch sei die „Beteiligung des einzelnen an den öffentlichen Angelegenheiten bedeutend gestiegen“, was zur Folge habe, dass man das sittliche Verantwortlichkeitsgefühl stärken müsse.⁶⁹³

Eine weitere Argumentationsgrundlage für die Charakterbildung verwies stärker auf den Umgang mit der autochthonen Bevölkerung in den Kolonien. Wer ausschließlich eine Erziehung basierend auf Wissen und Können erstrebe, der erziehe Menschen, die „mehr oder weniger verfeinerte[...] Ausbeuter“ seien. Hingegen müsse der Kolonialist sich seiner Verantwortung gegenüber dem deutschen Volk, dem neu zu erschließenden Land, der Bevölkerung vor Ort und seiner Verantwortung vor Gott bewusst sein.⁶⁹⁴ Neben der Tüchtigkeit der Kolonisten sei es eben auch der „innere Halt“, von dem „der ganze Erfolg ihrer Wirksamkeit“ abhängen.⁶⁹⁵ Mit dieser Verantwortungsübernahme verknüpfte man nicht automatisch die gleichberechtigte Anerkennung des menschlichen Gegenübers, sondern eine paternalistische Haltung mit abwertenden Zügen. Dies zeigt u.a. folgende kurze Passage aus einem Brief des Absolventen Theodor Bindel aus Kamerun an Fabarius, aus dem Jahr 1903:

„Sie wissen gar nicht, wie eigenartig einem manchmal zu Mute ist, wenn man so 14 Tage ganz allein unter nicht nur fremden, sondern vollständig

691 Fabarius Ernst A.: Innenhof, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 6. Jg., Heft 1, Witzhausen a.d. Werra 1905/06, S. 73

692 Fabarius: 1903/04, a.a.O., S. 13f.

693 Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 8. Jg., Heft 3 u. 4, Witzhausen a.d. Werra 1907/08, S. 12; Fabarius beruft sich an dieser Stelle auf die Ausführungen des deutschen Bundes für weltliche Schule und Moralunterricht.

694 Schulin: 1942, a.a.O., S. 80

695 Schulin: 1942, a.a.O., S. 80

tiefstehenden Menschen weilt und kein vernünftiges Wort mit jemandem reden kann.“⁶⁹⁶

Und auch Fabarius selbst bezeichnete die Bevölkerung vor Ort als „Kinder“: Die Zeiten der „alten Conquistadoren“ seien vorbei, in denen man „sich den Luxus souveräner Nichtbeachtung und selbstgewisser Nichtachtung seiner neuen Landsleute“ leisten hatte können. Durch die Abhängigkeit der Kolonisten im täglichen Leben „von seiner eingeborenen Umgebung“, sei dies nicht mehr möglich. Man müsse die autochthone Bevölkerung erziehen, da sie in ihren guten wie ihren bedenklichen Seiten „wie die Kinder“ seien.⁶⁹⁷

Notwendigstes Mittel für die angestrebte Charakterbildung war die Unterbringung der Schüler im Internat:

„Nur das gemeinsame Zusammenleben bietet unseren jungen Kameraden eine äußerst mannigfache Gelegenheit der täglichen und stündlichen Anregung unter einander.“⁶⁹⁸

4.1.6.3 Unterbringungsform

Diese Art des Zusammenlebens setzte man somit gezielt ein, um über die technische Vorbereitung hinaus der „kolonialen Kulturarbeit“ auch „gesetzte und moralisch erprobte junge Leute“ zuzuführen.⁶⁹⁹ Fabarius betonte Vorteile des gegenseitigen Gedankenaustausches und der Weitergabe von Kenntnissen und Erfahrungen, die beim „Vereinzeltwohnen“ nicht zur Umsetzung gelangen könnten. Er bekräftigte an diesem Punkt eindeutig die Unterschiede zwischen DKS und Universität. Eine Unterbringung der Schüler ähnlich den Universitätsstudenten in „Studentenbuden“ sei aus pädagogischen, aber auch finanziellen Gründen von Nachteil. Diese Abgrenzung zur Universität galt über die Art des Zusammenlebens hinaus: „Der alte Lehrbetrieb der universitas litterarum [sei] nicht mehr völlig zweckentsprechend“, da nur ein „verschwindend kleiner Teil der großen Masse [...] beim Universitätsbesuch die Absicht [habe], die reine Wissenschaft zu pflegen“.⁷⁰⁰ Auch der akademischen Freiheit der Universitäten erklärte Fabarius eine

696 Brief von Theodor Bindel an L. R., vom 5. Juli 1903, abgedruckt in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 4. Jg., Heft 1, Witzzenhausen a.d. Werra 1903/04, S. 37

697 Fabarius, Ernst A.: Die Völkerkunde und die Kolonialwirtschaft, in: ders.(Hg.): Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzzenhausen a.d. Werra 1900, S. 45f.

698 Fabarius 1903/04, a.a.O., S. 10

699 Thiele: 1899, a.a.O., S. 7

700 Fabarius: 1907/08a, a.a.O., S. 16

eindeutige Absage und bezeichnete diese als „pädagogisch[en] Nationalirrtum“. ⁷⁰¹ Dem entgegengesetzt würdigte er die DKS, welche durch eindeutige Strukturen, feste Hausordnung und verpflichtendes Zusammenleben gekennzeichnet sei. ⁷⁰² Fabarius orientierte sich mit seinem Konzept des „Kollegsystems“ an den englischen oder amerikanischen Colleges bzw. an den deutschen Kriegsschulen. Durch die internatsgeleitete Erziehung lebe der Schüler in „geistiger Atmosphäre“, die geprägt sei durch „gegenseitige Anregung“ und Geselligkeit.

„Nicht akademische Freiheit, aber noch weniger schulmäßiger Pennalismus geben den Ton für unser frisches, fröhliches und doch von ernstem Geist getragenes Leben an.“ ⁷⁰³

Mithilfe des Internatslebens wollte man zudem einer weiteren Problematik des deutschen Kolonialwesens wirkungsvoll begegnen: Dem Alkoholgenuss in den Kolonien. Dieses in der Öffentlichkeit stark diskutierte Thema wurde aufgegriffen und als weitere Legitimation herangezogen. Der Vergleich mit anderen europäischen Nationen veranschauliche, so Fabarius, dass Deutsche mehr und öfter Alkohol zu sich nähmen und dies in den Tropen zu potenzierten Problemsituationen führe. Die DKS böte durch „sittlich-religiösen Einfluß“ und durch ein geordnetes Anstaltsleben die Möglichkeit, sich in Enthaltbarkeit „mehr oder minder freiwillig“ zu üben. Nur in einem „solch geschlossenen Kreise gleichstrebender Genossen“ könne den „Versuchungen des Früh- und Abendschoppens und der üblichen Kneipereien“ widerstanden werden. ⁷⁰⁴

4.1.6.4 Lehrpersonal

Die Umsetzung der pädagogischen Idee verlangte auch nach geeigneten Dozenten. Aus Gründen der Finanzierung und des Mangels an adäquaten Fachkräften, musste man neben Festanstellungen, für Einzelveranstaltungen auf Fachlehrer der umliegenden Lehrinstitute zurückgreifen. Exemplarisch für die Dozentenwahl wird im Folgenden die Einstellung des württembergischen Ingenieurs Freiherr Schilling von Canstatt dargelegt. Dieser leitete ab dem Wintersemester 1900/1901 die Technische und die Handwerks-Abteilung an der DKS. An seiner Person wird deutlich, nach welchen Kriterien Fabarius bei der Anstellung vorging.

701 Die Ungebundenheit, das „Sich selbst überlassen sein“ behindere das sorgsame Studium. Die Schattenseiten seien gegenüber den Vorzügen erheblich. Vgl. Fabarius: 1903/04, a.a.O., S. 9

702 Fabarius: 1903/04, a.a.O., S. 9

703 Fabarius: 1900, a.a.O., S. 4

704 Fabarius: 1897, a.a.O., S. 22

Fabarius würdigte öffentlich die bisherigen Leistungen von Schilling von Canstatt und er rechtfertigte im selben Zug seine getroffene Wahl. Die bisherigen Erfahrungen, die auch für die DKS von großem Vorteil seien, hätten die Abteilung „wesentlich vervollständigt und sowohl lehr- wie wirkungsfähiger“ gemacht.

„Wir freuen uns der reichen und vielseitigen Erfahrung des Herrn dankbarst und gerade, weil er nicht nur als Bauleiter der Nord-Pacific-Bahn und anderer kulturtechnischer Werke, sondern auch als Farmer in Kalifornien das Kolonialpionierleben gründlich kennen gelernt hat, ist er eine sehr wertvolle Verstärkung unseres Lehrkörpers.“⁷⁰⁵

Fabarius musste also in Teilen die Stellen mit Personen besetzen, die dem kolonialen Wissensfeld am Nächsten kamen. Es lag nah, Dozenten für Unterrichtszwecke zu gewinnen, die auf dem Feld der amerikanischen Ansiedlung Erfahrungen gesammelt hatten. Dies bot sich an, da die Auswanderung in die USA auf einer längeren Tradition basierte und somit auch auf einem größeren Erkenntnisschatz.⁷⁰⁶

4.1.6.5 Lernort – Gebäude



Abbildung 28: Innenraum des Gewächshauses der DKS

Die Lehr- und Lernform der DKS spiegelt sich auch in den baulichen Erweiterungen wider. Der Gebäudekomplex war ständig „zweckmäßige[n] Um- und Neubauten“ unterworfen.⁷⁰⁷

Eine Pädagogik, die auf Lernerfahrung und Selbsttätigkeit setzte, bedurfte angemessener Lernorte. Von Beginn an war bspw. ein Gewächshaus

geplant, da dem Pflanzenbau eine zentrale Stellung innerhalb der DKS zukommen sollte.

705 Fabarius, Ernst A.: Wilhelmshof, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 2, Witzgenhausen a.d. Werra 1900, S. 4

706 Amerikanische Auswanderer wurden auch seitens der Verantwortlichen der Deutschen Nationalschule in Wertheim als Dozenten eingesetzt, vgl. hierzu Kapitel 4.2

707 Richter: 1905, a.a.O., S. 426f.

Das Gewächshaus wurde dabei weniger als „Schauhaus“ denn als „Lernhaus“ begriffen.⁷⁰⁸ Eingesandte Sämereien der „Kameraden“ wurden ausgebracht. So wurde bspw. der Anbauversuch einer Reiskultur als „interessant“ und „lehrreich“ eingestuft.⁷⁰⁹

Zu den spezifisch auf die Praxis ausgerichteten Lernorten gehörten auch verschiedene Werkstätten, Labore oder der zu Beginn des Kapitels angeführte Lehrhof *Gelsterhof*.

4.1.6.6 Lernorientierte Tages- und Jahresstruktur

Praxis- und Theoriestunden strukturierten sich an den Tageszeiten. Die theoretischen Pflichtstunden wurden „fast ausschliesslich in den frühen Vormittagsstunden gehalten“ und führten die Schüler „in alle Zweige der Wissenschaften, die unmittelbar oder mittelbar die Kolonialwirtschaft“ berührten, ein.⁷¹⁰

„Dass aber für die Studierenden der Kolonialwissenschaften nicht die Gefahr unterlaufe, sich in grauer Theorie zu verlieren, dafür sorgt eine Fülle von praktischer Arbeit, die zeitweise ganze Tage, der Regel nach aber die Nachmittage beansprucht.“⁷¹¹

Diese Aufteilung in morgendliche Theoriestunden und nachmittägliche Praxis erschließt sich auch anhand der Stundenpläne, welche zudem eine leicht veränderte Vorgehensweise im Sommer- und Winterhalbjahr belegen. Aufgrund eingeschränkter Tätigkeit im Freien wurde im Winter u.a. der „Gebrauch der Werkzeuge und Materialien“, das selbständige praktische Ausführen von Werkarbeiten und technischen Gedanken erlernt. Zu diesem Zweck fand im Wintersemester nachmittags bis abends Unterricht in den Werkstätten statt.⁷¹²

Angepasst an die Jahreszeit erfolgte nicht nur inhaltlich eine Anpassung, auch die Länge der Unterrichtszeiten wurde im Winterhalbjahr verkürzt. Der Unterricht begann im Winter eine Stunde später, um acht Uhr. Abends war generell nach dem eigentlichen Unterrichtsende ab 20 Uhr die Selbstbeschäftigung in „freie[n] Übungen im Französischen,

708 Wolff, P.; Hethke, M; Hammer, K.: 100 Jahre Gewächshäuser für tropische Nutzpflanzen – von der kolonialen Pflanzensammlung zur Forschungs- und Bildungseinrichtung, Beiheft Nr. 74, Beihefte zu Der Tropenlandwirt, Kassel 2002, S. 5

709 R.: Feld, Hof und Garten, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 4. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1903/04, S. 29

710 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 143

711 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 143

712 o. V.: Feld, Hof, Garten und Werkstatt, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 34f. Wie sich zeigen wird, bestand hierin ein Unterscheidungsmerkmal zwischen der DKS in Witzenhausen und der Nationalschule in Wertheim. Vgl. Kapitel 4.2

Englischen und Spanischen“ erwünscht.⁷¹³ Veränderungen des Stundenplans ergaben sich immer wieder, an der Theorie-Praxis-Ausgewogenheit hielt man jedoch fest.⁷¹⁴

Der Grundgedanke der Selbsttätigkeit sollte auch in den arbeitsfreien Zeiten fortbestehen.⁷¹⁵ Möglichkeiten sich „in stillen Stunden“ „Unterhaltung, Anregung und Belehrung“ hinzugeben, bot auch die hauseigene Bücherei mit Lesezimmer. Neben einem Grundstock an Büchern, weißt die Liste der Zeitschriften, die der DKS vorzugsweise unentgeltlich zur Verfügung gestellt wurden, eine enorme Vielzahl aus. Allein für das Jahr 1900 umfasste die Bücherei 75 verschiedene Zeitungen und Zeitschriften der Genre Kolonialagitation, Mission, Politik und Landwirtschaft.⁷¹⁶

4.1.6.7 Private Trägerschaft – die Frage der Finanzierung

Die Gründung der Schule auf privater Basis machte ein von staatlichen Vorgaben unabhängigeres Agieren möglich. Allerdings resultierte daraus auch die Notwendigkeit einer eigenständigen Finanzierung. Als Kapitalbeschaffung dienten der Schülerbeitrag, private Spenden und die Zeichnung von Gesellschaftsbeteiligungen. Die Bedeutung dieser privaten Förderungen wurde auch seitens Fabarius beton:

„Wäre es uns nicht gelungen national- und wohlthätig gesinnte Männer unseres Volkes für die Finanzierung und dauernde Geldunterstützung der Kolonialschule in den Kreisen zu gewinnen, die nicht in erster Linie kirchlich, sondern mehr humanitär gerichtet waren, dann wäre die Kolonialschule weder entstanden, noch hätte sie weiter bestehen können.“⁷¹⁷

Dennoch erhielt die DKS zusätzliche Subventionen vom Deutschen Staat, von jährlich 10.000 DM, die 1907 auf 20.000 Mark verdoppelt wurden. Auf Reichsebene kam es hier wiederholt zu Kontroversen im Plenum. Dreh- und Angelpunkt dieser Debatten waren

713 Vgl. Stundenplan Sommerhalbjahr 1899 und Winterhalbjahr 1899/1900, aus: Aldinger, Paul: Die deutsche Kolonialschule Wilhelmshof zu Witzzenhausen a.d. Werra, in: Dahn, E.(Hg.): Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, 41. Jg., Leipzig 1899, S. 605

714 Vgl. Stundenpläne der Sommerhalbjahre 1900 und 1914, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Nr. 1, Witzzenhausen a .d. Werra 1900, S. 12; Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 14. Jg., Nr. 1 - 2, Witzzenhausen a .d. Werra 1914, S. 42 - 43

715 Dass dies aus Sicht von Fabarius nicht immer in ausreichendem Maß erfolgte, schildert Baum in seiner Studie über die DKS, in der er Fabarius aus dem Jahr 1902 wie folgt zitiert: “Es ist mir wiederholt aufgefallen, daß einige Herren, wenn sie wahlfreien Dienst haben, ihre Wahl des Dienstes keineswegs für Förderung ihrer Kenntnisse und Ausbildung treffen, sondern mehr nach Gemütlichkeit und Behagen dabei zu trachten scheinen.“ Vgl. Baum, Eckhard: Daheim und überm Meer - Von der Deutschen Kolonialschule zum Deutschen Institut für tropische und subtropische Landwirtschaft in Witzzenhausen. Selbstverlag DITSL, Witzzenhausen 1997, S. 56

716 Vgl. o.V.: Bücherei und Lesezimmer, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 1, Witzzenhausen a.d. Werra 1900, S. 28f.

717 Brief von Fabarius an Carl Mirbt vom 27. Oktober 1909, in: Archiv DITSL, Akten Nr. 18a, a.a.O.

konfessionell geprägte Differenzen. Fabarius erinnerte sich in dem Brief an Carl Mirbt, dass er eine große Gegenwehr erlebt habe, da die DKS der im „Reichstag herrschende Zentrumspartei als evangelische Gründung anrühlich und verdächtig war und dass man sie darum nicht hochkommen lassen wollte.“⁷¹⁸ Die pekuniäre Unterstützung sei erst zu dem Zeitpunkt zustande gekommen, als auch der katholischen Kolonial-Missionsschule Hünfeld, respektive Engelpfort, eine Unterstützung zugesichert wurde.⁷¹⁹ Schlussendlich kam man jedoch überein, dass der konfessionelle Charakter in der Lehre der DKS nicht verabsolutiert, somit im Sinne des nationalen Geistes ausgebildet würde und die DKS folglich förderungswürdig sei.⁷²⁰

4.1.6.8 Schule mit vorbereitendem Charakter

Mit dieser Erhöhung der Zuschüsse hingen auch weitergehende Fragen nach der Verortung der Ausbildung zusammen. Dieser grundsätzlichen Überlegung, wo adäquate kolonial ausgerichtete Ausbildung stattfinden sollte, musste sich die Anstaltsleitung wiederkehrend stellen. Während der Reichstagsdebatten um eine Erhöhung der staatlichen Zuschüsse vertrat u.a. der freikonservative Reichstagsabgeordnete Otto Arendt die Überzeugung, in sogenannten „Tropenfilialen“ ergänzende Kurse in den Kolonien einzurichten. Arendt, der 1905 an der Studienreise des Reichstags nach Kamerun und Togo und 1906 nach DOA teilgenommen hatte, bescheinigte der DKS zwar das Prädikat „wertvoll“, jedoch könnten die Schüler in Witzenhausen nicht selbst erfahren, wie es sei in „ganz andersartigen Verhältnisse[n] der Tropen“ zu leben. In den angedachten Filialen würden „die jungen Leute noch in einem Schülerverhältnis bleiben, sich akklimatisieren, Land und Sitten im Umgang mit den Eingeborenen kennen lernen und dadurch zum Dienste in den Pflanzungen befähigter werden.“ Zur Umsetzung schlug er die bestehende landwirtschaftlich biologische Station Amani in DOA vor.⁷²¹ Auch Dernburg setzte sich für eine weitere Ausbildung vor Ort ein. Er mahnte hierfür das geringe Alter der Absolventen der DKS an. Die „jungen Leute [seien...] moralisch verhältnismäßig nicht sehr gefestigt“ und daher wäre es von Vorteil, sie unter einer „gewissen Aufsicht und Kontrolle“ zu haben.⁷²²

718 Brief von Fabarius an Carl Mirbt vom 27. Oktober 1909, in: Archiv DITSL, Akten Nr. 18a, a.a.O.

719 Mit dieser Meinung stand Fabarius nicht allein. U.a. äußerte sich der Reichstagsabgeordnete Christian Storz, Mitglied der Deutschen Volkspartei in seinem Redebeitrag dahingehend übereinstimmend, dass man stark den Eindruck habe, „als ob die Position hineingenommen worden [..sei] dank der Machtstellung der Zentrumspartei“. Vgl. Storz am 4. Mai 1907 im Reichstag, a.a.O., S. 1402

720 Vgl. Dohrn am 4. Mai 1907 im Reichstag, a.a.O., S. 1397

721 Vgl. Arendt am 4. Mai 1907 im Reichstag, a.a.O., S. 1398

722 Vgl. Dernburg am 4. Mai 1907 im Reichstag, a.a.O., S. 1400

Im Allgemeinen lehnten die Verantwortlichen der DKS eine solche praktische Ausbildung nicht ab. Von Beginn an empfahl man im Abschluss an Witzenhausen ein Volontariat in den Kolonien. Bereits in einer Zeichnungseinladung vom 1. Februar 1898 wurde dieser Punkt aufgegriffen. Man stellte in Aussicht „daß sich Zweiganstalten in den Kolonien [...] an die Mutteranstalt anschließen sollten, die ein drittes praktisches Lehrjahr und gleichzeitig die Vermehrung der Einkünfte durch ihren wirtschaftlichen Betrieb ermöglichen würden.“⁷²³ Insofern war es auch kein Widerspruch, dass sich die Kolonialschule für eine Ausbildung in den Kolonien stark machte. Auch Fabarius betonte den Vorbereitungscharakter der DKS, die „mit ihrer heimischen Ausbildung nichts weiter könne und wolle, als die überseeische Lehrzeit abzukürzen.“⁷²⁴ Die Absolventen seien zwar „tüchtig vorbereitet“, jedoch würden sie hinausgehen, „um dort weiter zu lernen“.⁷²⁵ Jedoch wurde im Zuge dessen immer wieder die Unverzichtbarkeit der innerdeutschen Vorbildung betont.⁷²⁶

4.1.7 Verortung zu anderen kolonialen Bildungsinstitutionen

Der folgende Vergleich mit anderen kolonialen Bildungsinstituten basiert auf Schriften von Fabarius. Vorneweg sei bemerkt, dass sich seine Aussagen teilweise stark voneinander unterscheiden und manchmal komplementär zu zurückliegenden Aussagen standen. Dies erklärt sich im zeitlichen Zusammenhang und demzufolge aus der wahrgenommenen Konkurrenzsituation respektive dem eigenen Selbstverständnis.

4.1.7.1 Anfangsjahre – keine Konkurrenz auf Hochschulebene

Die Darstellungen von Fabarius waren sowohl von Ablehnung und Neutralität, aber auch von Toleranz geprägt. Angesichts der Gründung des HKI und der Kolonialakademie in Halle a.d.S. zeigte sich Fabarius zunächst neutral. Dies erklärt sich aus der noch nicht empfundenen Konkurrenzsituation. Zwar wollte man die DKS von Beginn an analog zu

723 Schanz: 1910, a.a.O., S. 404; vgl. hierzu auch Fabarius: 1897, a.a.O., S. 32

724 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 139

725 Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 4. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1903/04, S. 8; Diese Einschätzung vertraten auch manche Absolventen. Dies geht aus den abgedruckten Briefen im Kulturpionier hervor. In einem am 28. Oktober 1900 verfassten Brief schreibt bspw. der bereits erwähnte Fritz Lindner, der ab 1900 auf den Plantagen Perrots arbeitete: „Wenn man aus deutschen Verhältnissen herauskommt, findet man vieles fremdartig und weiß [...] es wohl zu schätzen, wenn man jemand findet, der einem mit Rat zur Seite steht.“ In: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 25 - 29

726 Vgl. u.a.: Aldinger: 1899, a.a.O., S. 603

einer Hochschule verstanden wissen und versuchte insbesondere in der Lehre den Charakter von Vorlesungen zu erzeugen, jedoch gelangte dieses Ansinnen in der Anfangszeit nicht zur vollständigen Umsetzung. Insofern „fühlte“ man sich noch nicht als Hochschule, dies verdeutlicht auch der zunächst gewählte Institutsname. In der von „[a]llseitigem Misstrauen und geringstem Wohlwollen“ geprägten Planungsphase habe man sich bewusst gegen den Namen „Kolonial-Hochschule“ entschieden, um nicht einen „allzu anspruchsvollen Anschein zu erwecken“.⁷²⁷

Teilweise gingen Stellungnahmen über das Vorgehen von Fabarius noch weiter. Es wurde ihm zugestanden, dass er die DKS nicht als allein „seligmachende[n] Weg“ gehalten habe.⁷²⁸ Er selbst erklärte sogar, dass er von seiner Seite aus die jungen Herren, welche irgendwie ihrer Vorbildung oder ihrer Art nach dazu geeignet“ erschienen, „in völliger Unparteilichkeit“ auf die Möglichkeit der Kolonialbildung in Hamburg und Halle a.d.S. hinweisen würde.⁷²⁹

4.1.7.2 Verändertes Selbstverständnis – wahrgenommene Konkurrenzsituation

Infolge eines jahrelangen erfolgreichen Bestehens der DKS änderte sich das Selbstverständnis. Zudem wuchs die empfundene Notwendigkeit der Abgrenzung gegenüber anderen Bildungsinstitutionen. Somit ist es wenig verwunderlich, wenn in anderen Schriften von Fabarius der Konkurrenzgedanke zum HKI stärker durchdringt und er die DKS auf gleicher Höhe mit dem HKI positioniert.⁷³⁰ Problematisch für die DKS sei, so Fabarius, dass das HKI in der öffentlichen Meinung ein „besondere[r] Nimbus als etwas Hochbedeutende[s]“ umgebe, obwohl es „nicht besser befähigt“ sei als die DKS. Allein die Tatsache, dass hinter dem HKI der Hamburgische Staat mit „unbegrenzten Geldmitteln“ stehe, habe zur Folge gehabt, dass man eine „ganze Reihe von Docenten mit bedeutendem Namen“ gewonnen habe und „persönliche Beziehungen zur Budgetkommission“ des Deutschen Reichstags genutzt habe, um sich die „Ausbildung von Kolonialbeamten“ als Aufgabe zusichern zu lassen.⁷³¹ Auch die Kolonial-Akademie der

727 Fabarius, E. A.: Denkschrift über den Charakter der Deutschen Kolonialschule als Hochschule, o.J., in: Archiv DITSL, Akten Nr. 18a, a.a.O.

728 Schulin: 1942, a.a.O., S. 85

729 Vgl. BArch R8023/980, pag. 218

730 Fabarius erklärte dies damit, dass „in der Deutschen Kolonialschule von den Docenten wie von den Schülern in gleichem Masse wissenschaftlich gearbeitet [werde], wie das der Fall bei Docenten und Studenten anderer Hochschule“ sei. Außerdem würde immer mehr auf den Besitz des Einjährigen Zeugnisses Wert gelegt, was ganz dem entspräche, was man sich als Zielgruppe für die DKS erhoffe. Vgl.: Fabarius: Denkschrift über den Charakter der DKS, a.a.O.

731 Fabarius: Denkschrift über den Charakter der DKS, a.a.O.

Universität Halle a.d.S., die lediglich eine „Personalvereinigung kolonialwissenschaftlich arbeitender Dozenten“⁷³² darstelle, mache es der DKS im „Wettbewerb doppelt schwer“, da auch sie der Meinung Vorschub leiste, „dass die Universitäts- und Hochschulbildung die massgebende und notwendige für den höheren Kolonialberuf sei“. Obwohl Fabarius die eigene „Vorbereitungsform“ für die „[R]ichtigere und [T]üchtigere“ hielt, gestaltete sich seiner Meinung nach der Wettbewerb schwierig, da nicht immer der „tatsächliche Erfolg im praktischen Beruf“ den Ausschlag gebe, auf welches Institut der Vater seinen Sohn schicke.⁷³³

In anderen Publikationen vertrat Fabarius wesentlich deutlicher den selbst definierten Vorsprung, den die DKS gegenüber dem HKI habe. Vergleiche man die Lehrpläne, fände man auf dem HKI ausschließlich jene Vorlesungen, die an der DKS „nur einen, und nicht einmal den überwiegenden Teil“ ausmachten. Während Fabarius die DKS als „moderne neuartige Erscheinung“ bezeichnete, welche sich stark an Amerika und England anlehne, versuche das HKI „die Bedürfnisse der kolonialen Neuzeit möglichst im Gewand und in Lebensform der alten Universitäten zu befriedigen.“⁷³⁴

4.1.7.3 Namensänderung – Wegbereiter einer Neuaufstellung?

Um die DKS aus der selbst empfunden öffentlichen Fehleinschätzung herauszuholen, wurde eine Namensänderung in „Kolonial-Hochschule“ erwogen, jedoch letztendlich nicht umgesetzt, denn gleichzeitig hegte man auch Bedenken gegenüber einer solchen Umwandlung. Eine Befürchtung war, dass es dadurch bei den Studenten zu einer Fehlinterpretation der Lehre kommen könne. An der eindeutigen Abgrenzung zur „akademischen Freiheit“ hätte man nämlich weiterhin festgehalten. Außerdem hätten alle Zöglinge weiterhin den Lehrgang auch praktisch durchlaufen müssen, selbst wenn sich manche für solche Tätigkeiten „zu hoch dünken“ würden. Eine weitere Sorge galt der Fehlinterpretation der Arbeitgeber in den Kolonien. Diese hätten annehmen können, dass von der DKS nun ausschließlich „hochgestochene Kolonial-Hochschüler“ abgegangen wären.⁷³⁵

Als wesentlicher Vorteil der Namensänderung wurde die eindeutige Abgrenzung zur geplanten Ansiedlerschule in Hohenheim bei Stuttgart gedeutet. Ohne den Zusatz

732 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 147

733 Fabarius: Denkschrift über den Charakter der DKS, a.a.O

734 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 146

735 Fabarius: Denkschrift über den Charakter der DKS, a.a.O.

„Hochschule“ würden, so Fabarius, die beiden Schulen in der Öffentlichkeit als gleichwertig wahrgenommen. Läge man nun die kürzere Lehrzeit und somit die geringeren Kosten in die Waagschale, dann würde man „geneigt sein, Hohenheim den Vorzug zu geben.“ Fabarius stufte die DKS jedoch als höherwertig ein und untermauerte dies durch einen Vergleich. Die DKS entsprach seinem Verständnis nach einer landwirtschaftlichen Hochschule, die Ansiedlerschule verglich er hingegen mit einer Ackerbauschule.⁷³⁶

So unterschiedlich sich Fabarius gegenüber den anderen kolonialen Bildungsinstitutionen auch äußerte, resümierend kann festgehalten werden, dass er den eingeschlagenen Weg der DKS als den nutzbringendsten hielt. Vor- und Nachteile erkannte er in allen Bildungsangeboten, mal mehr mal weniger. „In jedem Falle aber [müsse man sich] darüber freuen, dass die Frage der Ausbildung für den Kolonialdienst von Jahr zu Jahr mehr die weitesten Kreise[.des] Volkes“ beschäftige.⁷³⁷

Die beiden folgenden Einrichtungen, der brasilianische Palmenhof und der Lindenhof in Witzenhausen, waren im Gegenteil zu den bisher angeführten Institutionen keine Konkurrenten, sondern vielmehr vor- und nachbereitende Anstalten.

4.1.7.4 Der Palmenhof in Brasilien – eine aufbauende Einrichtung

1901 ging der zuvor an der DKS dozierende Pfarrer Paul Aldinger in die Kolonie Hansa in Brasilien. Dort gründete er den Palmenhof, den er als eine Art überseeische Vollendung der Witzenhausener Ausbildung verstand:

„Palmenhof als deutschbrasilische[sic!] Kolonialschule führt sich zunächst ein als eine Tochter- und Zweiganstalt von Wilhelmshof.“⁷³⁸

Dies war ganz im Sinne des bereits geschilderten Selbstverständnisses Witzenhausens als Schule mit vorbereitendem Charakter. Die Idee des Palmenhof basierte somit von Beginn an auf den Grundsätzen der DKS. Insofern konnte Aldinger bei seinem Vorgehen auf Unterstützung zählen. Fabarius, der mit Aldinger weiterhin in Kontakt stand, nutzte den *Kulturpionier*, um darin für die neu entstandene aufbauende Bildungsanstalt zu werben.

Beide Schulen konnten von der Zusammenarbeit profitieren, da auf diese Weise eine vollständige koloniale Ausbildung angeboten werden konnte. Für Absolventen der DKS

736 Fabarius: Denkschrift über den Charakter der DKS, a.a.O.

737 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 148

738 Aldinger, Paul: Die deutsch-brasilische Kolonial- und Urwaldschule Palmenhof, in: Pädagogisches Archiv, 44. Jg., Braunschweig 1902, S. 69

war der Palmenhof ein Ort, an dem auf Basis des Erlernten Kenntnisse vertieft und gefestigt werden konnten. Dies schrieb Aldinger wiederkehrend auch an Fabarius, wie bspw. am 21. Juli 1901:

„Ich glaube, daß Kolonialschüler, welche noch ein praktisches Jahr durchmachen wollen, hier sehr viel lernen und profitieren können, teils in erster Anwendung erlernter Fähigkeiten und Kenntnisse und deren Vervollkommnung, teils in Hinzulernung von Neuem, bisher nicht Geübtem.“⁷³⁹

Das Lernen durch Erfahrung, so Aldinger in einem anderen Brief aus dem Jahr 1901, erfolge in einer natürlichen kolonialen Umgebung. Diese Lernerfahrungen stünden dem Schüler am Palmenhof ausreichend zur Verfügung, da man hier erst am Beginn stehe, „dem Urwald Land abzuringen“.

„Was man drüben mühsam und künstlich an natürlichen Elementen in die Erziehung hineinbringen will, das bietet sich hier in reichstem Maße von selber dar.“⁷⁴⁰

Aldinger bezog sich mit seiner Arbeit in einer Linie mit traditionsreichen Pädagogen wie Rousseau und Pestalozzi.⁷⁴¹ Wiederkehrend wird in seinen Schriften sein Selbstverständnis als kulturbringender Pionier in vollkommen natürlichen Zuständen deutlich.

4.1.7.5 Der Lindenhof in Witzenhausen a.d. Werra – eine vorbereitende Einrichtung

Bereits 1900 war durch den eng mit der DKS zusammenarbeitenden EHAA die Gründung eines Pensionats angedacht gewesen und zu Ostern 1901 umgesetzt worden. Unter dem Namen *Lindenhof* war diese Möglichkeit vorgesehen für Söhne von Auslandsdeutschen. Ihnen sollte, in Kooperation mit der ortsansässigen Schule, deren Rektor seit 1900 der württembergische Pädagoge Ernst Kapff war, die Möglichkeit gegeben werden, „eine deutsche Erziehung in deutscher Umgebung auf deutscher Erde“ zu erlangen.⁷⁴² Der nationale Aspekt erhielt im Lindenhof einen besonderen Schwerpunkt, da die Gründungsintention des Pensionats überwiegend hierauf basierte. Im Deutschen Reich entbehrte man eine solche Einrichtung bis dahin und auch die „bestgeleiteten Anstalten

739 Brief Aldinger an Fabarius vom 21. Juli 1901, abgedruckt in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 2. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1901, S. 37

740 Brief Aldinger an Fabarius vom 8. Oktober 1901, abgedruckt in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 2. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1901, S. 36

741 Aldinger: 1902, a.a.O., S. 70

742 o.V.: Ankündigung, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 47

nationalen Charakters“ in Ansiedlungsgebieten konnten nach Meinung der Lindenhof-Gründer eine Schule im Reichsgebiet nicht ersetzen.⁷⁴³

Fabarius, der neben der Leitung der DKS auch das Amt des Auswanderer-Anwalts des EHAA bekleidete, hatte Kapff für die Leitung des Pensionats eigens angeworben und sich in diesem Zuge auch für die Übernahme der Rektorenstelle an der Witzenhausener Realschule eingesetzt.⁷⁴⁴ Die Schüler sollten ab der Klassenstufe Sexta aufgenommen werden, was ungefähr einem Neunjährigen entsprach. Der Einstieg zu einem späteren Zeitpunkt (bis 15 Jahre) war ebenfalls möglich. Auch die Gründung eines Töchterinternats war von Beginn an angedacht und erste Verhandlungen über die Besetzung der Leitungsstelle erfolgt.⁷⁴⁵

Es bestand von Beginn an eine enge Verbundenheit mit der DKS, die für beide Institutionen von Vorteil war. Der Lindenhof konnte auf die „Unterstützung von Seite der mit reichen Lehrmitteln besonders auf naturwissenschaftlichem Gebiete ausgestatteten“ DKS bauen, wohingegen die Schüler infolge ihrer Schulbildung und der angewandten Erziehung des Pensionats eine geeignete Vorschule für den Besuch der DKS durchliefen.⁷⁴⁶ Die Nähe beider Einrichtungen prononcierte Kapff in seinem Eintrag ins Gästebuch der DKS am 30. September 1900:

„Der 'Wilhelmshof' treibt neue Sprossen: Bald wird der 'Lindenhof' erschlossen“⁷⁴⁷

Der Lindenhof war jedoch nur von kurzer Dauer. Im *Kulturpionier* wurde eine Annonce das letzte Mal im Jahres 1901 aufgeführt, danach taucht das Pensionat hier nicht mehr auf. Auch Kapff verließ Witzenhausen. Er gab seine Rektorenstelle 1902 auf. Die Gründe hierfür lagen in zwischenmenschlichen und fachlichen Disputen zwischen Fabarius und Kapff. Trotz großer inhaltlicher Ähnlichkeiten zwischen Fabarius und Kapff existierten auch unüberbrückbare Differenzen, die diese auch öffentlich vertraten. Herausgearbeitet wird dies in Kapitel 4.2, in dem es um Kapffs kolonialpädagogisches Folgeprojekt, die

743 Vgl. Kapff: Ankündigung 1900, in: Archiv DITSL: Akte Lindenhof

744 Vgl. Brief von Fabarius an Kapff, vom 25. Juni 1899; Brief Fabarius an Unbekannt, o.J. Beide in: Archiv DITSL: Akte Lindenhof

745 Export. Organ des Centralvereins für Handelsgeographie und Förderung Deutscher Interessen im Auslande, 1900, S. 648; Kapff: Prospekt Lindenhof. Deutsche Erziehungsanstalt für das Ausland, in: Archiv DITSL: Akte Lindenhof

746 o.V.: Ankündigung, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 47f.

747 Auszug aus dem Gästebuch der Deutschen Kolonialschule Wilhelmshof, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 44

Nationalschule in Wertheim, gehen wird. Kapff zog es in einer anderen Stadt vor, seine Pädagogik in veränderter Form und mit anderen Personen fortzusetzen.

Die daraus resultierende Enttäuschung auf Seiten Fabarius wird an verschiedenen Stellen offenkundig. Fabarius selbst schildert seine Enttäuschung in einem Brief. Kapff habe, nachdem er sich für die Witzenhausener Aufgabe nicht „gewachsen zeigte“, die Gelegenheit ergriffen, die Deutsche Nationalschule in Wertheim zu gründen. Fabarius prognostizierte:

„Nach dem, was ich hier gesehen, habe ich kein grosses Zutrauen zur Sache.“⁷⁴⁸

Augenfällig wird dies auch in einem Vergleich, der von ihm vorgenommenen Schilderungen im *Kulturpionier*, über die ausscheidenden Mitarbeiter der DKS und deren weiterem Werdegang. Einerseits existiert eine fortlaufende Berichterstattung über den Palmenhof in Brasilien und die Darstellung der von Herzlichkeit geprägten Abschiedsfeier für Aldinger, andererseits herrscht eine rigorose Nichterwähnung Kapffs nach dessen Weggang. Auch das Ausscheiden des technischen Lehrers Schilling von Canstatt, der drei Semester an der DKS dozierte hatte und wie erwähnt, überschwänglich empfangen wurde, wird mit keiner Silbe mehr kommentiert.

Auch in den Folgekapiteln werden wiederkehrend Kommentare von Fabarius über andere Einrichtungen aufgegriffen, um seine Einstellung zu verdeutlichen.

4.1.8 Das Verhältnis zur DKG – Förderung und Kritikpunkte

Die DKS musste sich verschiedenen Kritikern stellen, fand jedoch auch Unterstützer. Unter den Mitgliedern der DKG fanden sich Vertreter beider Seiten.

Fördernd wirkte die DKG durch ihre Stipendienvergabe. In bestimmten Fällen finanzierte die DKG hierdurch den Schulbesuch. Eingehende Anfragen richteten sich an den Vorsitzenden der DKG, Herzog Johann Albrecht zu Mecklenburg, der in Personalunion auch Schutzherr der DKS war.⁷⁴⁹ Die Zuschüsse wurden für den regulären Schulbesuch und für Reise- und Ausstattungskosten gewährt, jedoch nicht automatisch über die gesamte Dauer. Sie mussten fortwährend beantragt werden. Dieses Vorgehen implizierte

748 Brief Fabarius an Unbekannt, o.J., in: Archiv DITSL: Akte Lindenhof

749 Zur Person Johann Albrecht zu Mecklenburg und zu seinem kolonialen Engagement, vgl. o.V.: „Johann Albrecht“, in: Schnee, Heinrich(Hg.): Deutsches Koloniallexikon, 2. Bd., Leipzig 1920, S. 130f.

gleichzeitig eine regelmäßige Berichterstattung. Sowohl Eltern als auch Herzog Albrecht zu Mecklenburg wurden fortwährend über die erbrachten Leistungen informiert. Teilweise übernahm die DKG neben dem Schulgeld weitere Kosten für Überfahrt und Ausrüstung.⁷⁵⁰

Gegen ein gleichbleibendes Engagement der DKG sprach sich u.a. der Chemiker und Kolonialpublizist August Schulte im Hofe auf einer Ausschusssitzung der DKG am 4. Oktober 1910 aus. Er begründete dies auf Basis der Personenzahlen, die seit 1898 in den deutschen Kolonien tätig geworden waren. Deren Anteil lag nach Schulte im Hofe lediglich bei einem Drittel der gesamten Abgangszahlen. Knapp die Hälfte der Absolventen verbleibe in Deutschland, der Rest würde in anderen überseeischen Ländern tätig. Zudem habe sich durch die Neugründung des Hamburgischen Kolonialinstituts die Lage im kolonialen Bildungssystem verändert. Als weitere Argumentation gegen eine gleichbleibende Förderung führte er an, dass der Bedarf an Führungspersonal in den Kolonien gestiegen sei. Schulte im Hofe plädierte dafür, dass eine solche Ausbildung mit weniger Kosten und in kürzerer Zeit erlangt werden könne, wenn die Schüler vor der Aufnahme in die DKS eine „Dienstperiode in den Kolonien“ zubringen würden. Eine anschließende, exaktere Fächerwahl ermögliche eine planvollere Ausbildung. Weiteres Einsparpotential sah er darin, Schüler mit extrem kurzer Verweildauer (42,3%) der Schule fern zu halten und forderte darum als weitere Zugangsschwelle ein 2-jähriges Praktikum in der heimischen Landwirtschaft.⁷⁵¹

Fabarius, der ebenfalls auf dieser Ausschusssitzung anwesend war, betonte im Anschluss an Schulte im Hofe die Notwendigkeit der finanziellen Unterstützung. Zunächst hob er ausdrücklich die anfängliche Probezeit in der DKS hervor, da diese für „viele Elemente“ wie ein „Sieb“ wirke. Dies müsse geschehen, da man jene den Kolonien fern halten wolle, „denen es an Freudigkeit zu praktischer Arbeit, innerer Zuverlässigkeit, guter, namentlich nationaler Gesinnung sowie Disziplin und Autoritätsgefühl“⁷⁵² mangle. In ein anderes Licht setzte er auch die verhältnismäßig geringe Prozentzahl derer, die in die deutschen Kolonien gegangen waren. Während der Anfangsjahre der DKS hätten die Umstände in den deutschen Kolonien dazu geführt, dass als Auswanderungsland Südamerika

750 Vgl. ausführlich hierzu die Anfragen und Berichte zum Stipendiaten Harry Schoenermarck. Insgesamt wurde dessen Ausbildung über die gesamte Dauer mit 175 Mark pro Vierteljahr bezuschusst. BArch, R 8023/976, pag. 89 - 91,94,97,180,189,190

751 Schulte im Hofe: Zum Antrag der Kolonialschule Witzhausen, auf der Ausschusssitzung der DKG am 4. Oktober 1910, vgl. BArch R8023/980, pag. 206 - 209

752 Fabarius, E. A.: Zum Antrag der Deutschen Kolonialschule Witzhausen gegenüber den Ausführungen des Herrn Dr. Schulte im Hofe, 4. Oktober 1910, vgl. BArch R8023/980, pag. 213 - 222

vorgezogen worden sei. Jedoch habe sich das, so Fabarius, insbesondere durch die reformierte deutsche Kolonialpolitik unter Dernburg, ins Gegenteil gewandt.

Gänzlich konnte dieser Kritikpunkt gegen die Vielfalt der Zielländer jedoch nicht ausgeräumt werden. Dem Wunsch Schulte im Hofes nach einer Fokussierung auf Territorien mit deutscher Reichszugehörigkeit wurde nicht entsprochen. Generell war man seitens der DKS der Meinung, dass es auch für „überseeische Siedlungsgebiete mit vorherrschender deutscher Kolonisation (Palästina, Südbrasilien u.a.)“ junge Männer erfordere, „die körperlich, geistig und sittlich vorbereitet und technisch geschult an ihre Aufgabe herangehen“ könnten.⁷⁵³

Auch die von Schulte im Hofe geübte Kritik am Schulgeld veranlasste Fabarius erneut zur Rechtfertigung: Die Kosten lägen für vier Semester mit 3.200 Mark vergleichsweise niedrig. Zudem lieferte das hohe Anfangsgehalt von 3.600 Mark, welches „unmittelbar nach [..der] Ausbildung“ im „kolonialen Pflanzungsdienste“ gezahlt werde, eine weitere Legitimationsgrundlage für das erhobene Schulgeld.⁷⁵⁴

Generell lässt sich über das Verhältnis der DKG und der DKS festhalten, dass seitens der DKG sowohl Kritik als auch Unterstützung geäußert wurde. Vorrangig war die DKS jedoch ein Projekt, welchem die DKG mit Wohlwollen gegenüberstand. Fabarius selbst konstatierte auf der Sitzung des Vorstands der DKG 1912 in Hamburg, wo er erneut einen Antrag auf finanzielle Unterstützung stellte:

„In den Aufgaben und Zielen der Deutschen Kolonialschule suchen wir [...] zu erreichen, was wir gerade im Sinne der Deutschen Kolonialgesellschaft für richtig und notwendig halten.“⁷⁵⁵

Dies untermauerte Fabarius mit dem Hinweis, dass im Führungsgremium der DKS von „15 Mitgliedern 9 Herren Mitglieder des Vorstandes der Deutschen Kolonialgesellschaft“ seien.

753 Aldinger: 1899, a.a.O., S. 601

Die ausgewiesenen Listen der Zielländer im Kulturpionier bestätigen die Umsetzung dieses Gedankens. Hier werden neben den deutschen Kolonien auch Länder wie Japan, das Kapland, unterschiedliche Nationen Mittel- und Südamerikas etc. aufgeführt.

754 Fabarius: Zum Antrag der DKS gegenüber den Ausführungen des Herrn Dr. Schulte im Hofe, vgl. R8023/980, pag. 219

755 Bericht über die Vorstandssitzung der DKG in Hamburg am 4. Juni 1912, S. 65, vgl.: R 8023/759; R8023/760; Dem Antrag auf weiterführende Unterstützung wurde in Hamburg zugestimmt. Wie in den vorangegangenen Jahren gewährte man die jährliche Bezuschussung von 3000 Mark. Vgl. o.V.: Tagung der Deutschen Kolonialgesellschaft in Dresden vom 7. bis 9. Juni 1909, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 414; o.V.: Vorstandssitzung der Deutschen Kolonialgesellschaft in Hamburg am 4. Juni 1912, in: DKG(Hg.) DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 413

„Wir glauben darum ein Werk zu tun, daß im eigentlichen Sinne des Worts ein Werk der Deutschen Kolonialgesellschaft ist und in deren Aufgabe liegt.“⁷⁵⁶

Auch in den Publikationen der DKG, wie bspw. in der Deutschen Kolonialzeitung oder im Buch zum Gebrauch in der Schule: „Bilder aus den deutschen Kolonien“ aus dem Jahr 1908, wurde der Nutzen und die erfolgreiche Arbeit der Absolventen aus Witzenhausen ins beste Licht gerückt.

„Alle Achtung vor der Ausbildung auf der Kolonialschule zu Witzenhausen, welche ihre Zöglinge zu so praktischen, selbständigen Kolonisten erzieht!“⁷⁵⁷

4.1.9 Abgangszahlen und Alumni-Verbindungen

Auch nach Abschluss der Ausbildung war es Fabarius daran gelegen, eine kontinuierliche Verbindung zwischen der DKS und den Absolventen, respektive ausgeschiedenen Lehrpersonen, zu erhalten. Ein solches Verbindungsglied, „ein geistiges und doch sichtbar wirkendes Band“, sollte die herausgegebene Zeitschrift *Der deutsche Kulturpionier* sein.⁷⁵⁸ Auch der *Verband Alter Herren*, dessen Vorsitzender Fabarius war, sollte dazu beitragen, dass über die Abschlussprüfung hinaus der Zusammenhalt der Gemeinschaft erhalten blieb.⁷⁵⁹ Die Verbindung zu den Absolventen lag auch im Interesse der wissenschaftlichen Erkenntnisse. Ehemalige Schüler wurden fortwährend aufgefordert, Exponate und Erkenntnisse an die Schule zu übermitteln.⁷⁶⁰ Hierzu seien die „Glieder von Wilhelmshof nicht nur aus wissenschaftlichem und kolonialwirtschaftlichem Interesse, sondern auch aus Gründen der Dankbarkeit getrieben“, urteilte Fabarius.⁷⁶¹ Im Zuge dessen betonte man den Vorzug für die Schüler, den eine wissenschaftliche Betätigung in den Kolonien

756 Bericht über die Vorstandssitzung der DKG in Hamburg am 4. Juni 1912, S. 65, vgl.: R 8023/759; R8023/760

757 Vgl. DKG (Hg.): Bilder aus den deutschen Kolonien, Essen 1908, S. 94

758 Vgl. Zur Einführung, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier., 1.Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1900, o.S.

759 Vgl. hierzu auch: Schulin: 1942, a.a.O., S. 82f.

760 Unterschiedliche Exponate wurden von Fabarius eingefordert, wie „Insekten, Amphibien“, Objekte von „giftigen Schlangen und giftigen Fischen“ oder „Samen und Pflanzen tropischer Nutzung.“

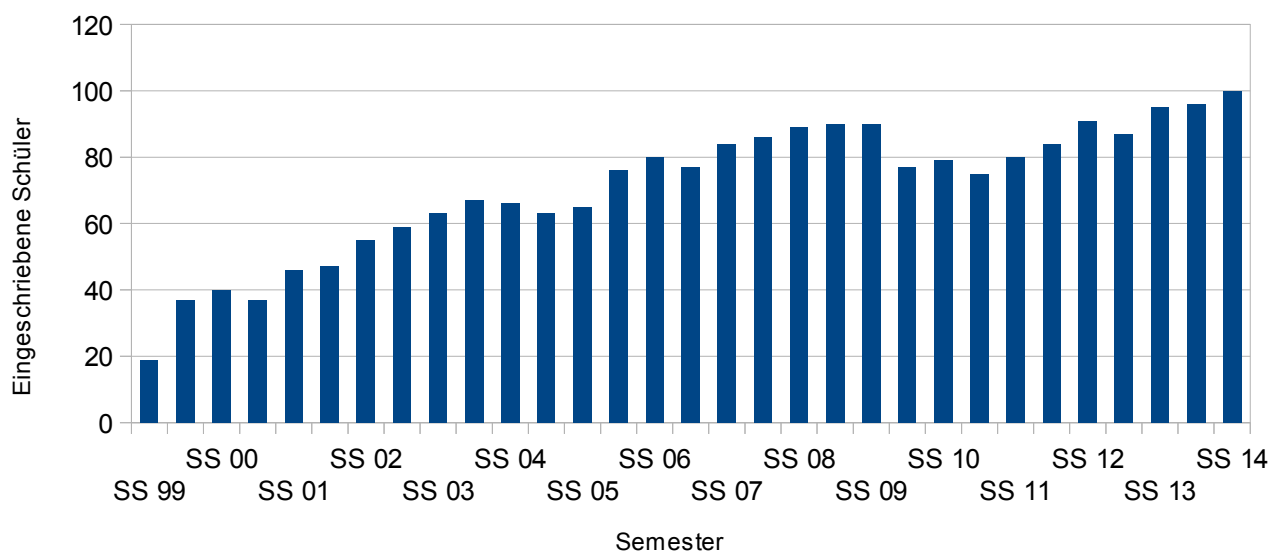
Vgl.: o. V.: Sammlungen, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 2. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1901, S. 60; So.: Landwirtschaft, in: Fabarius(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 3. Jg., Heft 1 und 2, Witzenhausen 1902, S. 38; Vgl. hierzu auch: Wolff, P.; Hethke, M; Hammer, K.: 100 Jahre Gewächshäuser für tropische Nutzpflanzen – von der kolonialen Pflanzensammlung zur Forschungs- und Bildungseinrichtung, Beiheft Nr. 74 zu Der Tropenlandwirt, Kassel 2002, S. 19

761 Vgl. Fabarius: Völkerkunde, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 4, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 41

bierte: Der „Gefahr des Banausertums und Stumpfsinns“ könne durch wissenschaftliche Anregung entgegengewirkt werden und dies innerlich befriedigend wirken.⁷⁶²

Das folgende Schaubild zeigt abschließend einen Überblick über die quantitative Entwicklung der Schülerzahl. Diese Darstellung, deren Daten aus dem Rechenschaftsbericht entnommen wurden⁷⁶³, zeigt u.a., dass erst mit dem Erweiterungsbau im Jahr 1905 eine größere Schülerschaft aufgenommen werden konnte. Noch im Wintersemester 1903/1904 hatte Fabarius konstatiert:

„Solange an einen Erweiterungsbau des Anstaltsgebäudes nicht gedacht werden kann, mangels der dazu nötigen Mittel, sind wir jedenfalls am Ende unserer Aufnahmefähigkeit angelangt.“⁷⁶⁴



762 Fabarius: 1900c, a.a.O., S. 48

763 Vgl. Rechenschaftsbericht der Deutschen Kolonialschule, 16. Berichtsjahr, Witzhausen 1914, S. 6. Anmerkung: Das Abgleichen der Zahlen mit denen im Kulturpionier ergaben Schwankungen. Teilweise wurden pro Semester Schülerzahlen sowohl zu Beginn und am Ende ausgewiesen. Durch die „Ausgiebung“ der Schüler ergaben sich im Laufe eines Jahres teilweise erhebliche Zahlendifferenzen

764 Fabarius: 1903/04, a.a.O., S. 8

4.2 Deutsche Nationalschule in Wertheim am Main *1902

„Belehrung, Anschauung und Werk­­tätigkeit greifen hier ineinander, hier ist tatsächlich ernste deutsche Geistesarbeit mit praktischer Ausbildung auf allen Gebieten, die für den künftigen Vorkämpfer deutscher Kultur in Übersee von Bedeutung sind, mit Erziehung der Willenskraft und gesunder nationaler Gesinnung zu einer nahezu idealen Einheit verschmolzen.“⁷⁶⁵

Anhand des Schulnamens „Nationalschule“ erfolgt nicht automatisch eine Zuordnung der Schule ins koloniale Bildungsgefüge. Das obige Zitat des Philosophen und Lehrers Johann Sprengel, welches das Wesen der Schule in seinen zentralen Merkmalen wiedergibt, begründet jedoch zweifelsfrei die Einbeziehung jener Einrichtung in diese Forschungsarbeit. Außerdem sind die Schulgründer Albert Kreßmann, seines Zeichens Vorsitzender der Ortsgruppe Karlsruhe des Allgemeinen Deutschen Schulvereins, der erste Schuldirektor Ernst Kapff und der Ingenieur Freiherr August Schilling von Canstatt Hinweis darauf, dass diese Schule innerhalb des kolonialen Bildungssektors zu verorten ist.⁷⁶⁶

In diesem Kapitel zur Nationalschule werden nachstehende Punkte aufgegriffen: Da es sich im Gegensatz zur DKS um eine Schule in Angliederung zur staatlichen Grundbildung handelt, wird zunächst ein skizzenhafter Aufriss des bildungspolitischen Gefüges um 1900 erfolgen. Daran anlehnend wird auf Grundlage der herausgegebenen Denkschrift von Albert Kreßmann die äußere Form der Schule dargelegt. Geäußerte Kritiken und Anregungen verschiedener Zeitgenossen fließen hierbei mit ein. Außerdem erfolgt eine Abgrenzung zur gleichlautenden Idee einer Nationalschule aus dem Jahr 1812.

Im Anschluss daran wird das Ideenkonzept der Schule beleuchtet. Die Denkschrift von Kreßmann und die Publikationen Ernst Kapffs verweisen auf Reformansätze jener Zeit. Die Gründer der Nationalschule beriefen sich auf die Ideen des amerikanischen Pädagogen Liberty Tadd. Sein Erziehungsprogramm aber auch die Nähe zu Gedanken anderer Pädagogen, wie bspw. die von Georg Kerschensteiner oder Hermann Lietz sind augenfällig in der Konzeption zur Nationalschule in Wertheim enthalten.⁷⁶⁷ Für eine bessere Verortung der Nationalschule werden Aspekte Tadds, Kerschensteiners und Lietz' dem Programm von Kreßmann und Kapff an geeigneter Stelle an die Seite gestellt.

765 Sprengel, Johann Georg: Eine deutsche Nationalschule, in: Streicher, Oskar(Hg.): Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, 20. Jg., Berlin 1905, S. 104

766 Mit Ernst Kapff ist auch seine weit gefasste Begriffsdefinition hinsichtlich des Terminus „Kolonie“ verknüpft, welche zu Beginn der Arbeit ausführlich besprochen wurde. In allen Schriften Kapffs sind Kolonien nicht reduzierbar auf territoriale Erwerbungen des Staates. Es handelt sich vielmehr immer um Gebiete, die allgemein von kolonisierenden Personen besiedelt und/oder bewirtschaftet wurden.

Außerdem erfolgt eine Lokalisierung der Nationalschule im bereits existierenden System der Bildungsinstitutionen mit und ohne kolonialem Duktus. Abschließend werden die Entwicklungen diskutiert, die dazu führten, dass die Existenz der Schule nur von kurzer Dauer war.

4.2.1 Aufriss des bildungspolitischen Gefüges

Die Schulgründung in Wertheim am Main im Jahr 1902 fand zu einer Zeit statt, die geprägt war von alten und neuen Ideen im Bildungssektor. Verfechter der traditionellen Bildung wollten die alte humanistische Idee bewahren und verteidigten sie gegen Versuche der Umstrukturierung. Diese neuen Bemühungen entwickelten sich im Zuge der Industrialisierung und waren mit der Hoffnung verbunden, den naturwissenschaftlichen Zweig, die Realien, stärker zu fokussieren. Man würdigte die Errungenschaften, die mit der Industrialisierung im Deutschen Reich Einzug gehalten hatten.

„Die Naturwissenschaften haben die Scheiterhaufen ausgelöscht, auf denen man die Hexen und Zauberer verbrannte, und die Locomotiven und der Telegraph haben die Humanität gefördert, indem sie die Erde auf den hundertsten Theil verkleinerten und die Nationen zueinander führten.“⁷⁶⁸

Ein Ausbau der naturwissenschaftlichen Fächer und Schulen wurde angestrebt. Zeitgleich erstarkte die Reformbewegung, die zwar die praktische Seite der Erziehung fördern wollte, jedoch auch Kulturkritik übte. Vermehrt wurden Stimmen laut, die im Zuge des Wachstums, Wohlstandes und der daraus resultierenden Machtstellung auch feststellten, dass dies nicht „ohne Einbuße [...] an Leib und Seele des Volkes“⁷⁶⁹ vonstatten gegangen war. Dem läge die Entwurzelung des Menschen zugrunde, die mit den großen Wanderungsströmen vom Osten in den Westen Deutschlands bzw. von der Landwirtschaft hin in die sich entwickelnden Industriezentren zusammenhänge. Die Schlussfolgerung dessen war, dass der Mensch aus den bis dahin existenten Ständebeziehungen herausgerissen worden war. Wie in Kapitel 2.4 gezeigt, führte die ländliche Entvölkerung einerseits und die Übervölkerung in den expandierenden Großstädten andererseits zu

767 Die Publikationen Kerschensteiners aus denen hier zitiert wird, wurden teilweise erst nach der Gründung der Nationalschule in Wertheim publiziert. Nichtsdestotrotz wurden sie verwendet, da Kerschensteiner in diesen ausgewählten Schriften seine Gedanken präzisiert wiedergibt, die ihn „seit vielen, vielen Jahren bewegt[en]“ und somit auch später publizierte Werke zur Gesamtvorstellung des Autors beitragen.

768 Dronke: Die Vorbereitung für die technischen Hochschulen, in: Krumme(Hg.): Pädagogisches Archiv, 20. Jg., Heft 1, Stettin 1878, S. 6

769 Frymann: 1913, a.a.O., S. 20

wachsenden Problemlagen, die sich nach Meinung mancher Zeitgenossen auch merklich im Bildungssystem niederschlugen:

„Öfter betrachte ich mir, wohin ich komme, nach Schulschluß die Kinder städtischer Unterrichtsanstalten aller Stufen, und ich erschrecke immer von neuem, wie gering die Zahl der gut gewachsenen und gesund aussehenden unter ihnen ist.

Zwiefach[sic!] ist die Gefahr des städtischen und industriellen Lebens: die Geburtenzahl sinkt, und was geboren wird, ist zum Teil rassenmäßig minderwertig – also mit einem Wort, weniger und unkräftigere Kinder.“⁷⁷⁰

Solche Darstellungen glorifizierten die Landbevölkerung zu einem „unentbehrliche[n] Sammelbecken für das Ganze“ und würdigten die Bevölkerung der Großstädte herab. Diese verbrachte sich „nach genauen Forschungen in drei, höchstens vier Generationen.“⁷⁷¹

4.2.2 Motive der Standortwahl

Dieses Verständnis der gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusste auch die Gründung der Nationalschule. Mit der Standortwahl, die gezielt auf die Kleinstadt Wertheim am Main gelegt wurde, entzog man die Schüler der Großstadtnähe mit ihren „Versuchungen“.⁷⁷² Außer einem „ausgezeichneten Klima[...] und einer reizvollen landschaftlichen Umrahmung“⁷⁷³, sprach für Wertheim die Entfernung zu Großstädten. In der Denkschrift Albert Kreßmanns zur Nationalschule wird die Dichotomie zwischen Land und Stadt in mannigfachen Facetten dargelegt. Dem Landleben wurden ausschließlich positive Attribute wie „gesund“, „frei“, „Gemeinschaftsleben“, „muthig“ und „ewiger Jungbrunnen“, hingegen der Großstadt nur negative Merkmale wie „Hast“, „Zerstretheit“, „Beraubung“, „vermauert“ und „zerinnendes Wasser“ zugeschrieben.⁷⁷⁴ Auch Ernst Kapff untermauerte die erzieherische Wirkung der „Mutter Natur“ in seinem publizierten Konzept „die Erziehungsschule“:

„Da das Instinktleben nicht durch Stubenhockerei und intellektualistische Einseitigkeit frühzeitig abgestumpft oder in falsche Bahnen gelenkt wird,

770 Frymann: 1913, a.a.O., S. 20f.

771 Frymann: 1913, a.a.O., S. 25

772 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 17

773 o. V.: Die Deutsche Nationalschule in Wertheim a. M., in: DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 244

774 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 15

fehlt der Entartung, diesem Schreckgespenst [...] von Hause aus der Nährboden.“⁷⁷⁵

Die infrastrukturelle Abgelegenheit wurde jedoch auch zum Nachteil ausgelegt. Der Redakteur und Theologe Alfred Funke, der durch seine mehrjährige Tätigkeit als Schulleiter in Brasilien auf eigene Erfahrungswerte zurückgreifen konnte, konstatierte in der Deutschen Kolonialzeitung, dass eine der anvisierten Zielgruppen, nämlich die Söhne der Auslandsdeutschen, noch weitere „Lern- und Arbeitsgelegenheiten“ bedürften, als sie in Wertheim zur Verfügung stünden. Infolgedessen forderte er:

„Viel eher würde eine Stadt in Frage kommen, in welcher Handelshochschulen, reges kaufmännisches Leben, technische Institute oder aber Akademie und Hochschule vorhanden wären.“⁷⁷⁶

Diese Argumentation widerlegte Kapff, indem er die Wahl des Standortes mit dem elterlichen Wunsch der Auslandsdeutschen nach einer „angemessene[n] außerunterrichtliche[n] Erziehung“ begründete.⁷⁷⁷ Sowohl das durch die Gemeinde unentgeltlich zur Verfügung gestellte Grundstück,⁷⁷⁸ als auch die günstige Lage der Stadt und des Umlandes liefere hierfür gute Voraussetzungen. Insbesondere sportlichen Aktivitäten konnte u.a. auch aufgrund der beiden Flüsse, Main und Tauber, nachgegangen werden.⁷⁷⁹ Eine weitere Argumentationslinie für die eher ländliche Standortwahl basierte auf dem zeitgenössischen Pädagogikansatz der Landerziehungsheime. Hierzu heißt es in der Denkschrift:

„Herauslösung aus dem Grosstadtleben, enge Berührung mit der freien Natur gelten für diese Anstalten [Landerziehungsheime, Anm. d. Verf.] als die Hauptgesichtspunkte und diese sind neben anderen auch für uns bedeutungsvoll.“⁷⁸⁰

Dieser Reformansatz, dessen Ursprünge in Großbritannien zu verorten sind, wurde von Hermann Lietz mit der Gründung des ersten Landerziehungsheimes in Ilsenburg 1898 auf Deutschland übertragen und in den Folgejahren an weiteren Standorten etabliert. Es ist

775 Kapff, Ernst: Die Erziehungsschule. Ein Entwurf zu ihrer Verwirklichung auf Grund des Arbeitsprinzips, Stuttgart 1906, S.7

776 Funke, Alfred: Zur Gründung der Deutschen Nationalschule in Wertheim a. M., in: DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 324

777 Kapff, Ernst: Die deutsche Nationalschule Wertheim a. Main. Entgegnung auf den Artikel in Nr. 33 d. Bl., in:DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 367

778 Dieses Entgegenkommen der Stadt Wertheim wird ein weiterer Grund für die Standortwahl gewesen sein. Näher wird darauf am Ende dieses Kapitels eingegangen; Vgl. Beschluss vom 6. Oktober 1904, in: StAWt-S, II, 4374; Vgl. auch: Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 17

779 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 17

780 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 17

der Ansatz, der der Nationalschule sehr nahe steht und welcher auch von Ernst Kapff in seiner Publikation „Die Erziehungsschule“ gewürdigt wurde. Darin bezeichnete Kapff Hermann Lietz als den Vorkämpfer der „mit Alumnat verbundenen Privaterziehungsschule“.⁷⁸¹ Gleichzeitig lieferte ihm der Vergleich zwischen den Konzepten eine weitere Rechtfertigung für den gewählten Standort Wertheim. Im Falle der Landerziehungsheime habe man es „auf die Spitze“ getrieben: Dort sei man in die „ländliche Abgeschiedenheit geflüchtet“ und habe Kultur und Zivilisation ausschließlich „in der Weise Rousseaus“ nach ihren „schädigenden Einflüsse[n] bewertet“.⁷⁸² Für die Nationalschule habe man die Vorzüge der Kleinstadt Wertheims erkannt und für das pädagogische Konzept verwertet:

„Ihre klimatischen Vorzüge, ihre landschaftlich reizvolle Lage und ihre geschichtliche Vergangenheit [sei] besonders geeignet, in den Schülern die Liebe zum deutschen Lande und zum deutschen Volkswesen zu entfalten.“⁷⁸³

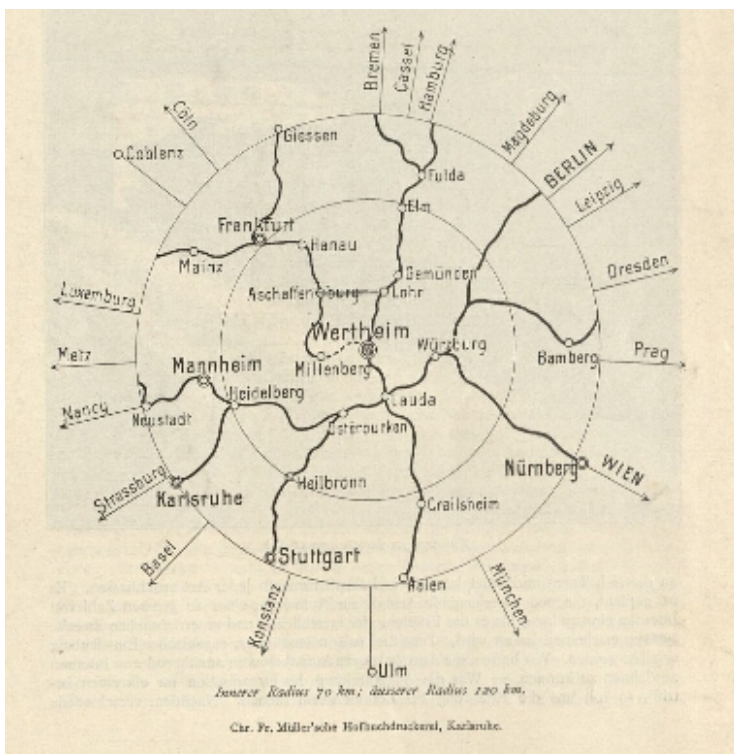


Abbildung 29: Lage Wertheims und der Deutschen Nationalschule

Die Präsentation des Standortes in den herausgegebenen Prospekten erfolgte zwar in Entfernung zu verschiedenen Städten, jedoch in zentraler, gut erreichbarer Lage inmitten des Deutschen Reiches. Kritik zur Standortwahl äußerte auch Karl Perrot, wenn auch nicht öffentlich. In einem Brief an Schilling von Canstatt konstatierte er:

„die deutsche National-Schule in Wertheim [ist] zu weit von dem grossen Verkehrszentrum abgelegen, einerseits deshalb sich nicht an die wissenschaftlichen[sic!] Lehranstalten derselben anlehnen und an den dort

befindlichen wissenschaftlichen Sammlungen profitieren kann, andererseits viel zu schwer zu erreichen ist.“⁷⁸⁴

781 Kapff: 1906, a.a.O., S.12

782 Kapff: 1906, a.a.O., S. 17

783 H.: Die Deutsche Nationalschule Wertheim a.M., in: DKG(Hg.): DKZ, 20. Jg., Berlin 1903, S. 172

784 In diesem Brief Perrots an den Ingenieur Freiherr Schilling von Canstatt vom 31. Dezember 1904, ersuchte Perrot die Verlegung der Schule in die Nähe von Stuttgart, im Zuge der dortigen Planungen einer Ansiedlerschule. Vgl.: HStAS: GU 120 Bü 294; Vgl. hierzu auch Kapitel 4.3

4.2.3 Zielgruppe

Mit der bereits angesprochenen Zielgruppe der Auslandsdeutschen grenzte man sich in der Konzeption von der DKS in Witzenhausen ab. Dort fände vornehmlich „die Heranbildung von Inlandssöhnen“⁷⁸⁵ statt, wohingegen man in die Nationalschule auch Söhne von Auslandsdeutschen als „Zöglinge“ aufnahm.⁷⁸⁶ Als dritte Adressatengruppe wurden die Söhne von Deutschausländern, also diejenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit anvisiert.

Allgemein sah man im gegenseitigen Miteinander und geistigen Austausch der Schüler unmissverständlich einen Gewinn für alle. Eine weitere Analogie zu Witzenhausen bestand in der Hoffnung, dass die geknüpften, engen Bande der Schulzeit im späteren Leben Bestand haben würden. Dabei wurde der Nutzen für das Deutsche Reich immer mitbedacht:

„Die neue Schule wird gewiß dazu beitragen, einen dauernden und wachsenden Wechselverkehr zwischen den Deutschen im Auslande und Inlande herbeizuführen mit dem doppelten Erfolge der Steigerung des Anteils unseres Reiches an der Weltwirtschaft und der Förderung friedlicher deutscher Weltpolitik.“⁷⁸⁷

Da es sich um eine Schule des Grundbildungsbereichs handelte, konnte der Einstieg in die Schule, abweichend zur DKS, die „nur den Mittelschulen Entwachsene“⁷⁸⁸ aufnahm, bereits für Jungen mit neuen Jahren erfolgen.⁷⁸⁹ Neben dem frühen Schuleintritt mit neun Jahren sah die Konzeption einen späteren Beginn mit 15 Jahren vor. Mit „genügender Vorbildung“ sollten diese Heranwachsenden in der Schule mit gleichzeitiger Internatsunterbringung aufgenommen werden.⁷⁹⁰ Auch hier zeigen sich parallele Züge zum

785 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 12; Diese Einschränkung wurde teilweise durch die im vorigen Kapitel dargestellte Errichtung der Pensionsanstalt „Lindenhof“ unter Leitung von Kapff aufgehoben. Wie gezeigt werden konnte, war diese jedoch nur von kurzem Bestand.

786 Das Vorhaben, Kinder von Auslandsdeutschen zu unterrichten, rief in der Presselandschaft vorrangig positive Resonanz hervor. Vgl. u.a.: o.V.: Gärtnerisches Unterrichtswesen, in: Hesdörffer, Max(Hg.): Die Gartenwelt. Illustriertes Wochenblatt für den gesamten Gartenbau, 6. Jg., Heft 49, Leipzig 1902, S. 588; Allgemein wurde die Thematik der innerdeutschen Erziehung auslandsdeutscher Kinder in verschiedenen wissenschaftlichen Publikationen besprochen. Der Afrikaforscher Paul Reichard konstatierte bspw. in seinem Buch über DOA: „Eines aber wird nie dort erreicht werden, eine Akklimatisation der weißen Rasse.[...] Dort von Weißen geborene Kinder werden zu Grunde gehen, wenn man sie nicht in einem gemäßigten Klima erzieht.“ Reichard, Paul: Deutsch-Ostafrika. Das Land und seine Bewohner. Leipzig 1892, S. 57

787 Koch, A.: Eine deutsche Nationalschule, in: Das Humanistische Gymnasium. Organ des Gymnasialvereins. 14. Bd., Leipzig und Berlin 1903, S. 242

788 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 11

789 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 19

790 Vgl.: o.V.: Die Deutsche Nationalschule in Wertheim a.M., in: DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 244

Konzept der Landerziehungsheime, aber auch wiederum zur DKS. Das Leben im Alumnat wurde verstanden als Gemeinschaftsleben⁷⁹¹, ähnlich dem einer großen Familie, zu der die Schüler, der Anstaltsleiter, dessen Familie und alle weiteren Erzieher dazugerechnet wurden.⁷⁹²

An die alleinige Beschränkung auf eine männliche Zielgruppe wurde schon in der Denkschrift Kreßmanns die Hoffnung gebunden, dass bald möglichst auch ein gleichgeartetes Pendant für Mädchen geschaffen würde. Dies beruhte auf seiner Auffassung, dass „für die Erhaltung des Deutschthums bei den Kindern und bei der frühen Jugend [...] das Weib als Mutter, Pflegerin und Lehrerin noch einflussreicher [sei,] wie der Mann.“ Auch Ernst Kapff befürwortete diese Gleichbehandlung bereits in einem Artikel aus dem Jahr 1901. Er berief sich hierbei auf die Aussagen Edmund A. Schäfers. Dieser betonte in seinem Buch über „die Erziehung der deutschen Jugend im Auslande“, dass im Vergleich mit Frauen anderer europäischer Nationen, die deutsche Frau Assimilationstendenzen unterläge und „viele derselben zu Engländerinnen, Französinen, Amerikanerinnen und Rumäninnen“ würden.⁷⁹³ Nur eine nationale Erziehung könne eine Grundlage schaffen, um diesem entgegenzuwirken. Kapff forderte bereits in diesem Aufsatz, der ein Jahr vor der Eröffnung in Wertheim publiziert wurde „Töchterschulen für die Auslandserziehung [...], in denen mit zielbewusster Energie für den besonderen Zweck des Wirkens im Auslande unter Betonung des nationalen Moments und der praktischen Ausbildung im Haushaltswesen gearbeitet würde.“⁷⁹⁴

In diesem Wunsch nach geschlechterübergreifender nationaler Erziehung wurden Kreßmann und Kapff auch in öffentlichen Reaktionen bestärkt. Die Kölnische Zeitung verwies in einem Artikel auf die Notwendigkeit der kolonialen Bildung für Mädchen, insbesondere für Töchter von Deutsch-Ausländern. Die Erfordernis wurde mit den „Einwirkungen des heißen Klimas“ begründet, welches „oft eine verderbliche Frühreife“ hervorbringen würde. Eine Erziehung im Deutschen Reich könne dem abhelfen und schütze zudem vor der „meist fremdrassige Umgebung[... die] den heranwachsenden

791 Diese Art des Zusammenlebens sollte auch in den projektierten Baulichkeiten seine Entsprechung finden. Vgl. hierzu Passage am Ende dieses Kapitels.

792 H.: Die Deutsche Nationalschule Wertheim a.M., in: DKG(Hg.): DKZ, 20. Jg., Berlin 1903, a.a.O., S. 172

793 Schaefer: 1900, a.a.O., S. 17. Der Verweis zu Schaefer, bei Kapff, E.: Weltpolitik und Schulpolitik, in: Dahn, E.(Hg.): Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht an Hoch-, Mittel- und Volksschulen, 43. Jg., Braunschweig 1901, S. 424

794 Kapff: 1901, a.a.O., S. 424f.

Mädchen Einblick in Dinge [gewähren würde], die ihnen noch lange fremd bleiben sollten“.⁷⁹⁵

Auch durch die Lehrerin Berta Kipfmüller erfuhr die Deutschen Nationalschule Unterstützung. Sie akzentuierte dabei zweierlei Maßnahmen, die an der Nationalschule umgesetzt werden könnten. Zunächst befürwortete sie die Einbeziehung der Taten „edler Frauen“ in die Lehrinhalte.

„Es wird ein Segen sein für die männliche Jugend, wenn sie in der Zeit, da das Herz am empfänglichsten für alle Eindrücke, das Weib kennen lernt als tatkräftige, dem Manne ebenbürtige und gleichwertige Gefährtin im Kampfe um die höchsten Güter der Menschheit, als Bahnbrecherin in der Heimat und Fremde.“⁷⁹⁶

Kipfmüller befürwortete es darüber hinaus, wenn die Koedukation auf der Nationalschule in Wertheim umgesetzt werde. Auch innerhalb der Lehrerschaft bewertete sie eine Geschlechtergleichstellung als förderlich. Die „Idealschule“, wie Kipfmüller diese Umsetzung des Bildungsansatzes nannte, könne „mehr lehren, mehr erziehen“, da sie qua Vorbild agiere.

4.2.4 Unterbringungsform

Diesen Grundgedanken, dass ein Vorbild mehr bilde „als tausend Lehren“⁷⁹⁷, verfolgte die Nationalschule u.a. auch in der Umsetzung der Schülerunterbringung. Durch das niedrige Schuleintrittsalter wurden die Schüler in „Familienpflegen“ untergebracht, die der Anstaltsleitung unterstanden.⁷⁹⁸ Man wollte „Ersatz für das Leben im elterlichen Hause“ schaffen, daher legte man auf die Wahl der Pflegestätten besonderen Wert. Dem Prinzip der Leitfigur folgend, wählte man Elternpaare für die Betreuung aus, die als gutes Vorbild wirken konnten. Hierbei spielte die Herkunft der Pflegefamilien zunächst eine untergeordnete Rolle; diese war u.a. nur ausschlaggebend für die „Abstufung der Pensionspreise“. Für die Unterstufe musste man, abhängig von den „Ansprüchen der

795 o. V.: Eine deutsche Nationalschule, in: Kölnische Zeitung vom 30. Juni 1902. in: BArch R 8023/979

796 Kipfmüller, Bertha: Die deutsche Nationalschule, in: Loeper-Housselle, Marie(Hg.): Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der Erzieherinnen des In- und Auslandes. 20. Bd., Leipzig 1904, S. 49

797 Kipfmüller: 1904, a.a.O., S. 51

798 Das Unterbringen in Familienpflegen und die Unterstellung der Anstaltsleitung wurde explizit in §10 des Pacht und Eigenthumsüberlassungsvertrags zwischen der Stadt Wertheim und den Verantwortlichen der Nationalschule vereinbart. Darin heißt es :Die Gemeinde Wertheim sei bestrebt, „thunlichst Fürsorge zu treffen“ geeignete Familien zu finden, „welche willig sind Zöglinge der Anstalt zu angemessenen Preisen als Pfleglinge unter Kontrolle der Anstaltsleitung bei sich aufzunehmen.“ Vgl. §10 des Pacht und Eigenthumsüberlassungsvertrags, in: StAWt-S, II, 4374

Eltern bezüglich der Unterkunft“, jährlich zwischen 900 - 1.600 Mark und für die Mittelstufe zwischen 1.400 – 1.600 Mark rechnen, die in vierteljährlicher Vorauszahlung zu leisten waren.⁷⁹⁹ Von größerer Bedeutung für die Familienauswahl wertete man die innerfamiliären Tugenden wie „Harmonie zwischen den Eltern, Ordentlichkeit, Sauberkeit, Sorgsamkeit, Folgsamkeit seitens der etwa vorhandenen Kinder“ etc.⁸⁰⁰

4.2.5 Schuleintrittsalter – Kontroverse Ansicht von Kapff und Fabarius

1902 nahm Fabarius das niedrige Schuleintrittsalter als Anlass zur Kritik. Auf dem Kongress des *Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen* bewertete er die Tatsache negativ, dass bereits „Knaben von zehn bis sechzehn Jahren auf der Schulbank überseeischen Kaufmannsgeist und die Grundsätze deutscher Handelspolitik einzutrichern“ versucht werde:

„[H]üten wir uns, zu junge, jugendlich unreife Elemente durch die Handelsschulen oder gar besondere Neugründungen für den überseeischen Handel heranzuziehen oder zu bilden. Junge Leute, die dem Knabenalter noch nahe stehen, sind weder körperlich, noch geistig, noch sittlich, noch kaufmännisch technisch gefestigt genug, um im Auslande für erfolgreiche Thätigkeit[sic!] irgendwie in Frage zu kommen.“⁸⁰¹

Hiervon könne keine Rede sein, entgegnete Kapff, der ebenfalls auf diesem Kongress anwesend war. Außerdem, so fügte er an, sei noch keinerlei Ergebnis vorhanden, da die Schule ihre Tätigkeit noch nicht aufgenommen habe.⁸⁰²

Die Frage nach dem Alter, in welchem die Schüler erstmals mit kolonialen Themen konfrontiert werden sollten, war eine der zentralen Unstimmigkeiten zwischen Fabarius und Kapff. Weitere Belege hierfür finden sich in anderen Publikationen, in denen sich beide mit den kolonialen Bildungssystemen in Europa auseinandersetzen.

Kapff verwies im Zuge dessen auf die führenden europäischen Kolonialmächte, die die Notwendigkeit kolonialen Unterrichts erkannt hätten. Bereits ein Jahr nach der Eröffnung der DKS in Witzenhausen veröffentlichte Kapff einen Artikel in der Zeitschrift *Die Grenzboten*, in welchem er darauf hinwies, dass England zwar auch nur eine explizit so bezeichnete Kolonialschule hätte, jedoch seien seiner Meinung nach in Großbritannien,

799 H.: Die Deutsche Nationalschule Wertheim a.M., in: DKG(Hg.): DKZ 1903, a.a.O., S. 172

800 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 32

801 Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, Jg. 1903, Bd. 23, S. 144, in: StAWt – S, IV/42, Nr. 94

802 Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, Jg. 1903, Bd. 23, S.144, in: StAWt – S, IV/42, Nr. 94

„alle besseren Schulen, besonders die bekannten public schools, in gewissem Sinne Kolonialschulen.“ Hier erhalte der Schüler „eine weit geeignetere Vorbildung[.] für eine spätere Thätigkeit in den Kolonien, die den ganzen Mann [erfordere], als der deutsche Schüler.“⁸⁰³ An dieser Stelle erhielt Kapff Unterstützung seitens des zu Beginn zitierten Johann Georg Sprengel, der die Notwendigkeit einer Schule mit kolonialer Prägung, wie sie in Wertheim entstanden war, betonte. Er begründete dies u.a. auch auf der Tatsache, dass im Gegensatz zu England, wo das „gesamte Schulwesen den Stempel der kolonialen Bedürfnisse“ trage, in Deutschland eine solche Einrichtungen noch viel zu selten sei.⁸⁰⁴

Auch Frankreich habe neben mehreren unterschiedlich ausgerichteten kolonialen Bildungsinstitutionen die Forderung erhoben, dass „die koloniale Bildung [..] Allgemeingut des Volkes werden“ solle. Die „énergie coloniale“ solle geweckt und „une génération de colonisateurs“ geschaffen werden, wobei explizit auch die Ausbildung der Frau mitbedacht wurde.⁸⁰⁵

An der französischen Haltung schieden sich die Auffassungen von Fabarius und Kapff. Fabarius definierte das Vorgehen Frankreichs nicht als Vorteil und erkannte darin für Deutschland sogar eine Gefahr. Nicht eine Generation von Kolonisatoren solle geschaffen werden, sondern ausschließlich der Volksüberschuss der nicht in Arbeit gebracht werden könne, in die „Kolonisierungsarbeit hineingeleitet werden.“⁸⁰⁶

4.2.6 Abgrenzung zur DKS

Wie bereits geschildert, wollte man sich bewusst durch eine andere Zielgruppe von der DKS abgrenzen. Alfred Funke, der sich bereits abwertend gegenüber der Standortwahl geäußert hatte, übte auch in diesem Punkt Kritik: Söhne aus dem Deutschen Reichsgebiet würden für eine solche Ausbildung bereits auf die DKS zurückgreifen können. „Das Bedürfnis nach einer Oberstufe zu theoretischer und praktischer Vorbildung junger Leute für den Kolonialdienst [bestünde] faktisch nicht mehr.“⁸⁰⁷ Diesem Einwand entgegnete Kapff in einer späteren Ausgabe der DKZ gleich mehrere Punkte. Erstens sei die Schule keine Fachschule im Sinne Witzgenhausens. Sie sei „eine Erziehungsschule, die eine

803 Kapff, Ernst: Angelsachsen und Deutsche in Südamerika, in: Die Grenzboten, 58. Jg., Leipzig 1899, S. 154

804 Sprengel: 1905, a.a.O., S. 104

805 Kapff, Ernst: Schulen für koloniale Ausbildung, in: Rein, W.(Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, zweite Aufl. 8. Bd., Langensalza 1908, S. 87

806 Fabarius: 1902, a.a.O., S. 11

807 Funke: 1902, a.a.O., S. 324

Ausbildung des ganzen jugendlichen Menschen für die ausländische Pionierthätigkeit im weitesten Sinne des Wortes“ anstrebe.⁸⁰⁸

Zweitens sei die Schule in Wertheim eine „Vollanstalt“ und im Gegensatz zu den gemachten Äußerungen Funkes keine Schule der Oberstufe. Vergleiche man dies drittens mit der englischen, „auf diese Zwecke abgestimmte[n] Jugenderziehung“, müsse man zu dem Schluss kommen, dass die Nationalschule ihre „Daseinsberechtigung“ habe.⁸⁰⁹ Funke meldete sich hierauf in der DKZ nicht erneut zu Wort. Auch seitens der DKZ wurde 1903 konstatiert, dass die Bedenken Funkes teils durch die Argumente Kapffs, jedoch auch durch die tatsächlichen Entwicklungen der Schule „hinfällig geworden“ seien.⁸¹⁰

Eine weitere Unterscheidung zu Witzenhausen und somit Ergänzung und Gründungslegitimation, konstruierte man auf Basis der Konfessionsunabhängigkeit. Im Gegensatz zur katholischen Ausrichtung der Missionsschulen und der protestantischen Orientierung der DKS, plane man in Wertheim keine Betonung des „religiöse[n] und confessionelle[n] Element[s]“.⁸¹¹

Dieses Merkmal der Konfessionsunabhängigkeit, respektive der Aufnahme aller Zöglinge ohne deklarierte Schranken, entspricht der namensidentischen Bildungsidee einer Nationalschule, ein Konzept, welches bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Deutschland diskutiert wurde. Die übereinstimmende Eigenschaft war 100 Jahre später also die Aufnahme aller Kinder über alle Stände und Konfessionen hinweg: eine Einheitsschule. Dies forcierte sowohl 1812 der Pädagoge, Theologe und Kantschüler Reinhold Bernhard Jachmann als auch Kapff. Grund für die identische Namensgebung beider war außerdem der zentrale Gedanke, die Förderung der Nation in den Mittelpunkt der Schulidee zu stellen bzw. als grundlegenden Zweck der Schule zu bestimmen. Jedoch sind eindeutige Unterschiede im Verständnis des Terminus „Nation“ zu erkennen, die im Folgenden kurz dargelegt werden.

808 Auch Kreßmann betonte dies: Die „Bestandsberechtigung der Colonialschule“ in Witzenhausen würde nicht infrage gestellt, da die Nationalschule in Wertheim auf allgemeine Fähigkeiten ausgerichtet sei, wie die „Ausbildung einer praktischen Tüchtigkeit und allgemeine[n] Brauchbarkeit“, die „Liebe zum deutschen Volkstum [.. und die] Kräftigung des Nationalgefühls“. Vgl. Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 12; o.V.: Gärtnerisches Unterrichtswesen, in: Hesdörfer, Max(Hg.): Die Gartenwelt, 6. Jg., a.a.O., S. 588

809 Kapff: 1902, a.a.O., S. 366f.

810 H.: Die Deutsche Nationalschule Wertheim a.M., in: DKG(Hg.): DKZ 1903, a.a.O., S. 172

811 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 12; Dass Kreßmann mit dieser Aussage nicht vollkommen im Recht war, konnte im vorherigen Kapitel zur DKS gezeigt werden.

4.2.7 Vergleich der Nationalschulen Kapffs und Jachmanns – die Begriffe 'Nation' und 'Nationale Erziehung'

In einem nicht existenten Flächenstaat definierte Jachmann 1812, den Begriff „Nation“ nicht über die Gebundenheit an eine Staatsverfassung. Im Gegenteil, er betonte sogar die Unabhängigkeit beider Begriffe und definierte Nation folgendermaßen: „Die Nation wird durch die Nationalität erzeugt, und diese ist ein Werk der Natur.“⁸¹² Die identische Sprache und die daraus resultierende „übereinstimmende[...] eigenthümliche[...] Grundbeschaffenheit seiner Menschennatur“ war in Jachmanns Argumentation der Ausgangspunkt für eine gemeinsame Nationalität.⁸¹³ An der Weiterentwicklung und Vervollkommnung sollte jeder Einzelne dieser Nationalität mitwirken. Auf Schulebene könne dies nach Jachmann nur über eine Einheitsschule ermöglicht werden.⁸¹⁴ Eine unterschiedliche Schulbildung etwa nach Standesunterschieden und einer zu frühen Einbeziehung der Berufsausbildung erklärte Jachmann eine Absage. „Verschiedenartige Schulen, schon von Jugend auf [zerreiße] die Nation und die bürgerliche Gesellschaft in ungleichartige Theile.“⁸¹⁵ Auch in Wertheim wollten man durch Stipendienvergabe und



Abbildung 30: Verabschiedungsszene mit Germania

reduzierten Gebühren für „Söhne gering bemittelter Eltern“ die Möglichkeit schaffen, gemeinsam mit Söhnen höherer Gesellschaftsschichten auf die Schule zu gehen.⁸¹⁶

Im Unterschied zu Jachmanns Nationenbegriff beruhte dieser bei Kapff und Kreßmann bereits auf einem existenten Nationalstaat. In allen Schriften tritt die zeitgenössische imperialistisch geprägte Verve deutlich hervor. Augenfällig wird dies auch durch die zu Beginn der Denkschrift abgedruckten Zeichnungen, die hier zur Darstellung kommen. Abgebildet wurde eine Abschieds- und eine

812 Jachmann, Reinhold Bernhard: Die Nationalschule, in: Jachmann, R.; Passow, F.(Hg.): Archiv Deutscher Nationalbildung, 1. Jg., Heft 1, Berlin 1812, S. 72

813 Jachmann: 1812, a.a.O., S. 72

814 Jachmann: 1812, a.a.O., S. 69ff.

815 Jachmann: 1812, a.a.O., S. 78

816 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 59

Wiedersehensszene, die sich der Symbolik der Germania bedient. In beide Situationen wird auf den ökonomischen und den nationalen Aspekt verwiesen.

Einerseits werden Männer dargestellt, die auf Grundlage verschiedener Motive auswanderten und durch ihre Tätigkeit in den Kolonien zum eigenen wirtschaftlichen Wohl, aber auch zu dem der Deutschen Nation beitragen sollten. Für diese Tätigkeit konnte die Deutsche Nationalschule eine gute Vorbereitung bieten. Das Deutsche Reich sollte auch von pädagogischer Seite so gestützt werden, dass die deutsche Nation im imperialistischen Kräftemessen aufschließen konnte. Dies sollte zusätzlich durch eine nationale Prägung bereits im Grundbildungsbereich erfolgen. Dies wird insbesondere auch in den dazu abgedruckten Versen deutlich.

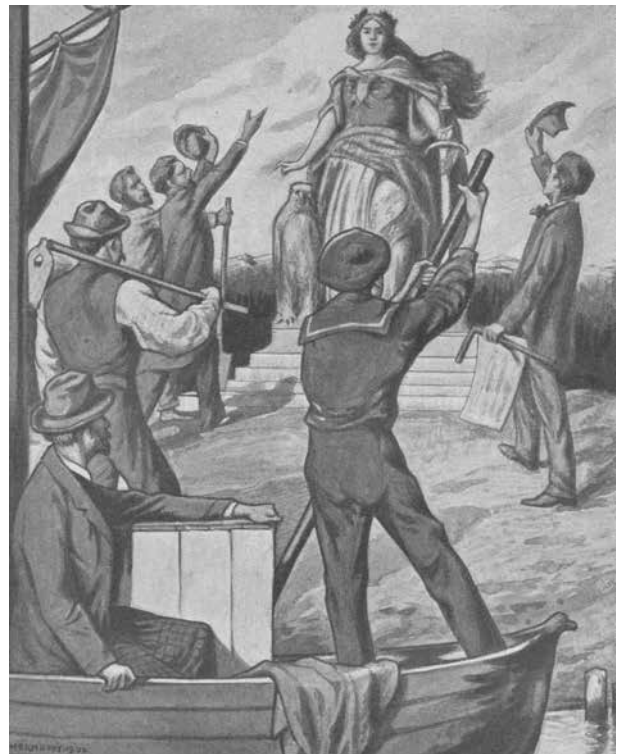


Abbildung 31: Wiedersehensszene mit Germania



Wohin Ihr geht, was Euch zur Ferne treibe,
 Als Hehrstes hütet treu die deutsche Art,
 Dass heim'sche Zucht und Lehre in Euch bleibe,
 Und aller Edlen Achtung Euch bewahrt.
 Dann halt auch ich Euch fest in ew'gen Banden,
 Ob Gäst', ob Bürger Ihr in fremden Landen.



Abbildung 32: Vers zur Verabschiedungsszene mit Germania

Die Bewahrung des Deutschtums, die bleibende Verbindung zum Mutterstaat ist offensichtlich darin zu erkennen.



Gegrüßet seid mir treu geblieb'ne Söhne,
 Ihr rangt und kämpftet edlen Muthes voll.
 Nun glänzt Euch der Erfolg in voller Schöne
 Und Euer Herz weiht mir des Dankes Zoll.
 Es schuf das fremde Land Euch Glück und Ehren,
 Weil Ihr bewahrt der deutschen Heimath Lehren.



Abbildung 33: Vers zur Wiedersehensszene mit Germania

Kapff orientierte sich u.a. am bereits zitierten Erdmann A. Schaefer. Dieser bezeichnete als wesentliche Komponente der nationalen Erziehung neben der Lehre der deutschen Sprache auch die Einbeziehung der deutschen Kulturgeschichte. Man zerbräche sich den Kopf, „warum das Nationalbewußtsein bei [..den] Landsleuten so wenig entwickelt“ sei, unterrichte jedoch auf der anderen Seite Geschichte und „Schrifttum der alten Juden, Griechen und Römer.“⁸¹⁷ In die nationale Erziehung der Zöglinge sollte infolgedessen auch die direkte Umgebung mit einbezogen werden, welche eine „Fülle geschichtlicher Denkwürdigkeiten“ besaß und das „gewünschte Anschauungsmaterial“ bieten konnte.⁸¹⁸

4.2.8 Das Pädagogische Konzept

4.2.8.1 Die Idee

Wie bereits einleitend vermerkt, weist das pädagogische Konzept der Wertheimer Schule auch Verknüpfungen zu anderen Ideen auf. Die Schulgründer beriefen sich u.a. auf den Amerikaner Liberty Tadd und zitierten verschiedene weitere Pädagogen, von denen hier Georg Kerschensteiner mit seinem Konzept der Arbeitsschule aufgegriffen wird.

„In der Unterstufe vom 9. bis 15. Jahre wollen wir die individuelle Ausbildung besonders ins Auge fassen, während wir in den Zöglingen der Oberstufe den Gemeinsinn in jeder Form, von der Kameradschaftlichkeit bis zur Vaterlandsliebe und bis zur Opferwilligkeit im Dienste der Nation großziehen wollen.“⁸¹⁹

Dieses Zitat beinhaltet einen wesentlichen Grundgedanken der Reformpädagogik: die Erziehung unter Berücksichtigung der Individualität - eine Pädagogik vom Kind aus. Mit ihrem Appell bewegten sich Kapff und Kreßmann im gängigen reformpädagogischen Duktus. Die alte Richtung des Unterrichtens, welche mit einer Überfrachtung der Schüler einhergegangen war, orientierte sich nicht am Individuum, sondern fokussierte ein für alle Schüler gültiges, theoretisches Buchwissen. Ein „Bildungsbau [der] vom Dache beginnen und allmählich in die Fundamente herabführen“ wolle.⁸²⁰ Den Status quo des zeitgenössischen Bildungssystems beschrieb Kapff in unterschiedlichen Publikationen wie folgt:

817 Vgl.: Schaefer: 1900, a.a.O., S. 12f.

818 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 17

819 Schütze, Friedrich: Eine sog. Deutsche Nationalschule ist zu Wertheim a. M. (Baden) gegründet, in: Hamburgische Schulzeitung. Eine Wochenschrift für pädagogische Theorie, Kunst und Erfahrung. 10. Jg., Nr. 46, 15. November 1902, S. 362

820 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 49

„An Stelle einer harmonischen Ausgestaltung aller Kräfte ist eine einseitige Bevorzugung des Intellekts, bzw.[sic!] der bloßen Gedächtnisübung auf Kosten der körperlichen und Charakterausbildung getreten.“⁸²¹

„Darüber kann gar kein Zweifel bestehen, daß der Götze der alten scholastisch gefärbten Schulrichtung, der Intellektualismus, noch breit auf seinem Throne sitzt.“⁸²²

Und auch 2 Jahre später konstatierte er, dass es eine „zefahren[e..] Normalbildung“ sei, die den „Typus der 'schwachen Persönlichkeit' aus der Bildungsretorte“ entstehen lasse,



Abbildung 34: Ernst Kapff und Schüler im Modellier-Unterricht

was man jedoch „mit fatalistischer Ergebung hinzunehmen gewohnt“ sei.⁸²³ Um jedoch „das Verständnis für die deutsche Kulturarbeit und ihre weltgeschichtliche Bedeutung zu wecken“, könne man nicht auf „das übliche Dozieren“ des althergebrachten Unterrichtens zurückgreifen. Vielmehr könne „dieses

Verständnis nur [...] durch gehörige Heranziehung der manuellen Arbeit“ erlangt werden.⁸²⁴

Arbeit stand auch im Zentrum von Kerschensteiners Reformkonzept, der gleich zu Beginn der Denkschrift von Kreßmann zitiert wird. Er prägte den Begriff der „Arbeitsschule“.⁸²⁵ Ein pädagogisches Programm, welches ähnliche Aspekte aufweist. Arbeit verstand

821 Kapff: 1901, a.a.O., S. 422

822 Kapff, Ernst: Unsere Erziehung im Lichte der Weltpolitik. Rede auf dem Internationalen Kongreß für Schulhygiene, in: Schubert, Paul(Hg.): Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Schulhygiene. Nürnberg 4. - 9. April 1904, Nürnberg 1904, S. 453

823 Kapff: 1906, a.a.O., S. 6

824 Kapff: 1904, a.a.O., S. 457

825 Er prägte diesen Begriff jedoch nicht in Form einer Wortschöpfung. Gleich zu Beginn seiner Publikation „Begriff der Arbeitsschule“ verweist Kerschensteiner auf Pestalozzi und vermerkt außerdem: „Die Idee der Arbeitsschule ist so alt wie die Erziehungslehre. Aber Ideen werden erst lebendig, wenn sie völlig zu Ende gedacht, in realen, den Zeitverhältnissen angepaßten Formen, die Probe auf ihre Verwirklichungsmöglichkeit zu machen in der Lage sind.“ Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, 3. verb. und verm. Aufl., Leipzig und Berlin 1917, in der Vorbemerkung zur ersten Auflage

Kerschensteiner als eine Art Rüstzeug, durch welches der Schüler innerhalb des „sittlichen Gemeinwesens“ seine „eigene Vollendung [...] sucht und findet.“⁸²⁶



Abbildung 35: Werkunterricht in der Nationalschule

Auch Kreßmann betonte den „erzieherische[n] Werth praktischer Betätigung“.⁸²⁷ Er begründete dies mit einem wesentlichen Ziel der Einrichtung, nämlich der „Erziehung zum Gleichgewichte und zur Harmonie.“⁸²⁸ Am „praktischen Thun“ erfahre der Schüler den Zustand der Harmonie

am „unmittelbarsten“.⁸²⁹ Die Heranziehung der manuellen Arbeit schloss jedoch die geistige nicht aus.

Es müsse versucht werden die „tief gegrabene Kluft zwischen Geist und Körper“, „die besonders in Deutschland trotz Ratke, Comenius, Luther, Rousseau, Herbart, Fröbel und Anderer künstlich“ erzeugt worden sei, auszufüllen.⁸³⁰ Die Bedeutung läge darin,



Abbildung 36: Unterricht im Zeichnen und Modellbau

826 Kerschensteiner: 1917, a.a.O., S.13

827 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 28

828 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 21

829 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 28

830 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 50

beides zu verknüpfen, wobei die praktische Erfahrung der geistigen vorausgehen müsse. Der geistige Lernprozess solle vorab in der Praxis durch die „sinnlichen Erfahrungen“ des Schülers zergliedert werden. Auf Grundlage dieser „sinnlich praktischen Erfahrung“ könne „allmählich der höchsten abstractiven Geistesbethätigung zugestrebt“ werden.⁸³¹

Zusammenfassend formuliert, erfolgte zunächst der „Griff als die Vorstufe des Begriffes“.⁸³² Hierin unterschied sich die Nationalschule von der DKS. Wie im vorigen Kapitel gezeigt werden konnte, unterschied sich das Verständnis in Witzenhausen hiervon. Auch da es sich bei der DKS um eine Fachschule handelte, wurde dem praktischen Unterricht in großen Teilen theoretisches Wissen zur Voraussetzung gemacht.⁸³³

4.2.8.2 Die Umsetzung

In der Praxis erfolgte die Umsetzung des Konzepts weniger in „der Wahl der Gegenstände, sondern auf der Art des Unterrichtsbetriebes.“⁸³⁴ Die unterrichteten Fächer gliederten sich in Kombinationen, die am ortsansässigen Gymnasium belegt wurden und in zusätzliche, spezifisch ausgerichtete Fächer. Die am Gymnasium abgehaltenen Fächer ähnelten allein aufgrund der Lehranstalt sehr den staatlichen Abläufen und Strukturen. Alle weiteren Disziplinen, wie das reformpädagogischen Zeichnen und der Unterricht in mehreren „Werkstätten zur Bearbeitung verschiedener Materialien“ ersuchten sich hiervon abzusetzen.⁸³⁵

„Die Schüler der Unterstufe besuchen das Wertheimer Gymnasium als Gäste, sind von dem Unterrichte in Latein und im Zeichnen befreit, und erhalten dafür in der Anstalt einen Ersatz- bzw. Ergänzungsunterricht im Englischen, im Reformzeichnen und in der handwerklichen Arbeit.“⁸³⁶

In den herausgegebenen Prospekten der Nationalschule wurde der Zeichenunterricht an zwei unterschiedliche Reformkonzepte angelehnt. Der Prospekt des Jahres 1902 verweist

831 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 49

832 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 45

833 Vgl. Kapitel zur DKS: 4.1

834 Kleinpeter, Hans: Die Erziehung zur Arbeit, in: Berger von Freiherr, Alfred; Glossy, Karl(Hg.): Österreichische Rundschau, 6. Bd., Wien 1906, S. 165

835 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 53; Der Reform-Zeichenunterricht wurde vom Reallehrer Georg Feuerstein unterrichtet. Infolge der bis dahin unzureichend vorhandenen Räumlichkeiten fand dieser jeden Samstag von 14 - 16 Uhr in der Axmann'schen Höheren Mädchenschule statt. Der Schulraum wurde ausschließlich an diesem Tag zur Verfügung gestellt, um eine „Collision mit dem Wochenunterricht“ zu vermeiden. Vgl. Brief G. Feuerstein an den Gemeinderat Wertheim, in: StAWt-S 4374

836 H.: Die Deutsche Nationalschule Wertheim a.M., in: DKG(Hg.): DKZ 1903, a.a.O., S. 172

auf die Erziehungsmethode des Amerikaners Liberty Tadd, wohingegen ein Jahr später der Bezug zur „Hamburgischen Methode“ hergestellt wurde.⁸³⁷

Die Methode Tadds befähige „schwungvolle und rythmische[sic!] Bewegungen frei auszuführen und mittels solcher schöne, bleibende Formen zu erzeugen.“⁸³⁸ Diesem als ein Naturtrieb bezeichneten Schaffen sollte in Wertheim entsprochen werden. Jedoch stimmte man nicht in allen Punkten mit dem Tadd'schen System überein. Unterschiedlicher Auffassung war man in Wertheim hinsichtlich des Handarbeitsunterrichtes, der bereits für die Volksschüler vorgesehen war. Tadds „elementare Erziehung“ sah vor, „Hand, Auge und Gehirn“ durch „praktische Entwicklung“, „durch Erwerbung bewußter Kontrolle“ und durch „Anwendung nachhaltiger Übungen“ zu entwickeln.⁸³⁹ Das Erlernen der Anwendungsfähigkeit von Werkzeugen stand bei ihm, im Gegensatz zu den Ideen in Wertheim, nicht im Vordergrund.⁸⁴⁰ Eine 100%-Übereinstimmung mit der Methode Tadds existierte folglich nicht und wird zumindest ein Grund dafür gewesen sein, warum das reformpädagogische Zeichnen im Prospekt des Jahres 1903 nicht mehr mit ihm, sondern mit der „Hamburgischen Methode“ in Verbindung gebracht wurde.

Das Jahr 1902 war zudem geprägt von anfänglichen Gestaltungsüberlegungen. Noch gab es Punkte die nicht verbindlich festgelegt waren. Für diese offenen Fragen wurden auch verschiedene Reisen unternommen, wie u.a. durch den Lehrer für Naturkunde und Mathematik, Gottschall, und den Reallehrer für Zeichnen, Feuerstein.⁸⁴¹ Beide belegten im November 1902 in Hamburg einen Kurs im Zeichnen und Modellieren und waren im Anschluss davon überzeugt

„dort den besten Weg zur Erfüllung [der..] stark betonten, erziehlichen Zwecke im Zeichen- und Modellierunterricht ermittelt zu haben.“⁸⁴²

Im Wesentlichen waren es jedoch nicht diese spezifischen Fächer, sondern die veränderte Didaktik und Methodologie, mit der man sich vom gängigen Schulbetrieb absetzen wollte.

837 Vgl. Prospekte der Deutschen Nationalschule aus den Jahren 1902 und 1903. BArch 8023/979, pag. 10, 29f.

838 Ebd. BArch R8023/979, pag. 10

839 Tadd wählte hierfür die Methode des Zeichnens, Entwerfens, Modellierens und Holzschnitzens. Insbesondere durch die entwerfende, planerische und durchführende Selbsttätigkeit des Schülers, entwickle sich „auf jeder Stufe die Originalität, die Gabe der Erfindung, die schöpferische Kraft.“ Tadd, Liberty: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend, Leipzig 1903, S. 4

840 Vgl. Prospekt: Deutsche Nationalschule Wertheim am Main. Gegründet im Mai 1902, S. VI; BArch R8023/979, pag. 10 u. 29f.

841 Zur Person Georg Feuerstein, vgl. Nachruf, in: Historischer Verein „Alt-Wertheim“ e.V.(Hg.): Jahrbuch, Wertheim 1931, S. 25f.

842 Kreßmann: Dritter Bericht an die Mitglieder der Gründungsgruppe der Deutschen Nationalschule Wertheim a. M., vgl. BArch R 8023/979, pag. 32

In keiner Stunde dürfe „sich der Schüler nur als ordnungsmäßig dasitzender Zuhörer“ empfinden, „sondern als wichtige Person, die schaffend den Unterricht erst ermöglicht.“⁸⁴³



Abbildung 37: Schulgarten der National-Schule in Wertheim

Zur Erreichung dieses Ziels war eine Möglichkeit, unterschiedliche Gärten und Pflanzungen zur Bewirtschaftung anzulegen. Jedem Schüler wurde ein kleiner Bereich zur eigenen Bepflanzung zugeteilt. Beobachtung, Mitdenken und selbsttätige Umsetzung – „Hand- und Kopfarbeit“ wurde als „organische Einheit“ gedacht.⁸⁴⁴ Selbst die klassischen Theoriefächer, wie die Mathematik wurden praxisnah gestaltet. Aufgrund des Institutshaushaltes bestand die Möglichkeit, „an seiner Hand sowohl das Wesen eines Wirtschaftsbetriebes, wie auch das der kaufmännischen Thätigkeit und Buchführung praktisch klar zu legen.“⁸⁴⁵ Aus den publizierten Schilderungen eines württembergischen Lehrers, welcher dem Unterricht in Wertheim beigewohnt hatte, geht hervor, dass fächerübergreifender Unterricht grundlegender Bestandteil war. Eigens wurden Apparate, Vorrichtungen, aber auch Präparate zur Ergebnissicherung eines Faches hergestellt und fanden gleichzeitig als notwendiges Hilfsmittel für andere Unterrichtsfächer Verwendung.

843 Kleinpeter: 1906, a.a.O., S. 166

844 Beilage zum Schwäbischen Merkur, Nr. 386, Stuttgart 1904, zitiert aus: Kleinpeter: 1906, a.a.O., S. 166

845 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 53



Abbildung 38: Ernst Kapff und Schüler im Schulgarten

Dieses Foto zeigt Ernst Kapff mit seinen Schülern bei der Bewirtschaftung des institutseigenen Schulgartens.

Außerdem sieht man im Hintergrund Schüler beim „Zeichnen nach der Natur am Vogelkäfig“.⁸⁴⁶

Der Arbeitsbegriff bedingte bei

Kreßmann, ähnlich wie bei Kerschensteiner zwei weitere Komponenten: Freiheit und Spiel. Die Freiheit bzw. die Abkehr von erzwungenen Mechanismen im Erziehungsprozess sei grundlegendes Element. Nur wenn die Arbeit „sinnig vollzogen“ würde und höhere Arbeitsziele „thunlichst selber“ gesetzt würden, erlange die Arbeit ihren erzieherischen Wert. Der Zustand der Harmonie trage „in sich selbst einen Fortbildungskeim.“⁸⁴⁷ Das Voranschreiten des Einzelnen sei somit auch ohne Zwang gegeben.

Das Spiel sei „in der Erziehung die ebenso nothwendige wie erfreuliche Ergänzung der Arbeit.“⁸⁴⁸ Spiel und Sport als Bestandteil der Erziehung brächte „jene Mannestüchtigkeit“ beim Schüler hervor, „kraft deren er überall, wo man ihn auch hinstellt, seinen Mann steht, seinen Platz gut ausfüllt und neben dem Vielwiser und Vieldenker eine überlegene und würdige Rolle spielt“.⁸⁴⁹

846 Der Ansatz 'Zeichen nach der Natur' wurde in den theoretischen Ausführungen Tadds äquivalent verwendet. Bei Tadd nimmt diese Form des Zeichnens neben der Grundformenlehre eine wichtige Stellung ein. Er beschreibt in seinem Buch unterschiedliche Übungsformen. Die „Schüler müssen eine beträchtliche Anzahl von Natureindrücken in sich aufgenommen haben, ehe [...] sie sich selbst erfinden.“ Tadd: 1903, a.a.O., S. 87

847 Vgl. Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 27 f.; Kerschensteiner: 1917, a.a.O., S. 58ff.

848 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 29

849 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 36

4.2.8.3 Die Förderung des Individuums

Als weiteren zentralen Punkt forderte Kreßmann neben der „Verknüpfung von Unterricht und Erziehung“ auch die „Pflege der Individualitäten.“⁸⁵⁰ Auch Kapff betonte in seinen Schriften die Berücksichtigung jedes einzelnen Schülers, abseits des „uniformierten“, althergebrachten Schulgedankens. Kreßmann veranschaulichte dies angelehnt an die Metapher des Waldes: Im alten System würden Bäume, die sich als schwächlich oder krumm erwiesen, „rücksichtslos ausgeforstet“. Hingegen weise der „Kunstgärtner“ diesen einen Platz zu, „wo auch sie zu gutem Ansehen kommen“ könnten und „auch sie ihren Antheil an Nutzholz liefern“ würden.⁸⁵¹ Auch die bereits zitierte Lehrerin Kipfmüller pflichtete diesem Grundgedanken bei:

„Alle Zöglinge nach einer Durchschnittsbeschaffenheit des Menschen überhaupt erziehen zu wollen, wäre gleichbedeutend mit einer Quälung der Schlechtbefähigten, einer Hemmung der Gutbefähigten, einer Schädigung der Originalität.“⁸⁵²

4.2.8.4 koloniale Thematik

Abgrenzend zu anderen Reformansätzen spielte innerhalb der Deutschen Nationalschule die koloniale Thematik eine wichtige Rolle. Fußend auf die zeitgenössische Entwicklung, mit einer „fortschreitenden Entdeckung fremder Länder und Unterwerfung fremder Völker“, erkannte man die „wachsende Bedeutung“ der „Wirksamkeit in der Fremde“. Missgriffe, wie sie erfolgt waren, könnten „wesentlich durch die richtige Vorbildung der dorthin gesandten Personen“ vermieden werden.⁸⁵³ Die Absolventen der Nationalschule könnten mehr leisten als die bisherigen „Kolonisten und Erwerbsthätigen im Auslande.“ Diese hätten „leider nur zu oft mit einem Kopf voll Wissen aber ungeschicktem und unpraktischem Handeln so vielfach Schiffbruch“ erlitten.⁸⁵⁴

Die Legitimität der Kolonialisierung als solche wurde von Kreßmann und Kapff nicht infrage gestellt. Im Gegenteil, mithilfe zeitgenössischer Argumentationslinien rechtfertigten Beide die deutsche Kolonisation anhand des innerdeutschen Bevölkerungszuwachses und -überschusses, durch den Mangel an Arbeitsplätzen, aufgrund der sozialen Frage, der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit und der Bewahrung des Deutschtums. An diesem

850 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 10

851 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 37

852 Kipfmüller: 1904, a.a.O., S. 52

853 Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 4f.

854 o. V.: Unterrichtswesen, in: Wittmack, L.(Hg.): Gartenflora. Zeitschrift für Garten- und Blumenkunde, 51. Jg., Berlin 1902, S. 476

Punkt ist es erneut erwähnenswert, dass bei den Gründern der Nationalschule Kolonisation immer als Handlung verstanden wurde, die sich nicht explizit auf deutsches Staatsgebiet in Übersee fokussierte. Territorien, wie bspw. die durch Deutsche stark frequentierten südamerikanischen Gebiete wurden ebenfalls hierunter subsumiert.⁸⁵⁵

Auf dem internationalen Kongress für Schulhygiene 1904 sprach sich Kapff vehement für eine Einbeziehung und Verbindung des Kolonialismus und der Reformpädagogik aus. Um ein reformpädagogisches Vorhaben durchzuführen, bedürfe es der kolonialen Thematik als „triebkräftige Idee“:

„All diejenigen, denen es heiliger Ernst ist mit ihren Reformvorschlägen auf den verschiedensten Gebieten unseres Unterrichts- und Erziehungswesens, finden das dankbarste Instrument für die Erfüllung ihrer Wünsche in der Kolonialpädagogik.“⁸⁵⁶

Die Nationalschule begründe eine „ganz neue Schularart“. Aus dem eigenen Verständnis heraus verknüpfe sie die Vorzüge aus Kolonialschule und Schulvereinsschule. Somit verfolge sie sowohl das vaterländisch wirtschaftliche Prinzip der erstgenannten als auch das Ziel der Schulvereinsschulen: Unterstützung des „Selbsterhaltungstrieb der Nation“. Insofern werde den „hervorragendsten aller Weltfragen“, der „Weltwirtschaft und [..der] Nationalitätenfrage“ im Vorgehen der Nationalschule entsprochen.⁸⁵⁷

4.2.8.5 Reaktionen im In- und Ausland

Der Versuch einer neuartigen Schulgründung in Wertheim wurde sowohl im In- als auch im Ausland in der Presse besprochen und fand in weiten Kreisen ein positives Renommee. „The Nation“, eine wöchentlich erscheinende Zeitung aus New York äußerte sich am 18. September 1902 wie folgt zur Nationalschule:

„Its sope being so much wider and deeper than that of the 'Colonial Schools,' of which a number have been founded in recent years, but have been conducted with only partial success.“⁸⁵⁸

In der Österreichischen Rundschau aus dem Jahr 1906 wurde die Deutsche Nationalschule in direkter Linie mit den pädagogischen Reformen in Nordamerika und

855 Vgl. hierzu u.a.: Entwurf eines Aufrufs zur Nationalschule, in: StAWt-S, II, 4374

856 Kapff: 1904, a.a.O., S. 456

857 Kapff: 1904, a.a.O., S. 456ff. Die hier angesprochene konstatierte „Entnationalisierungsgefahr“ der Auslandsdeutschen wurde bereits anhand weiterer zeitgenössischer Aussagen im 3. Kapitel besprochen. Auch Kreßmann geht in seiner Denkschrift wiederholt auf die empfundene Problematik des Deutschen als „Culturdünger“ und der „Neigung der Deutschen zur Fremdthümelei“ ein. Vgl. Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 11f.

858 The Nation, Ausgabe 75, Nr. 1942, 18. September 1902, S. 224

England genannt. Diese zwei Länder hätten „die Notwendigkeit einer völligen Umgestaltung des ganzen bisherigen naturwissenschaftlichen Unterrichts erkannt und die Reform bis zum Ende durchgeführt“.⁸⁵⁹ In Deutschland, „dem in Mittelschulfragen vielleicht rückständigsten Lande von ganz Europa“ sei durch das Beispiel in Wertheim ein „würdiger Versuch“ in dieser Richtung gemacht worden.⁸⁶⁰ Hier wurde auch die Notwendigkeit betont, ein solches Projekt auf privater Basis zu realisieren, da nur abseits des staatlichen Systems mit seinem inhärenten Berechtigungswesen, reformorientierte Impulse möglich seien. In den Kolonien verlören die „papierenen Scheine der Heimat ihren Zwangskurswert.“ Aus dieser Tatsache folgerte der Artikelschreiber Hans Kleinpeter, äquivalent den Überzeugungen Kapffs:

„Hier allein ist also eine Konkurrenz gegen die Staatsschulen bei den derzeitigen Verhältnissen möglich.“⁸⁶¹

Kleinpeter, Gymnasiallehrer in Österreich, setzte sich auch in anderen Schriften mit der aus seiner Sicht notwendigen Schulreform auseinander. Das bestehende System „wirtschafte[...] mit großer Unökonomie“, da es nicht zur Nachahmung und Selbsttätigkeit anrege. Der Lehrplan sei ein „Sammelsurium von allerlei möglichen Dingen [...] und habe] mit dem Interessenkreise des Kindes so gut wie keine Beziehung gemein.“⁸⁶² Dieser schlechten und „beihnahe völlig wertlos[en]“ Methode habe man in Wertheim die Selbsttätigkeit entgegengesetzt.

859 Kleinpeter: 1906, a.a.O., S. 164

860 Kleinpeter: 1906, a.a.O., S. 162

861 Kleinpeter: 1906, a.a.O., S. 165

862 Kleinpeter: 1906, a.a.O., S. 164

4.2.9 Planung und vorzeitiges Ende der Schule

Die Nationalschule in Wertheim war ein ambitioniertes Projekt. Nicht nur die inhaltlichen Ideen, auch die Umsetzung war mit hochgesteckten Zielen verknüpft.

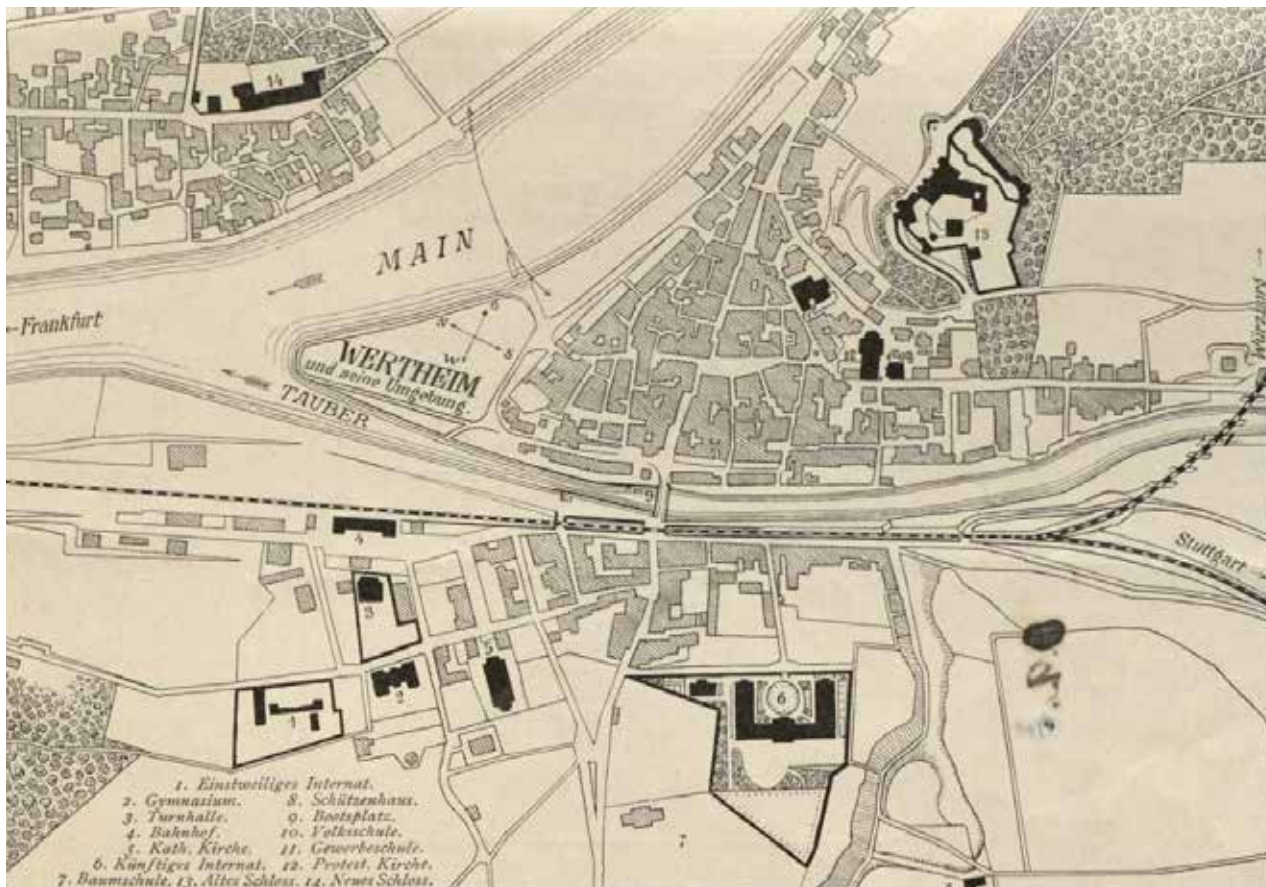
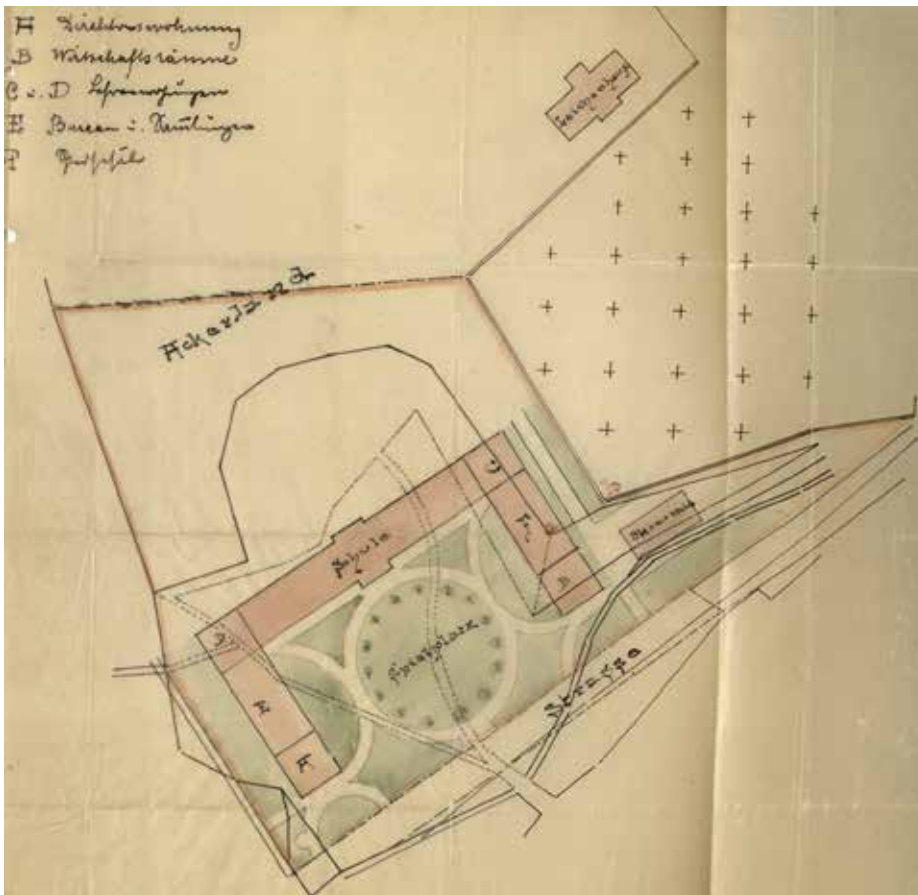


Abbildung 39: Lageplan der National-Schule in Wertheim

Betrachtet man die Skizzen des geplanten und imposanten Internatsneubaues in Wertheim – im obigen Stadtplan mit der Nr. 6 versehen – wird deutlich, mit welcher Überzeugung die Gründer ans Werk gegangen waren. Die Anstaltsidee, die ursprünglich Schilling von Canstatt zugeschrieben wird, erhielt durch die pädagogischen Veröffentlichungen von Kapff Unterstützung.⁸⁶³ Für eine Umsetzung bedurfte es zudem Albert Kreßmann, der das nötige Kapital und einflussreiche Kontakte mitbrachte. Erste Verbindungen zwischen der Gemeinde Wertheim und den Anstaltsgründern Kreßmann, Kapff und Schilling von Canstatt sind bereits im Januar 1902 belegt. Schon zu diesem Zeitpunkt hatten Verhandlungen über die unentgeltliche Überlassung eines Grundstücks

863 Vgl. Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 55f.

zur „Errichtung einer Colonialschule“ stattgefunden.⁸⁶⁴ Projektiert war ein U-Förmiges Gebäude auf einem großzügigen Grundstück von 17300m².⁸⁶⁵



Die Lage des Grundstücks, angrenzend an den örtlichen Friedhof, machten Voruntersuchungen durch den Bezirksarzt notwendig. Weitere Arbeiten mussten vorab erfolgen, um das Grundstück überhaupt als Bauland auszuweisen. Alle Bau- aber auch Instandhaltungskosten wurden von der Gemeinde Wertheim

Abbildung 40: Geplanter Neubau der National-Schule in Wertheim getragen. Darunter fielen bspw. eine „chaussierte Zufahrtsstraße nebst Fußweg (Bankett) bis an das Grundstück“ heran. Diese Straße werde von der Stadt „dauernd in so gutem Zustande [gehalten], daß sie von den Anstaltszöglingen zu Radfahrübungen und Vorführungen gut benutzt werden“ könne.⁸⁶⁶ Zudem verpflichtete sich die Stadt die notwendigen „Nivellierungs- und Kiesaufschüttungsarbeiten“ sowie den Bau und die Instandhaltung der „Anlagen für die Zuführung des Trink und Gebrauchswassers“ zu übernehmen.⁸⁶⁷ Den Verantwortlichen der Nationalschule wurde fünf Jahre Zeit zugemessen, innerhalb derer sie mit den Baulichkeiten begonnen haben mussten. Bei

864 Beschluss vom 18. Januar 1902, in: StAWt-S, II, 4374

865 Vgl. § 1 des Pacht und Eigenthumsüberlassungsvertrags, in: StAWt-S, II, 4374; Auf dem Plan ist u.a. auch der einstweilige Gebäudekomplex unter der Nummer 1 verzeichnet, in dem über die bestehende Dauer der Nationalschule gelehrt wurde. Davon ist heute noch das Hauptgebäude vorhanden. Außerdem existiert auch noch das unter Nr. 2 aufgeführte Gymnasium, an welchem teilweise der Unterricht für die Schüler der Nationalschule abgehalten wurde.

866 Vgl. § 2 des Pacht und Eigenthumsüberlassungsvertrags, a.a.O.

867 Vgl. § 3 und 4 des Pacht und Eigenthumsüberlassungsvertrags, a.a.O.

Nichteinhaltung wäre das Grundstück spätestens zu diesem Zeitpunkt an die Gemeinde zurückgegangen.⁸⁶⁸

Am 23. April 1902 stimmte der Bürgerausschuss einstimmig diesem „Pacht- und Eigentumsüberlassungsvertrag“ zwischen der Stadt Wertheim und Major Kreßmann, als Vertreter der Gründungsgruppe der Deutschen Nationalschule zu.⁸⁶⁹ Die Errichtung einer solchen Schule sei nicht nur „der ganzen Nation [und] dem Lande Baden“ sondern „besonders der Stadt Wertheim“ von Nutzen. Die Gründung erfolgte somit nicht ausschließlich auf patriotischem Nationalgedanken, sondern auch mit Blick auf den erhofften wirtschaftlichen Vorteil für die Stadt.

Auf dem Grundstück sollten „allmählich die erforderlichen Bauten in grossem Stile“ entstehen. Die Errichtung der Gebäude und das angestrebte Ziel bis zu 200 Zöglinge aufnehmen zu können, sollte in „langsamer, organischer Entwicklung“ von statten gehen.⁸⁷⁰ Auch Kapffs Wohnung, welche im Anstaltsgebäude vorgesehen war, wurde aufgrund des pädagogischen Ansatzes so groß geplant, dass die Möglichkeit gegeben war, in einer engen Gemeinschaft mit bis zu 20 Schüler zu wohnen. Dies entspräche „den dringenden Wünschen“ der Eltern. Außerdem erhoffte man sich, dass diese durch die Kapff'sche „unmittelbare Erziehung“ geprägten Schüler, einen „kräftigen Einfluss auf die gute Haltung“ im späteren Internatsleben haben würden.⁸⁷¹ Bis zur Inbetriebnahme der neuen Räumlichkeiten zog man vorerst in ein Gebäude unweit des Gymnasiums ein – im Stadtplan mit der Nr. 1 versehen.

Die laufende Finanzierung der ersten drei Jahre bestritt Major Kreßmann aus privaten Mitteln. Zum Fristende stellte dieser seine Zuschüsse ein. 1905 konnte sich die Schule jedoch nach wie vor nicht selbst tragen. Einnahmen in Höhe von 11.615 Mark standen Ausgaben von 19.566 Mark gegenüber.⁸⁷² Ein Verlust, der auf unterschiedlichen Fakten zurückgeführt wurde. Die „gewünschte Ausdehnung“ sei nicht eingetreten und somit wären die „Einnahmen aus Pensions und Schulgeldern [...] unzureichend“.⁸⁷³ Teilweise wiesen zudem die Lehrergehälter hohe Summen auf. Allen voran das des Lehrers für Sprachen, Viktor Heinrich Sauer. Dieser war vom 1. September 1902 bis 31. März 1905 in Wertheim

868 Vgl. § 7 und 8 des Pacht und Eigentumsüberlassungsvertrags, a.a.O.

869 Beschluss des Bürgerausschusses, in: StAWt-S, II, 4374

870 Prospekt: Deutsche Nationalschule Wertheim am Main, in: StAWt-S; HVO2

871 Vgl. Kreßmann: 1902, a.a.O., S. 57f.

872 Brief von W. Langguth an den Gemeinderat vom 17. April 1905, in: StAWt-S 4374

873 Brief von W. Langguth an das Bürgermeisteramt vom 8. Februar 1905, in: StAWt-S 4374

tätig und bezog ein Jahresgehalt von 4.000 Mark – doppelt so viel wie Ernst Kapff, welcher jedoch bei freier Kost und Logis angestellt war.⁸⁷⁴

Kommerzienrat Wilhelm Langguth⁸⁷⁵ schlug verschiedene Ansatzpunkte vor, um die Schule zu retten. Eine Reorganisation verlange zum einen die Einsparung an den Gehältern. Diese Möglichkeit schien gegeben, denn zum Zeitpunkt dieser Anregung hatte Sauer bereits eine Anstellung in Itzehoe angenommen und Kapff hatte in Aussicht gestellt zum Herbst die Anstalt zu verlassen. Neueinstellungen hätten somit Verhandlungsspielraum geboten. Eine weitere Möglichkeit der finanziellen Gesundung erhoffte sich Langguth durch einen zusätzlichen Anbau an das bestehende Gebäude. Hier hätte man weitere Zöglinge aufnehmen und somit die Einnahmen erhöhen können. Nicht zuletzt erbat er eine finanzielle Unterstützung durch die Stadt Wertheim. Man befände sich „in der peinlichen Lage“, dass die „unter großen Opfern in's Leben gerufene Nationalschule [...] ihre Pforten schließen“ müsse, sofern keine anderen Geldgeber gefunden würden.⁸⁷⁶ Um solche zu akquirieren, müsse die Stadt als „allererste Interessentin“ vorgehen. Nur dann würden andere Geldgeber „Interesse an der Sache“ finden.⁸⁷⁷

An den Gemeinderat wurde ein Antrag auf finanzielle Unterstützung aus Gemeindemitteln gestellt. Die Höhe setzte man auf 1.000 Mark jährlich fest, mit einer Laufzeit von fünf Jahren. Langguth betonte in seinem Brief an das Bürgermeisteramt den Nutzen der Schule für Wertheim und zugleich den „unberechenbaren Nachteil“ der entstehen würde, sofern die „Schule eingehen“ sollte.

„Das Aufblühen der Nationalschule aber, die uns junge Leute aus der ganzen Welt zuführt, würde Wertheim außerordentlich nützen, da hierdurch nicht nur der Fremdenverkehr mächtig gefördert sondern auch der tägliche Verbrauch in einer solchen Anstalt sich für die verschiedensten hiesigen Geschäfte auf das Günstigste fühlbar machen würde.“⁸⁷⁸

874 Biographische Notizen zu Viktor Heinrich Sauer, vgl.: Jahresbericht des Städtischen Reform-Realgymnasiums und der Realschule zu Itzehoe, Itzehoe 1906, Fußnote S. 19;

Lehrergehälter entnommen aus: Brief W. Langguth an den Gemeinderat vom 17. April 1905, a.a.O.

875 Zur Person Wilhelm Langguth, vgl. Nachruf, in: Wertheimer Zeitung vom 15. September 1934

876 Brief von W. Langguth an das Bürgermeisteramt vom 8. Februar 1905, a.a.O.

877 Langguth, auf den diese Vorschläge insbesondere zurückgehen (in Absprache mit Kapff), stellte 1905 in Aussicht, dass er selbst als privater Geldgeber eintreten werden und neben einem Anbau auch fehlende Geldbeträge „aufzutreiben“ versuche. Voraussetzung für sein finanzielles Engagement sei jedoch eine vorausgegangene städtische pekuniäre Zuwendung. Vgl. Brief von Wilhelm Langguth an das Bürgermeisteramt vom 8. Februar 1905, a.a.O.

878 Brief W. Langguth an das Bürgermeisteramt vom 8. Februar 1905, a.a.O.

Die Zustimmung des Gemeinderats bedurfte einer weiteren Annahme durch den Bürgerausschuss. Dieser lehnte jedoch am 5. Mai 1905 mit 33 zu 19 Stimmen ab.⁸⁷⁹ Die Schließung der Schule war infolge dieser Entscheidung und der bestehenden finanziellen Schieflage kaum noch abzuwenden, auch wenn in Leserbriefen der Wertheimer Zeitung weiterhin die Hoffnung geteilt wurde, dass „die Nationalschule trotzdem mit Unterstützung ihrer Gönner zum Wohle [der ..] Vaterstadt zur wohlverdienten und erwünschten Blüte gelange!“⁸⁸⁰ Der Bürgerausschuss rechtfertigte seine Ablehnung mit der erfolgten langjährigen Unterstützung des Projekts. Die Entwicklung der ersten Jahre habe jedoch einen gänzlich anderen Lauf genommen als gedacht, insbesondere die Besucherzahlen waren weit unter der erhofften Zahl zurückgeblieben.⁸⁸¹

Zusammenfassend lässt sich die Idee der Nationalschule inmitten der anderen Schularten wie folgt verorten: Als Vollanstalt konnte sie sich allein durch diese Tatsache von Witzenhausen abgrenzen, aber auch hinsichtlich der pädagogischen Ideen unterschied sie sich. Es ergaben sich bspw. Differenzen in der Verortung und Reihenfolge von theoretischem und praktischem Unterricht. Durch ihren kolonialspezifischen Charakter und die durchgeführten Reformansätze unterschied sie sich auch von staatlichen Allgemeinschulen. Zwar war sie den zeitgenössischen Reformbestrebungen didaktisch und methodisch verwandt, differenzierte sich jedoch durch die Zielsetzung der Vorbereitung auf einen „weltwirtschaftlichen Beruf“.

Beteiligte Personen der Nationalschule unternahmen in der Gründungsphase zeitgleich den Versuch einer weiteren Schulgründung in der Nähe von Stuttgart. Wie diese in Zusammenhang standen und warum die Stuttgarter Schule nicht gegründet wurde, wird im folgenden Kapitel behandelt.

879 Vgl. StAWt-S 4374

880 Vgl. Leserbrief Wertheimer Zeitung, 4. Mai 1905, in: StAWt-S, II, 4374; Auch noch anlässlich des 90. Geburtstages Kreßmanns 1926 bedauerten Anhänger der Schulidee die Schließung der Schule aufgrund der versagten Mittel: „Hätte der Staat damals die erbetene Subvention gegeben, so wäre die Anstalt vielleicht zur großen Blüte gelangt.“ Brief von A. Roerber an den Oberbürgermeister von Bonn, vom 29. April 1926, in: StAWt-S, II, 4374

881 Leserbrief Wertheimer Zeitung, 5. Mai 1905, in: StAWt-S, II, 4374

4.3 Deutsche Ansiedlerschule in Hohenheim bei Stuttgart

Das folgende Kapitel diskutiert eine weitere Schulkonzeption, die auf kolonialpädagogischer Basis gegründet werden sollte. Einführend wird die Projektplanung in ihren Teilbereichen dargestellt. Dabei wird, wie in den vorangegangenen Schulen von Witzenhausen und Wertheim u.a. nach Zielgruppenausrichtung, Inhalten, zentralen Personen und Unterbringungsform gefragt. Diese Analyse veranschaulicht die konkreten Überlegungen zur Umsetzung der spezifisch inhaltlich und pädagogisch ausgerichteten Grundidee und benennt die Ziele und Intentionen der Schule.

In diesem Kapitel werden außerdem fortlaufend Überschneidungen und Trennlinien zwischen der Ansiedlerschule und den beiden zuvor dargestellten Einrichtungen aufgegriffen. Mit Beginn dieser Forschungsarbeit lag es auf Grund der durch Ernst Kapff und August Schilling von Canstatt vorliegenden personellen Überschneidung nahe, die Konzeption der Ansiedlerschule nach inhaltlichen und methodischen Parallelen zu Witzenhausen und Wertheim abzutasten. Gleichfalls ergaben erste Quellensichtungen wesentliche Analogien zu den anderen Schulen. Übereinstimmungen existierten in den verwendeten spezifischen Begrifflichkeiten, wie „Kolonialpädagogik“, oder „Bewahrung des Deutschtums“. Auch in Inhalten und Ideen waren Überschneidungen offensichtlich, wie bspw. im Vorbereitungscharakter für die Tätigkeit in den Kolonien. Diese Parallelen erforderten ein stetiges Verorten im kolonialpädagogischen Gesamtgefüge. Im folgenden Kapitel wird daher wiederkehrend auf die Schulkonzepte der DKS und der Nationalschule verwiesen.

Im Gegensatz zu Witzenhausen und Wertheim gelangte die Ansiedlerschule nie zu einer Umsetzung, auch wenn dies einstweilen in Primär- und Sekundärliteratur so dargestellt wird.⁸⁸² Daher konnte in diesem Kapitel lediglich auf konzeptionelle Texte und privaten Schriftverkehr zurückgegriffen werden. Jedoch ergaben sich auch auf Basis dieser Materialien gewinnbringende Erkenntnisse für die vorliegende Forschungsarbeit.

882 J. Lohmüller verweist in seinem Artikel „Kolonialschulen“ auf die Gründung der Ansiedlerschule im Jahr 1905. in: Spieler, Josef(Hg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 2. Bd., Freiburg i. Br. 1932, S. 66; Auch Joachim Schroeder erwähnt in seinem Buch: Schulen für schwierige Lebenslagen“ auf die Gründung der Ansiedlerschule im Jahr 1915, Münster 2012, S. 334

4.3.1 Anfangsphase – Begründungen für eine Ansiedlerschule

Die anfänglichen Planungen zur Errichtung einer Deutschen Ansiedlerschule, in Angliederung an die Landwirtschaftliche Akademie in Hohenheim bei Stuttgart, verliefen zeitlich parallel zur noch bestehenden Nationalschule in Wertheim. Kapff und andere sahen die Notwendigkeit einer weiteren Schulgründung insbesondere in diesem Teil Deutschlands gegeben, welcher sich in der Vergangenheit durch enorme Abwanderungsströme ausgezeichnet hatte. Der Württemberger habe, so der gängige Duktus, „altbewährten schwäbischen Kolonistengeist“⁸⁸³. Daher sei es angebracht in dieser Region eine weitere Schule zu implementieren, deren Ziele ähnlich denen in Witzenhausen seien, jedoch von „kleinerem Massstab[sic]“.⁸⁸⁴

„Für Hohenheim, den Sitz einer landwirtschaftlichen Fachschule bei Stuttgart, ist eine deutsche Ansiedlerschule von privater Seite geplant, deren Begründung gerade in dem für die deutsche Auswanderung so wichtigen Württemberg von großer Bedeutung für die Organisation unserer Expansion werden dürfte.“⁸⁸⁵

Das Vorgehen konkretisierte sich jedoch erst im Zuge des unter dem Protektorat des Fürsten Karl von Urach am 23. November 1908 in Stuttgart gegründeten „Vereins zur Vorbildung Deutscher Ansiedler“ (VVDA). Vorsitzende des Vereinsausschusses waren der Geheime Kommerzienrat von Widenmann, Generalstaatsanwalt von Rupp und Hofrat Thomä.⁸⁸⁶ Die Gründung des Vereins erfolgte also zum Zeitpunkt, an dem die Nationalschule in Wertheim bereits ihre Tätigkeit eingestellt hatte. Dies lieferte den Förderern der Ansiedlerschule eine weitere Begründung für deren Errichtung. Es bestehe nur eine Anstalt, die dem Zweck diene, Personen „aus den gebildeten Kreisen, die an anstrengende Handarbeit und Selbsthilfe in so vielen Fällen nicht gewohnt“⁸⁸⁷ seien, auszubilden und das sei die DKS in Witzenhausen.

Weitere Argumentationen für die Schulgründung wurden u.a. durch den Landwirt und ehemalige Schüler der Hohenheimer Akademie Adolf Foehr geäußert.⁸⁸⁸ Dieser setzte sich

883 Wohltmann: 1909, a.a.O., S. 16; Kapff: 1904, a.a.O., S. 454; Wagner, Rudolf: Maßgebliches und Unmaßgebliches, in: Die Grenzboten, 67. Jg., Leipzig 1908, S. 148

884 Aufruf. Ohne Jahr. Vgl. HStAS: GU 120 Bü 294

885 Kapff: 1904, a.a.O., S. 454

886 Vgl. Foehr, Adolf: Eine neue Kolonialschule in Hohenheim, in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 807

887 Aufruf 1908. Vgl. HStAS: GU 120 Bü 294

Diese Aussage glich fast wortwörtlich der Meinung, die Fabarius in unterschiedlichen Texten geäußert hatte, vgl. u.a.: Fabarius: 1907/08, a.a.O., S. 13

888 Foehr beteiligte sich auch an anderen kolonialen Bildungsprojekten. Vgl. Kapitel 5.3.2 zu kolonialen Ferienkursen

auf vielfältige Weise für die Unterstützung der Ansiedlerschule ein, u.a. durch die Veröffentlichung informierender und werbender Zeitungsartikel. Hierin untermauerte er die Notwendigkeit der Schulgründung dadurch, dass durch ihr Wirken endlich diejenigen bedacht würden, „welche weder die akademischen Vorkenntnisse für die Kolonialhochschule in Hamburg [besäßen..] noch zwei bis drei Jahre Studium in Witzenhausen für ihre koloniale Ausbildung aufzuwenden in der Lage“ seien. Auch würden diejenigen berücksichtigt, die lediglich ein geringes Budget für die Ausbildung zur Verfügung hätten.⁸⁸⁹

Zudem sprach Foehr die andauernde, nicht zufriedenstellende Situation für die Ansiedler an, die aufgrund mangelnder Vorbildung bestünde. Daraus leitete er eine weitere Notwendigkeit der Schulgründung ab. Den bestehenden Mangel beschrieb Foehr wie folgt:

„Es ist die weitaus größte Menge aller unserer Kolonialpioniere, die solchermaßen ungenügend oder gar nicht vorbereitet in fast unbekannte Verhältnisse hinausziehen, um in fernem, fremden Lande [...] erst mit schweren Opfern oft nicht allein an Vermögen, sondern oft genug an Leib und Geist sich eine teurere Lehre zu erkaufen.“⁸⁹⁰

Zusammenfassend zielten die Argumentationen für eine Neugründung somit insbesondere auf die Notwendigkeit einer weiteren Vorbereitungseinrichtung für die Tätigkeit in den Kolonien ab. In einem bereits existierenden kolonialen Bildungsgefüge brauchte man für Konzeption und Umsetzung Personen mit großem Erfahrungsschatz auf kolonialem und pädagogischem Gebiet. Dies war durch die Herrn Kapff, Schilling von Canstatt und Foehr gegeben.

4.3.2 Das pädagogische Konzept und die geplante Umsetzung

Grundlegendes Ziel der Schulplaner war die Förderung von praktischem kolonialen Handlungswissen verbunden mit einem hohen Maß an Selbsttätigkeit und Bewahrung der nationalen Zugehörigkeit. Diese zu erlernenden Fähigkeiten wirkten sich zunächst positiv auf das handelnde Individuum aus, wurden jedoch gleichzeitig als langfristiges Erfolgsrezept der deutschen Kolonisation angesehen:

889 Vgl. Foehr: 1908, a.a.O., S. 807

890 Foehr: 1908, a.a.O., S. 807

„die Hauptbedingungen für das Gelingen irgend eines Unternehmens in unseren Deutschen Kolonien concentriert sich in erster und letzter Linie in der Personenfrage und gerade diese erfordert ein hohes Mass von Selbständigkeit bei hohem Ehre und Pflichtgefühl.“⁸⁹¹

Im Folgenden wird gezeigt, wie diese zugrundeliegende Idee in verschiedenen Teilbereichen der angedachten Umsetzung aufgegriffen wurde. Konkret geht es um die Fragen nach der anvisierten Zielgruppe, der Unterbringungsform, den theoretischen und praktischen Inhalten und deren didaktischer Vorgehensweise. Außerdem wird den Punkten der Finanzierungsart und der zentralen Personen ausreichend Rechnung getragen.

4.3.2.1 Die anvisierte Zielgruppe

In anfänglichen Überlegungen hatte man „junge und ältere Leute“ als Zielgruppe im Blick.⁸⁹² Die 1 – 1,5 jährige Ausbildung war „vorzugsweise“ angedacht für Kleinansiedler, Handwerker und Techniker.⁸⁹³ Dieser, in der Öffentlichkeit angekündigte Zeitrahmen, stellte eine Verringerung der ursprünglich anvisierten Lehrzeit dar. Inoffiziell existierten sogar Anregungen, diese weiter zu verkürzen. Kapff, entschiedener Gegner einer weiteren Reduktion, gab hierzu in einem Brief an Widenmann zu bedenken:

„Ich rate dringend, an dem 1 - 2 jährigen Lehrgang festzuhalten, damit die Sache nicht zu sehr den Eindruck einer Schnellbleiche erhält. [...] Die jungen Leute kommen mit dem bekannten 'Mühlrad im Kopfe' aus unseren höheren Schulen und müssen erst überhaupt aufwachen, was immer eine Weile dauert.“⁸⁹⁴

Auf Grundlage der vorgestellten Konzeption rechnete Kapff jedoch mit einer ausreichend große Anzahl an eingehenden Anfragen. Diese Zuversicht begründete er mit dem gängigen Argument, der existierenden Problematik auf dem Arbeitsmarkt und stellte die Frage: „Wohin mit unseren Söhnen?“⁸⁹⁵ Auch er verwies bei dieser zeitgenössischen Problematik auf die gängigen Parolen des Bevölkerungswachstums und der Überfüllung bestimmter Berufszweige. Er konstatierte an anderer Stelle:

„Die zunehmende *Volksvermehrung* und *Proletarisierung des Mittelstandes* [Herv. i. O.] [fordert] gebieterisch die Ergreifung von Maßregeln, welche der

891 Brief Perrot an Schilling von Canstatt, vom 3. Dezember 1904, in: HStAS: GU 120 Bü 294

892 Vgl. Aufruf 1907, HStAS: GU 120 Bü 294;

In einem Aufruf aus dem Jahr 1908 fokussierte man die Zielgruppe auf Männer, die das 18. Lebensjahr nicht überschritten haben sollten. Vgl. Aufruf 1908, a.a.O

893 Wagner: 1908, a.a.O., S. 148

894 Vgl. Brief von Kapff an Widenmann, vom 14. Januar 1904, a.a.O.

895 Vgl. Brief Kapff an Widenmann vom 18. Januar 1904, HStAS: GU 120 Bü 294

nachwachsenden Generation neue Berufsmöglichkeiten erschließen, die zugleich eine wirtschaftliche Unabhängigkeit ermöglichen.“⁸⁹⁶

Ähnlich wie in Witzenhausen und Wertheim hatte man sich von der Ansicht verabschiedet, als Zielgruppe lediglich den Bevölkerungsüberschuss der unteren Gesellschaftsschichten den Kolonien zuzuführen. Man vertrat die Meinung, dass die zurückliegenden Jahrzehnte der Massenauswanderung Ungebildeter vorüber seien. Dieser Wesenswandel der Migration impliziere, dass für die Machtpräsenz in den Auswanderungsgebieten nicht mehr die Menge der Ansiedler prägend sei, sondern vielmehr käme es auf die „*Qualität* [Herv. i. O.] der Auswanderer“ an. Diese „Qualitäts-Einwanderer“ würden sich statt durch ihre „logisch-literarische[..]“, durch eine „naturwissenschaftlich-praktische, deutsch-humanistische Vorbildung“ auszeichnen.⁸⁹⁷ Insofern käme ein Unterrichten nach alten Vorstellungen nicht infrage. Absolventen dieser bisherigen Unterrichtsform seien zu verschult und zudem bequem – Charaktereigenschaften, so das Urteil der Schulgründer, welche sich nicht mit den Verhältnissen in den Kolonien vertrugen. Dem „einheimischen, einseitig in das Fahrwasser des Intellektualismus geratenen Schulwesen [könne] nur eine frische Brise von Übersee [...] neue Anregungen“ geben.⁸⁹⁸ Neue Ideale hätte diese Jugend der „gebildeten Stände dringend nötig“, um nicht weiter einer „dem dumpfen Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit entspringenden Blasiertheit“ einerseits und „einer öden charakterlosen Streberei“ andererseits zu verfallen.⁸⁹⁹

4.3.2.2 Die Finanzierung

Außer einem gewissen Mindestmaß an Bildung, war ein finanzieller Hintergrund für die Aufnahme in Hohenheim unentbehrlich. Denn, ähnlich wie ihre zwei Vorgängerinnen, sollte auch die Ansiedlerschule auf privater Basis gegründet werden und nicht unter staatlicher Trägerschaft entstehen. Die Finanzierung basierte u.a. auf dem erhobenen Schulgeld von 1.000 Mark im Jahr.⁹⁰⁰

Bereits in ersten Überlegungen hierzu, die 1903 in einer vertraulichen Denkschrift verankert worden waren, teilte man die Ansicht, dass aufgrund der erwartungsgemäß

896 Kapff: 1903, a.a.O., S. 4

897 Kapff: 1904, a.a.O., S. 456

898 Kapff, Ernst: Denkschrift zur Gründung einer Kolonialschule im Anschluß an die landwirtschaftlichen Schulen zu Hohenheim, Cannstatt 1903, S. 5, in: Archiv der Universität Hohenheim: Akten Zentrale Verwaltung 83.03

899 Vgl. Kapff, Ernst: Deutsche Ansiedlerschule in Hohenheim bei Stuttgart, o.J., vgl. HStAS: GU 120 Bü 294

900 Vgl. Aufruf 1908, a.a.O.

niedrigen Investitionskosten der Pensionspreis im Verhältnis zu anderen „ähnlichen Anstalten des In- und Auslandes“ fortwährend geringer gehalten werden könne. Infolgedessen wollte man auch „tüchtige Söhne wenig bemittelter Eltern“ mit dem Angebot ansprechen.⁹⁰¹

Als weitere Finanzierungsstütze setzte man neben den Pensionsgeldern auf gängige Geldgeber. Außer von der DKG erhoffte man sich auch Unterstützung von Württemberg respektive vom Deutschen Staat. Diese pekuniäre Förderung sah man als nahezu gesichert an und begründete dies mit der Reichsunterstützung von 10.000 Mark für die DKS und die Kolonial-Missionsschule Engelpfort.⁹⁰² Auch bei der Mittelbeschaffung war Adolf Foehr aktiv. Er nahm 1908 Vorgespräche mit der Kolonialverwaltung auf. Hier wollte er informieren und das Interesse für das Projekt wecken. Konkrete Anfragen hinsichtlich einer finanziellen Unterstützung sollten im nächsten Schritt erfolgen, „wenn für die Errichtung und den Betrieb der Schule beträchtliche Summen gesichert“ waren,⁹⁰³ wozu es jedoch nie kam.

4.3.2.3 Die Standortwahl und Unterbringungsform

Auch die Standortwahl war Ausdruck der pädagogischen Grundidee. Hohenheim wurde aus mehreren Gründen gewählt. Zum Einen aufgrund der bereits angeführten Erklärung, dass Württemberg zu einer der auswanderungsstärksten Regionen Deutschlands gehörte. Außerdem war es die „Weltruf genießende landwirtschaftliche[.] Akademie Hohenheim“, die zu dieser Entscheidung führte.⁹⁰⁴ Diese Reputation und die bereits existierenden Infrastruktur respektive der geringe Kostenaufwand für Neuerstellungen bzw. Umbauten, ließen die Wahl auf die Angliederung an die seit 1818 bestehende und seit 1847 zur Akademie erhobene Anstalt fallen. Hier erhoffte man sich, die Grundidee zeitnah und mit geringen Aufwendungen umsetzen zu können.

Zudem waren es ganz persönliche Gründe, die Freiherr Schilling von Canstatt, den ehemaligen technischen Leiter der DKS, zur primären Anregung einer Schulgründung am Standort Hohenheim bewegten.⁹⁰⁵ Dieser war selbst in den Jahren 1867/68 in Hohenheim Schüler gewesen. In einem Brief an den amtierenden Direktor der Hochschule Strebel

901 Vgl. Kapff: 1903, a.a.O., S. 5

902 Vgl. Kapff: 1903, a.a.O., S. 8f.

903 Vgl. Briefkontakt zwischen Adolf Foehr, der Kolonialverwaltung und Staatssekretär Dernburg, Februar 1908. BArch R1001/6277

904 Aufruf 1908, a.a.O.

905 Brief Perrot an Schilling von Canstatt am 31. Dezember 1904, in: HStAS: GU 120 Bü 294

äußerte er sich hierzu, dass diese Zeit ihm „noch in angenehmer Erinnerung“ sei. Zudem käme er infolge seiner „langjährigen Erfahrungen im Auslande“ zu der Überzeugung, dass die „Hochschule für weitere Ausbildung von Kolonialschülern höchst geeignet“ sei. Die bereits bestehenden Fächer, wie „Kulturtechnik, Kulturgeographie und Tropenlehre“ bedürften wenigen Ergänzungen. Diese Lehrinhalte stellten seiner Meinung nach das „wichtige Rüstzeug“ für den späteren Lebensweg dar.⁹⁰⁶

Die Planungen bezogen sich auf den ca. acht ha großen „Exotischen Garten“ der zur pachtweisen Benutzung überlassen werden sollte.

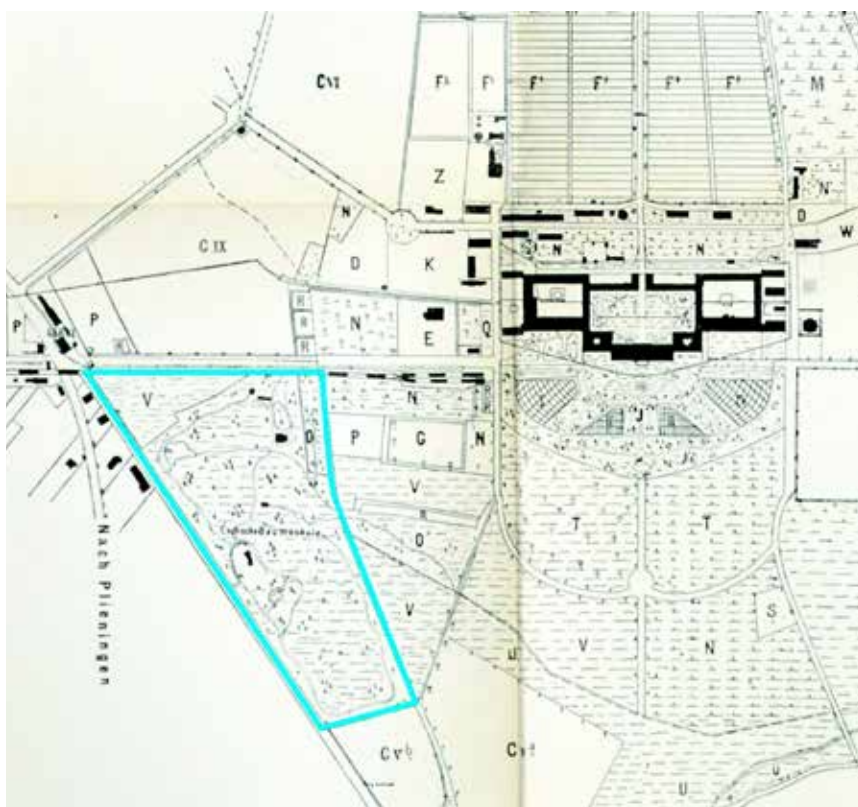


Abbildung 41: Plan der Kgl. Staatsdomäne Hohenheim mit Exotischem Garten

Dieser (im Lageplan blau markiert) lag unweit des Hohenheimer Schlosses. Der Park, der in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts im „englischen Geschmack“ erstellt worden war, schien den Gründern durch den „von Natur und Kunst gleich bevorzugten Rahmen für eine künftige Erziehungsstätte“ wie geschaffen.⁹⁰⁷

Die Überlegungen sahen vor, die Schüler „gruppenweise“, in der

Größe von etwa zehn Personen in „eigens zu erbauenden 'cottage-homes' unterzubringen.“ Mit dieser Art der Unterkunft wollte man sich so nah wie möglich am Leben in den „Neuländern“ orientieren. Das Leben in „cottage-homes“ setzte „Selbsthilfe und eigene Initiative“ voraus. Eine wesentliche Eigenschaft, die nach Meinung des Planungsstabes gefördert werden musste, da man in den Kolonien insbesondere den „menschlichen Dienstleistungs-Apparat“, an den man in der „alten Welt“ gewöhnt sei, entbehren müsse. Aus diesem Grund hatten auch die „Besorgungen aller häuslichen

906 Vgl. Brief Schilling von Canstatt an Direktor Strebel, in: Archiv der Universität Hohenheim: Akten Zentrale Verwaltung 83.03

907 Vgl. Kapff: 1903, a.a.O., S. 6

Verrichtungen“ durch die Schüler selbst zu erfolgen.⁹⁰⁸ Die Schüler sollten lernen „selbst anzugreifen, sich selbst zu helfen und ohne Hilfsmittel der entwickelten Wirtschaftsstufe auszukommen“. ⁹⁰⁹ Dieses Prinzip der Selbsthilfe, welches von Beginn an im Zentrum der Konzeption stand, sollte somit auch im Schulalltag mithilfe dieser baulichen Planungen verwirklicht werden. Kapff ging in seinen Ausführungen so weit zu sagen:

„Dass bei einem solchen Verfahren intensiv gearbeitet wird und die Zahl der Zöglinge daher beschränkt bleiben muss, leuchtet ein. Wer hier aushält, besteht damit gewissermassen auch eine Prüfung für seine Brauchbarkeit in der Fremde.“⁹¹⁰

Trotz dieser zunächst begrenzten Aufnahmekapazität, verfolgte man das langfristige Ziel, diese projektierte „Modell-Farm“ auf weitere „Gutshöfe[...] in beliebiger Zahl“ zu erweitern und somit noch mehr junge Männer aus dem bürgerlichen Bevölkerungssegment auszubilden.⁹¹¹

4.3.2.4 Zentrale Personen - die Leitungsfrage

Welche Bedeutung in allen bislang dargestellten kolonialpädagogischen Schulgründungen der Persönlichkeit des Anstaltsleiters zugemessen wurde, konnte an den Personen Fabarius für Witzhausen und Kapff für Wertheim gezeigt werden. Für das Projekt der Ansiedlerschule waren zwei Varianten denkbar. Die eine Überlegung sah vor, die Nationalschule von Wertheim, mit Kapff als Direktor, nach Hohenheim umzuziehen. Die andere Möglichkeit war eine komplette Neugründung mit einem von außen kommenden kolonial-erfahrenen Mann in der Leitungsebene.

Diese geeignete Person erhoffte man sich durch die Anstellung von Heinrich Rehfuss, der auf eine „langjährige vielseitige Pionierarbeit im Ausland“ zurückblicken konnten.⁹¹² Heinrich Rehfuss war 1883 nach Bangor in Californien ausgewandert und hatte sich dort eine Farm mit Vieh- und Landwirtschaft aufgebaut. Aus dem langjährigen Briefkontakt zwischen Heinrich Rehfuss und seinem Freund, dem Schriftsteller Hermann Schäff-Zerweck, erschließt sich das Bild eines enorm mannigfaltigen Wirtschaftsbetriebes.⁹¹³ Insbesondere diese Vielfalt der Farm und die Tatsache, dass er seinen Besitz von Beginn

908 Vgl. Kapff: 1903, a.a.O., S. 9

909 Vgl. Aufruf 1907, a.a.O.

910 Kapff: Deutsche Ansiedlerschule, a.a.O.

911 Kapff: 1904, a.a.O., S. 455

912 Aufruf: 1908, a.a.O; Kapff: Deutsche Ansiedlerschule, a.a.O.

913 Vgl. Briefe vom 19. Juli 1883 und 27. Juli 1902, in: DLA Marbach, A: Schäff-Zerweck

an selbst aufgebaut hatte, wollte man sich von Seiten des VVDA zu Nutzen machen und warb Rehfuess als Anstaltsleiter.

Die von Rehfuess entwickelten Pläne für die Ansiedlerschule orientierten sich stark an seinen eigenen Erfahrungen. Die Schüler sollten wirklich verstehen, was es heiÙe ein „Land urbar [zu] machen“. Hierfür sollte jedem „als Uebungsfeld ein Stück Wald[..] überlassen werden, wovon Jahr für Jahr ein bestimmter Teil zu roden und unter Cultur zu bringen wäre.“⁹¹⁴ Rehfuess stand sowohl mit Kapff als auch mit Schilling von Canstatt in brieflicher Verbindung. In diesen Briefen kommen seine Zweifel über das Gelingen der Schulgründung kaum zum Tragen, wohingegen er diese gegenüber seinem Freund Zerweck bereits 1904 äußerte.⁹¹⁵

Die andere Gründungsvariante fuÙte auf der Überlegung, die Nationalschule aus Wertheim, unter der Leitung von Kapff, nach Stuttgart umzuziehen. Diesen Vorschlag unterbreitete Karl Perrot Ende 1904 August Schilling von Canstatt. Perrot erhoffte sich von Seiten Schilling von Canstatts, der ursprünglich die „Anregung zu[r] Constituierung“⁹¹⁶ der Schulen in Wertheim und Hohenheim gegeben hatte, Unterstützung. Perrot erwog für den Umzug bereits April 1905. Schilling von Canstatt stand diesen Plänen wohlwollend gegenüber und wandte sich damit an Thomä und Widenmann, mit der Bitte dies mit Kapff zu besprechen. Schilling von Canstatt befürwortete diesen Umzug zunächst, da es dem „ursprüngliche[n] Plan“ entspräche, der vorgesehen habe, die „deutsche National-Schule in Hohenheim zu errichten“.⁹¹⁷ Zum Umzug kam es jedoch nicht. Einer internen Beratung im Agitatorenkreis über diesen Vorschlag kam Schilling zuvor und bezeichnete diese „Angelegenheit [als] überholt“.⁹¹⁸ Was dazu führte, ließ sich im Einzelnen nicht klären. Anzunehmen ist, dass Schilling von Canstatt für die Variante mit Rehfuess war, da sich beide kannten und es höchstwahrscheinlich Schilling von Canstatt selbst war, der Rehfuess als Anstaltsleiter vorgeschlagen hatte.⁹¹⁹

Die Überlegungen gingen also weiterhin in Richtung Neugründung unter der Leitung von Rehfuess. Dieser sollte, wie bereits angeführt, mit einem zahlenmäßig überschaubaren Schülerkreis eine gemeinsame Wirtschaft unterhalten. Diese ursprünglich angedachte Unterbringungsform weist in späteren Publikationen Veränderungen auf, da hier die

914 Brief Rehfuess an Zerweck vom 25. Dezember 1903, in: HStAS: GU 120 Bü 294

915 Vgl. Brief vom 29. Mai 1904, in: DLA Marbach, A: Schäff-Zerweck

916 Vgl. Brief von Perrot an Schilling von Canstatt, vom 31. Dezember 1904, in: HStAS: GU 120 Bü 294

917 Brief von Schilling von Canstatt an Direktor Thomä, vom 11. Januar 1905, in: HStAS: GU 120 Bü 294

918 Vgl. Widenmann: Beratungsprotokoll, in: HStAS: GU 120 Bü 294

919 Brief Rehfuess an Zerweck vom 25. Dezember 1903, in: HStAS: GU 120 Bü 294

Konzeption nicht mehr am Internatswesen festhielt. Anzunehmen ist, dass hierfür auch das veränderte Verständnis von Ernst Kapff Einfluss nahm. Kapff, der noch bis 1902 die Pensionsanstalt *Lindenhof* in Witzenhausen geführt hatte, modifizierte seine Überzeugung hinsichtlich einer Internats geleiteten Einrichtung. In seiner Publikation *Die Erziehungsschule* von 1906 bevorzugte Kapff die Erziehung im „Halb-Internat“, eine Schulform, die aus heutiger Sicht am ehesten mit einer Ganztagschule vergleichbar ist. Die Vorzüge einer solchen Erziehung erkannte Kapff in einem geringeren Kostenaufwand, in der „Mithilfe der Eltern an der Erziehung“ und im Abstand zwischen Schülern und Lehrern. Dieser Abstand sei notwendig, da der Lehrer kein „unnahbare[r] Halbgott“ sei, sondern „unvermeidliche Schwächen“ besitze, die nicht „stets der Kritik der Schüler ausgesetzt“ seien müssten. Denn der Schüler solle als Bild von seinem Lehrer neben dem Kameraden, auch den „Vertreter einer höheren geistigen und sittlichen Welt“ erblicken.⁹²⁰

4.3.2.5 Schule mit vorbereitendem Charakter

Äquivalent zur DKS sollte auch die Ansiedlerschule eine Einrichtung mit vorbereitendem Charakter bilden. Erfahrungen, die in den kolonialen Gebieten gemacht werden konnten, sollten auch dort stattfinden. Man wollte, wie in Witzenhausen auch, die Eingewöhnungszeit lediglich verkürzen und „dem Uebergang in die Ueberseelaufbahn“ den „Charakter des Abenteuerlichen“ nehmen.⁹²¹ Ein „langes Umhertasten“ sollte den Absolventen erspart bleiben, ein Ansinnen, welches sich sowohl auf das berufliche Tätigkeitsfeld als auch auf den „sozialen Anschluß“ bezog.⁹²²

Im Anschluss an die Ausbildung in Hohenheim war daher eine aufbauende Lernphase in den Kolonialgebieten vorgesehen. Wobei mit den Zielländern nicht ausschließlich die Kolonien unter deutscher Reichsflagge, sondern auch solche unter „fremden Herrschaftszeichen“ gemeint waren.⁹²³ Im Zuge dessen sah sich der Verein, respektive die Anstaltsleitung, in der Verantwortung für die Absolventen geeignete Anstellungen in Übersee ausfindig zu machen. Hierfür plante man von Beginn an einerseits die Kontaktaufnahme zu einzelnen „vertrauenswürdigen Überseern“ und andererseits zu kolonialen Einrichtungen und Organisationen. Ein wichtiger Einzelkontakt bestand bereits mit dem „verdienten Kolonisator[.]“ Hermann Meyer⁹²⁴, der 1898 in Brasilien die Kolonie Neu-Württemberg gegründet hatte. Hier könne sich der Absolvent im Anschluss an die

920 Kapff: 1906, a.a.O., S. 31

921 Aufruf 1908, a.a.O.; Kapff: Deutsche Ansiedlerschule, a.a.O.

922 Vgl. Kapff: 1903, a.a.O., S. 8f.

923 Aufruf 1908, a.a.O

erfolgte Ausbildung in Hohenheim, bei „freier Station“ in die subtropische Landwirtschaft einarbeiten und zudem mit „wenig Barmitteln“ eine eigenständige Existenz gründen.⁹²⁵

Außerdem wollte man mit „überseeische[n] Kolonialschulen, Versuchstationen [und mit] geeigneten Siedlungsgesellschaften“ zusammenarbeiten.⁹²⁶

4.3.2.6 Die Erhaltung des Deutschtums – die nationale Komponente

In der Konzeption der Ansiedlerschule war äquivalent zu Witzenhausen und Wertheim die Förderung der nationalen Idee, die Bewahrung des Deutschtums und des Zusammenhalts festgeschrieben. Die Schüler müssten sich bewusst sein,

„dass sie im Auslande einzutreten haben für das Ansehen und den Vorteil ihres Geburtslandes, dass sie überall wo deutsche Ansiedlungen bestehen für die Erhaltung und Ausbreitung des Deutschtums und deutschen Handels nach Kräften wirken sollen.“⁹²⁷

Durch die Förderung der nationalen Komponente erhoffte man sich nicht nur für die deutschen Kolonien, einen „frischen, belebenden Zug“. Auch in den Gebieten, in denen Deutsche in großer Anzahl sesshaft geworden waren, vermisste man zusehends die Bewahrung des Deutschtums, da hier durch das „allmähliche Hinschwinden der alten Achtundvierziger“ die „besten geistigen Führer“ verloren gegangen seien. Auch speziell für die neu anzusiedelnden Personen in den deutschen Kolonien konstatierte man, dass „Männer von echt deutscher Gesinnung und wahrhaft Deutscher Bildung dringend nötig“ seien, allein schon um dem „um sich greifenden Sprachverderb“ entgegen zu steuern.⁹²⁸

Diese sprachliche Förderung der deutschen Art zeigt sich auch am bewussten Umgang mit der deutschen Sprache und den gewählten Begrifflichkeiten in verschiedenen Publikationen. Die Mitinitiatoren der Ansiedlerschule legten bereits in den ersten Veröffentlichungen der Schule Wert darauf, dass vorrangig deutsche Begriffe verwendet wurden. Kapff, der prinzipiell auch zu den Verfechtern der deutschen Sprache zu zählen ist⁹²⁹, verteidigte jedoch einzelne Begriffe, wie „kulturell“, „Karakter“ und „Pionier“, die in

924 Hans Meyer und sein Bruder Hermann Mayer waren beide Afrikaforscher und Enkel des Herausgebers von „Meyers großem Conversations-Lexicon für die gebildeten Stände“ und somit finanziell unabhängig.

925 Vgl. Kapff: Deutsche Ansiedlerschule, a.a.O.

926 Vgl. Kapff: Deutsche Ansiedlerschule, a.a.O.

927 Brief Rehfuess an Zerweck vom 25. Dezember 1903, HStAS: GU 120 Bü 294

928 Vgl. Kapff: Deutsche Ansiedlerschule, a.a.O.

929 Vgl. hierzu seine Äußerungen bezüglich der Verwendung des Begriffs „Familien-Bursen“ anstelle des französischen Ausdrucks „Pensionat“. Kapff: 1901, a.a.O., S. 425

den öffentlich abgedruckten Aufrufen Verwendung fanden. Diese könnten durch „rein deutsche Ausdrücke nicht ersetzt werden“.⁹³⁰

4.3.2.7 Das Curriculum – Konzeption und Reaktionen

Das Hauptaugenmerk war auf die Praxisstunden gerichtet. Theoretisches Wissen sollte nur untermauernd wirken und insofern lediglich in geringem Umfang gelehrt werden. Mit diesem Aspekt grenzte man sich von Beginn an von der DKS ab und stellte explizit fest, dass man mit Hohenheim keinerlei Konkurrenzsituation zu Witzenhausen schaffe.

Bewährt sich dieser neue Typ, so ist damit keineswegs gesagt, dass dann die eigentlichen Kolonialschulen [...] überflüssig würden. Diese Anstalten mit ihrer grossen Schülerzahl, ihrer reichen Einrichtungen und ihrem mehr schulmässigen Betrieb[...] werden stets ihre Bedeutung innerhalb des kolonialpädagogischen Systems, das sich allmählich herausbilden dürfte, behalten.⁹³¹

Das angedachte Curriculum verzeichnete trotz kürzerer Lehrzeit eine enorme Vielfalt. Die praktischen Tätigkeiten, die in „fröhliche[m] Wetteifer“ vonstatten gehen sollten, wurden an den Jahreszeiten ausgerichtet. Die Fächer sollten nicht nur von praktischem Nutzen sein, sondern in der späteren kolonialen „Einsamkeit Erholung und die so nötige geistige Anregung bieten“ und vor „Verbauerung“ bewahren.⁹³² In einem Brief an Kapff listete Rehfuss eine Reihe an Lehrgegenständen auf, die er in persona als Dozent übernehmen wollte. Diese Liste veranschaulicht die enorme Vielfältigkeit der Lehrgegenstände, die in Hohenheim vertreten sein sollten:

„Pflügen, eggen, säen, mähen, von Hand und mit der Maschine, Errichtung von Zäunen und dergl. m. Ferner: Stalldienst, Behandlung von Pferden und Vieh, melken, buttern für den Hausgebrauch, Hühnerzucht, einfache Gemüse und Blumengärtnerei. Weiterhin: Obst- und Weinbau. Lage und Boden, Pflanzschule, Veredelung der Obstbäume und Reben, Anlage von Obst- und Weingärten, Beschneiden tragender Bäume, Schnitte der Reben, Verwertung des Obstes, Weinbereitung. Von den übrigen Fächern könnte ich das Englische, vom Elementar-Unterricht abgesehen, und das Zeichnen übernehmen, sowie die Zöglinge in das für den gebildeten Landwirt so interessante Gebiet der Pflanzen-Physiologie einführen; außerdem vielleicht den Unterricht in Geschichte und Geographie erteilen. Für den englischen Unterricht wäre es von Vorteil, wenn den Schülern eine amerikan. Landwirtschaftliche Zeitung zur Verfügung stände.“⁹³³

930 Brief Kapff an Widenmann vom 14. Januar 1904, HStAS: GU 120 Bü 294

931 Kapff: Deutsche Ansiedlerschule in Hohenheim bei Stuttgart, o.J.

932 Brief Rehfuss an Zerweck, 25. Dezember 1903, in: HStAS: GU 120 Bü 294

933 Brief Rehfuss an Kapff, 1. Januar 1904, in: HStAS: GU 120 Bü 294

Außerdem sollte Unterricht in verschiedenen Handwerken, Sprachen, Tierheilkunde, Buchführung und Reiten abgehalten werden.⁹³⁴ Das gesamte Pensum, das auf eine verhältnismäßig kurze Lehrzeit bezogen war, wurde in ähnlichem Umfang auch in der Denkschrift publiziert und einem ausgewählten Personenkreis ausgehändigt – darunter auch Oberbaurat Adolf Ernst, Professor an der Technischen Hochschule in Stuttgart. Aufgrund seiner eigenen Ausbildungserfahrungen und der langjährigen Dozententätigkeit äußerte dieser Bedenken und wandte sich persönlich an Widenmann: In diesem Umfang sei die geplante Schule ein „totgeborenes Kind“. Ein umfangreicher Kenntnisstand für die „Zukunftsansiedler“ sei zwar notwendiges Mittel, um sich in einem „unkultivierten Lande selbst zu recht zu finden“, jedoch könne insbesondere ein so vielfältiges und umfangreiches Handwerkswissen in so kurzer Zeit nicht ausreichend vermittelt werden, um eine „selbständige Ausführungsfähigkeit heranzubilden.“ Abhilfe konnte nach Ernst dadurch geschaffen werden, dass als Zugangsvoraussetzung nur der Schüler aufgenommen werden sollte, der in einem Handwerk eine „volle Lehrzeit durchgemacht“ habe und zusätzlich den „Drang“ verspüre „in die Welt hinauszukommen“. Man tue sich leichter, so Ernst, einem gelernten Handwerker landwirtschaftliche Kenntnisse zu vermitteln als aus einem „Bauern oder einem ganz berufslosen jungen Mann einen auch handwerksfähigen Arbeiter“ zu machen. Demzufolge entlaste sich die Schule von „Unterrichtsaufgaben, die sie doch nicht lösen“ könne.⁹³⁵

Kapffs Reaktion auf Ernsts Vorschlägen fiel verhalten aus. Er gab zu bedenken, dass ausgebildete Handwerker nach ihrem Abschluss kein Schulgeld von 1.000 Mark zahlen würden. Hinsichtlich der Inhalte und des Umfangs, die Ernst infrage stellte, hätte sich zudem eine Veränderung ergeben. Landwirtschaft würde nun vorrangig durch Beobachten dessen erfolgen, „was die Akademiker in Hohenheim machen“ würden. Der landwirtschaftliche Teil der Ausbildung müsse „mehr nach drüben“ verlegt werden. Hierbei berief er sich auch auf die renommierte Meinung des Ingenieurs und Schriftstellers Max Eyth.⁹³⁶ Die Zeit in Hohenheim konnte daher wie folgt von statten gehen:

934 Vgl. Brief Rehfuess an Kapff, 1. Januar 1904, in: HStAS: GU 120 Bü 294

935 Brief Adolf Ernst an Geheimrat Widenmann vom 8. Februar 1905, in: HStAS: GU 120 Bü 294

936 Max Eyth war auch im außereuropäischen Ausland tätig gewesen und 1885 Mitbegründer der *Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft*. Aufgrund seiner Erfahrungen genieße Eyth, so Kapff, „größere Autorität“ auf diesem Gebiet. Nach Eyths Auffassung sei in Übersee die Landwirtschaft „überall anders und man müsse sich erst drüben in diese einarbeiten.“ Vgl. Brief von Kapff an Widenmann vom 21. Februar 1905, in: HStAS: GU 120 Bü 294

„Sie sollen die Elemente des gewöhnlichsten, banausischen Handwerks kennen lernen, und dass bei geeignetem Material in dieser Hinsicht in 1-2 Jahren viel geleistet werden kann, weiss ich aus Erfahrung.“⁹³⁷

Ein weiterer Vorschlag zur Schulkonzeption wurde von Karl Perrot aufgeworfen. Dieser zielte darauf ab, die Organisation der Ansiedlerschule nach „dem Vorbilde der in dieser Hinsicht einzig in ihrer Art vorzüglich organisierten Landwirtschaftsschule in Weilburg an der Lahn unter zweckentsprechender Ergänzung für Auslandsverhältnisse“ aufzubauen.⁹³⁸ Perrot kannte diese Schule, da sein Sohn Absolvent der Landwirtschaftsschule in Weilburg gewesen war. Seine Einschätzungen hinsichtlich der Schulkonzeption basierten somit auf diesen Erfahrungen⁹³⁹:

„Eine solche, zugleich wissenschaftliche[sic!] und praktische Vorbildung und Erziehung zur Selbständigkeit, wie eine solche jetzt leider bei uns in Deutschland nur schwer zu erzielen sein dürfte, wollen wir durch die projectierte Deutsche Ansiedler-Schule in Hohenheim anstreben.“⁹⁴⁰

Perrots Forderungen mussten fast zwangsläufig ins Leere laufen. Hätte man der wissenschaftlichen Komponente einen größeren Stellenwert zugemessen, wäre die veranschlagte Lehrzeit nicht ausreichend gewesen. Zudem hätte man aufgrund einer anderen Dozentenschaft zusätzlicher Ausrüstungsgegenstände und weiterer Räumlichkeiten ein größeres Investitionsvolumen benötigt.

Erwartungsgemäß äußerte sich auch Fabarius zu den Plänen. Eine Schulgründung, die in wesentlichen Gesichtspunkten denen der DKS sehr viel stärker ähnelte, als bspw. die Nationalschule musste fast automatisch zu einer öffentlichen Stellungnahme führen. Außerdem waren zentrale Initiatoren des Projekts Ansiedlerschule zu einem früheren Zeitpunkt eng mit der DKS verbunden gewesen, eine Tatsache, die ihn in seiner Kritiknahme wohl eher bestärkte. Seine Kritikpunkte zielten auf die geplante Dauer von 1 - 1,5 Jahren und die angestrebte Bildungstiefe ab. Fabarius riet Personen „mit geringeren Ansprüchen“ dazu, „auf eine heimische Ausbildung ganz zu verzichten und gleich in überseeische Betriebe als Lehrlinge einzutreten.“⁹⁴¹ Somit entzog er einer Schule

937 Brief Kapff an Widenmann vom 21. Februar 1905, in: HStAS: GU 120 Bü 294

938 Brief Perrot an Schilling von Canstatt, vom 31. Dezember 1904, in: HStAS: GU 120 Bü 294

939 Seine Auffassungen werden gestützt durch primäre Quellen und Sekundärliteratur, die den Wesenszug der Schule nie im Sinne einer reinen wissensvermittelnden Fachschule beschrieben. Auch hier wird wiederkehrend die Idee der Charakterbildung und der Selbsttätigkeit betont. Vgl. Matzat, Heinrich: Rede zur Eröffnung der Landwirtschaftsschule zu Weilburg. Weilburg 1877; Schwing, Heinrich: Die höhere Landwirtschaftsschule in Weilburg 1876 - 1943, in: Weilburger Blätter, Nr. 181, 182, Weilburg 2014

940 Brief Perrot an Schilling von Canstatt, vom 31. Dezember 1904, in: HStAS: GU 120 Bü 294

941 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 147

zur Vorbereitung für die Kolonien, basierend auf ähnlichen Grundsätzen, jedoch mit einer kürzeren Lehrzeit, jedwede Legitimität.

Auch im Ausland und in den Kolonien wurde das Projekt der Ansiedlerschule wahrgenommen und kommentiert. 1905 wandte sich diesbezüglich der in DOA ansässige Ackerbauer und Viehzüchter Eduard Fritz an den Vorstand. Aufgrund der Kenntnisnahme über die projektierte Schule wollte er sein langjähriges Erfahrungswissen zur Verfügung stellen, welches seiner Meinung nach für eine erfolgreiche individuelle und gesamtdeutsche Kolonisation von Nöten war und gewinnbringend in die Konzeption mit einfließen konnte. Seine Einschätzungen und die daraus resultierenden vier Forderungen werden daher hier verkürzt erwähnt.

Fritz legte Wert auf die Vermittlung des christlichen Glaubens in Kombination mit einem „engen Anschluss“ an eine missionarische Niederlassung. Zur Begründung führte er an:

„Denn bei Schicksalsschlägen und jahrelangen Misserfolgen, wie sie jeder Ansiedler hier gewärtigen muss, wird keiner aushalten, ohne Rest von Religion.“

Außerdem befürwortete er eine gezielte Auslese an Personen, die sich für eine Tätigkeit in den Kolonien eigneten. Nicht die Aufnahme von „arbeitsscheuen und unpraktischen Elementen [...] sondern von solchen von denen wegen ihres moralischen Seins etwas erwartete werden kann.“

Des Weiteren bemaß er den wiederkehrend geforderten 10.000 Mark Anfangsgrundstock,⁹⁴² die von deutschen Ansiedlern gefordert wurden, keine große Bedeutung zu. Vielmehr hielt er ein großes Maß an Genügsamkeit für eine essentielle Fähigkeit der Ansiedler. Erst im „Kampfe mit Armut“ stelle sich diese ein und nur dadurch könne man sich auf dem Markt behaupten. Hierfür bedürfe es keiner „Unsummen“, sondern lediglich einer Unterstützung durch den Staat, respektive durch die DKG und dessen Frauenverein.

Mit Letzterem spielte Fritz auf die koloniale Frauenfrage an, der er eine enorme Bedeutung für eine erfolgreiche Kolonialpolitik zumaß. Konkret forderte er eine finanzielle Unterstützung für die meist armen Frauen, die in die Kolonien auswandern wollten. Erfolge diese nicht oder zu einem späteren Zeitpunkt, müsse der Ansiedler in langfristige Vorauszahlung gehen, ähnlich wie mit einer „Dreschmaschine[, die er] von zu Hause

942 Vgl. hierzu die Darstellungen in Kapitel 2.4: Überbevölkerung - Auswanderung - Besiedlungsfrage

kommen lassen will“ und binde damit sein Geld, was er „inzwischen ein par[sic] mal nutzbringend anwenden könnte“.⁹⁴³

Diese Eindrücke und Forderungen von Eduard Fritz waren in Teilen mit den Auffassungen von Kapff und den anderen Verantwortlichen der Ansiedlerschule kompatibel und hätten bei einer Schulgründung durchaus einfließen können.

4.3.3 Das Scheitern der Idee

Auch wenn es in Quellen der Primär- und Sekundärliteratur einstweilen so dargestellt wird, zur tatsächlichen Umsetzung des Vorhabens kam es, vorrangig aufgrund mangelnder Finanzierung nicht. Im Aufruf von 1908 wurde dies in Form eines Paradoxon thematisiert. Einerseits führe die anhaltende wirtschaftliche Depression zu Schwierigkeiten die nötigen Geldmittel zu beschaffen, andererseits sei es gerade die Ansiedlerschule, welche dazu beitragen würde, die „Uebelstände“ abzustellen, die die „Ursachen der Depression“ seien.⁹⁴⁴

1909 zog sich auch Foehr aus dem Agitatorenkreis zurück und führte hierfür teils persönliche Gründe an. In einem Brief an den Direktor Hohenheims, Ernst Valentin von Strebel, treten jedoch auch Enttäuschung und Ernüchterung deutlich hervor: Von Beginn an habe es an der „richtige[n] Organisation“ gemangelt. Daher sei er auf sich allein angewiesen gewesen und habe sich folglich nicht „im Stande [gesehen] durchzugreifen“. Der Enttäuschung über das drohende Scheitern des Projekts, stellte er die Hoffnung entgegen, „dass eine solche Schule [,die] dem nationalen, kolonialen Bedürfnis entspricht, kommen wird + kommen muss!“⁹⁴⁵ Foehr erwähnte in diesem Brief an Strebel nicht die Tatsache, dass er seitens des VVDA im Dezember 1908 aufgefordert worden war, „weitere voraussichtlich ergebnislose Bemühungen“ einzustellen. Der VVDA hatte dies damit begründet, dass keine weitere Hoffnung bestünde, durch Foehrs Agitation neue Mitglieder und „pekuniäre Erfolge“ zu erzielen.⁹⁴⁶

943 Brief Eduard Fritz an den Vorstand der Ansiedlerschule und an die Stuttgarter Abteilung der DKG, vom 4. August 1905, in: HStAS: GU 120 Bü 294

944 Vgl. Aufruf: 1908, a.a.O.

Die Argumentation zielte auf besser ausgebildete Personen ab, was dann im Folgeschritt zu einer erfolgreicherer Kolonisation, auch in ökonomischer Hinsicht, führen würde.

945 Brief Adolf Foehr an Direktor Strebel vom 22. März 1909, in: Archiv der Universität Hohenheim: Akten Zentrale Verwaltung 83.03

946 Vgl. Brief Widenmann an Foehr vom 15. Dezember 1908, in: HStAS: GU 120 Bü 294

Nachdem ein Scheitern der Idee nicht mehr abwendbar schien, sollten die angesammelten finanziellen Mittel einer anderweitigen, adäquaten Verwendung zugeführt werden. Am zweckentsprechendsten glaubte man dies durch die Unterstützung einzelner Schüler der DKS erreichen zu können. In einem Brief an den Fürsten Herzog von Urach bedankte sich Fabarius 1911 für die erhaltenen Beträge. Fabarius stellte in Aussicht, dass mit dem Geld die koloniale Ausbildung „unter besonderer Berücksichtigung von Süddeutschen“ durch „Zahlung von Studienbeihilfen[sic!]“ ermöglicht werde. Darüber hinaus verfolgte Fabarius den Plan, den VVDA als Gesellschafter der DKS zu gewinnen und somit weiteres Kapital für Witzenhausen zu erhalten.⁹⁴⁷

1919 plante man die endgültige Auflösung des VVDA. Nach wie vor belief sich das Vermögen auf eine Summe von 28.900 Mark. Weiterhin wollte man diese Mittel „im Sinne der Spender verwendet wissen“ und fragte daraufhin bei der Landwirtschaftlichen Hochschule Hohenheim, um die „Verwaltung der Gelder zum Besten von Ansiedlern in Uebersee bezw. In unseren Kolonien“ an.⁹⁴⁸ Diese willigte ein, das Kapital gemeinsam mit der *Württembergischen Zentralstelle für Landwirtschaft* in einer Stiftung zu verwalten. „Reichsdeutschen Ansiedlerbewerbern“⁹⁴⁹ sollte Unterstützung für den Besuch „landwirtschaftlicher Fachschulen und der landwirtschaftlichen Hochschule in Hohenheim“ gewährt werden. Zudem wollte man diese Mittel auch „junge[n] deutsche[n] Landwirte[n]“ für die „Erlernung von Fremdsprachen“ zur Verfügung stellen. Hinsichtlich der Umsetzung verfügte der VVDA :

„Die einzelnen Unterstützungsbeiträge sollen nicht zu gering sein und das Kapital in absehbarer Zeit aufgebraucht werden.“⁹⁵⁰

947 Vgl. Brief von Fabarius an Herzog von Urach vom 10. August 1911, in: HStAS: GU 120 Bü 294

948 Brief Thomä an die landwirtschaftliche Hochschule Hohenheim vom 12. Mai 1919, in: Archiv der Universität Hohenheim: Akten Zentrale Verwaltung 04.03.08;

Der Kolonialbegriff fand hier nach wie vor Verwendung, obwohl die deutschen Kolonialgebiete militärisch bereits nicht mehr in Besitz Deutschlands waren. Jedoch war die Abtretung der Gebiete noch nicht unterzeichnet. Vgl. hierzu die Hinweise auf den Versailler Vertrag, in Kapitel 2

949 In der Folgezeit diskutierten beide Stiftungsbeteiligten insbesondere über die Zielpersonen, denen die Stiftung zugute kommen sollte. Offene Fragen, wie die „Bevorzugung süddeutscher Bewerber“ wurden in den Folgemonaten geklärt. Die erste Vergabe an Stiftungsgeldern zur Unterstützung eines Studenten (Trudbert Vökle) erfolgte erst 1923. In den ersten drei Jahren hatten sich auf die Ausschreibungen in verschiedenen Zeitungen keine Bewerber gemeldet. Vgl. u.a. diverse Briefe zwischen der Zentralstelle für Landwirtschaft und der Direktion der Landwirtschaftlichen Hochschule Hohenheim, in: Archiv der Universität Hohenheim: Akten Zentrale Verwaltung 04.03.08

950 Brief Thomä an die Direktion der landwirtschaftlichen Hochschule in Hohenheim vom 31. Mai 1919, in: Archiv der Universität Hohenheim: Akten Zentrale Verwaltung 04.03.08

4.4 Resümee

Der Eintritt des Deutschen Reiches als Kolonialmacht führte nicht nur zu rein inhaltlichen Veränderungen im deutschen Bildungssystem. Durch dieses neue Themenfeld sahen sich pädagogische Zeitgenossen in der Lage, ihre reformpädagogisch orientierten Ideen in die Praxis zu überführen. In diesem Kapitel konnte diese enge Verknüpfung zwischen Reformpädagogik und Kolonialismus dargestellt werden. Insbesondere anhand der Überlegungen von Ernst Kapff wurde herausgearbeitet, wie die Faktoren dezentraler Unterricht, Internatsleben, Projektarbeit und die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis mithilfe des kolonialen Terminus schlüssig begründet und infolgedessen realisiert werden konnten.

In allen drei Schulen stand im Zentrum der Zielsetzung, die Anleitung zur Selbsthilfe. Die curricularen Inhalte wurden dementsprechend didaktisch und methodisch aufbereitet. Hierfür wurden von allen Verantwortlichen die Schulgründungen auf private Basis gestellt, um vom staatlichen Schulreglement unabhängig zu sein.

Auch die Ähnlichkeit der Unterbringungsform in allen drei Schulen zeigt, dass übereinstimmend die außerunterrichtliche Erziehung einen wesentlichen Bestandteil der gewählten Pädagogik ausmachte. Einrichtungsübergreifend ging es allen verantwortlichen Personen um mehr als nur um die Vermittlung inhaltlicher Wissensbestandteile. Das Zusammenleben wurde als Weg verstanden, den Schüler in seiner Gesamtheit zu erreichen. Diese Perspektive änderte sich auch nicht mit der Tatsache, dass Ernst Kapff im Laufe der Zeit seine Überlegungen zur Unterbringungsform variierte. Trotzdem blieben auch in seinem präferierten Halb-Internat, die Erziehungsmomente, welche die Unterrichtsstunden flankierten, ein wichtiger Bestandteil des pädagogischen Konzepts.

Parallelen zwischen den Schulen wurden auch hinsichtlich der Standortwahl sichtbar. Gezielt wählten die Verantwortlichen der Schulen als Niederlassung Kleinstädte in ländlicher Umgebung aus, die den direkten Kontakt zur Großstadt entbehrten. Aus zeitgenössischer Sicht ergab sich hieraus der Vorteil, dass man sich den Problemen entziehen konnte, die man mit dem Großstadtleben in Verbindung brachte. In diesem Punkt wurden Ähnlichkeiten zu den Lietz'schen Landerziehungsheimen deutlich. Jedoch unterschieden sich alle drei Einrichtungen von diesem Erziehungssystem dadurch, dass nicht die vollständige ländliche Abgeschlossenheit gewählt wurde. Die Möglichkeit des Austauschs zu bestehenden wissenschaftlichen Einrichtungen konnte und sollte

wahrgenommen werden. Zudem wurde das städtische Umfeld auch in Verbindung gebracht mit kulturell prägenden Ereignissen und Stätten, die seitens der Verantwortlichen als bedeutsam und unabdingbar für die nationale Gesinnung, die Charakterbildung und den Erhalt des Deutschtums eingestuft wurden.

Als weiterer Vorteil der gewählten Standorte wurde übereinstimmend konstatiert, dass durch die ländliche Umgebung für die Schüler eine passendere Gelegenheit gegeben war, mehr eigene praktische Erfahrungen zu machen und dadurch ein fundierteres Handlungswissen zu erlangen. Hieraus ergab sich aus zeitgenössischer Sicht die bestmögliche Vorbereitung für die Zeit in den kolonialen Gebieten. Hierfür wurden zusätzlich in allen Einrichtungen spezifische Lernorte geschaffen, wie bspw. das Gewächshaus und der Gelsterhof in Witzenhausen oder der Schulgarten in Wertheim.

Neben diesen deckungsgleichen Annahmen und Zielsetzungen wurden darüber hinaus auch die Unterschiede der drei Schulen veranschaulicht. Diese bestanden in der Schulart, der Dauer der Schulzeit, der anvisierten Zielgruppe, der konfessionellen Betonung, in der Gewichtung der theoretischen und praktischen Aspekte des Curriculums und in der Aufnahmekapazität. Auch die Tatsache, dass die Ansiedlerschule in Hohenheim nicht zur Umsetzung gelangte, unterscheidet dieses Projekt von ihren Vorgängerinnen. Trotz dieser Unterschiede war es möglich diese drei Schulen aufgrund der vergleichbaren reformpädagogischen Grundideen und ebenso angesichts der personellen Übereinstimmungen in einem gemeinsamen Kapitel zu behandeln.

5 Koloniale Wissenschaft

„Das Sammeln von Erfahrungen, ihr gegenseitiger Austausch und ihre Überlieferung bilden schon den Anfang planmäßiger Schulung.“⁹⁵¹

Angelehnt an die Aussage des Biologen und Hochschullehrers Friedrich Tobler⁹⁵² lässt sich die koloniale Wissenschaft systematisch in drei Bereiche aufschlüsseln:

Zunächst steht die Basis der Wissenschaft, nämlich das Wissen selbst, im Vordergrund der Betrachtungen. In diesem ersten Teil wird nicht auf die enorme inhaltliche Fülle der Fokus gelegt, vielmehr geht es im ersten Abschnitt um die Wissenslieferanten. Diese Personen agierten in einem Themenfeld, das - zumindest aus Perspektive der Kolonialherrscher - nahezu unerforscht war. Das Wissen musste somit erst generiert werden, um es im Anschluss daran im Bildungsbereich zu verwerten. Daher werden folgende Fragen wesentlich sein: Wer waren die Sammler und welche fachlichen Kenntnisse brachten sie mit? Wer waren die Auftraggeber und somit auch die Frage nach der Intention des Sammelns und Dokumentierens. Des Weiteren wird verwiesen auf die angewandten Methoden des Vorgehens respektive auf die technischen Ausrüstungen.

Der zweite Block unterteilt sich in die Darstellung bestimmter Organisationen und Institute. Vorangestellt werden zunächst ausgewählte Organisationen, die fördernd auf die Kolonialwissenschaften wirkten. Von ihnen wurden Forschungsarbeiten angestoßen, begleitet und ausgewertet, meist mit dem Ziel die Kolonien einer besseren wirtschaftlichen Ausnutzung entgegenzusteuern. Da diese agitatorisch arbeitenden Vereinigungen nicht nur in städtischen Zentren sondern auch an regionalen Standorten gegründet wurden, existierten diese in großer Anzahl. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde daher an dieser Stelle eine exemplarische Vorgehensweise der Betrachtung gewählt. Zur Darstellung gelangten solche Organisationen, die deutschlandweit von Einfluss und somit auch für die Gesamtbetrachtung und im speziellen für das darauffolgenden Kapitel 5.3, über die kolonialwissenschaftlichen Institute von Bedeutung waren.

Ausgewählt wurden das 1896 gegründete *Kolonialwirtschaftliche Komitee* und die 1892 errichtete *Botanische Zentralstelle für die Kolonien*. Die DKG, die auch hierunter zu fassen ist, wurde bereits an mehreren Stellen dieser Forschungsarbeit besprochen und wird infolgedessen hier nicht erneut aufgegriffen. Ferner wird ein Ausblick auf die

951 Tobler: 1907, a.a.O., S. 6

952 Vgl.: Ulbricht, H.: „Friedrich Tobler“, in: Berichte der Deutschen Botanischen Gesellschaft, 70. Jg., Stuttgart 1957, S. 43 - 48

wissenschaftliche Entwicklung in den Kolonien gewährt, da zwischen diesen und den Einrichtungen in Deutschland ein enger Kontakt bestand.

Das Hauptaugenmerk in diesem Unterkapitel liegt jedoch abseits dieser Organisationen auf den kolonialwissenschaftlichen Kursen und Instituten im Hochschulwesen. Aktuelle Forschungen zielen insbesondere auf die beiden zentralen Hochschuleinrichtungen in Hamburg und Berlin ab.⁹⁵³ Unbestritten waren das Kolonialinstitut an der Elbe und das Seminar für Orientalische Sprachen in der Reichshauptstadt zwei grundlegende Pfeiler kolonialer Wissenschaft im Deutschen Reich. Sie waren auch die Institute im Wissenschaftskontext, die von der zeitgenössischen Fachwelt überwiegend zur Vorbereitung eines Aufenthaltes in den Kolonien empfohlen wurden. Dementsprechend wird diesen beiden Einrichtungen ein größerer Rahmen in den Betrachtungen eingeräumt.

Additiv hierzu entstand jedoch ein weitverzweigtes Netz kolonialer Wissenschaft, dessen Darstellung bislang unbeachtet blieb. Mit zunehmender Dauer der deutschen Kolonialherrschaft breitete sich dieses über das ganze Deutsche Reich hinweg aus. Der Blick richtete sich dabei auf die Einrichtungen von Hochschulen und Universitäten. Eine eindeutige Abgrenzung zeigt sich in diesem Bereich zu den bereits dargestellten Institutionen vorangegangener Kapitel. Im Gegensatz zu Einrichtungen wie der DKS aus Kapitel 4.1, die sich ihrem Selbstverständnis nach auch zum Feld der Kolonialwissenschaften zählte, kommen wissenschaftliche Institutionen zur Darstellung, die in Forschung und Lehre das koloniale Wissen hervorbrachten und weitergaben.⁹⁵⁴ Dabei werden jene ausführlicher dargestellt, die eigens für diesen Zweck gegründet wurden oder aber konzentrierende kolonialthematische Umstrukturierungen vornahmen.

Des Weiteren wird die quantitative kolonialwissenschaftliche Ausbreitung an deutschen Hochschulen und Universitäten illustriert. An dieser Stelle wurde ein anderer Zugang zum Thema gewählt. Leitender Gedanke ist hier die Sichtbarmachung der räumlichen Ausbreitung kolonialer Wissensvermittlung. Daher werden nicht einzelne Seminare, Vorlesungen, Dozenten oder Inhalte detailliert beschrieben, sondern die Existenz

953 Vgl. Ruppenthal, Jens: Kolonialismus als "Wissenschaft und Technik". Das Hamburgische Kolonialinstitut 1908 bis 1919, Stuttgart 2007; Gouaffo, Albert: Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext. Das Beispiel Kamerun – Deutschland (1884 - 1919), Würzburg 2007

954 Aus eigener Perspektive subsumierte sich die DKS zu den Einrichtungen der Kolonialwissenschaft. Dies wurde u.a. mit dem bestehenden wissenschaftlichen Austausch zu anderen Einrichtungen und der auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Lehre begründet. Jedoch erfolgte in der DKS Wissenschaftsbetätigung um ihrer Selbst willen nur begrenzt. Ausnahme bildete hier das Ansinnen von Fabarius durch die Errichtung eines hausinternen Museums zur kolonialen Erkenntnisgewinnung beizutragen. Der Schwerpunkt der DKS lag jedoch auf der praktischen Berufsausbildung. Vgl. Tobler: 1907, a.a.O., S. 13

kolonialen Wissens im akademischen Betrieb anhand mehrerer stilistischer Deutschlandkarte veranschaulicht.

5.1 Wissenslieferanten

„Gemäss der Lage unserer Kolonien birgt jede ihre eigenen Probleme. Nur zu oft wird übersehen, dass das, was der einen Kolonie taugt, für die andere nicht anwendbar ist. Demgemäss werden auch die Forschungsreisen und Erschliessungsarbeiten in jeder Kolonie zunächst verschieden bestimmten Zwecken zu dienen haben.“⁹⁵⁵

Die Anfangsjahre der deutschen Kolonialherrschaft waren geprägt durch enttäuschte wirtschaftliche Hoffnungen⁹⁵⁶ einerseits und humanitäre Katastrophen andererseits. Als Folge hiervon suchte man nach Gründen und stieß Veränderungsprozesse an. Erklärungen für Fehlentwicklungen in der 'Experimentierungsphase'⁹⁵⁷ begründeten sich auf die Nichtbeachtung der Diversität der Kolonien und das ignorante Vorgehen gegenüber der autochthonen Bevölkerung. Wie in dieser Forschungsarbeit einleitend beschrieben, wurden den Menschen und Verhältnissen in den Kolonien Beschlüsse aufoktroziert - meist mit dem Resultat, dass die Rechte und Gewohnheiten der indigenen Bevölkerung beschnitten bzw. völlig außer Kraft gesetzt wurden. Die bereits geschilderten Aufstände und desolate wirtschaftliche Situationen waren die Folge.

Aus gegebenem Anlass beschäftigten sich daher auch wissenschaftliche Disziplinen mit kolonialen Themen. Betätigung in diesem Themenfeld ergab sich für die einzelnen Wissenschaftsfelder jedoch auch in fortlaufender Kontinuität zur vorkolonialen Forschungsarbeit. Koloniale Forschung wurde somit auch um ihrer selbst willen, zur Erkenntnissicherung und -mehrung oder zur Problemlösung betrieben.⁹⁵⁸ Im folgenden Kapitel wird es um die Datensammler gehen, die für Forschungsvorhaben unterschiedlichster Wissenschaftsfelder Erkenntnisse erhoben.

955 Eckert: 1908, a.a.O., S. 18

956 Nur Wenige mahnten zur Gelassenheit und zur Notwendigkeit eines längeren Entwicklungszeitraumes, wie bspw. der Geograph, Verleger und Forschungsreisende Hans Meyer: „Wo mit Generationen zu rechnen ist, werden wir Lebenden wenig Erfolg zu sehen bekommen.“ Meyer, Hans: 1900, a.a.O., S. 102

957 Siehe Phaseneinteilung nach Bade: Experimentierphase bis Ende 1880er Jahre, heroische Phase bis 1906/07, Ära Dernburg bis zum Ersten Weltkrieg, vgl. Bade, Klaus J.: Imperialismus und Kolonialmission: das kaiserliche Deutschland und sein koloniales Imperium, in: ders.(Hg.): Imperialismus und Kolonialmission: Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium, Wiesbaden 1982, S. 3

958 Vgl. Jaeger, Fritz: Wesen und Aufgaben der kolonialen Geographie. Antrittsvortrag, gehalten im Geographischen Institut der Universität Berlin am 10. Mai 1911, abgedruckt in: Kollm, Georg(Hg.): Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, 1911, S. 405

5.1.1 Vielfältige Wissensgebiete – die zunehmende Bedeutung der Ethnologie

Die Verschiedenartigkeit der deutschen Kolonien bezog sich auf geographische, klimatische und ethnographische Faktoren, die auch innerhalb einer Kolonie wesentliche regionale Unterschiede⁹⁵⁹ aufweisen konnten. Innerhalb der Gebietserforschung legte man den Fokus insbesondere auf die wirtschaftliche Ausnutzung der Territorien. Das generelle Sichtbarmachen der Gebiete, sprich eine exakte Kenntnis über geographische, klimatische, botanische und geologische Faktoren, war somit vorrangiges Ziel. Daher mehrte sich in der Anfangszeit insbesondere das Wissen der Wissenschaftsdisziplinen, von denen man sich vorrangig ökonomische Vorteile erhoffte. Neben dem wirtschaftlichen Aspekt, spielten auch andere Tatsachen eine Rolle. Die geographische Erschließung diente bspw. auch der Machtposition auf internationaler Politikebene. Außerdem sollte die zunehmende Erkenntnis über die okkupierten Gebiete zu einer Förderung der gezielten Auswanderung und somit zu einer Beruhigung innerdeutscher sozialpolitischer Spannungen führen.⁹⁶⁰

„So kam es, daß die Wissenschaften, welche keinen direkten Vorteil versprachen, vernachlässigt wurden, in erster Linie die Wissenschaft vom Menschen und seiner Kultur, die Anthropologie und Ethnologie.“⁹⁶¹

Im weiteren Verlauf der deutschen Kolonialzeit musste man einräumen, dass Misserfolge der Kolonisation teilweise auf mangelnde Kenntnisse ethnologischer Tatsachen zurückzuführen waren.⁹⁶² Wollte man diese Fehlschläge, die auch aus ökonomischer Perspektive von erheblichem Wert waren, in Zukunft verhindern, mussten Expeditionen das Wissen über indigene Gesellschaften mit berücksichtigen. Humane Katastrophen wie die, die sich in DOA und DSWA ereignet hatten, mussten aus Sicht der deutschen Regierung - auch aufgrund der hohen Kosten und des hohen Verlusts an indigenen Arbeitskräften - zukünftig vermieden werden. Gleichzeitig erhoffte man sich durch diese Reform eine Imagebesserung der deutschen Kolonialpolitik in der Öffentlichkeit im Deutschen Reich.

959 Für einen ausführlichen Vergleich zweier Kolonien (Togo und Kamerun), vgl.: Külz: 1910, a.a.O., S. 192 - 196

960 Vgl. Kapitel 2.4

961 Vgl. Ankermann, Bernhard: im Vorwort, in: Parkinson, R.: Dreißig Jahre in der Südsee. Land und Leute, Sitten und Gebräuche im Bismarckarchipel und auf den deutschen Salomoinselfn, Stuttgart 1907

962 Vgl. Ankermann: 1907, a.a.O., im Vorwort; vgl. hierzu auch die reformorientierten Bestrebungen unter Staatssekretär Dernburg in Kapitel 2.3.4

Das Aufgreifen ethnologischer und anthropologischer Faktoren im kolonialen Kontext lief parallel, jedoch gleichzeitig auch verwoben mit den zeitgenössischen Bemühungen der Völkerkunde um ihre Anerkennung als Wissenschaft. Prozesse im deutschen Kolonialsystem, die zunehmend auch die indigene Person in die Betrachtung rückten, wirkten hierbei unterstützend. Seitens des Deutschen Reiches realisierte man, dass eine lukrative Kolonialpolitik nicht ohne die Berücksichtigung der Kolonisierten erfolgen konnte. Infolgedessen war das Wissen über die Bevölkerung und damit gleichzeitig die Völkerkunde als Wissenschaft von zunehmendem Interesse.⁹⁶³

Am Beispiel des Berliner Völkerkundemuseums, welches als einziges staatlich und nicht städtisch finanziert wurde, wird zudem ersichtlich, wie seitens der Regierung und der ortsansässigen Gouverneure unterstützend gewirkt wurde.⁹⁶⁴ Das Museum konnte aufgrund des vorhandenen Budgets das Sammeln ethnologischer Gegenstände beauftragen. Als Argument für das Sammeln diente der Hinweis auf die Gefahr, dass mit zunehmender Kolonialisierung die „Eigenheiten“ der indigenen Gesellschaften der „alles ausgleichenden Kultur zum Opfer fallen“ würden.⁹⁶⁵ Ein weiterer Beweggrund, Wissenszuwachs zu generieren, war die Tatsache, dass Wissen über den Anderen auch immer Macht über den Anderen bedeutete. Der Staat förderte daher immer wieder Einzelprojekte um dieses Wissen zu erhalten. Insbesondere von der 1905 gegründeten *landeskundliche Kommission zur Erforschung der deutschen Schutzgebiete* wurden staatlicherseits wiederkehrend Projekte unterstützt.⁹⁶⁶

Dieser erwähnten Paradoxie eines gewissen zeitlichen Drucks sah man sich generell in der Ethnographie ausgesetzt. Die Einflussnahme, der „giftige[] Odem“ der Kolonialherren in den Kolonien, bewirkte gleichzeitig die Vernichtung bestehender Strukturen. Die eigene „eiserne Kultur“ hauchte „jene Völker an, so dass ihre alten Kenntnisse, Sagen und Kunstfertigkeiten noch vor ihrem leiblichen Rassentode hinwelken“ würden.⁹⁶⁷ Dieser

963 Vgl. Theye, Thomas: Einführung, in: ders.(Hg.): Der geraubte Schatten. Eine Weltreise im Spiegel der ethnographischen Photographie, München 1989, S. 52

964 Vgl. Laukötter, Anja: Von der „Kultur“ zur „Rasse“ - vom Objekt zum Körper?: Völkerkundemuseen und ihre Wissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts, Bielefeld 2007, S. 32 - 48

965 Runderlaß des Kaiserlichen Gouverneurs von Deutsch-Ostafrika, betr. Sammlung ethnographischer Gegenstände“, abgedruckt in: Zimmermann, Alfred(Hg.): Die deutsche Kolonial-Gesetzgebung, 3. Teil, Berlin 1899, S. 16

966 Bspw. wurde die Forschungsreise des Hochschullehrers für Ethnographie und Urgeschichte an der Universität Leipzig und Direktors des Museums für Völkerkunde zu Leipzig Karl Weule von dieser Kommission finanziert. „Ausgerüstet mit photo-, phono- und kinematographischen Apparaten hat er Sprache, Gebräuche, Lebensweisen und Abstammung jener Stämme im Bild, Wort und Gesang festgehalten. [...] Eine rund 1200 Stück zählende ethnographische Sammlung hat er mit heimgebracht.“ vgl. Eckert: 1908, a.a.O., S. 22

967 Eckert: 1908, a.a.O., S. 25

„Zersetzungsprozess“⁹⁶⁸ wurde hingenommen bzw. gewollt und gleichzeitig sollte das „Ursprüngliche“ zumindest erfasst und konserviert werden.⁹⁶⁹

Es „kann gar nicht oft genug wiederholt werden, jetzt zu retten und zu studieren, was in wenigen Jahren nicht mehr möglich ist.“⁹⁷⁰

5.1.2 Primäre Wissenssammler

Die Kenntnismehrung musste folglich auf einer breiten Basis geschehen. Zu bewährten Forschungsgebieten kamen neue hinzu. Insgesamt stieg der Bedarf an Personen, die vor Ort das Wissen generierten und der Fachwelt im Deutschen Reich zur Verfügung stellten.⁹⁷¹

Zunächst handelte es sich hierbei um Personen, die gezielt zur Erkenntnissicherung in die Kolonien reisten. Der Unterschied zu jenen Forschungsreisen vor der Kolonialzeit lag in der räumlichen Fokussierung auf die deutschen Gebiete. Außerdem ging es nicht mehr ausschließlich um die „Entdeckung“ fremder Erdteile, sondern um gezielte Erkenntnissicherung. Für eine „erfolgreiche[] Tätigkeit in den zu explorierenden Teilen der Erde“ erforderte dies vom Einzelnen eine „geeignete Vorbildung“. Für diese „wissenschaftlich Reisenden“ forderte, der bereits im Kapitel zur militärischen Vorbildung erwähnte Göttinger Hochschullehrer Ambronn, eine Lehranstalt, die mittels praktischer Übungen mehr leisten konnte als die reine autodidaktische Vorbereitung anhand publizierter Ratgeber.⁹⁷² Der „Enthusiasmus für die gute Sache“ sei zwar wichtig und helfe über Unwägbarkeiten hinweg, für wissenschaftliches Beobachten und zum Erwerb der „Kenntnis der zu benutzenden Instrumente“ erfordere es jedoch einer Ausbildung darüber hinaus. Dies sei u.a. auch bei den zu tätigenen Ortsbestimmungen der Fall. Aufzeichnungen, wie sie zu Zeiten der „Entdeckungsreisen“ erfolgt waren, seien längst

968 Eckert: Die Fortschritte in der geographischen Erschliessung unserer Kolonien seit 1907, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 30

969 Vgl. hierzu auch: o.V.: Die Einweihung des neuen Museums für Völkerkunde in Berlin, in: Correspondenz-Blatt der deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, 18. Jg., München 1887, S. 5f.

970 Eckert: 1908, a.a.O., S. 24; Diese Ansicht war bereits vor der Deutschen Kolonialzeit Gedankengut. Der Geograph und Afrikaforscher Eduard Pechuel-Loesche äußerte sich hierzu ausführlich auf dem 4. Deutschen Geographentag. Er unterstrich zudem die Notwendigkeit einer gewissen Vorbildung für die Kenntniserhebung, um Missverständnisse und Fehlinterpretationen zu vermeiden. Vgl. in: Pechuel-Loesche: Ethnologische Forschung, in: Ratzel, F.(Hg.): Verhandlungen des Vierten Deutschen Geographentages zu München am 17., 18. und 19. April 1884, Berlin 1884, S. 156 - 160

971 Zur ethnologischen Sammeltätigkeit und Auswertung auch in vorkolonialer Zeit, vgl. Kohl, Karl-Heinz: Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. 3. neub. Aufl., München 2012, S. 100ff.

nicht mehr ausreichend. Eine genauere Charakterisierung und Einbettung in bereits vorliegendes Material müsse erbracht werden.⁹⁷³ Ambronn äußerte konkrete Vorschläge hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung des Instituts und des Finanzierungsplans. Folgende Fächer sollten in einem ca. einjährigen Weiterbildungsgang gelehrt werden: Geographie, Meteorologie, Teile der Botanik und Zoologie, Gesteins- und Bodenkunde, Ethnographie, Handelspolitik, Hygiene und „praktische Mitteilungen über die Art zu reisen.“ Neben theoretischen Inhalten betonte Ambronn fortwährend die Bedeutung der praktischen Übungen. Das wissenschaftliche Bestimmen und Erfassen bei der sammelnden Tätigkeit oder aber die Übung mit bestimmten Beobachtungsinstrumenten machten einen wesentlichen Teil in Ambronn's Überlegungen aus.⁹⁷⁴

5.1.3 Sekundäre Wissenssammler – Missionare

Neben diesen Fachmännern, deren primärer Zweck in der Generierung von Wissen lag, existierte eine weitere große Gruppe von Datensammlern. Personen, die sich in erster Linie aufgrund eines anderen beruflichen Ziels in den Kolonien angesiedelt hatten, sollten für die Datensammlung gewonnen werden.

„Je mehr die deutschen Kolonien in den Vordergrund unserer geographischen und insbesondere wirtschaftlichen Interessen treten, desto wichtiger und notwendiger wird auch das Studium der in den Schutzgebieten herrschenden Landessprachen, der Sitten und Gebräuche, überhaupt der Volksseele der Eingeborenen. Ganz hervorragende wissenschaftliche Kleinarbeit haben in der eben angedeuteten Richtung Missionare und Beamte, die jahrelang an ein und demselben Ort weilten, geleistet.“⁹⁷⁵

972 Diese autodidaktische Art der Vorbereitung war eine gängige Methode für Forschungsreisende des europäischen Raums. In Frankreich waren dies bspw. im Bereich der anthropologischen Forschung aus dem Jahr 1865: „Instructions générales pour les recherches anthropologiques“ und ferner aus dem Jahr 1875: „Instructions craniologiques et craniométriques“. In Großbritannien wurde seit 1849 in mehrfacher Ausgabe „A manual of scientific enquiry“ und 1875 die „Notes and queries on Anthropology“ publiziert. In Deutschland war der Sammelband des Direktors der deutschen Seewarte Georg von Neumeyer: „Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen“ ein zentrales Werk für die autodidaktische Bildung der Datensammler. Aber auch anleitende Schriften zu unterschiedlichen Einzeldisziplinen wurden für diesen Zweck herausgegeben. U. a. Emil Schmidts „Anthropologische Methoden. Anleitung zum Beobachten und Sammeln für Laboratorium und Reise“, aus dem Jahr 1888 oder die 1904 herausgegebene Schrift Friedrich Dahls „Kurze Anleitung zum wissenschaftlichen Sammeln und zum Conserviren von Thieren“. Unabhängig der nationalen Grenzen griff man auch auf die Publikationen anderer Weltmächte zurück, teilweise erfolgten hierfür auch Übersetzungen, wie im Falle von Henry De la Berches „How to observe“, welches 1836 unter dem deutschen Titel: „Anleitung zum naturwissenschaftlichen Beobachten für Gebildete aller Stände“ verlegt wurde.

973 Ambronn, L.: Über die Ausbildung von Forschungsreisenden, in: Geographische Gesellschaft in Bremen(Hg.): Deutsche Geographische Blätter, 16. Bd., Bremen 1893, S. 149ff.

974 Vgl. Ambronn: 1893, a.a.O., S. 153f.

Der hier zitierte Hochschullehrer der Geographie Max Eckert beschrieb seit 1908 jährlich im *Jahrbuch über die Deutschen Kolonien* die Entwicklungen der Erschließungsarbeiten.⁹⁷⁶ Diese Jahresberichte legen ein vielfältiges Bild beruflicher Hintergründe der sammelnden Personen offen. Angeführt waren neben den bereits angesprochenen Wissenschaftlern und freien Forschungsreisenden auch Missionare, Beamte, Militärs, Ärzte und Ansiedler; also jene Berufe, die in Kapitel 3 ausführlich besprochen sind. An dieser Stelle wurde bereits dargelegt, dass allen voran die Missionare die Vorreiter kolonialer Wissenserhebungen waren, da beide Konfessionen nicht erst mit Beginn der faktischen deutschen Kolonialzeit vor Ort tätig wurden. Im Gegensatz zu anderen Wissenssammlern stand seit jeher bei den Missionaren, bedingt durch ihr Selbstverständnis, die indigene Person im Zentrum der Beobachtungen. Die derart gesammelten Kenntnisse machten sie u.a. zu Sprachexperten. Das gesicherte sprachliche Wissen wurde der Linguistik zugänglich gemacht und diente als Hilfsmittel für weitere Untersuchungen anderer Disziplinen, deren Erhebung ohne gemeinsame Sprache nicht möglich gewesen wäre. Insbesondere die Völkerkunde profitierte davon, da auf sprachliche Grundlagenkenntnisse aufbauend ein „eingehendes Studium der Gedanken- und Seelenwelt“ erfolgen konnte.

Erwartungsgemäß wurde diese Leistung der Mission aus eigenen Kreisen hoch geachtet: Die „einzige[n] Kenner der eingeborenen Sprachen“ hätten „wertvolle Vorarbeiten“ auch auf dem Gebiet der Volkskunde geleistet. Damit hätten sie einen „schätzenswerten Beitrag zur leichteren und schnelleren *inneren* [Herv. i. O.] Eroberung des Landes“ geliefert.⁹⁷⁷ Die Leistung der Missionare wurde jedoch auch von Außenstehenden gewürdigt, wie bspw. durch die Kartographen Moisel und Sprigade:

„Die schon seit 1842 währende Tätigkeit der Missionare der deutschen Rheinischen Missionsgesellschaft, die auch ethnographisch und linguistisch viel geleistet haben [...] bewirkten, daß das Land in seinen großen Zügen bereits bekannt war.“⁹⁷⁸

975 Eckert: 1908, a.a.O., S. 7; zur Person Eckert, vgl.: Finsterwalder, Richard: „Eckert-Greifendorff (Doppelname seit 1934), Friedrich Eduard Max“, in: NDB, 4. Bd., Berlin 1959, S. 292; o.V.: „Eckert“, in: Deutsches Kolonial-Lexikon, 1. Bd., 1920, S. 490

976 Eckert: 1. Jg., 1908, S. 6 - 27; 2. Jg., 1909, S. 30 - 46; 3. Jg., 1910, S. 29 - 44; 4. Jg., 1911, S. 29 - 47; 5. Jg., 1912, S. 22 - 38; 6. Jg., 1913, S. 30 - 42

977 Olpp: 1914, a.a.O., S. 12; vgl. auch: Eckert, Max: Die Fortschritte in der geographischen Erschließung unserer Kolonien seit 1911“, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 6. Jg., Essen 1913, S. 38

978 Sprigade; Moisel: Die Aufnahmemethoden in den deutschen Schutzgebieten und die deutsche Kolonial-Kartographie, in: Merz, Alfred(Hg.): Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, Berlin 1914, S. 529

Sie untermauerten daher die Aussagen Johannes Olpp, Missionar von 1865 - 1879 in den Gebieten des späteren DSWA. Dieser betonte die Vorteile der geleisteten Arbeit der Missionare für die Geographie und somit für die „neu eintreffenden deutschen Offiziere und Beamten“.⁹⁷⁹

„Die rheinischen Missionare sind in jener Zeit [Machtergreifung, Anm. d. Verf.] die absolut unentbehrlichen sprachlichen und politischen Vermittler der Regierung gewesen, ohne deren Hilfe diese bei ihren geringen Machtmitteln jederzeit in Gefahr stehen mußte, festzufahren.“⁹⁸⁰

Eine gewaltsame Machtübernahme wäre aufgrund der minimalen Streitkraft nicht möglich gewesen. Es bedurfte der Verhandlung und somit der Sprachkenntnis. Nachdem man erkannt hatte, welche Vorteile die geleistete Arbeit der Missionare, also die grammatikalische und lexikalische Erschließung der indigenen Sprachen, auch für den Deutschen Staat mit sich brachten, zollte man der Mission Respekt.

In der Wissenschaft herrschte somit eine breite Zustimmung dahingehend, dass die Mission neben ihren originären Arbeitsfeldern, dem Missionieren, dem Schulwesen und der medizinischen Versorgung, ein weiteres betreibe und das sei „die Schaffung von Hilfsmitteln“.⁹⁸¹

5.1.4 Weitere sekundäre Wissenssammler – weitere wissenschaftliche Disziplinen

Neben den Missionaren wollte man weitere Personenkreise für die sprachliche Datenerhebung gewinnen. Hierfür gab u.a. der im Kapitel 2.3.4 zitierte Afrikanist und Sprachlehrer Carl Meinhof im Sammelband über die „Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen“ einen Artikel zur autodidaktischen Vorbereitung heraus. Dieser war gedacht als Hilfestellung für den „phonetisch nicht geschulten Forscher“. Meinhof betonte drei Dinge, die beim Vorgehen der Spracherfassung zu beachten seien: „1. richtig zu fragen, 2. richtig zu hören, 3. richtig aufzuschreiben.“ Insbesondere die Geduld im Interview sei einer der grundlegenden Faktoren für den Erfolg, wohingegen Ungeduld nur Angst und Verwirrung beim Gegenüber verursache, so Meinhof. Problematische Faktoren der Untersuchungen verortete er vorrangig auf der Seite der Forschenden und weniger bei den Erforschten. Weitere Fehlerquellen begründete Meinhof

979 Olpp: 1914, a.a.O., S. 12

980 Olpp: 1914, a.a.O., S. 10f.

981 Vgl. darüber hinaus auch: Westermann, D.: Die evangelische Mission in den Deutschen Kolonien, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 115; Dove in DKZ 1903, zitiert aus: Olpp: 1914, a.a.O., S. 4

interessanterweise ebenfalls auf der Seite der Forschenden. Von Krankheiten oder andere Einflüsse könne ein Aufmerksamkeitsdefizit herrühren, welches an verschiedenen Forschungstagen zu unterschiedlichen Erkenntnissen führe. Daher bedürfe es immer der Verifizierung des erhobenen Materials durch Wiederholungen der Befragungen.⁹⁸²

Auch für andere Wissenschaftsdisziplinen war man auf Datensammler aus der Gruppe der Nichtfachleute angewiesen. Der Geograph Georg Hartmann, der 15 Jahre in DSWA gelebt hatte, konstatierte 1910, dass im Bereich der Geologie ein Mangel an gut ausgebildetem Personal vorherrsche. Auch sein Lösungsansatz präferierte den Einsatz des „gebildeten Laien“. Dieser müsse an der Erforschung der Kolonien teilnehmen und hierfür wissenschaftlich beobachten und sammeln lernen.

„Dazu gehören natürlich gewisse Kenntnisse, vor allem aber Lust und Liebe zur Sache, gute Beobachtungsgabe und grosser Sammeleifer.“⁹⁸³

Auch in der Geographie und Kartographie bediente man sich diesen fachwissenschaftlichen Amateuren. Neben den Missionaren und Beamten waren es insbesondere Militärs, die ausführliche Kenntnisse über geographische Verhältnisse lieferten und neue Verbindungswege, Anbau- und Ansiedlungsmöglichkeiten, etc. ausfindig machen wollten.⁹⁸⁴ Diese Basisdaten legten im Anschluss die Grundlagen für weitere wissenschaftliche Forschungsarbeiten.⁹⁸⁵ Die geographische Erschließung der deutschen Kolonien bedurfte dieser laienhaften Forschung, wie u.a. der Bericht über die Erstellung einer Togokarte aus dem Jahr 1908 zeigt: Über 15 Jahre hinweg waren Beamte, Offiziere und Privatleute vorbereitend tätig gewesen, um die Herausgabe einer umfangreichen Karte durch den Kartographen Paul Sprigade zu ermöglichen. „54 Aufnehmer mit 891 Routen, konstruiert auf 1925 Blatt, dazu 60 fertige Karten und Skizzen“ waren hierfür notwendig. Max Eckert würdigte diese „freiwillige Arbeit“, welche „Tausende und Tausende von Kilometern“ umfasste, als „aner kennenswerte[], in aller Stille geleistete Arbeit“, die „oft unter den schwierigsten Umständen zustande gekommen“

982 Meinhof, Carl: Linguistik, in: Neumayer(Hg.): Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen. 2. Bd., 3. Aufl., Hannover 1906, S. 438 - 488

In diesem Artikel stellte Meinhof auch dezidiert den physiologischen Vorgang beim Sprechen oder den Einsatz des Phonographen dar sowie den Nutzen eines alphabetisch sortierten Zettelkastens für weitgehende Sprachforschungen.

983 Hartmann, Georg: Versuch einer allgemeinverständlichen Beschreibung des orographischen und geologischen Aufbaus von Deutsch-Südwestafrika, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 3. Jg., Essen 1910, S. 204

984 Vgl. u.a. Eckert: 1908, a.a.O., S. 9, 20

985 Vgl. Ankermann 1907, a.a.O., Im Vorwort, S. XX

sei.⁹⁸⁶ Auch die führenden Kartographen im Deutschen Reich, Paul Sprigade und Max Moisel, betonten in einem Artikel über „Die Aufnahmemethoden in den deutschen Schutzgebieten und die deutsche Kolonial-Kartographie“ rückblickend, dass der Einsatz von Nichtfachleuten und Fachmännern ausschlaggebend für die zu erforschenden Inhalte gewesen war. Erstere lieferten wichtige grundlegende Erkenntnisse, letztere, bestehend aus Vermessungsbeamten und Fachastronomen, wurden für die exakten Grenzbestimmungen eingesetzt.⁹⁸⁷

Aber auch wissenschaftliche Nischendisziplinen, wie bspw. die Musikwissenschaft, profitierten vom Datensammeln der wissenschaftlichen Amateure. Wie im Feld der Linguistik waren auch hier die zeitgenössischen technischen Erfindungen, wie der Phonograph, für die Erhebung der Materialien ausschlaggebend.⁹⁸⁸ Aufzeichnungen konnten auch von angelernten Laien direkt vor Ort gemacht und zu einem späteren Zeitpunkt in Deutschland ausgewertet werden.⁹⁸⁹

5.1.5 Vor- und Nachteile laienhafter Wissenssammler

Teilweise wurde vor der Heranziehung von Nichtfachleuten gewarnt. Der bereits mehrfach zitierte Ludwig Külz, Arzt in Kamerun und Togo, empfahl die Beschränkung auf die „Erfüllung seiner Berufspflichten“, da es andernfalls die „Gefahr der Arbeitzersplitterung“ in sich berge.⁹⁹⁰

Die Vorteile überwogen jedoch und führten zu einem stetigen Rückgriff auf fachfremde Personen. Allem voran wurde der Mangel an Forschungspersonal behoben. Zudem gewann man Personen, die mit den Gegebenheiten vor Ort vertraut waren. Ein eventuell bestehendes Manko wissenschaftlicher respektive fachlicher Kompetenzen konnte somit durch bestehende Ortskenntnis aufgewogen werden. Ein weiterer Nebeneffekt stellte sich bei den Betreffenden selbst ein: Diese gewannen durch ihre forschende Tätigkeit ein

986 Eckert: 1909, a.a.O., S. 31

987 Sprigade; Moisel: Die Aufnahmemethoden in den deutschen Schutzgebieten und die deutschen Kolonial-Kartographie, in: Merz, Alfred(Hg.): Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, Berlin 1914, S. 532ff.

988 Vgl. Abraham; Hornbostel: Über die Bedeutung des Phonographen für vergleichende Musikwissenschaft, in: Zeitschrift für Ethnologie. Organ der Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, 36. Jg., Berlin 1904, S. 231

989 Auch völlig fachfremde Personengruppen agierten als Datensammler, wie bspw. Schriftsteller. Sie brachten nicht nur niedergeschriebenes Wissen mit ins Deutsche Reich, sondern auch „mineralogische, botanische, ethnographische und entomologische Sammlungen.“ So z.B. der Schriftsteller Franz Seiner von seiner Reise durch Südafrika 1905 - 1907, in: Eckert: 1908, a.a.O., S. 16

990 Külz: 1910, a.a.O., S. 181 (Verfasst 20. August 1905 in Kamerun)

größeres Interesse und eine tiefere und vertrautere Verbindung mit der neuen Heimat und gleichzeitig wurde die Verbindung mit dem alten Vaterland erhalten.

Aus heutiger Sicht bedarf es an dieser Stelle des Hinweises, dass die sammelnde Tätigkeit in der aktuellen Forschung wesentlich kritischer bewertet wird. Das Vorgehen in den Kolonien, welches eine enorme Nachfrage nach anthropologischem Material stillen musste, erfolgte teilweise unter höchst fragwürdigen Methoden. Die Ausübung von Gewalt bis hin zu tolerierten Tötungsdelikten waren keine Einzelereignisse. Allen voran die Wissenschaft der Kraniometrie, der Vermessung und Klassifizierung der menschlichen Schädel, führte zu einer unglaublich großen Anzahl archivierter menschlicher Artefakte, die bis heute nicht an die Herkunftsorte zurückgegeben wurden.⁹⁹¹

5.2 Organisationen

Die Frage nach den Datensammlern erfährt in dem nun Folgenden eine Ergänzung auf institutioneller Ebene. Wer zeigte sich verantwortlich und stand somit hinter den Datensammlern? Dieser Frage wird insbesondere im ersten Teil des Kapitels nachgegangen, der die Organisationen umfasst.

Zunächst werden zwei ausgewählte Organisationen dargestellt die im Bereich der Kolonialwissenschaften arbeiteten, bzw. diese förderten. Hierunter fielen das 1896 gegründete *Kolonialwirtschaftliche Komitee* und die 1891 errichtete *Botanische Zentralstelle für die Kolonien*. Diese beiden wurden exemplarisch ausgewählt, da sie, im Gegensatz zur DKG, in der vorliegenden Forschungsarbeit bislang nahezu unerwähnt geblieben sind. Die beiden Organisationen werden fokussiert aus der Perspektive der kolonialen Wissensvermittlung dargestellt. Außerdem wird im Folgenden auch ein Ausblick auf die wissenschaftliche Entwicklung in und die Zusammenarbeit mit den Kolonien gewährt.

991 Die Zeitschrift *iz3w* beschäftigte sich 2012 ausführlich mit dem Thema „koloniale Sammelwut“. Hierin wurde auch das hegemoniale Selbstverständnis der Sammelnden thematisiert. Des Weiteren nimmt die Ausgabe Bezug auf die aktuellen Restitutionsforderungen der ehemals deutschen Kolonialstaaten. Vgl. *Koloniale Sammelwut – die Restitution geraubter Gebeine*. *iz3w* Ausgabe Juli/August 2012; Hierzu auch vertiefend: Stoecker; Schnalke; Winkelmann: *Sammeln, Erforschen, Zurückgeben? Menschliche Gebeine aus der Kolonialzeit in akademischen und musealen Sammlungen*, Berlin 2013

5.2.1 Botanische Zentralstelle für die Kolonien *1891

Die Gründer der *Botanischen Zentralstelle* in Berlin verstanden diese insbesondere als Vermittlungs- und Tauschstelle von Pflanzen, Samen, Kolonialprodukten und Anschauungsobjekten verschiedenster Art zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen, Wirtschaftsunternehmen, staatlichen Stellen und Privatpersonen im globalen Kontext. Zudem erteilte sie Auskünfte, die koloniale Pflanzenkunde betreffend und verfolgten die Vorbereitung unterschiedlichster Berufsgruppen, allen voran der Gärtner, für den Aufenthalt in den Kolonien. Nach einer tropendiensttauglichen Prüfung erhielten diese in den „Anzuchts- und Schauhäusern“ der botanischen Zentralstelle eine praktische Unterweisung und in der Königlichen Gärtner-Lehranstalt durch den Botaniker Georg Volkens theoretische Kenntnisse in kolonial-botanischen Vorlesungen.⁹⁹² Diese „belehrend wirkend[e]“⁹⁹³ Aufgabe schulte auch „eine größere Anzahl diplomierter Landwirte und [Förster], welche sich in die Kolonien begaben. [Diese] benutzten die Sammlungen, um sich im allgemeinen oder besonderen über die Landesprodukte zu informieren.“⁹⁹⁴ Die botanische Zentralstelle stattete außerdem verschiedene andere Berufsgruppen mit Geräten aus. Diese Datensammler mussten, wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, gewonnen werden, um Materialien für die weitergehende Forschung zusammenzutragen.⁹⁹⁵

Zu ihrer Funktion und ihrer unterstützenden Aufgabe und Wirkung für die wirtschaftliche Erschließung der deutschen Kolonien äußerte sich der bereits zitierte Geograph und Professor an der Handelshochschule in Köln, Kurt Hassert, im Jahr 1910. Er kam zu dem Schluss, dass man das anfängliche „Versuchsstadium“ der wirtschaftlichen Ausnutzung mit den dazugehörigen Schwierigkeiten Mitte der 1890er Jahre abgeschlossen habe und die botanische Zentralstelle in Berlin hierbei unterstützend gewirkt habe.

992 Vgl.: Volkens, G.: Die Botanische Zentralstelle für die Kolonien, ihre Zwecke und Ziele, in: Jahresbericht der Vereinigung für Angewandte Botanik, 5. Jg., Berlin 1908, S. 42; Bericht über den Botanischen Garten und das Botanische Museum zu Berlin im Rechnungsjahr 1912, Halle a.d.S. 1913, S. 8; Rechnungsjahr 1908, Halle a.d.S. 1909, S. 9; Rechnungsjahr 1911, Halle a.d.S. 1912, S. 8 Bis zu einer solch gezielten Vorbereitung für das Berufsfeld des Gärtners dauerte es. Zu Beginn hatte man lediglich auf „praktische Erfahrung, verbunden mit wissenschaftlich botanischer Bildung“ gesetzt. Außerdem gab man jenen den Vorzug, „welche bereits tropische Erfahrungen“ vorweisen konnten. Vgl. Annonce, in: Wittmack; Perring(Hg.): Deutsche Garten-Zeitung, 1. Bd., Berlin 1886, S. 588

993 Volkens: 1908, a.a.O., S. 41

994 Bericht über den Botanischen Garten und das Botanische Museum zu Berlin im Rechnungsjahr 1912, Halle a.d.S. 1913, S. 8

995 Volkens: 1908, a.a.O., S. 42

In der Entstehungsphase der Zentralstelle hatten die Erfahrungen der Kolonialmächte Großbritannien und Holland sowie deren Einrichtungen Orientierung geboten.⁹⁹⁶ Auch die Errichtung des „kleinen botanischen Gartens“ 1889 in Viktoria (Kamerun), initiiert durch den ersten Gouverneur Julius Freiherr von Soden, hatte die Gründung der Zentralstelle beeinflusst.⁹⁹⁷

Seit Beginn ihres Bestehens regte der Leiter der Zentralstelle und zugleich Direktor des Botanischen Gartens Adolf Engler an, dass in den „Colonien selbst Versuchsstationen gegründet und an die Spitze derselben Pflanzer, welche bereits in anderen Colonien Erfahrungen gesammelt haben, gestellt werden [sollten].“⁹⁹⁸

„Für die Versuchsgärten draußen hat die Zentralstelle das Ziel, sie mit allen Nutzpflanzen zu versehen, die überhaupt Aussicht haben, in der betreffenden Kolonie zu gedeihen.“⁹⁹⁹

Fortwährend wurden diese Versuchsgärten in den Kolonien etabliert. Außer in Kamerun entstanden 1902 in DOA die Station Amani, in Togo: Misahöhe (1890) und Sokodé (1897) sowie 1905 in Neu-Guinea der Versuchsgarten Simpsonhafen. Diese hatten zudem den Nutzen, auf Basis der erarbeiteten Forschungsergebnisse dem Ansiedler und Pflanzer von staatlicher Seite aus fachliche Hilfestellung, später auch unentgeltliche Kurse im Bewirtschaften der Plantagen geben zu können.¹⁰⁰⁰

Der deutsch-ostafrikanischen Einrichtung Amani kam eine besondere Bedeutung zu. Es wurde kaum an Kosten gespart, um die Station mit gewissen wissenschaftlichen Standards auszustatten. Für Forscher aus den Fachrichtungen Chemie, Botanik und Zoologie wurden Labore eingerichtet, um „mit echter deutscher Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit“ Maßnahmen zur Schädlingsbekämpfung und Möglichkeiten der ertragreicheren Bewirtschaftung zu ermitteln.¹⁰⁰¹ Auch in diesem Fall wird deutlich, dass der Wissenschaft der ökonomische Nutzen zugrunde lag und sie diesem dienstbar

996 Hassert: 1910, a.a.O., S. 607

997 Vgl. Preuss, Peter: Expedition nach Zentral- und Südamerika, Berlin 1901, S. 1; Vgl. Zerpneck, Bernhard: Die Botanische Zentralstelle für die deutschen Kolonien, in: Heyden; Zeller: 2002, a.a.O., S. 107 - 115

998 Engler, Adolf: Die botanische Centralstelle für die deutschen Colonien am Kön. Botanischen Garten der Universität Berlin und die Entwicklung botanischer Versuchsstationen in den Colonien, in: Beiblatt zu den Botanischen Jahrbüchern, 15. Bd., Heft 3, Berlin 1892, S. 12

999 Volkens: 1908, a.a.O., S. 36

1000 o.V.: Unterrichtskurse an dem Biologisch-Landwirtschaftlichen Institut zu Amani, in: Foehr(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter, 3. Jg., Nr. 12, Köthen 1911, S. 138; Jg. 4, Nr. 14, Köthen 1912, S. 166; Vgl. Amtliche Anzeigen, in: Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, 14. Jg., Nr. 1, Daressalam 1912; o.V.: Vorträge im Biologisch-Landwirtschaftlichen Institut Amani, in: DKG(Hg.): DKZ, 28. Jg., Berlin 1911, S. 721f.

1001 Paasche, Hermann: Deutsch-Ostafrika. Wirtschaftliche Studien. Berlin 1906, S. 267

gemacht wurde. Hierfür wurden weitere Fördermaßnahmen angestoßen, wie der Ausbau der Infrastruktur, um eine Forschung unter europäischen Bedingungen zu ermöglichen. Hierzu gehörten neben Bibliotheksräumen „solide praktische Wohnhäuser“ und für eine funktionierende Außenkommunikation die Ermöglichung der Telegraphie und des Postverkehrs.¹⁰⁰²

5.2.2 Kolonialwirtschaftliche Komitee *1896

„Vereinigung von etwa 200 Handelskammern, industriellen Körperschaften, wissenschaftlichen Instituten, Missionen, Arbeitervereinen, Einzelmitgliedern u. kolonialen Sachverständigen, mit dem Zweck: durch wirtschaftliche Unternehmungen zur Nutzbarmachung unsrer Kolonien und überseeischen Interessengebiete für die heimische Volkswirtschaft zu wirken.“¹⁰⁰³

Das Kolonialwirtschaftliche Komitee (KWK) förderte die Erschließung der okkupierten Gebiete. Wesentliches Ziel war die wirtschaftliche Unabhängigkeit von anderen Industrienationen - ein wesentlicher Faktor allgemeiner Kolonialierungsprozesse. Dies wollte man einerseits durch Rohstoffgewinnung und andererseits durch Schaffung neuer Absatzmärkte erreichen.¹⁰⁰⁴ Das KWK setzte sich zum Ziel diesen Prozess mithilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse zu unterstützen. Die hierfür notwendigen Forschungsreisen wurden durch das Komitee initiiert und teil- oder vollfinanziert. Außerdem richtete das KWK eine „Stelle für wissenschaftliche und technische Untersuchungen“¹⁰⁰⁵ ein, in der mit unterschiedlichsten Anstalten, Einrichtungen und Gesellschaften kooperiert wurde. Allein in Berlin arbeitete das KWK mit folgenden Stellen zusammen: der Botanische Garten, das Botanische Museum und die Botanische Zentralstelle für die Kolonien, die Geologische Landesanstalt und Bergakademie; die Landwirtschaftliche Hochschule, die Kolonialabteilung der deutschen Landwirtschaftsgesellschaft, die kolonial-chemische Abteilung des Pharmazeutischen Laboratoriums der Universität und das Reichsgesundheitsamt. Außerhalb Berlins herrschte eine rege Zusammenarbeit mit dem Institut für Boden- und Pflanzenlehre in

1002 Vgl. Paasche: 1906, a.a.O., S. 261

1003 o.V.: Kolonialwirtschaftliches Komitee, in: Meyers Großes Konversations-Lexikon, 11. Bd., Leipzig und Wien 1905, S. 291

1004 Vgl.: Jahresbericht 1899/1900 des Kolonial-Wirtschaftlichen Komitees, in: Deutsches Kolonialblatt, 11. Jg., Berlin 1900, S. 560ff.

1005 Gallus: Karl Supf, Vorsitzender des Kolonialwirtschaftlichen Komitees, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 3. Jg., Essen 1910, S. 8

Bonn und der Versuchsstation für Pflanzenschutz in Halle a.d.S.¹⁰⁰⁶ Daneben bestanden auch Kooperationen mit den Regierungsstationen in den Kolonien, insbesondere mit dem Institut Amani und der Versuchsanstalt Viktoria in Kamerun.¹⁰⁰⁷ Forschungsunternehmungen erhielten aufgrund dieser Zusammenarbeit eine „gründliche Vorbereitung“. Im Einzelnen bedeutete dies, dass seitens der Kooperationspartner unterschiedliche Analysen, z. B. zu Bodenbeschaffenheit, Rohstoffen oder Produkten durchgeführt, Pflänzlinge und Saatgut bereitgestellt oder dass unterschiedliche Tier- und Pflanzenschutzmaßnahmen zur Verfügung gestellt wurden.¹⁰⁰⁸

Forschungsreisen, die vom KWK finanzielle Unterstützungen erhielten, wurden im Gegenzug aufgefordert, die Ergebnisse dem KWK zur Verfügung zu stellen. Dies konnte u.a. durch Veröffentlichung in der Zeitschrift „Der Tropenpflanzer“ sein, die durch das KWK herausgegeben wurde. Eine weitere Möglichkeit bestand in der Zurverfügungstellung gesammelter Materialien und

Ergebnisse für Ausstellungen. Diese fanden teils in Räumlichkeiten des KWKs statt oder in Ausstellungen, die durch das KWK organisiert wurden. Diese Kolonialen Sammlungen, aber auch finanzielle Unterstützungen stellte das KWK wiederum Schulen für Bildungszwecke zur Verfügung.¹⁰⁰⁹

Die nebenstehende Karte zeigt einen Ausschnitt der Weltkarte, die die durchgeführten Expeditionen des KWK für die Dekade zwischen 1896 und 1906 darstellt. Überwiegend erfolgten diese in den deutschen Kolonien des afrikanischen Kontinents.

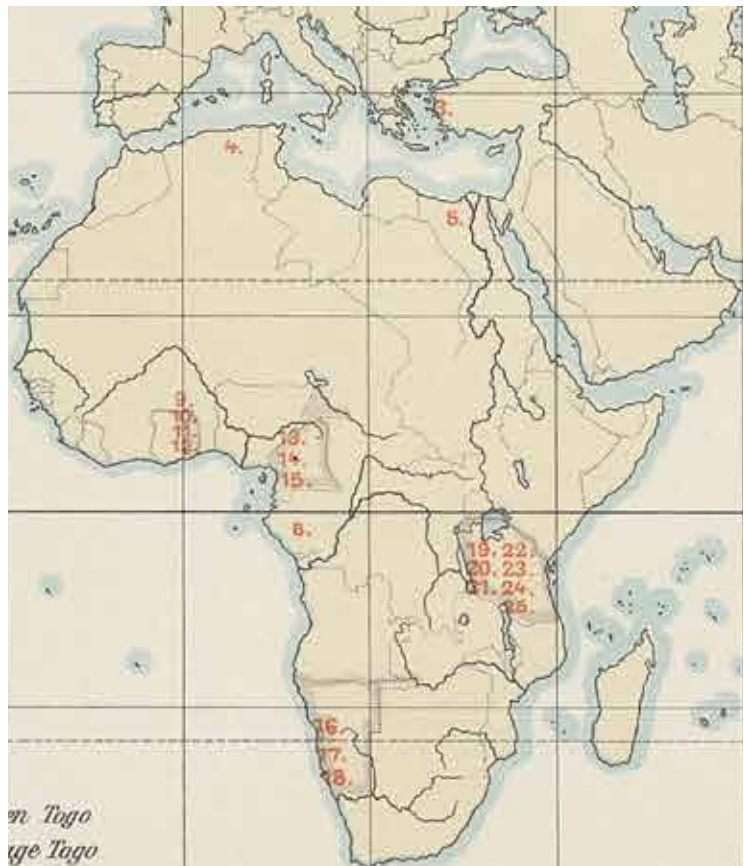


Abbildung 42: Ausschnitt der Übersichtskarte des KWK (1906)

1006 Gallus: 1910, a.a.O., S. 8

1007 Gallus: 1910, a.a.O., S. 8

1008 Kolonial-Wirtschaftliches Komitee(Hg.): Wirtschafts-Atlas der Deutschen Kolonien, Berlin 1906, o.S.

1009 Vgl. Jahresbericht 1899/1900 des KWK, a.a.O., S. 560 - 562

Eine Möglichkeit des Komitees, auf dem Feld der kolonialen Wissensvermittlung zu agieren, waren die eigens herausgegebenen Publikationen. Eine enorme Bandbreite wurde veröffentlicht. Darunter waren Schriften über die eigens durchgeführten Forschungsreisen, über kolonialwirtschaftliche Themen und Anleitungen zu Schulungszwecken.

Im Verlage des
Kolonial-Wirtschaftlichen Komitees
 Berlin NW7, Unter den Linden 43

erscheinen fortlaufend:

Der Tropenpflanzer, Zeitschrift für tropische Landwirtschaft mit wissenschaftlichen und praktischen Beiheften, monatlich, 1911. XV. Jahrgang. Preis M. 12,— pro Jahr für Deutschland, Österreich-Ungarn und die deutschen Kolonien, M. 15,— für das Ausland.

Kolonial-Handels-Adreßbuch, erscheint jährlich, 15. Jahrgang, Ausgabe 1911. Preis M. 2,50.

Berichte über Deutsch-koloniale Baumwoll-Unternehmungen:
 Baumwoll-Expedition nach Togo 1900. (Vergriffen.)
 Deutsch-koloniale Baumwoll-Unternehmungen. Bericht I—XIII, Karl Supf.

Verhandlungen des Vorstandes des Kolonial-Wirtschaftlichen Komitees.
Verhandlungen der Baumwollbau-Kommission.
Verhandlungen der Kolonial-Technischen Kommission.
Verhandlungen der Kautschuk-Kommission.

**Sonstige Veröffentlichungen
 des Kolonial-Wirtschaftlichen Komitees:**

Wirtschafts-Atlas der Deutschen Kolonien. Zweite, verb. Aufl. Preis M. 5,—.

Kunene-Zambesi-Expedition, H. Baum. Preis M. 7,50.

Samoa-Erkundung, Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Wohltmann. Preis M. 2,25.

Fischfluß-Expedition, Ingenieur Alexander Kuhn. Preis M. 2,—.

**Wirtschaftliche Eisenbahn-Erkundungen im mittleren und nördlichen
 Deutsch-Ostafrika**, Paul Fuchs. Preis M. 4,—.

Die Wirtschaftliche Erkundung einer ostafrikanischen Südbahn,
 Paul Fuchs. Preis M. 3,—.

Die Baumwollfrage, ein weltwirtschaftliches Problem, Prof. Dr. Helfferich,
 Wirkl. Legationrat a. D. Preis M. 1,—.

Die wirtschaftliche Bedeutung der Baumwolle auf dem Weltmarkte,
 Eberhard von Schkopp, Preis M. 1,50.

Die Baumwolle in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, Moritz
 Schanz. Preis M. 1,50.

Plantagenkulturen auf Samoa, Prof. Dr. Preuß. Preis M. 1,50.

Deutsche Kolonial-Baumwolle, Berichte 1900—1908, Karl Supf, Preis M. 4,—.

**Unsere Kolonialwirtschaft in ihrer Bedeutung für Industrie, Handel
 und Landwirtschaft**, Preis M. 1,50.

Aussichten für den Bergbau in den deutschen Kolonien. Eine Aufforderung
 an deutsche Prospektoren zur Betätigung in unsern Kolonien. Pr. 75 Pf.

Neue Maschinenindustriezweige, Deutsche Baumwoll-Erntebereitungs-
 maschinen, Deutsche Palmöl- und Palmkern-Gewinnungsmaschinen,
 Karl Supf, Preis M. 1,50. (Vergriffen.)

Die Ölpalme. Ein Beitrag zu ihrer Kultur. Im Auftrage des Kolonial-
 Wirtschaftlichen Komitees verfaßt von Dr. Soskin, Preis M. 2,—.

Koloniale Produkte, Erläuterungen zu der Schulsammlung, Preis 75 Pf.

Anleitung für die Baumwollkultur in den Deutschen Kolonien, Prof.
 Dr. Zimmermann. Preis M. 2,—.

Auszug aus der Anleitung für die Baumwollkultur, Deutsch-Ostafrika,
 Prof. Dr. Zimmermann. Preis M. 1,—.

Anleitung für die Baumwollkultur, Togo, G. H. Pape. Preis M. 2,—.

**Die Guttapercha- und Kautschuk-Expedition des Kolonial-Wirtschaft-
 lichen Komitees nach Kaiser Wilhelmsland 1907—1909**
 von Dr. R. Schlechter. Preis M. 5,—.

Sämtlich zu beziehen durch die Geschäftsstelle des
 Kolonial-Wirtschaftlichen Komitees, Berlin NW7, Unter den Linden 43.

29

Die nebenstehende Anzeige aus dieser Zeitschrift veranschaulicht die zentrale Bedeutung auch in diesem Bereich.

Abbildung 43: Übersicht der Publikationen des KWK

5.3 Institutionen

Im Folgenden liegt der Fokus der Betrachtung auf den Bildungseinrichtungen im Deutschen Reich, in welchen das gesammelte und ausgewertete Wissen an die Zielgruppen weitergegeben wurde. Es erfolgt eine ähnliche Ausrichtung, wie im 3. Kapitel zur beruflichen Bildung, allerdings mit der Perspektive auf den Hochschulbereich.

5.3.1 Seminar für Orientalische Sprachen *1887

„Es kam ein türkischer Prinz hierher, keiner von unseren Berliner Diplomaten konnte die Dolmetscherrolle zwischen dem Fürsten Bismarck und dem Prinzen ausüben[...]; da hat man einen jungen englischen Diplomaten, einen Attaché ins Amt bitten müssen, der dann die Dolmetscherrolle gespielt hat.“¹⁰¹⁰

An diese Vorgeschichte der Gründung des SOS in Berlin erinnerte der Zentrumspolitiker Erzberger 1913 im Rahmen einer Plenarsitzung des Reichstags zur Institutserweiterung des SOS. Das SOS war das erste Institut, welches das koloniale Thema intensiv lehrte und erforschte und hierin einige Jahre eine solitäre Stellung einnahm. Zunächst wird im folgenden Kapitel diese Situation herausgestellt. Danach kommt die anschließende Entwicklung im Feld einer größer werdenden institutionellen Konkurrenz, auch im Hinblick auf die Hörerschaft zur Darstellung. Inhaltlichen wie organisatorische Strukturen werden herausgearbeitet und durchgeführte Veränderungsprozesse aufgezeigt.

5.3.1.1 Anfänge - Gründe

Der gewählte Name des Instituts, welches 1887 der Universität Berlin angegliedert wurde, verlor relativ schnell nach der Gründung seinen logischen Zusammenhang im Hinblick auf die angebotenen Studieninhalte. Zu dieser Ansicht gelangte rückblickend selbst der erste Institutsleiter Eduard Sachau. Laut ihm hätte ein unwesentlich späteres Stattfinden der konstitutiven Verhandlungen dazu geführt, dass die „doppelte[] Eigenschaft als Orientalische und Kolonial-Akademie“ auch im Namen erkennbar geworden wäre. Die Beschränkung auf „orientalische Sprachen“ sowohl im Inhalt als auch im Namen sei

1010 Erzberger am 14. April 1903 im Reichstag, in: Verhandlungen des Reichstags, 13. Legislaturperiode, 1. Session, 289. Bd., Berlin 1913, S. 4755

Eine ähnliche Geschichte berichtet der Leiter des SOS in der Denkschrift zum 25-jährigem Bestehen des SOS. Hier handelt es sich jedoch um einen chinesischen Gesandten, welcher im März 1883 mit Bismarck in Verhandlungen treten wollte. Auch hier kam es zu einem Mangel an gut ausgebildeten Beamten. Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 12

lediglich eine Folge des „embryonenhaften Zustande[s]“ der Kolonialbeziehungen im Jahr 1886 gewesen.¹⁰¹¹ Angedacht war zu diesem Zeitpunkt die ausschließliche Lehre von Türkisch, Arabisch, Persisch, Japanisch, Chinesisch und der Indischen Idiome.

Diese sechs Sprachen, die 1886 in einer Denkschrift aufgelistet waren, sollten in „Analogie [zu den] in Wien und Paris bestehenden orientalischen Sprachschulen“ unterrichtet werden.¹⁰¹² Dass das SOS jedoch keine reine Sprachschule darstellen sollte, wurde bereits ein Jahr später in einer Ministerialverfügung hervorgehoben. Der gesetzte Anspruch, eine lebendige, alltagstaugliche Sprache zu vermitteln und keine philologisch geprägte Lehre zu betreiben, kommt nicht nur in diesem Dokument zum Tragen. Auch die Berücksichtigung der Realien als weiteres Unterrichtssegment, wodurch das „Verständnis für Land und Leute“ gefördert werden sollte, belegt eine Abgrenzung zur reinen Sprachschule.¹⁰¹³ Diese Entwicklungen führten auch dazu, dass der oben angeführte europäische Vergleich schnell überholt war. Nicht mehr die orientalischen Sprachschulen wurden dem SOS gegenübergestellt, sondern das zweckentsprechende Londoner 'Colonial College' oder die Pariser 'École Coloniale'.¹⁰¹⁴

Das koloniale Moment, welches zu Beginn der Überlegungen eine untergeordnete Rolle gespielt hatte, nahm in den Folgejahren an Bedeutung zu, nicht zuletzt durch die Entstehung anderer konkurrierender Institutionsgründungen mit ähnlichem Charakter. Ausschlaggebendes Moment für die schnelle Expansion in ein „mehrfach gegliedertes Unterrichtssystem für den gesamten kolonial-wissenschaftlichen realistischen Unterricht“¹⁰¹⁵ war jedoch das Erkennen der Zweckdienlichkeit spezifischen Wissens und die nicht unbedeutende pekuniäre Förderung. Das SOS war in paritätischen Teilen organisiert, verwaltet und finanziert durch den Deutschen Staat und Preußen.¹⁰¹⁶ Auch wenn es sich bei der Universität um eine Einrichtung des Landes Preußen handelte, verfolgte das Reich ein wesentliches Interesse an der Institutionsgründung und war somit äquivalenter Partner.¹⁰¹⁷ Dies erklärt sich offensichtlich anhand der zunächst anvisierten

1011 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 12, 15, 18

1012 Vgl. Denkschrift vom 3. April 1886, abgedruckt in: Sachau: 1912, a.a.O., S. 45

1013 Vgl. Ministerialverfügung vom 5. August 1887, abgedruckt in: Sachau: 1912, a.a.O., S. 49

1014 Vgl. Hassert: 1899, a.a.O., S. 288; Hassert: 1910, a.a.O., S. 608

1015 Sachau: 1912, a.a.O., S. 17, 21, 31

1016 Vgl. Punkt 4 und 5 der Erklärung des Königlichen Staatsministeriums zu einer zwischen dem Reich und Preußen wegen der Errichtung eines Seminars für Orientalische Sprachen an der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin abzuschließenden Vereinbarung vom 3. April 1886, abgedruckt in: Sachau: 1912, a.a.O., Beilage 2

1017 Vgl. Denkschrift vom 3. April 1886, abgedruckt in: Sachau: 1912, Beilage 1

Zielgruppe, die insbesondere aus Aspiranten für den Dolmetscherdienst des AA bestand.¹⁰¹⁸ Zudem erlaubte ein Institut wie das SOS die Bündelung notwendiger Inhalte für das imperiale Weltmachtstreben an einem Ort. Forschung und Lehre konnten durch die erstmals „formalisierte Vermittlung spezifisch[] neuen Wissens“¹⁰¹⁹ hierbei unterstützend wirken. Im Mittelpunkt stand nicht mehr ausschließlich die Erkenntnis, die nur um ihrer selbst Willen betrieben wurde, sondern das anwendbare Wissen, welches dem deutschen Kolonialbestreben zweckdienlich war. Neben theoretischer Sprachkenntnis und praktischen Übungen, die diesem Wissensverständnis entsprachen, wurde hierfür vom ersten Semester an auch die Landeskunde der entsprechenden Länder gelehrt.

5.3.1.2 Zielgruppe und Lehre

„Getreu der ehrenvollen nationalen Aufgabe, welche dem Seminar bei seiner Gründung gestellt wurden, hat es seine Tore weit geöffnet. Unter seinen Schülern sind alle Teile des deutschen Volkes, auch über des Reiches Grenzen hinaus, und alle Schichten der Gesellschaft vertreten.“¹⁰²⁰

Personen unterschiedlichster Berufsgruppen, aber auch Privatpersonen erwarben am SOS grundlegende respektive zusätzliche Kenntnisse für ihren Aufenthalt in Ländern von nationalem Interesse. Die Verweildauer der Hörer unterschied sich dabei teils erheblich, immer bedingt durch die zugrunde liegenden individuellen Beweggründe des Weiterbildungsbestrebens bzw. durch die berufsspezifischen Anforderungen.

Der für diese Forschungsarbeit relevante Bereich des SOS, die „kolonialwissenschaftliche Abteilung“ des „weitverzweigte[n] Lehrsystem[s]“¹⁰²¹, bot insbesondere Kolonialbeamten und Offizieren der Schutztruppe die Möglichkeit, sich für den Reichsdienst zu qualifizieren. Aber auch für Privatpersonen eröffnete diese Neugründung eine gute Perspektive der Vorbereitung.

Ähnlich den später gegründeten kolonialpädagogisch ausgerichteten Institutionen, wie der DKS respektive der angedachten Ansiedlerschule in Stuttgart, hatte bereits das SOS einen zweigeteilten Kenntniserwerb angedacht.¹⁰²² Im Deutschen Reich sollte erarbeitet werden, wofür vor der Ausreise die Möglichkeit vorlag. Aufbauende Kenntnisse sowohl in den

1018 Für manche der zunächst anvisierten sechs Sprachen stellte diese Ausbildung für die Dolmetschertätigkeit eine Weiterführung der bereits in den Ländern für den Konsulardienst bestehenden Kurse dar. Am Beispiel der Sinologie, vgl. Leutner: 2014, a.a.O., S. 142

1019 Leutner: 2014, a.a.O., S. 117

1020 Sachau: 1912, a.a.O., S. 14

1021 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 31

1022 Vgl. hierzu die Darstellungen in Kapitel 4.1 und 4.3

Sprachen als auch in den Realien verlagerte man in die Aussendungsorte. Durch die Vorbereitung in Deutschland wollte man vermeiden, dass die neuen Verhältnisse „sinnverwirrend“ auf die Neuankömmlinge wirkten. Zudem sollten die ohnehin schon kurzen Dienstzeiten¹⁰²³ nicht mit „unsicheren Tatversuchen“ oder „gefährlichen Versehen“ vergeudet werden.¹⁰²⁴ Die Aufteilung des Kenntniserwerbs in Grundlagensicherung innerhalb Deutschlands und Vertiefung in den Kolonien entsprach jedoch auch den vorhandenen Möglichkeiten der Hörschaft. Der zeitliche Umfang des Spracherwerbs konnte nicht so umfangreich wie ein eigenständiges Studium durchgeführt werden. In Kombination mit einem anderen Fach stellten die Sprachen somit eine Ergänzung dar.

Die Besonderheiten der reinen Kolonialklassen am SOS war dieser zeitlichen Eingeschränktheit geschuldet. Ein doppelter Studienanfang, also im Frühjahr und Herbst, wurde ab 1897 eingerichtet und eine Semestralprüfung ermöglicht.¹⁰²⁵ In seiner Denkschrift verweist Sachau auf den Umstand, dass selbst diejenigen Anfragen kaiserlicher Behörden ermöglicht wurden, die kurzfristige Teilnahmen, teilweise auch mitten im Semester, erbat. Sachau begründete dies wie folgt:

„Da die Anstalt die ganz generelle Aufgabe hat, den Interessen des Reiches, und vorwiegend den praktischen, zu dienen, so war es ausgeschlossen, solche, für den Schulbetrieb unbequeme, von amtlicher Seite gestellten Aufgaben abzuweisen.“¹⁰²⁶

Diese durch „vielfache praktische Rücksichten eingeengte Studiendauer“ bedurfte einer entsprechend strukturierten Organisation. Um in kurzer Zeit die Sprache auf einem Level zu beherrschen, der für die Tätigkeit vor Ort von „praktische[m] Wert“ war, musste der Unterricht in „konzentriertester Form“ durchgeführt werden.¹⁰²⁷ Dies hatte zur Folge, dass in möglichst kleinen Klassen täglich außer Samstags sowohl morgens als auch abends Sprach- und Realienkurse abgehalten wurden. Diese Konzentration ermöglichte auch eine Straffung in der Studiendauer. Der Kurs wurde für Kaiserliche Dolmetscheraspiranten auf maximal vier Semester gesenkt. Bezogen auf das Chinesische bedeutete das eine Halbierung zu den anfänglich geäußerten Prognosen der notwendigen Studiendauer. Lediglich zwei Semester wurden für die Kolonialbeamten und Mitglieder der Schutztruppe

1023 Vgl. hierzu Kapitel 2.3.4

1024 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 20, 33

1025 Dies bedeutete, dass auf den Umstand eingegangen wurde, dass viele Teilnehmer nur ein Semester am SOS verbringen konnten und eine entsprechende Prüfung somit jedes Halbjahr vorgenommen werden musste. Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 34; Sachau: 1910, a.a.O., S. 244

1026 Sachau: 1912, a.a.O., S. 34

1027 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 15f.

angesetzt, wobei der tatsächliche Aufenthalt oftmals noch darunter lag.¹⁰²⁸ Es existierte jedoch auch die Befürwortung der breiteren Aufstellung für den Kolonialdienst, was wiederum eine längere Zeit beansprucht hätte. Die Ereignisse in den Kolonien machten jedoch die Einführung in die Rechtsgewohnheiten der indigenen Bevölkerung unabdingbar notwendig. Dies forderte bspw. der Kammergerichtsrat Felix Meyer auf dem Deutschen Kolonialkongress 1902.¹⁰²⁹

Die Anforderungen der Kolonialverwaltung bedingten eine zweckdienliche Erweiterung der angebotenen Kursinhalte. Aus den rudimentären Anfängen der kolonialgeprägten Lehre, die lediglich das Suaheli umfasste, entstand mithilfe pekuniärer Förderung Preußens und des Deutschen Reiches eine umfangreiche kolonialwissenschaftliche Abteilung. Das Suaheli blieb jedoch auch in der weiteren Entwicklung ein wesentliches Faktum in Lehre und Forschung, da diese indigene Sprache wie keine andere den Stellenwert einer lingua franca einnahm.¹⁰³⁰

Wie in vorangegangenen Kapiteln wiederholt dargelegt, wurde zusehends die Notwendigkeit des Erlernens indigener Sprachen für ein Zusammenleben und -arbeiten erkannt. Auch wenn das Beherrschen einer Sprache nicht zur obligatorischen Voraussetzung gemacht wurde, blieb mit zunehmender Dauer der deutschen Kolonialzeit eine sprachliche Unkenntnis nicht wirkungslos. Die Chancen der Aussendung in die Kolonien erhöhten sich bei bestehender Sprachkenntnis. Bereits 1886 hieß es von offizieller Seite aus, dass denjenigen mit abgelegter Prüfung eine „vorzugsweise Berücksichtigung“ zukommen würde.¹⁰³¹

Diese sprachlichen Anforderungen galten insbesondere im Arbeitsbereich mit stetigem Kontakt zur indigenen Bevölkerung. Ein solches Berufsfeld, welches bislang in dieser Arbeit unerwähnt blieb, ist der Wirkungskreis der Post- und Telegraphenbeamten. Als ungeeignet für die Kolonien stufte man Beamte ein, die nur der deutschen Muttersprache mächtig waren. Diese Einschätzungen seitens offizieller Stellen in den Kolonien divergierten lediglich in der Wahl der Sprachen und deren Gewichtung, wobei dem Suaheli durchweg eine zentrale Rolle zukam. Anfangs wurden auch weitere nichteuropäische

1028 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 15, 21; Sachau: 1910, a.a.O., S. 244

1029 Meyer, Felix: Die Bedeutung des Eingeborenenrechts, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902, zu Berlin am 10. und 11. Oktober 1902, Berlin 1903, S. 380
Der Einrichtung einer Rechtsabteilung wurde bis zum Ersten Weltkrieg nicht nachgekommen, vgl. die Äußerungen Pohls zu einem späteren Zeitpunkt dieses Kapitels. Pohl setzt sich hier mit der Idee einer Auslandshochschule und einer dementsprechenden Erweiterung des SOS auseinander.

1030 Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 3.1 und 3.3

1031 Vgl. Erklärung vom 3. April 1886, abgedruckt in Sachau: 1912, a.a.O., S. 47

Sprachen gefordert, wohingegen hierauf zehn Jahre später, im Jahr 1906 kein großer Wert mehr gelegt wurde und vielmehr das Französische und Englische an Wertigkeit gewannen.¹⁰³²

Da am SOS nicht nur Postbeamte für den Kolonialdienst, sondern auch Aspiranten für den Konsulardienst ausgebildet wurden, galt dies äquivalent für Personen, die in Gebieten außerhalb des deutschen Staatsgebietes tätig waren:

„Bei dem Deutschen Postamt in Constantinopel wird es schon lange als störend empfunden, daß dahin entsendete Beamte erst nach geraumer Zeit im Stande sind, sich mit den Eingeborenen zu verständigen.“¹⁰³³

Ein Briefkontakt zwischen Sachau und dem Staatssekretär des Reichspostamts zeigt auch für dieses Berufsfeld, wie wenig sklavisch Sachau an den Unterrichtsstrukturen festhielt respektive festhalten konnte, sofern von Seiten des Reiches Anfragen gestellt wurden. Er musste flexibel reagieren und bot 1894 an, für „Postpraktikanten, welche für den Dienst in Ostafrika designiert“ waren, eine spezielle Unterweisung in Suaheli zu geben, um dann Anschluss in den Suaheliunterricht im folgenden Sommersemester zu erlangen.¹⁰³⁴ Die Kostenübernahme von 20 Mark pro Person und die zusätzlichen Kosten für die benötigten Lehrbücher wurden von eine Fonds der „Ober-Postdirection“ übernommen.¹⁰³⁵ Auch allgemein gab es für alle Studenten die Möglichkeit der Kostenübernahme. Seitens des Seminars wurde hierfür von Beginn an ein Etat eingerichtet, der jene unterstützen sollte, die sich aufgrund ihrer Fähigkeiten für das Studium „vor Anderen auszeichne[ten]“, jedoch aufgrund ihrer „Bedürftigkeit“ nicht studieren konnten.¹⁰³⁶

Die Mannigfaltigkeit der Hörschaft fand ihre Entsprechung auch strukturell. Für unterschiedliche Belange wurden unentgeltliche Abendkurse eingerichtet, wie etwa 1910 in Suaheli als berufsbegleitende Möglichkeit für „junge[] Männer[] des Erwerbslebens“.¹⁰³⁷ Nicht der „Bildungsgrad der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst“ war hierfür Voraussetzung, sondern lediglich der „Nachweis bürgerlicher Unbescholtenheit.“¹⁰³⁸

Auch einer anderen zeitgenössischen Strömung öffnete sich das SOS: Der aus England kommenden Bewegung der 'University extension', die im Deutschen Reich lediglich auf

1032 BArch R 4701/486, pag. 15 - 18, 116, 185

1033 BArch R 4701/486, Nr. 22

1034 BArch R 4701/486, Nr. 8

1035 BArch R 4701/486, Nr. 9

1036 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 27; Punkt 8 der Ministerialverfügung vom 5. August 1887

1037 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 26

1038 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 14

privater Initiative zur Umsetzung und in weit geringerem Maße gelangte.¹⁰³⁹ Nicht nur eingeschriebene Hörer sollten die Möglichkeit zu Bildung und Kenntniserwerb erlangen, auch Gesellschaftsschichten jenseits des akademischen Kreises wollte man erreichen. Demzufolge beteiligte sich das SOS an der Öffnung wissenschaftlicher Institute für die allgemeine Volksbildung. Im Gegensatz zu den kolonialen Ferienkursen in Köthen respektive Jena, die im anschließenden Kapitel dargelegt werden, ging das SOS den Weg von Abendveranstaltungen. Ab dem WS 1912/1913 hielten Dozenten des SOS kostenfreie Vorträge mit kolonialem Charakter in der Aula eines nahegelegenen Gymnasiums ab. Darunter fanden sich Vorträge über Religion, Landes- und Völkerkunde, Philosophie und Ethik.¹⁰⁴⁰

Darüber hinaus wurden weitere Vorlesungen für die Allgemeinheit geöffnet:

„Anlässlich des Inkrafttretens des neuen Konsulargerichtsbarkeit-Gesetzes und des neuen Schutzgebietgesetzes veranstaltet der Justizrat im Reichs-Marine-Amt, Dr. Koebner, im orientalischen Seminar der Berliner Universität Vorlesungen zur Einführung in die nunmehrigen rechtlichen Verhältnisse der deutschen Kolonien. Diese Vorlesungen sind öffentlich und unentgeltlich. Als Hörer werden auch Nichtangehörige des orientalischen Seminars beziehungsweise der Universität zugelassen.“¹⁰⁴¹

Dieses Zitat verweist zudem auf die Interdependenz zwischen politischen Ereignissen und den Inhalten des SOS. Entscheidungen im Deutschen Reich und in den Kolonien beeinflussten über die gesamte Dauer die Ausrichtung der Lehre.

5.3.1.3 Lehrpersonen

Von Beginn an war für das SOS eine Zweiteilung des Unterrichts geplant.¹⁰⁴² Das Gerüst bestand aus theoretischen Vorträgen und praktischen Übungen. Die Theorie wurde von deutschen Dozenten gehalten, jedoch nicht „ex cathedra“, sondern in „kleinen Cöten“, am selben Tisch sich einfindend, mit dem Dozenten in „gemeinsamer Arbeit“ und in „konversatorischer Weise“.¹⁰⁴³

1039 Zur Universitätsausdehnungsbewegung in Deutschland, vgl. Filla, Wilhelm: Volkstümliche Universitätskurse – Ein historisches wie aktuelles Modell der Wissenschaftsverbreitung, in: Faulstich, Peter(Hg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 51 - 72

1040 Vgl.: o. V.: Vorträge im Seminar für Orientalische Sprachen, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 72; o. V.: Oeffentliche Vorträge von Dozenten des Orientalischen Seminars, in: DKG(Hg.):DKZ, 30. Jg., Berlin 1913, S. 87; o.V.: Vorträge von Dozenten des Orientalischen Seminars“, in: DKG(Hg.): DKZ, 31. Jg., Berlin 1914, S. 79

1041 Vgl.: o.V.: Kolonialrechtliche Vorlesungen, in: DKG(Hg.): DKZ, 18. Jg., Berlin 1901, S. 9

1042 Vgl. Denkschrift vom 3. April 1886, abgedruckt in: Sachau: 1912, a.a.O., Beilage 1

1043 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 24

Die ins SOS berufenen deutschen Lehrpersonen unterschieden sich in ihren Lebensläufen und den damit zusammenhängenden Fachkenntnissen teils erheblich. Besonders augenfällig wird dies in der Gegenüberstellung zweier Dozenten, die von Beginn an am SOS unterrichteten: Carl Arendt, Professor für Chinesisch und Carl Gotthilf Büttner¹⁰⁴⁴, Lehrer für Suaheli. Arendt konnte mit Beginn seiner Tätigkeit am SOS bereits auf einen 22-jährigen Aufenthalt in China und dementsprechende Sprach- und Landeskenntnisse zurückblicken. Nichtsdestotrotz unterrichtete auch Arendt, wie in der Ministerialverfügung vom 5. August 1887 festgeschrieben¹⁰⁴⁵, im Bereich der praktischen Sprachübungen mit muttersprachlichen Lektoren.

Büttner hingegen war selbst nie in DOA gewesen, dessen Hauptsprache er ab 1887 lehrte. Sein siebenjähriger Aufenthalt als Missionar der Barmer Mission beschränkte sich auf die Gebiete des späteren DSWA.¹⁰⁴⁶ „Auf Grund seiner allgemeinen Bildung und seiner Vertrautheit mit anderen afrikanischen Idiomen wurde angenommen, daß er sich bald seiner neuen Aufgabe gewachsen zeigen werde.“¹⁰⁴⁷ Büttners Lehre am SOS basierte auf autodidaktisch angelesenen Kenntnissen. Dabei griff er auf Materialien englischer Missionen, auf Suaheli-Manuskripte und auf die Schilderungen seiner Lehrgehilfen, wie die von Sleman bin Said und Amur bin Nasur, zurück. Beide hatten für Büttner „viele aufgeschrieben und diktiert“. Dieses, so Büttner, versetze ihn in den Stand, „wenn auch so zu sagen am grünen Tisch,[.. seine] Entdeckungsfahrten in die Seele der Suaheli vorzunehmen und zu erkunden, was ihre Seele bewegt.“¹⁰⁴⁸ Bis zu seinem Tod 1893 unterrichtete er „die Mehrzahl der [...] in Ostafrika thätigen Beamten und Offiziere im Suaheli.“¹⁰⁴⁹

Die von Büttner genannten Lehrgehilfen bildeten den zweiten Teil des sprachlichen Lehrgerüsts. Bereits ab dem ersten Semester 1887/88 wurden die praktischen Übungen vorrangig von muttersprachlichen Lektoren übernommen. Insbesondere im Chinesischen musste die Anzahl der Lektoren bedingt durch die steigende Zahl der Hörschaft von anfänglich zwei auf sechs im Jahr 1912 erhöht werden.¹⁰⁵⁰ Wie im Kapitel der

1044 Zur Person Carl Gotthilf Büttner, vgl.: Menzel, Gustav: C. G. Büttner: Missionar, Sprachforscher und Politiker in der deutschen Kolonialbewegung, Wuppertal 1992

1045 Vgl. Ministerialverfügung vom 5. August 1887, abgedruckt in Sachau: 1912, a.a.O., Beilage 4

1046 o.V.: Personal-Nachrichten, in: Kolonialzentralverwaltung im Reichsministerium für Wiederaufbau(Hg.): Deutsches Kolonialblatt. Amtsblatt für die Schutzgebiete in Afrika und der Südsee, 5. Jg., Berlin 1894, S. 43

1047 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 31

1048 Büttner, C. G.: Bilder aus dem Geistesleben der Suaheli in Ostafrika, in: Kollm, Georg(Hg.): Verhandlungen der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, 20. Bd., Berlin 1893, S. 149

1049 o.V.: Personal-Nachrichten, in: Deutsches Kolonialblatt, 5. Jg., Berlin 1894, a.a.O., S. 43

1050 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 29

Missionsausbildung beschrieben, wurde auch seitens der deutschen Lehrkräfte auf diese Zweiteilung Wert gelegt.¹⁰⁵¹

Die Lehrgehilfen wurden auf unterschiedlichen Wegen für ihre Lehrtätigkeit in der deutschen Reichshauptstadt gewonnen. Individuell war auch die Länge des jeweiligen Aufenthalts. Teilweise fand sie auch durch Krankheit und Tod, wie bei dem von Büttner erwähnten ersten Suaheli Lehrer Sleman bin Said, ein jähes Ende. Dieser verstarb mit nur 19 Jahren, nach zweijährigem Aufenthalt in Berlin.¹⁰⁵²

Auch Sachau ging in seiner Denkschrift auf diese aus seiner Sicht wohl eher organisatorische Problematik ein. Die vorhandenen Schwierigkeiten, die mit dem Klimawechsel für die Lehrgehilfen eintraten, bedeuteten für ihn ständige Personalwechsel. Wobei er hinzufügte, dass das „Engagement“ durch Vermittlung des AA oder des Kolonialamts erfolgte.¹⁰⁵³

5.3.1.4 Konkurrenz und Reaktion

Die Gründung des HKI 1908 stellte für das SOS im Vergleich zu anderen Institutsgründungen die wohl größte Konkurrenz dar. Vom Umfang der Lehrangebote war es ähnlich angelegt, dies veranschaulichen auch die in Kapitel 5.4 illustrierten Übersichtskarten. In Abgrenzung zum HKI und aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des SOS stellte man sich die Frage nach dem eigenen Selbstverständnis.

„Wenn heute eine Institution ihr Silberjubiläum feiert, so kommen zum Ehrenkranze der Dankbarkeit die Stacheln der Reformvorschläge“¹⁰⁵⁴

Eine Reihe an Publikationen wurde zu Reformansätzen herausgegeben, wovon sich viele mit dem Gedanken der Umwandlung des SOS in eine *Deutsche Auslandshochschule* auseinandersetzten.

Anregungen der Umstrukturierung und Erweiterung kamen auch aus dem institutseigenen Lehrkörper. Im November 1912 veröffentlichte Anton Palme, etatsmäßiger Lehrer des Russischen, einen Artikel im Berliner Tagblatt. Zunächst betonte er die dem SOS immanenten Vorteile und verwies im Zuge dessen auf den wesentlichen Lehrgegenstand

1051 Vgl. die Ausführungen Carl Meinhofs in Kapitel 3.1.6

1052 Vgl. ausführlich zu den Biografien der Lehrgehilfen: Bechhaust-Gerst: Treu bis in den Tod: von Deutsch-Ostafrika nach Sachsenhausen - Eine Lebensgeschichte, Berlin 2007

1053 Vgl. Sachau: 1912, a.a.O., S. 25

1054 Erzberger, M.: Die deutsche Auslandshochschule, in: Der Tag, Berliner Zeitung, Ausgabe vom 12. Oktober 1913

der Sprachkenntnisse. In diesem Feld fördere man die reale Methodik und kehre sich ab von der historisch-philologischen Methode, die noch an der Mehrzahl der Universitäten angewandt werde. Auf dieser Darstellung der Stärke und Qualität der Lehre folgte seine Argumentation der Umgestaltung. Der Institutsname, der, wie zu Beginn des Kapitels dargelegt, nicht lange in Kongruenz mit den Inhalten stand, sollte verändert werden, da das SOS weder eine orientalische Spezialisierung noch eine reine Sprachenlehre betrieb. Der Name beinhalte, so Palme, „fast ebenso viel Irrtümer wie Worte.“ Palme bevorzugte den Ausdruck *Deutsche Auslandshochschule*, denn hiermit würde man

„nicht nur den Wünschen des Lehrkörpers entgegenkommen, sondern auch dem Wesen und den Aufgaben der Anstalt aufs beste entsprechen.“¹⁰⁵⁵

Palme bewegte sich mit seinem Vorschlag im Feld ähnlich lautender Publikationen, die ebenfalls eine Umstrukturierung befürworteten und das Jubiläum zum Anlass für die Veröffentlichung genutzt hatten.¹⁰⁵⁶ Auch manche Politiker plädierten für eine innere und äußere Reform. Der anfangs zitierte Zentrumspolitiker Matthias Erzberger sprach sich 1913 auch für den Begriff der *Auslandshochschule* aus. Darüber hinaus forderte er die Selbständigkeit und die Loslösung von Preußen. Die geschilderte Teilverantwortung von Deutschem Staat und Preußen hatte zur Folge, dass die Entscheidungen der Zustimmung des jeweils anderen bedurften. Ohne Preußen, so Erzberger, obläge allein der deutschen Regierung die Entscheidungsgewalt. Er begründete dies mit dem größeren staatlichen Interesse am SOS, denn auch die Absolventen würden vom Reich und nicht von Preussen angestellt.¹⁰⁵⁷

1913 veröffentlichte der Professor für Rechtswissenschaft der Universität Greifswald Heinrich Pohl eine originäre Schrift betreffend „Die deutsche Auslandshochschule“, worin auch er die Umgestaltung des SOS präferierte. Wie Palme, Erzberger u.a. berief er sich auf die weitreichenderen Aufgaben, denen sich das SOS ohnehin schon stelle. Lediglich der Name erwecke einen anderen Eindruck.

„Schon wenige Monate nach der Gründung entsprach der der Anstalt verliehene Name ihrem Wesen nur noch zu einem Teile. Es gelang, ein mehrfach gegliedertes Unterrichtssystem für den gesamten kolonialwissenschaftlichen realistischen Unterricht im Seminar zu errichten.“¹⁰⁵⁸

1055 Palme, Anton: Das Jubiläum des Orientalischen Seminars, in: Berliner Tageblatt, 2. Beiblatt, Nr. 562, 3. November 1912, vgl. Pohl: 1913, a.a.O., S. 16f.

1056 Vgl. Pohl: 1913, a.a.O., S. 15

1057 Erzberger am 14. April 1903 im Reichstag, a.a.O., S. 4755f.; vgl. Pohl: 1913, a.a.O., S. 27ff.

1058 Pohl: 1913, a.a.O., S. 14

Pohl präferierte ebenfalls die Ausgestaltung und Loslösung des SOS, um insbesondere für die Ausbildung des Konsular- und Diplomatendienstes eine ausreichende Förderung zu gewährleisten. An einer unabhängigen Einrichtung könnten die „in Betracht kommenden Disziplinen und Lehrkräfte im Interesse einer gedeihlichen Pflege der großen politischen und wissenschaftlichen Interessen“ zusammenarbeiten.¹⁰⁵⁹ Weitere Vorteile des SOS lägen in den bereits bestehenden Strukturen und in der Übernahme der Hörschaft begründet. Außerdem konstatierte er, dass durch den Standort Berlin zudem eine breitere Zielgruppe angesprochen werden könne. Durch die bereits vorhandenen Strukturen der „Sprachakademie“ und der in Grundzügen existierenden „weltwirtschaftlichen Akademie“ könnte eine schnelle und kostengünstige Reform umgesetzt werden. Beide Argumente zielten auf eine Erweiterung des SOS und gegen eine auch im Raum stehende Neugründung der Auslandshochschule. Durch seine Argumente entzog Pohl etwaigen Kritikern den Boden, die eine zu geringe „Zahl der Anwärter“ für den Konsular- und Diplomatendienst annahmen und demzufolge die Auslandshochschule als untragbar einschätzten.

Neben der Berufsausbildung der Auslandsvertreter führte Pohl eine Reihe an Professionen an, welche in dieser Einrichtung durch „gründliche Studien“ eine „Vorbildung und Fortbildung“ mit „notwendige[n] oder wenigstens sehr nützliche[n] Kenntnisse[n]“ erwerben könnten.¹⁰⁶⁰ Hierunter subsumierte er auch Berufe, die bislang im SOS nicht primäre Adressaten waren. Politiker und Journalisten könnten infolge eines erweiterten „geschichtlichen, rechtlichen und nationalökonomischen Wissensstoff[es]“ der ihnen „obliegende[n] Aufklärungs- und Bildungsarbeit“ besser nachkommen und somit zur „Erhöhung des Niveaus politischer Bildung“ evidenter beitragen.¹⁰⁶¹ Weiterhin wäre die Auslandshochschule relevant für Kaufleute, Lehrer, Ingenieure, Missionare und Beamte, da diese am SOS die „notwendigen oder wenigstens sehr nützliche Kenntnisse“ erwerben könnten, die „ihnen selbst und dem Vaterlande in den verschiedensten Richtungen zugute kommen“ würden.¹⁰⁶²

Bedingung einer Institutsreform waren inhaltliche und strukturelle Veränderungen. Wichtiger Bestandteil sollte die Aufnahme der neuesten Geschichte werden. Pohl urteilte, dass diese noch seltene Disziplin deutscher Universitäten gerade für jene von „großem, unmittelbarem Nutzen“ sei, die ins Ausland und in die Kolonien gehen würden. Eine

1059 Pohl: 1913, a.a.O., S. 47

1060 Pohl: 1913, a.a.O., S. 47ff.

1061 Pohl: 1913, a.a.O., S. 47ff.

1062 Pohl: 1913, a.a.O., S. 51

weitere wesentliche Veränderung müsse eine angegliederte Rechtsabteilung sein, die im SOS bislang fehle.¹⁰⁶³ Als weitere Grundvoraussetzung verlange das reformierte System der Auslandshochschule, die im Wesentlichen keine „Drillschule“ sein wolle, sondern eine „Stätte freier Forschung und Lehre“, die Selbstständigkeit und somit die komplette Loslösung von der Berliner Universität.

„Unter einer Direktorialverfassung kann auf die Dauer weder die Forschungs- noch die Lehrfreudigkeit in der wünschenswerten Weise gedeihen.“¹⁰⁶⁴

Für nicht unwesentlich hielt Pohl darüber hinaus auch die Verleihung des Promotionsrechtes. Durch dieses würde ein gewisser Anreiz auf die Hörschaft geschaffen. Es sei ein „Erziehungsmittel“, welches die Betätigung in der Wissenschaft fördere, und gerade wissenschaftliche Forschung sei für das Feld der Auslandsstudien evident. Das Promotionsrecht war somit zum einen zentraler Aspekt für Wissenszuwachs und für die inhaltliche Lehre aber auch ein Merkmal für den Stellenwert der Institution.¹⁰⁶⁵

Auch in der Zeitschrift *Hochschul-Nachrichten* setzte man sich für ein reformiertes Reichsinstitut ein. Dies könne sich durch Addition weiterer Abteilungen zu einer „wissenschaftlichen Zentrale grossen Stils zur Pflege deutscher Auslandsinteressen und Auslandskunde“ entwickeln.¹⁰⁶⁶ Paul Salvisberg, der Herausgeber der Zeitschrift, forderte 1914 außer der wissenschaftlichen Vertiefung der Auslandskunde auch die Etablierung von Möglichkeiten, „die in systematischer Weise auf den Abfluss der in allen Berufsarten so verhängnisvollen Ueberfüllung“ zielten.¹⁰⁶⁷ Ein zentraler Moment seiner Argumentation war die gleichberechtigte Einbeziehung der praktischen Berufe. Hierunter verstand er insbesondere die theologisch und medizinisch ausgerichteten Professionen. Seiner Meinung nach seien diese neben den „Diplomaten, Konsular- oder Kolonialbeamten und Juristen“ für die Bewegung des Auslandsstudiums überlebenswichtig.

Auch die staatliche Förderung des SOS war für Salvisberg ein weiterer viel versprechender Aspekt für die Verortung der Reformüberlegungen am Reichsinstitut. Im

1063 Vgl. hierzu an einer früheren Stelle dieses Kapitels, die bereits 1902 erhobene Forderung von Felix Meyer auf dem Deutschen Kolonialkongress.

1064 Pohl: 1913, a.a.O., S. 60

1065 Vgl. Pohl: 1913, a.a.O., S. 61

1066 o. V: Weitere wissenschaftliche Uebersee-Institute, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., München 1914, S. 77

1067 Salvisberg, Paul von: Deutsche Kulturarbeit im Ausland, in: ders.(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., München 1914, S. 275 - 279

Vergleich zu privaten Einrichtungen mit deren „kleinlichen Verhältnissen“ könne ein Institut, welches mit „staatlicher Hilfe und Qualifikation“ gefördert werde, mehr erreichen.¹⁰⁶⁸

Diese vielen und mannigfaltigen Ideen führten letztendlich nicht zur Umsetzung. Noch während des Krieges wurde seitens der Regierung dahingehend eine Denkschrift veröffentlicht, in der man von der Idee einer zentralen Auslandshochschule Abstand nahm.¹⁰⁶⁹ Festzuhalten bleibt jedoch, dass das SOS aus vielerlei Hinsicht in der kolonialen Wissenschaft eines der zentralen Einrichtungen darstellte. Ausschlaggebend hierfür waren die Vorreiterrolle, aber auch die Standortwahl. Infolgedessen rekurrierte das SOS eine große Hörschaft und ein renommiertes Dozentenkolleg. Weitere wissenschaftliche Einrichtungen entstanden bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges, die in den folgenden Kapiteln chronologisch den Gründungsjahren zur Darstellung kommen.

5.3.2 Ferienkurse mit kolonialer Thematik an Hochschule und Universität

Aus der Erkenntnis heraus, koloniale Lehrinhalte auch für technischen Berufe zu erschließen, wurden Veränderungsprozesse in Lehrinstituten angestrengt, die bis dahin für die Ausbildung der Ingenieure und Techniker maßgeblich zuständig waren: die technischen Hochschulen, Polytechniken und Universitäten. Große Hoffnungen legte man in diese vorbereitenden Bildungsmaßnahmen, da man die „moderne Technik“ dazu berufen sah, die Kolonien einer „rascheren wirtschaftlichen Entwicklung“ entgegen zu führen.¹⁰⁷⁰ Wie vielfältig und gleichzeitig auch zentral das technische Arbeitsfeld für die wirtschaftliche Ausnutzung der Kolonien war, zeigt folgendes Zitat:

„Die Aufgaben der[sic] Ingenieure sind sehr umfassend; er hat Verkehrswege – Eisenbahnen und Straßen – zu bauen, Flußläufe zu geregelten Schifffahrtsstraßen umzuwandeln, Häfen anzulegen und an offenen Küsten Landungsstege zu errichten. Ferner soll er die dürren Steppen bewässern, Sümpfe trocken legen und durch Bohren neue Grundwasserströme erschließen, die Schätze des Bodens durch Bergbau heben, sowie für vorhandene und neue Betriebe zweckmäßige Kraftquellen und geeignete Maschinen bestimmen. Weiter muß er das Flugzeug und die

1068 Salvisberg, Paul von: Deutsche Kulturarbeit im Ausland, a.a.O., S. 276; Salvisberg bezieht sich hier auf das *Deutsche Institut für ärztliche Mission* in Tübingen. Dieses war, wie in Kapitel 3.4.2 beschrieben, als private Einrichtung ins Leben gerufen worden.

1069 Denkschrift über den Ausbau des Orientalischen Seminars zu einer deutschen Auslandshochschule und über die Förderung der Auslandsstudien, in: Verhandlungen des Reichstags, 8. Legislaturperiode, 2. Session, 320. Bd., Berlin 1914/18, S. 1262 - 1266

1070 o.V.: Der Stahlwerksverband und die Kolonien, in: Romberg, F.(Hg.): Dingers Polytechnisches Journal, 93. Jg., 327. Bd., Berlin 1912, S. 511

drahtlose Telegraphie auf ihren Wert für die Kolonien prüfen und sachgemäß anwenden.“¹⁰⁷¹

Die Bedeutung der Technik für die Kolonialpolitik und die Wirtschaft wurde vermehrt auch publizistisch besprochen. Eine der Zeitschriften, die wiederholt die Bedeutung der Technik und des Ingenieurwesens für den deutschen Kolonialismus behandelte, war *Dinglers Polytechnisches Journal*. Darin wurden sowohl Artikel publiziert, die allgemein die „Aufgaben und Tätigkeit des Ingenieurs“ in den Kolonien darstellten, wie in einem Artikel des Oberbaurats Schmick aus dem Jahr 1912. Dieser lieferte eine umfassende Beschreibung der verschiedensten Einsatzmöglichkeiten, die sich für Ingenieure in den Kolonien ergaben.¹⁰⁷²

Andere Artikel, wie bspw. der des Regierungsbaumeisters Stephan aus dem Jahr 1910, beschäftigten sich hingegen mit speziellen Themenfeldern.

Stephan behandelte explizit die wirtschaftlichen Nutzbarmachung der schwer zugänglichen Holzbestände in DOA. Ingenieurskunst musste eingesetzt werden, wollte man die „wertvollen Hölzer[]“ für die deutsche Wirtschaft beschaffen und gleichzeitig nicht mehr auf andere Nationen angewiesen sein.¹⁰⁷³

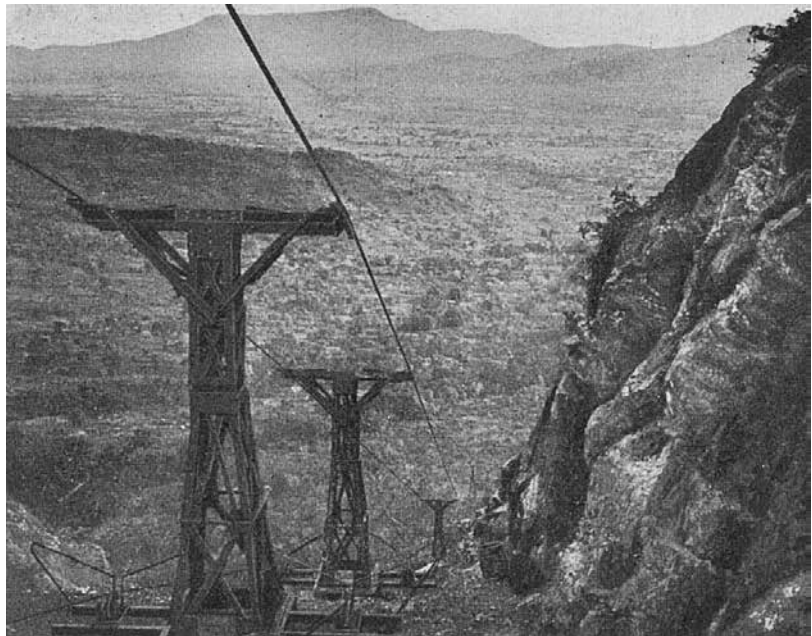


Abbildung 44: Luftseilbahn zur Holzförderung in DOA

1071 o.V.: Bericht ueber die am zweiten Tage der diesjährigen Hauptversammlung Deutscher Ingenieure zu Stuttgart gehaltenen Vorträge, in: Romberg, F.(Hg.): *Dinglers Polytechnisches Journal*, 93. Jg., 327. Bd., Berlin 1912, S. 447

1072 Vgl. Schmick, R.: Aufgaben und Tätigkeit des Ingenieurs in unseren Kolonien, in: *Technik und Wirtschaft. Monatsschrift des Vereins Deutscher Ingenieure*, 5. Jg., Berlin 1912, S. 565 - 580; Seine Ausführungen waren auch Teil der 53. Hauptversammlung des Vereins deutscher Ingenieure im selben Jahr in Stuttgart gewesen.

1073 Vgl. Stephan, P.: Luftseilbahn zur Holzförderung in Ostafrika, in: *Dinglers Polytechnisches Journal*, 91. Jg., Berlin 1910, S. 289

Für die Überbrückung von 1500 Höhenmeter bedurfte es der Konstruktion einer Seilbahn.

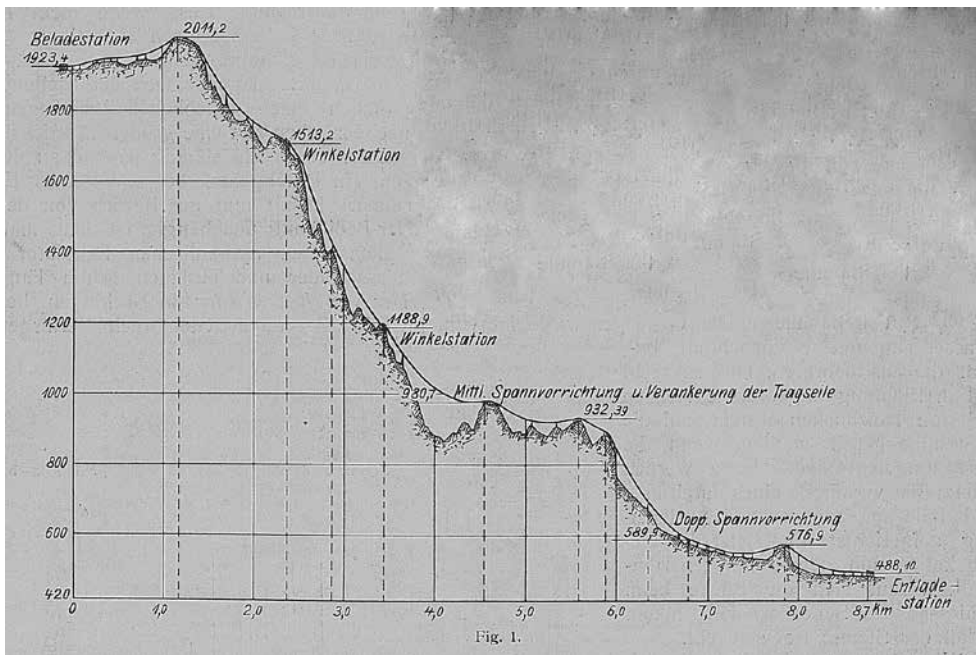


Abbildung 45: Luftseilbahn zur Holzförderung in DOA – Höhenunterschiede

Diese und andere Projekte galt es für deutsche Ingenieure umzusetzen. Dass die technischen Neubauten auch ein Mittel der sichtbaren Machtdemonstration und Überlegenheit darstellten, wurde dabei nicht verhehlt, wie ein Artikel der DKZ über das gleiche Projekt zeigt: Die beauftragte Firma und ihre Ingenieure hätten

„wieder einmal den Beweis erbracht[...] daß die deutsche Technik und ihre Jünger mit schnellem Blick sich in jede Situation finden und da nicht versagen, wo die Umstände besonders hohe Anforderungen stellen.“¹⁰⁷⁴

Die Notwendigkeit gut geschulter Ingenieure für die wirtschaftliche Ausnutzung war gegeben. Kurse in Deutschland wurden hierfür implementiert. Zielgruppe waren Personen der technischen Berufe, denen die Möglichkeit der spezifischen Kenntniserwerb für die Tätigkeit in den Kolonien gegeben werden sollte. Außerdem galten die technischen Kurse auch für Lehrer und Lehrerinnen, denen man Einblicke in Neuerungen gewähren wollte.

1074 o.V.: Deutsche Technik in Deutsch-Ostafrika, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 766 - 767

Im Folgenden werden zwei Institutionen im Hochschulwesen vorgestellt, die mittels ihrer Ferienkurse der Nachfrage nach technischem Kolonialwissen entsprachen.



Abbildung 46: Friedrichs-Polytechnikum in Köthen

Initial hierfür waren das Polytechnikum in Köthen im Herzogtum Anhalt und die Universität in Jena. In Köthen wurde bereits im März 1905 auf Anregung des ortsansässigen zionistischen Vereines der erste Ferienkurs für

koloniale Technik abgehalten.¹⁰⁷⁵ Jena folgte nur drei Jahre später vom 5. - 18. August 1908 im neu errichteten Universitätsgebäude.

An beiden Standorten zielten diese Kurse auf Teilnehmer der jeweils gängigen Hörschaft ab. Diese waren an der Universität Jena insbesondere Beamte, Lehrer und Lehrerinnen, während im Polytechnikum in Köthen Ingenieure ausgebildet wurden. Durch die kolonialen Ferienkurse sprach man in Köthen jene Studenten an, die sich abseits der regulären Ingenieurkenntnisse weitergehend „dasjenige Wissen [aneignen wollten], welches die einzelnen Fachvorlesungen im Semester zu sehr belasten würde, für die Praxis der Kolonisation aber unumgänglich notwendig“¹⁰⁷⁶ war.

Köthen konnte bei der Planung auf den eigenen Gründergeist von 1891 zurückgreifen. Bereits der erste Direktor der Akademie,¹⁰⁷⁷ Edgar Holzapfel, konstatierte 1893, dass es „für den wirtschaftlichen Wettbewerb, in dem das deutsche Volk sich mit allen übrigen Culturvölkern“ befände, notwendig sei, dem Vorwurf entgegenzutreten, dass das deutsche

1075 Vgl. Sandler, Aron: Die Coethener Kurse fuer Koloniale Technik, in: Oppenheimer, Soskin, Warburg(Hg.): Altneuland. Monatsschrift für die wirtschaftliche Erschliessung Palästinas. Organ der zionistischen Kommission zur Erforschung Palästinas, 2. Jg., Berlin 1905, S. 97. Nachvollziehbar wird diese Förderung vor dem Hintergrund, dass Palästina neben Brasilien ein wesentliches Gebiet deutscher Kolonisation insbesondere aus Süddeutschland darstellte.

1076 o.V.: Ferienkurse für koloniale Technik, in: Deutsches Kolonialblatt, 19. Jg., Berlin 1908, S. 980

Volk „zu gelehrt und zu wenig praktisch sei“.¹⁰⁷⁸ Es müsse der deutschen Arbeit und deutschen Intelligenz der Sieg verschafft und die gebührende Stellung erkämpft und bewahrt werden. Diese im Gründungsgedanken bereits verankerte Idee einer „technisch-theoretische[n] Ausbildung des Praktikers“,¹⁰⁷⁹ die stark an nationale Ziele geknüpft war, stellte die Basis für die spätere Implementierung kolonialer Ferienkurse.

Ein Jahrzehnt später erfolgte mit der Übernahme des Direktorpostens durch Karl Friedrich Foehr¹⁰⁸⁰ eine explizite Einbeziehung des kolonialen Themas mit Schwerpunkt auf den technischen Entwicklungen. Bereits in seinem ersten Jahr etablierte Foehr, „aus der Ueberzeugung heraus, dass für die Kolonialidee vor Allem die studierende Jugend zu gewinnen sei“,¹⁰⁸¹ kolonialwissenschaftliche Vorträge am Polytechnikum. Die Ferienkurse in Köthen expandierten u.a. auch, da man die „Bedeutung der Technik“ für die Kolonien erkannt und deren „wirtschaftliche[n] Bedeutung für die Entwicklung [der...] deutschen Industrie“¹⁰⁸² gewahrt wurde. Der Hauptaugenmerk richtete sich somit zunehmend auf die deutschen Kolonien. Palästina und Brasilien, Länder die zu Anfang im Lehrplan noch stark gewichtet waren, nahmen in der Anzahl der Vorlesungen ab.¹⁰⁸³

Inhaltlich spiegelte sich in den Kursen der kolonialpolitische Zeitgeist wider. Der späte Eintritt Deutschlands als Kolonialmacht und die dadurch empfundene degradierte Position zu anderen Hegemonialmächten wurde bspw. durch heroische Darstellungen älterer Kolonialisierungsversuche einzelner deutscher Herrscher im 17. Jahrhundert¹⁰⁸⁴

1077 Das Polytechnikum veränderte im Laufe seiner Geschichte mehrmals den Namen. Zunächst gegründet als private „Akademie für Handel, Landwirtschaft und Industrie“ führt sie seit 1990 den Namen „Technische Hochschule Köthen“. Dieses Institut verstand sich weder als technische Mittelschule, noch als technische Hochschule. Wiederkehrend wurde betont, dass die Schule akademischen Charakter habe, gleichzeitig jedoch auch die Ausbildung des Charakters fördere und insbesondere die praktische Seite betone. Außerdem lehre man nicht ausschließlich ein technisches Gebiet, sondern biete ein breiteres Angebot und stelle so ein „höchst wirksames Mittel gegen eine einseitige Ausbildung“ zur Verfügung. Formuliertes Ziel der Anstalt war es: „theoretisch gut vorgebildete, geistig geschulte Praktiker“ auszubilden. Vgl. Holzapfel, Edgar: Die technischen Schulen und Hochschulen und die Bedürfnisse der deutschen Industrie. Eine Denkschrift. Leipzig 1893, S. 36 f.

1078 Vgl. Holzapfel: 1893, a.a.O., im Vorwort

1079 Holzapfel: 1893, a.a.O., S. 19

1080 Zur Person Karl Friedrich Foehr, vgl.: Degener, Herrmann: „Foehr, Karl Friedrich, Prof., Dr.“, in: ders.Hg.): Wer ist's? Zeitgenossenlexikon, 5. Bd., Berlin, Leipzig 1911, S. 386

1081 Brief Foehr an den Ausschuss der DKG vom 11. Mai 1908. BArch R8023/950, pag. 14; Vgl. hierzu auch seine Ausführungen auf dem Deutschen Kolonialkongress 1905, in: Verhandlungen des deutschen Kolonialkongresses 1905 zu Berlin, Berlin 1906, S. 585f.; o. V.: Der Kolonialingenieur, in: Foehr(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter., 2. Jg., Cöthen 1910, S. 165

1082 o. V.: Willkommen zur Kolonialwoche in Cöthen!, in: Foehr(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter, 1. Jg., Cöthen 1908, S. 2; BArch R8023/950, pag. 88

1083 Vgl. o.V.: Willkommen zur Kolonialwoche in Cöthen!, a.a.O., S. 2

1084 In Köthen wurde hierzu bspw. 1908 ein Kurs abgehalten, der den Kolonialisierungsversuch der Wittelsbacher in Armenien darstellte. Vgl. o.V.: Von der Kolonialwoche, in: Foehr(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter, 1.Jg., Cöthen 1908, S. 18

kompensiert. Außerdem griff man die „Eingeborenenpolitik“¹⁰⁸⁵ Dernburgs in Vorträgen auf. Der Hamburger Zeitungsredakteur Schütze verwandte synonym zu Dernburgs Begriff des „wichtigsten Aktivums“ die autochthone Bevölkerung als das „wertvollste Objekt der Kolonien“.¹⁰⁸⁶ Des Weiteren wurden u.a. die Themen Bodenreform, volkswirtschaftliche Bedeutsamkeit des Kolonialbesitzes, Verkehrsverbindungen zu Wasser und über Land, Verfassungs- und Verwaltungsfragen, Geologie, Botanik, koloniale Technik, Telegraphie und Währung behandelt. 1908 waren es ungefähr 50 Vorträge, die von ca. 300 Personen besucht wurden.¹⁰⁸⁷ Zu den Lehrpersonen dieses Jahrgangs gehörte u. a. der Direktor der DKS Fabarius, dessen dreistündiger Vortrag die „Grundzüge der praktischen Kolonialwirtschaft“ behandelte, außerdem dozierte Adolf Foehr, Agitator der Ansiedlerschule in Hohenheim.¹⁰⁸⁸ Foehr sprach eine Stunde über die „Praktische Kolonialpolitik und das Deutschtum in Südamerika“ und beleuchtete außerdem in zwei weiteren Stunden das Verhältnis von Brasilien und dem Deutschen Reich.

Weitere Dozenten anderer Hochschulen waren Carl Mez und Max Fleischmann von der Universität Halle, die zum Thema Pflanzengeographie Ostafrikas respektive zu Verfassungs- und Verwaltungsfragen sprachen. Aus Jena lehrte Günther Anton über die „Koloniale Eisenbahnpolitik“.¹⁰⁸⁹

Auch die Universität Jena konnte für ihr Vorhaben auf eine breite Unterstützung aus den eigenen Reihen zählen. In Jena waren um die Jahrhundertwende die Professoren Ernst Haeckel (Zoologie), Karl Dove (Geographie) und der



Abbildung 47: Neues Gebäude der Universität Jena 1908

erwähnte Günther Anton (Wirtschaftswissenschaft) tätig. Alle drei traten in ihrem

1085 Vgl. Kapitel 2.3.4

1086 Vgl. o.V.: Von der Kolonialwoche, a.a.O., S. 18

1087 Vgl. o.V.: Von der Kolonialwoche, a.a.O., S. 26 u. S. 34

1088 Vgl. Kapitel 4.3

1089 o.V.: Koloniale Ferienkurse, in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 669f.

Fachgebiet für den deutschen Kolonialismus ein und lieferten durch die betriebene Forschung teilweise auch Legitimationsgrundlagen für den deutschen Imperialismus.¹⁰⁹⁰

Außerdem konnte die Universität Jena auf eine langjährige Tradition universitärer Ferienkurse zurückblicken. Im Geiste der Volksbildungsbewegung aus Dänemark wurden auf Initiative des Botanikers Wilhelm Detmer und des Pädagogen Wilhelm Rein¹⁰⁹¹ 1889 hier die ersten Ferienkurse an einer deutschen Universität angeboten.¹⁰⁹² Man initiierte diese Kurse, um ausgebildeten Lehrern und Lehrerinnen die Möglichkeit zu geben, „sich näher mit den Fortschritten der Naturwissenschaften“ auseinanderzusetzen.¹⁰⁹³ An diese Öffnung der Universität knüpfte 1908 die Erweiterung durch die koloniale Thematik an und begründete sich auf das fehlende tiefe Verständnis in der deutschen Gesellschaft „für die außerordentliche Wichtigkeit“ der „kolonialen Bestrebungen“.¹⁰⁹⁴ Lehrer und Lehrerinnen käme eine zentrale Aufgabe zu, in weiten Kreisen der Gesellschaft „das Verständnis und Interesse für [...die] kolonialen Bestrebungen zu fördern und zu beleben.“¹⁰⁹⁵ Jena hatte bei der Ausgestaltung der Ferienkurse neben der angestrebten Lehrerfortbildung die Volksbildung weiterer Gesellschaftskreise im Sinn.

Dieser Zeitgeist, akademische Institutionen für die Volksbildung zu öffnen, lässt sich auch für den Standort Köthen belegen. Auch wenn man sich in Köthen an eine bestimmte Zielgruppe wandte, standen die Kurse „all denen [offen], die sich von irgend einem Gesichtspunkte aus für koloniale Fragen interessier[t]en“.¹⁰⁹⁶ In Annoncen und im Veranstaltungsplan wurde wiederholt mit dem Satz geworben: „Jedermann ist als Hörer willkommen.“¹⁰⁹⁷ Beide Einrichtungen erfüllten damit ihre u.a. auch von der Presse

1090 Zu Karl Dove siehe auch: Gerber, Stefan: Die Universität Jena 1850 - 1918, in: Traditionen, Brüche, Wandlungen: die Universität Jena 1850 - 1995, Köln, Weimar 2009, S. 237ff.

1091 Vgl. Will, Lütgert: Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse, in: Coriand, Rotraud(Hg.): Der Herbartianismus - die vergessene Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1998, S. 219 - 229
Ausführlicher zur Person Reins und seiner Tätigkeit in Jena, vgl.: Gerber, Stefan: Die Universität Jena 1850 - 1918, in: Traditionen, Brüche, Wandlungen: die Universität Jena 1850 - 1995, Köln, Weimar 2009, S. 126ff.

1092 o.V.: Jena und seine Ferienkurse, in: Loeper-Housselle, Marie(Hg.): Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der Erzieherinnen des In- und Auslandes. 24. Jg., Leipzig 1908, S. 923 - 929

1093 Detmer, Wilhelm: Die Fortbildungskurse an der Universität Jena für Lehrer Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, in: Krumme(Hg.): Pädagogisches Archiv, 33. Jg., Stettin 1891, S. 253; o.V.: Die Jenaer Ferienkurse, in: Die Deutsche Schule. Monatsschrift, 17. Jg., Leipzig und Berlin 1913, S. 513

1094 Vgl. Brief Detmer an die DKG, April 1907. BArch R8023/942, pag. 60

1095 Vgl. Programm der Ferienkurse, BArch R8023/942, pag. 236

1096 Sandler, Aron: Die Coethener Kurse fuer koloniale Technik, in: Oppenheimer; Soskin; Warburg(Hg.): Altneuland. Monatsschrift für die wirtschaftliche Erschliessung Palästinas. 2. Jg., Berlin 1905, S. 97 -107

1097 Vgl. BArch R8023/950, pag. 127

formulierte „Pflicht, [die] weltwirtschaftlichen und kolonialen Aufgaben nicht nur [der] studierenden Jugend, sondern auch allen, die es ernstlich wollen, vorzuführen.“¹⁰⁹⁸

Dadurch, dass das Polytechnikum in Köthen zwar eine „Lehranstalt akademischen Charakters“, jedoch keine Hochschule war, erreichten diese Ferienkurse auch Männer mit dem Abgangszeugnis einer Realschule oder dem entsprechenden Einjährigen-Zeugnis. Allgemeines Ziel Köthens war es, „neben dem Geiste auch den Charakter [zu] bilden und [...] nicht nur zum *Wissen*, sondern auch zum *Können* [zu] erziehen.“ [Herv. i. O.]¹⁰⁹⁹

5.3.2.1 Finanzierung

Die zusätzlichen Finanzbudgets für diese Ferienkurse mussten aus verschiedenen Geldtöpfen gespeist werden. Anfallende Kosten wie Dozentenonorare, Reisespesen, Lehrmittel und laufende Unterhaltungskosten der Räumlichkeiten wurden für beide Institutionen teilweise durch die DKG, personalisiert durch deren Vorsitzenden Herzog Johann Albrecht von Mecklenburg, gedeckt.¹¹⁰⁰ In Köthen gewährte man im Gegenzug Mitgliedern der DKG freien Zugang zu den Vorlesungen und erließ ihnen somit die generell erhobene Gebühr von 20 Mark. Das Polytechnikum erhielt außerdem eine finanzielle Unterstützung durch die Stadt.¹¹⁰¹ Obwohl es dennoch ein Verlustgeschäft blieb, konstatierten die Verantwortlichen noch 1908:

„Doch wird uns das nicht abhalten, weitere Kolonialkurse zu veranstalten, da wir deren werbende Bedeutung für den kolonialen Gedanken garnicht hoch genug einschätzen können. Der vierte Ferienkurs für koloniale Technik soll 1910 am Polytechnikum abgehalten werden.“¹¹⁰²

5.3.2.2 Stellenwert im kolonialen Bildungssystem

Zeitgenössische Kritiker äußerten sich wohlwollend gegenüber den Ferienkursen in Köthen. Das Urteil zu den Veranstaltungen in Jena fiel eher verhalten aus. Ferdinand Wohltmann bescheinigte 1909 in der durch ihn mit herausgegeben Zeitschrift „Der

1098 Vgl. o.V.: Die Kolonialpolitik auf den deutschen Hochschulen, in: Lahrer Zeitung, Ausgabe des 16. Juli 1907. BArch R8023/942, U21

1099 Anzeige, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr.1, München 1913, S. 39; Foehr, Karl Friedrich(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter, 1. Jg., Cöthen 1908, S. 1

1100 Vgl. in Bezug auf Köthen: BArch R8023/950, pag. 13 - 16; o.V.: Ferienkurse für koloniale Technik, a.a.O., S. 980; für den Standort Jena: BArch R8023/942, pag. 60, 61 (Anfrage Detmers); pag. 183,184 (Bestätigung DKG)

1101 Vgl. BArch R8023/950, pag. 16; o.V.: Ferienkurse für koloniale Technik, a.a.O., S. 980

1102 o.V.: Von der Kolonialwoche, in: Foehr, Karl Friedrich(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter, 1. Jg., Köthen 1908, S. 35

Tropenpflanzer“ den Kursen in Jena im Gegensatz zu denen in Köthen keinen „großen Erfolg“. ¹¹⁰³ Wohltmanns Mitherausgeber Otto Warburg dozierte in den Jahren 1905 und 1906 an den Ferienkursen in Köthen. Wohltmann leitete ab 1908 die *Kolonial-Akademie* in Halle a.d.S. Diese Tatsachen beeinflussten möglicherweise die Einschätzungen Wohltmanns. Jedoch lassen weitere Unterlagen den Rückschluss zu, dass koloniale Ferienkurse in Jena eine kurze Episode blieben. Einen erneuten Antrag auf finanzielle Unterstützung durch die DKG wurde von dieser trotz Engagements durch den Staatssekretär Dernburg abgelehnt. ¹¹⁰⁴ Diese Zurückweisung begründete sich auf das vorangegangene Jahr 1908. In „keinem Verhältnis“ stünde der „geringe[] Besuch der Vorlesungen“ zu den gewährten finanziellen Mitteln. Untermauert wurde diese Ablehnung der finanziellen Förderung durch den Situationsbericht, dass die Vorlesung zur Vergleichenden Kolonialpolitik von Professor Anton bereits nach sechs Stunden aufgrund der geringen Teilnehmerzahl von vier Hörern abgebrochen worden waren. ¹¹⁰⁵

Alles in allem kann festgehalten werden, dass die Notwendigkeit Kolonialen Wissens für die technischen Berufe erkannt wurde. Jedoch waren, wie das Beispiel Jena zeigt, nicht alle Implementierungsversuche von Erfolg gekrönt. Das Vorgehen, koloniales Wissen als Teilbestand und somit als zusätzliches Angebot durchzuführen, stellte ein probates Mittel dar, dieses neu generierte Themenfeld in das Bildungssystem einzuführen. Der Vorteil lag offensichtlich in den geringen Auswirkungen auf den laufenden Semesterbetrieb. Zusätzliche finanzielle Ausgaben konnten u.a. durch Beihilfen von kolonialagitorisch arbeitenden Verbänden und Personen abgedeckt werden, die diesem Arbeitssektor eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Nutzbarmachung der okkupierten Gebiete zumaß.

Ein eigenständiges Institut, welches kurze Zeit später gegründet wurde und selbst den kolonialen Terminus im Namen führte, wird im Folgenden behandelt.

1103 Wohltmann: 1909, a.a.O., S. 16

1104 Vgl. BArch R8023/950, pag. 104,105,142 - 145

1105 Vgl. BArch R8023/950, pag. 144 - 145. Professor Anton dozierte wenig später zum ersten Mal am Köthener Ferienkurs mit einer 2-stündigen Vorlesung über koloniale Eisenbahnpolitik. Vgl. BArch R8023/950, pag. 131

5.3.3 Freie Koloniale Vereinigung an der Universität Göttingen

Die folgende institutionelle Betrachtung war an der Universität Göttingen verortet. Insbesondere durch den ortsansässige Privatdozenten für Rechtswissenschaft Hermann Edler von Hoffmann wurde in Göttingen der koloniale Blick auch über die Stadt- bzw. Nationengrenze hinaus gelenkt. Edler von Hoffmann setzte sich intensiv hiermit auseinander und verglich in seiner „Denkschrift betreffend die Förderung des Kolonialunterrichtes insbesondere an der Universität Goettingen“, aus dem Jahr 1904, das kolonialwissenschaftliche Vorgehen auch mit anderen europäischen Nationen.

Diese Schrift Hoffmanns ist nicht nur inhaltlich von Interesse, sie zeigt auch, wie das Thema auf internationaler Ebene diskutiert wurde, da sich Hoffmann auch auf das *Institut Colonial international* bezieht. Daher wird zunächst eine kurze Darstellung dieser Vereinigung erfolgen, bevor im Anschluss daran auf das geplante Göttinger Vorhaben eingegangen wird.

Das *Institut Colonial International* (ICI) war eine dauernde Organisation mit Sitz in Brüssel, die 1894 von Vertretern aus Holland, Belgien, Großbritannien und Frankreich gegründet wurde und in den Folgejahren regen Zulauf anderer Nationen erhielt.¹¹⁰⁶ Die Tagungen der Organisation fanden jedes bzw. alle zwei Jahre wechselnd in verschiedenen europäischen Städten statt. Das ICI wurde mit rein wissenschaftlicher Absicht gegründet, „ohne amtlichen oder politischen Charakter.“ Ziel war zunächst die Kontaktaufnahme zwischen den Nationen und die Förderung des vergleichenden, wissenschaftlichen Austauschs.¹¹⁰⁷ Nicht der nationale Gedanke stand im Vordergrund der Überlegungen, sondern vielmehr die internationale Kooperation.¹¹⁰⁸

Auf der 5. Sitzung, die in London tagte, wurde der Frage nach kolonialer Wissensvermittlung nachgegangen. Von Seiten Frankreichs wurde erörtert, inwieweit eine Zweiteilung der kolonialen Lehre im Hochschulwesen möglich sei. Der französische Geograph Henri Froidevaux legte in seinem Vortrag dar, dass für Frankreich ein „enseignement colonial general“ und ein „enseignement spécial“ gangbar sei. Er subsumierte unter ersteres die Disziplinen Geographie, Ethnologie, Geschichte und

1106 Böttger, Jan Henning: Internationalismus und Kolonialismus – Ein Werkstattbericht zur Geschichte des Brüsseler Institut Colonial International (1894 - 1948), in: Jahrbuch für europäische Überseegeschichte 6, Wiesbaden 2006, S. 165

1107 Rathgen: Institut Colonial International, in: Schnee(Hg.): Deutsches Kolonial-Lexikon, 2. Bd., Leipzig 1920, S. 99f.

1108 Vgl. Böttger: 2006, a.a.O., S. 166f.

Naturwissenschaften und verortete diese an den Universitäten. Hingegen wies er dem „enseignement spécial“ die autochthonen Sprachen, die Rechtswissenschaft und solche Wissenschaften zu, die, wie Hoffmann sich ausdrückte, „unmittelbare praktische Anwendung in den Kolonien finden“ würden. Dieser Bereich sollte zudem in anderen Instituten abseits der Universität gelehrt werden.

In seiner Denkschrift erteilte Hoffmann dieser Zweiteilung für deutsche Verhältnisse eine Absage. Er begründete dies mit der gewachsenen allgemeinen Struktur im Hochschulwesen, die sowohl Allgemeine als auch Fachbildung vermittelte. Diese Ansicht teilte wohl auch das ordentliche Mitglied für das Deutsche Reich des ICI, Karl von der Heydt. Dieser fragte mit Bezug auf die koloniale Wissensvermittlung aus einer anderen Perspektive. Er stellte 1903 in London die Frage: „Ist eine Kolonialwissenschaft begrifflich möglich?“ Sein Ergebnis lautete, dass es diese Art der Wissenschaft nicht geben könne. Heydt führte aus, dass man für diesen Fall den umfassenden Disziplinen, wie der Geographie oder der Rechtswissenschaft, lediglich Teile entreißen würde und diese Teile wiederum zu einem Ganzen zusammenfügen wolle. Dies sei, so Heydt, jedoch nicht das Verständnis einer Wissenschaft.

Einen anderen Ansatz vertrat der französische Vertreter Chailley-Bert. Dieser wollte die unterschiedlichen Disziplinen und deren Ergebnisse nutzen. „Aus all diesen Materialien liesse sich dann eine Kolonialwissenschaft gründen.“ Folgt man der Argumentation Hoffmanns, dann gebrauchte Chailley-Bert zwar denselben Begriff, verband hiermit jedoch etwas anderes als Heydt. Das Ziel Chailley-Berts war die Förderung einer „Kolonisationswissenschaft“, ihm ging es also darum, aus verschiedenen Disziplinen spezifisches Wissen abzuspalten und daraus eine „Kolonisationsmethode oder -kunst“ zu schaffen.

5.3.3.1 Höherer Kolonialunterricht – faktische Umsetzung

Auch Edler von Hoffmann pflichtete den verschiedenen Ansichten der Tagung des ICI von 1903 zu. Im Folgenden sollen nun seine generellen Folgeüberlegungen zum Kolonialunterricht und seine spezifischen Gedanken zur Umsetzung an der Göttinger Universität dargelegt werden.

„Gegenstand des Kolonialunterrichtes sind diejenigen Ergebnisse der einzelnen Wissenschaften, welche Beziehung haben auf die besonderen Zustände und Verhältnisse in den Kolonien.“¹¹⁰⁹

Im Zuge seiner Darstellung verwies Edler von Hoffmann auch auf den Göttinger Wissenschaftler Ambronn, auf den auch in dieser Forschungsarbeit bereits eingegangen wurde. Auch dieser habe, so Edler von Hoffmann, bereits auf „Mittel und Wege eines solchen Unterrichtes hingewiesen.“¹¹¹⁰

Edler von Hoffmann warnte vor einer allzu einseitigen Ausbildung für angehende Kolonialbeamte.

„Der Beamte wird versetzt in eine in jeder Beziehung ihm fremde Gegend. Da ist es notwendig, dass er auf die neuen Eindrücke in der Heimat wirksam vorbereitet werde, dass er das neue Land, Sprachen und Eigenart seiner Bewohner im Voraus kennt. Nur so kann er sich vor schweren Fehlern bewahren.“¹¹¹¹

Auch in diesem Zitat wird zwischen den Zeilen auf die problem- und fehlerbehafteten Anfangsjahre der deutschen Kolonialherrschaft angespielt. Der Wunsch nach Veränderung, insbesondere herbeigeführt durch geeignete Vorbildungsmaßnahmen, tritt offen zu Tage.

Ein weiterer Grund Hoffmanns für die gezielte Vorbereitung innerhalb der deutschen Reichsgrenzen beruhte auch auf den Forderungen Froidevaux. Dieser hatte 1903 in London auch für solche Personen Vorteile konstatiert, die eine koloniale Ausbildung erhielten, jedoch nicht in die Kolonien gingen, sondern im Reich blieben. Diese hätten Kenntnisse über die Kolonien erworben, die aus zweierlei Hinsicht dienlich seien. Zum einen förderten sie die Ausbreitung des Wissens über die koloniale Thematik, zum anderen werde dadurch eine Wissensgrundlage geschaffen, die es ermögliche von einem exakten Standpunkt aus die Dinge richtig zu beurteilen.

Hoffmann konstatierte, dass der höhere Kolonialunterricht ausschließlich an der Universität verankert werden könne. Als Vorteil sah er die bestehende Infrastruktur, die vorhandene breit aufgestellte Lehrerschaft und die zahlenmäßig große Hörschaft an. Auch er verfolgte hier das Ziel, Studenten mit dem kolonialen Thema in Berührung zu bringen, die zwar nicht in die Kolonien gehen wollten, jedoch das eigene Interesse in einzelnen Vorlesungen befriedigen konnten.

1109 Hoffmann, Hermann Edler von: Denkschrift 1904, in: BArch R8023/941, pag. 158

1110 Hoffmann, Edler von: Denkschrift 1904, S. 8, in BArch R8023/941, pag. 159f.

1111 Hoffmann, Edler von: Denkschrift 1904, S. 8, in BArch R8023/941, pag. 159

„So nimmt er doch wenigstens gewisse koloniale Kenntnisse mit in seinen späteren Beruf hinüber und gerade die Verbreitung dieser Kenntnisse ist ja von grundlegender Bedeutung für die Zukunft der deutschen Kolonialbewegung.“¹¹¹²

Um den Anspruch der Vollständigkeit auf kolonialem Gebiet zu genügen, bedurfte es jedoch nach Hoffmann einer universitären Kooperation. Nach seiner Auffassung konnte eine Universität alleine den Umfang und den Aufwand für die hierfür ausreichend spezialisierten Lehrkräften, nicht stemmen. Hoffmann schwebte eine Zusammenarbeit zweier Universitäten vor, die beide, wie durchaus üblich, von den Studenten für das Studium besucht werden sollten.

Die Rolle der Göttinger Universität beschrieb Hoffmann wie folgt:

„Die Universität Goettingen erfüllt in beträchtlichem Masse die Vorbedingungen in einer erspriesslichen Pflege des Kolonialunterrichts.“¹¹¹³

Weitere Vorteile Göttingens waren nach Meinung Hoffmanns der hohe Zulauf der Hörschaft, der auch aus den für die „kolonialen Angelegenheiten stark interessierten Hansestädten“ käme. Außerdem verwies Hoffmann auf die bereits vorhandenen Kolonialvorlesungen. Lediglich eine Erweiterung dieser war notwendig. Zudem läge eine breite Basis der allgemeinen Vorlesungen vor, die nahezu alle Wissensgebiete abdecken könne. Jedoch formulierte Hoffmann auch Lücken. Im Bereich der Ethnologie und der autochthonen Sprachen sah er Schwierigkeiten dieses zeitnah abzudecken, da insbesondere auf sprachlichem Gebiet die notwendigen „Speziallehrkräfte [...] nicht leicht zu beschaffen“ sein würden. Ein weiterer Vorteil für den Standort Göttingen formulierte Hoffmann in der Tatsache, dass die DKS und die dort vorhandenen Lehrmittelsammlungen und Anschauungsobjekte nicht weit entfernt waren.

Inwieweit die Vereinigung tatsächlich in Kraft trat, konnte nicht ausreichend geklärt werden. Jedoch zeigen die Karten in Kapitel 5.4, dass Göttingen faktisch zu den Universitäten gehörte, die die koloniale Thematik in vergleichsweise großer Vorlesungszahl anbot.

1112 Hoffmann, Edler von: Denkschrift 1904, S. 11, in: BArch R8023/941, pag. 161

1113 Hoffmann, Edler von: Denkschrift 1904, S. 13, in: BArch R8023/941, pag. 162

5.3.4 Hamburgisches Kolonialinstitut *1908

Die Gründung des HKI erfolgte zu einem Zeitpunkt, an dem erste Reformansätze der deutschen Kolonialpolitik und wesentliche Anfänge in der kolonialen Bildung bereits zur Durchführung gelangt waren. Die Erfahrungen anderer Institute konnten somit für den eigenen Betrieb genutzt werden. Insofern wird es im folgenden Kapitel zunächst um die eigene Verortung respektive Abgrenzungen in den Vorüberlegungen und Sichtweisen der institutseigenen Verantwortlichen gehen.

In vorangegangenen Kapiteln, wie bspw. im Rahmen der Darstellungen zur DKS, wurde das HKI bereits im kolonialen Bildungsgefüge eingeordnet, jedoch aus einer anderen Perspektive. Dem hingegen erschließt der Hamburgische Blickwinkel ein weiteres Eigenverständnis kolonialer Bildung im Deutschen Reich. Ein wesentlicher Unterschied zu anderen Einrichtungen basierte beim HKI insbesondere auf der Tatsache, dass die Frage nach einer Universitätsgründung ständig virulent war und insofern immer mitgedacht werden muss.

Im Anschluss an diese Überlegungen werden die Gründungs- und die Entwicklungsphase, die Strukturierung und Aufstellung des HKI bis zum Ersten Weltkrieg zusammenfassend dargelegt.¹¹¹⁴

5.3.4.1 Verortung und Abgrenzung

"Wir haben einerseits das Orientalische Seminar in Berlin, dessen Schwerpunkt in linguistischen Arbeiten ruht [...] trotzdem[...] der Versuch unternommen wird, etwas wie koloniale Praxis zu lehren. Auf der anderen Seite steht die Kolonialschule in Witzenhausen, welche lediglich die praktischen Landwirte und Handwerker für die Kolonien liefert. [...] Im Gegensatz zu dem Berliner Seminar würde sie [Hamburger Hochschule, Anm. d. V.] die Naturwissenschaften, Kolonialrecht, Geographie, Völkerkunde zu betreiben haben und Witzenhausen gegenüber als höhere Stufe ergänzend sich anschließen."¹¹¹⁵

Dieses Zitat stammt aus einem zeitgenössischen Brief des Vorsitzenden des Hamburger Professorenrates und Direktor des Völkerkundemuseums Georg Thilenius an den

1114 Für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem HKI liegt die detaillierte Dissertation und Publikation von Jens Ruppenthal vor. Vgl. Ruppenthal, Jens: Kolonialismus als "Wissenschaft und Technik". Das Hamburgische Kolonialinstitut 1908 bis 1919, Stuttgart 2007

1115 Thilenius, zitiert aus Melle von, Werner: Dreißig Jahre Hamburger Wissenschaft 1891 - 1921. Rückblicke und persönliche Erinnerungen, Hamburg 1923, S. 452

Hamburger Senator und Präses der Oberschulbehörde Werner von Melle.¹¹¹⁶ Für Werner von Melle stellte die Errichtung des HKI eine wesentliche Station auf dem Weg zu einer Hamburgischen Universität dar. Neben von Melle und Thilenius waren weitere Männer aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik agitatorisch für die Errichtung des HKI tätig. Für die Verwirklichung setzten sich bspw. der international renommierte Nationalökonom Karl Rathgen sowie einflussreiche Mitglieder der Hamburger Kaufmannschaft wie Moritz Warburg ein. Seitens der Politik engagierte sich insbesondere Staatssekretär Dernburg für den Standort Hamburg. Im Anschluss an seine Besichtigung der wissenschaftlichen Institute Hamburgs im Jahr 1907 begründete Dernburg diese Wahl folgendermaßen: Neben den notwendigen Wissenschaften beeinflusste sein Votum auch die vorhandenen „Handels- und Verkehrsbetriebe“. Er kam zu dem Schluss, dass dieser Umstand den Auszubildenden „die wirtschaftliche Bedeutung der überseeischen Betätigung beständig vor die Augen“ rücke.¹¹¹⁷

Georg Thilenius verortete das HKI, dem Inhalt des Briefes nach zu urteilen, inmitten der bereits bestehenden Institutionen. Die DKS, mit ihrem Anspruch eines ausgewogenen Theorie-Praxis Verhältnisses, war dem HKI zwar von der Idee näher, bewegte sich jedoch auf einer anderen Bildungsebene. An eine abgeschlossenen Ausbildung an der DKS konnte eine vertiefende Qualifizierung am HKI anschließen. Dieser Kategorisierung standen die Einschätzungen von Fabarius, dem Leiter der DKS, entgegen, die in Kapitel 4.1 besprochen wurden.

Stärker thematisierte man von Beginn an die rivalisierende Situation zum SOS. Beide Einrichtungen befanden sich auf identischem Bildungsniveau und konkurrierten daher in unterschiedlichen Bereichen miteinander. Zunächst befand man sich im Feld der Hörschaft in direktem Wettstreit. Seitens des SOS hatte man sich bis 1908 aufgrund der Solitärstellung hierum wenig Gedanken machen müssen. Dies veränderte sich mit der Gründung des HKI drastisch. Ab 1909 sollten alle Kolonialbeamten für Kamerun und Togo in Hamburg ausgebildet werden.¹¹¹⁸ Nachdem der Entschluss für den Standort Hamburg gefallen war, versuchte man durch ein zurückhaltendes Vorgehen auf dem Gebiet der

1116 Vgl. Ahrens, Gerhard: „Melle, Werner von“, in: NDB, 17. Bd., Berlin 1994, S. 20f.

1117 Vgl. Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das erste Studienjahr, in: Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten, 27. Jg., Hamburg 1910, S. 5; Ausführlich zu Dernburgs Reise nach Hamburg, vgl.: Melle: 1923, a.a.O., S. 463 - 467

1118 Vgl. Tesch, Johannes: Die Laufbahn der deutschen Kolonialbeamten. 6. verm. Aufl., Berlin 1912, S. 38

Sprachen beschwichtigend aufzutreten. Auf diesem elementaren Feld des SOS wurden daher zu Beginn nur vereinzelt Sprachen angeboten.¹¹¹⁹

Mit der Errichtung des HKI erfolgte außerdem die Gründung einer zentralen Koordinierungs- und Sammlungsstelle.¹¹²⁰ Auch in dieser Richtung musste Berlin mit einem Kräftemessen rechnen. Das Zentralinstitut richtete sich an Lehrende und Lernende des HKI, aber auch an Privatpersonen, Wirtschaftsunternehmen und wissenschaftlichen Einrichtungen. Ihnen wurden Materialien zu Unterrichts-, Studien-, und Informationszwecken unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Das Zentralinstitut wurde über die Jahre hinweg immer weiter ausgebaut¹¹²¹ und fungierte als wichtige Instanz in der erstarkenden kolonialwissenschaftlichen Konkurrenzsituation auch mit anderen deutschen Städten: Für Köln, Düsseldorf und auch für Berlin lagen kurz vor Beginn des Ersten Weltkrieges Pläne für die Gründung wissenschaftlicher Einrichtungen vor, die sich „speziell mit dem europäischen und überseeischen Ausland befassen“ sollten. Bereits umgesetzt war das an der Universität Kiel im Februar 1914 vorrangig aus privaten Mitteln errichtete *Königliche Institut für Seeverkehr und Weltwirtschaft*. Die Vorteile Kiels, die sich aus der universitären Stellung ergaben, aber auch die dort bestehenden Kontakte in die finanzstarke Wirtschaft förderten in Hamburg die Sorge um die wachsende Konkurrenz und die Bemühungen um einen weiteren Ausbau der Zentralstelle.¹¹²²

Auch in Berlin gab es tatsächlich verwirklichte Institute abseits des SOS, die als Konkurrenz wahrgenommen wurden, wie etwa die *Geologische Zentralstelle für die Kolonien an der Königlich Preußischen Geologischen Landesanstalt*. 1912 hatte die Umwandlung in eine Zentralstelle stattgefunden und ließ in Hamburg den Rückschluss zu, dass man nun einem „ungleichen Wettkampf“ ausgesetzt sei und man mit „erheblich[n] Einbusse[n]“ rechnen müsse. Die Konkurrenzsituation bestand einerseits in Bezug auf die vorhandene wissenschaftliche Sammlung und andererseits in den

1119 Vgl. Melle: 1923, a.a.O., S. 469ff.

1120 Der Leiter der Zentralstelle, Franz Stuhlmann, reiste zuvor für mehrere Forschungsreisen nach Ostafrika, wurde dort auch stellvertretender Gouverneur und Leiter des in Kapitel 5.2.1 erwähnten Biologisch-landwirtschaftlichen Instituts Amani. Ausführlich zu Stuhlmann, seiner Tätigkeit als Leiter der Zentralstelle und allgemein zur Zentralstelle, vgl. Heesen, Anke te: Der Zeitungsausschnitt. Ein Papierobjekt der Moderne, Frankfurt a. M. 2006, 224 - 235

1121 Die Einrichtung eines Lesezimmers im neuen Vorlesungsgebäude des HKI wurde infolge des großen Interesses nötig. U.a lagen hier unterschiedlichste nationale und internationale Kolonialblätter, -zeitungen und -zeitschriften aus. Vgl. Hamburger Nachrichten vom 13. August 1911; General-Anzeiger für Hamburg-Altona vom 28. Dezember 1910; Stuhlmann, F.: Die Zentralstelle des Hamburgischen Kolonialinstituts, Hamburg 1912

1122 Vgl.: Waltz, Heinrich Jakob: Denkschrift über den Ausbau der Zentralstelle des Hamburgischen Kolonialinstituts und die Gründung eines Vereins zur Förderung wirtschaftswissenschaftlicher Forschungen. 1915. In: Hausarchiv des Hamburgischen Welt-Wirtschafts-Archiv

Vorbereitungsmaßnahmen für den Aufenthalt in den Kolonien. Auch an der Geologischen Zentralstelle konnten „Reisende und Beamte [...] jederzeit Unterweisungen“ erhalten. Jedoch hielten sich die Befürchtungen in diesem Fall in Grenzen, da man zu Hamburgs Vorteil davon ausging, dass man auf eine breiter aufgestellte Hörerschaft zurückgreifen konnte. Dies ergab sich aus dem spezifisch Hamburgischen Einzugsmilieu und aus der Tatsache, dass man sich im HKI nicht ausschließlich auf die deutschen Kolonien als Zielland fokussierte.¹¹²³

Das Konkurrenzgebaren zwischen Berlin und Hamburg bestand bereits vor 1908. In Bezug auf die Standortwahl des Kolonialinstituts waren beide Städte im Gespräch gewesen. Hamburg bot sich aufgrund seiner Lage als Tor nach Übersee an. Außerdem lieferte die vorhandene Infrastruktur eine gute Argumentationsbasis, da existierende Institute in das geplante Projekt integriert werden konnten.¹¹²⁴ Die Möglichkeit einer breit angelegten Forschung und Lehre war ohne immense Kosten von vornherein gegeben. Kooperationen konnten mit dem Tropenhygienischen Institut, mit botanischen und geologischen Einrichtungen sowie mit verschiedenen Laboren und Museen eingegangen werden.¹¹²⁵

Die Angliederung an die Universität Berlin hätte auch Vorteile gehabt, denn auch hier existierte eine breite Basis an wissenschaftlichen und staatlichen Instituten, wie bspw. die in Kapitel 5.2.1 angeführte *Botanische Zentralstelle für die deutschen Kolonien*.

Der Leiter des in Kapitel 3.4 beschriebenen Hamburger *Instituts für Schiffs- und Tropenkrankheiten*, Bernhard Nocht, fasste 1907 die Vor- und Nachteile der verschiedenen Standortmöglichkeiten wie folgt zusammen: eine „rein wissenschaftliche []“ Einrichtung in Angliederung an die Universität der Reichshauptstadt sei auch noch zu einem späteren Zeitpunkt möglich. „Vorläufig [täte jedoch] eine enge Verbindung der Wissenschaft mit der Praxis gerade auf kolonialem Gebiete besonders not.“ Nocht sprach den Universitäten auf diesem Feld zwar ihre Berechtigung nicht ab, jedoch bedürfe es mehr als den „Vorträgen, Demonstrationen, Zahlen, Ausstellungen und Museen“ der Universitätsstädte.

„Das Alter brennt seine Eindrücke nicht in die Tiefe der Seele. Erst im täglichen und wiederholtem Anschauen des Weltverkehrs in unseren

1123 Brief von L. Gürich, Protokolle über die Besprechung des Senatskommissars mit dem Kaufmännischen Beirat, in: Hamburger Archiv 364-6-193, pag. 1 - 5

1124 Zur Entwicklung der Hamburger Institute bis zur Gründung des HKI, vgl. Ruppenthal: 2007, a.a.O., S. 100 - 110

1125 Spiero, Heinrich: Das neue Hamburg, in: Die Grenzboten, 70. Jg., Berlin 1911, S. 518

großen Häfen wird jedem deutlich, daß der Besitz eigener Kolonien nicht bloß ganz interessant ist und der Würde und Größe des Deutschen Reiches entspricht, sondern daß unsere Kolonien so entwickelt werden müssen, daß sie uns unentbehrlich werden.“¹¹²⁶

Um die generelle Notwendigkeit einer Institutsneugründung zu untermauern, versuchte man sich in öffentlichen Publikationen sowohl nach Berlin als auch nach Wittenhausen hin abzugrenzen. Den Verantwortlichen schwebte ein praktischer und theoretischer Lehrbetrieb auf akademischer Ausbildungsebene vor. Im Rahmen der kolonialpolitischen Zäsur 1907 betrieb man zudem eine Ursachenforschung für die Problematiken deutscher Kolonialpolitik. Neben anderem diskutierte man wiederkehrend die unzureichende Ausbildung der Kolonialbeamten. Mit der Neugründung des HKI und dessen inhärentem Theorie-Praxis-Anspruchs konnte man dieser Aufgabe adäquater begegnen.

„Wir haben[...] häufig noch große Fehler insofern begangen, als wir, von der Richtigkeit unserer Ansichten überzeugt, unsere eigenen Wege dabei gingen und nach den Erfahrungen älterer Kolonialstaaten nicht viel fragten. Was wir jetzt zunächst brauchen, ist ein Kolonialinstitut, das nicht rein wissenschaftlichen Zwecken dient sondern zwischen Wissenschaft und Praxis vermittelt.“¹¹²⁷

5.3.4.2 Ziele und Legitimation einer vorangestellten in Deutschland verorteten Bildungsmaßnahme

Eine Vielzahl an Vorlesungen und Übungen in unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen wurde von Beginn an am HKI gelehrt. Personen unterschiedlicher Berufsgruppen sollte die Möglichkeit gegeben werden, auf dem HKI in einem zweisemestrigen Kolonialkurs spezifische Qualifikationen zu erwerben. Diese vielfältige Zulassung lag in der Hoffnung begründet, dass es infolge einer gemeinsamen Lehre im Anschluss zu einem gesteigerten Verständnis zwischen den einzelnen Berufen kommen würde. Man konstatierte, dass das existente Unverständnis zwischen den Personengruppen in den Kolonien auf einer separierten Vorbereitung und somit auf Unwissen über den jeweils anderen resultierte.¹¹²⁸ Dieses Ziel stellte die Dozentenschaft jedoch auch vor „sehr hohe Anforderungen“, da ein gemeinsamer Unterricht für eine sehr „heterogene[...] Hörschaft“ geschaffen werden musste.¹¹²⁹

1126 Nocht, Bernhard: Kolonialakademie, in: DKG(Hg.): DKZ, 24. Jg., Berlin 1907, S. 251

1127 Nocht: Kolonialakademie, in: DKG(Hg.): DKZ, 24. Jg., Berlin 1907, S. 251

1128 Thilenius, Georg: Ansprache, in: Rathgen, Karl: Beamtentum und Kolonialunterricht, Hamburg 1908, S. 29; Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das erste Studienjahr, a.a.O., S. 20f.

1129 Vgl. Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das erste Studienjahr, a.a.O., S. 21

Ein weiteres Ziel stellte die Abkürzung der Lehrzeit in den Kolonien dar. Wie bereits an anderen Stellen dieser Forschungsarbeit dargelegt wurde, stand dieser Gedanke oftmals hinter der kolonialen Wissensvermittlung.¹¹³⁰ Intentional war hierbei die Hoffnung auf eine größere Effizienz des Einsatzes in den Kolonien. Thilenius urteilte am Tag der Eröffnungsfeier, dass aufgrund der kurzen Dienstperioden die Grundlagen im Deutschen Reich geschaffen werden müssten, um trotz des kurzen Aufenthaltes, die Kräfte „zur vollen Entfaltung“ zu bringen.¹¹³¹ Und auch Staatssekretär Dernburg äußerte sich in der Richtung. Eine abgekürzte Lehrzeit sei nicht nur für den Einzelnen von Vorteil, sondern diene auch der Nation, da der Beamte „schneller brauchbar“ sei. Außerdem verhindere die Vorbereitung „mancherlei Enttäuschungen“ und vermeide „grobe Fehler“. Auch dies sei zum Nutzen für den Einzelnen und für das Deutsche Reich.¹¹³²

Durch eine besser Vorbildung erhoffte man sich gleichzeitig auch eine Verlängerung der bestehenden kurzen Dienstperioden zu erreichen. Als Folge davon erhoffte man sich eine „größere Kontinuität der Arbeit und eine Verminderung der Betriebskosten“.

„An den Unterricht in der Tropenhygiene schlie0enh sich daher ein Samariterkursus, Anleitungen zur Zubereitung von Nahrungsmitteln, zur Anlage von Nutzgärten, zum Haus- und Wegebau.“¹¹³³

Die vorangestellte im Deutschen Reich verankerte Ausbildung erhielt durch die Darlegungen des Nationalökonomen und Professors am HKI, Karl Rathgen, eine weitere Legitimation. Rathgen verwies insbesondere auf das Vorgehen älterer Kolonialmächte, die ausschließlich Ausbildungen in den Kolonien betrieben hätten. Schicke man jedoch Personen im „eindrucksfähigsten Alter“ in die Kolonien, so Rathgen, entziehe man sie den „heimischen geistigen und moralischen Einflüssen“ einerseits und setze sie andererseits dem „eingeborenen-Milieu[.]“ und den „Vorurteilen der weißen Bevölkerung in der Kolonie“ aus. Dahingehend schlussfolgerte Rathgen:

„Erst als gefestigte Leute sollen sie dem gegenübertreten.“¹¹³⁴

1130 Im Falle der landwirtschaftlichen Ausbildung konnte dies durch die Aussagen Wohlmanns und Hillmanns belegt werden (vgl. Kapitel 3.6) oder am Beispiel der DKS durch die Auffassungen von Fabarius (vgl. Kapitel 4.1)

1131 Thilenius: 1908, a.a.O., S. 29

1132 Dernburg, Bernhard: Ansprache, in: Rathgen, Karl: Beamtentum und Kolonialunterricht, Hamburg 1908, S. 16f.

1133 Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das erste Studienjahr, a.a.O., S. 19

1134 Rathgen, Karl: Festrede, in: ders.: Beamtentum und Kolonialunterricht, Hamburg 1908, S. 52f.

Auch dieses Argument weist parallele Züge zu bereits dargelegten kolonialen beruflichen Bildungsmaßnahmen auf. Im Kapitel der Kolonialbeamten wurde hierauf explizit mit Blick auf die Kolonialeleven (vgl. Kapitel 3.3) verwiesen, ebenso im Bereich der land- und forstwirtschaftlichen Ausbildung (vgl. Kapitel 3.6)

5.3.4.3 Der Lehrbetrieb

"Es soll erstens eine Hochschule sein für Kolonialbeamte, sowie für Kaufleute, Industrielle, Pflanze und andere, die in die deutschen Kolonien oder sonstige überseeische Gebiete hinauszugehen beabsichtigen, und es soll ferner eine Zentralstelle bilden, in der sich alle wissenschaftlichen und wirtschaftlichen kolonialen Bestrebungen konzentrieren können."¹¹³⁵

Mit dem Lehrbetrieb musste zu Beginn noch auf verschiedenen Räumlichkeiten ausgewichen werden. Erst 1911 konnte der Einzug in das heutige Hauptgebäude der Hamburger Universität an der damaligen Grindel Allee vonstatten gehen.

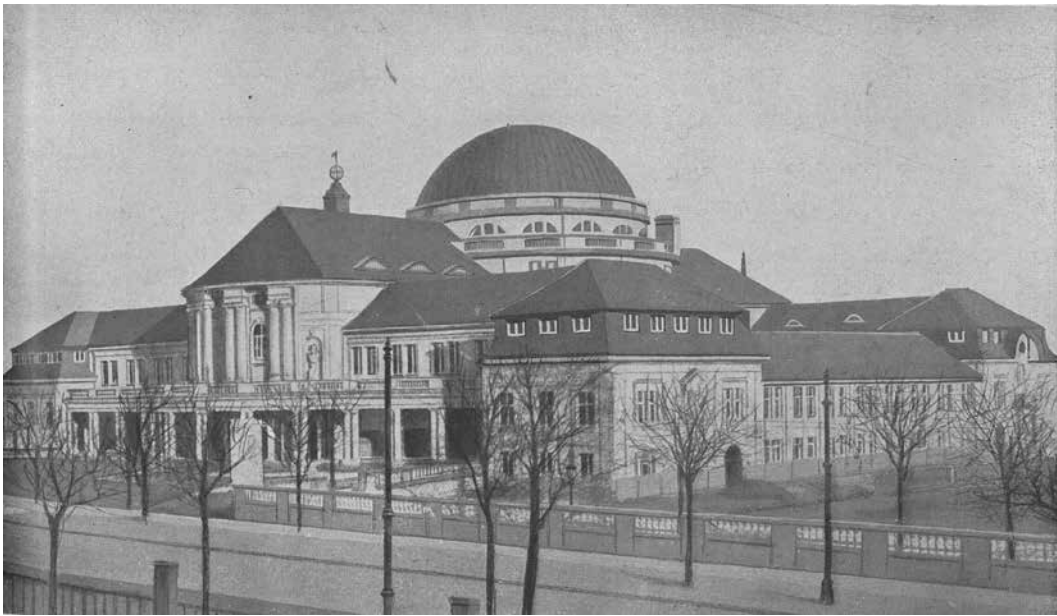


Abbildung 48: Vorlesungsgebäude des HKI

Es wurde gebaut vis a vis vom damaligen Zoologischen Garten. Nach dem Stifter des Gebäudes nannte man die Allee in Edmund-Siemers-Allee um.¹¹³⁶

Bereits in den ersten Semestern nach Gründung des HKIs fanden sowohl dem Umfang, der Inhalte als auch der Struktur nach zentrale Veränderungen statt. Sichtbar werden die strukturellen Neuerungen anhand der Vorlesungsverzeichnisse. Noch im Eröffnungsjahr glich die Darstellung der Vorlesungen einer einfachen Auflistung der angebotenen Veranstaltungen.¹¹³⁷ Bereits im Folgesemester wies das Verzeichnis eine Gliederung in bestimmte Bereiche auf, die bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges fortwährend

1135 Melle, Werner von: Eröffnungsansprache am 20. Oktober 1908, in: *Beamtentum und Kolonialunterricht*, Hamburg 1908, S. 8

1136 Vgl.: Sodemann-Fast, Claudia: *Siemers, Edmund Julius Arnold*, in: *NDB*, 24. Bd., Berlin 2010, S. 380 - 381; Vgl. *Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das erste Studienjahr*, a. a. O., S. 7; *Hamburgisches Kolonialinstitut: Bericht über das dritte Studienjahr*, in: *Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten*, 28. Jg., Hamburg 1911, S. 142f.

1137 Vgl. *Hamburgisches Kolonialinstitut und Allgemeines Vorlesungswesen. Verzeichnis der Vorlesungen im Winterhalbjahr 1908/1909*, Hamburg 1908, S. 8f.

geringen Abänderungen unterworfen war. Das Angebot strukturierte sich in drei Teile, wovon der erste, die Vorlesungen, den größten umfasste. Neben diesem wurden als zweites Segment der „Unterricht in technischen Hilfsfächern“ und als dritte Einheit der „Unterricht in körperlichen Übungen“ erteilt.

Im Bereich der Vorlesungen bildete sich die Entwicklung des HKI am auffälligsten ab. Die Unterteilung erfolgte in fünf Gruppen:

- Geschichte und Rechts- u Staatswissenschaften
- Kolonialwirtschaft und angewandte Naturwissenschaften
- Landes- u. Völkerkunde
- Hygiene
- Sprachen

Auch von berufener Seite wurde diese durchgeführte Organisation als Zugewinn beurteilt. 1910, am Ende seiner obligatorisch 2-jährigen Dienstzeit als Vorsitzender des Professorenrates bewertete Georg Thilenius die durch ihn inszenierten Entwicklungen wie folgt:

„Die Gruppierung spricht am besten dafür, daß die neue Orientierung des Unterrichts, das Ineinandergreifen und Zusammenarbeiten, erreicht sind.“¹¹³⁸

Der Umfang der angebotenen Kurse nahm kontinuierlich zu. Im Ersten Semester wurden insgesamt 27 Vorlesungen und Übungen angeboten, wohingegen diese sich bis zum SS 1914 auf 109 vervierfacht hatten. Diese Zunahme war auch den Veränderungen der Inhalte geschuldet. Insbesondere im Bereich der Sprachen ist eine signifikante Steigerung des Angebots ersichtlich. Dies ist insofern bemerkenswert, da man zwar von Beginn an die Sprachen als wesentlichen Teil einer umfassenden Ausbildung ansah, dieser Kenntnisbereich jedoch gleichzeitig die größte Angriffsfläche hinsichtlich des SOS bot. Daher gab es anfängliche Überlegungen „möglichst unauffällig vorzugehen“ bzw. „die Sprachkurse vorerst fortzulassen.“¹¹³⁹ Dies spiegelt sich auch in der anfänglichen Anzahl der Kurse wider. Im Wintersemester 1908/1909 waren es im Bereich der Sprachen lediglich drei Vorlesungen (Kisuaheli, Schriftarabisch und Chinesisch). Im gesamten Zeitraum bis zum Wintersemester 1914/15 wuchs die Anzahl in solchem Maße, dass allein

1138 Thilenius, Georg: Rückblick auf die bedien ersten Studienjahre, in: Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten, 28. Jg., Hamburg 1911, S. 7

1139 Thilenius, zitiert aus Melle, Werner von: Dreißig Jahre, S. 470

die Darstellung des sprachlichen Angebots eine weitere Einteilung in 13 Unterkategorien bedurfte. Neben der kontinuierlichen Aufnahme weiterer Sprachen, wie den romanischen, orientalischen, ostasiatischen u.a. Sprachen, wurde, auch Kurse zur Allgemeinen Sprachwissenschaft und der Phonetik angeboten.¹¹⁴⁰

Auch anhand der steigenden Zahlen, sowohl der Dozenten als auch der Hörerschaft, lässt sich die prosperierende Entwicklung nachzeichnen. Das HKI fing 1908 mit 34 Dozenten und 102 Hörern respektive Hospitanten an.¹¹⁴¹ Der anschließende Ausbau zeigt sich in folgendem Schaubild¹¹⁴²:

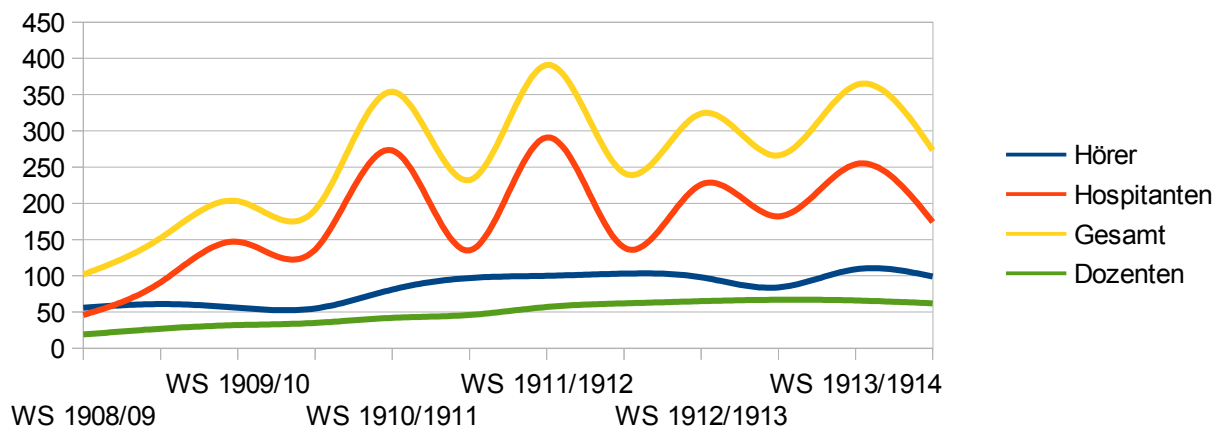


Abbildung 49: Zahlen der Lehrenden und Lernenden am HKI

Der zweite Bereich der strukturellen Organisation, der „Unterricht in technischen Hilfsfächern“, subsumierte Kurse, die zum Sammeln und Beobachten in den Kolonien anleiteten, Lehrgänge zur Fotografie, Übungen im Pflanzenbau u.a.¹¹⁴³ Diesen Kursen lag

1140 Vgl. Hamburgisches Kolonialinstitut und Allgemeines Vorlesungswesen. Verzeichnis der Vorlesungen von WS 1908/09 - WS 1914/15

1141 Als Hospitanten wurden jene Personen bezeichnet, die geringeren Aufnahmebedingungen unterlagen, da diese nur vereinzelte Vorlesungen besuchten und nicht die gesamte Kolonialausbildung absolvierten. Während an die regulären Hörer unterschiedliche Aufnahmebedingungen, wie die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen oder aber das Abitur respektive eine abgeschlossene Berufsausbildung, gestellt wurden, mussten die Hospitanten lediglich 18 Jahre alt sein. Vgl. Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das erste Studienjahr, a.a.O., S. 57 - 60

1142 Erstellte auf Grundlage: Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das sechste Studienjahr, Wintersemester 1913/14; Sommersemester 1914. Erstattet von Professor Dr. O. Franke, Hamburg 1914, S. 46f.

1143 Für Landwirtschaft und Pflanzenbau wurde der Dozent Max Fesca aus der DKS Witzhausen abgezogen und war von 1910 - 1914 am HKI tätig. Vgl. Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das zweite Studienjahr. Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten, 28. Jg., Hamburg 1911, S. 38

die Einsicht zugrunde, dass das „Wissen von den deutschen Kolonien [...] außerordentlich lückenhaft“ war. Durch die angebotenen Übungen sollten die Hörer die Fähigkeit erlangen, die für sie neuen Erkenntnisse und Erscheinungen sachgemäß zu behandeln und festzuhalten, um sie einer späteren wissenschaftlichen Verwertung zuführen zu können.¹¹⁴⁴

Dem dritten Segment, dem „Unterricht in körperlichen Übungen“, wurde von Beginn an eine wichtige Rolle zugemessen. Demzufolge förderte man auch hier kontinuierlich Ausbau und Weiterentwicklung. Reiten, Rudern und Fechten wurden bereits in den ersten Semestern angeboten. Ab dem WS 1912/13 kamen Schwimmen und Turnen hinzu. Bereits 1909 hatte Dernburg in einem Brief an das Reichs-Schatzamt auf den fehlenden Turnunterricht hingewiesen und konstatiert, dass am Ende des ersten zweisemestrigen Kurses „gute Erfolge“ in den „Kenntnissen auf kolonialem Gebiete“ erlangt worden seien.

„Dagegen hat es sich herausgestellt, daß die körperliche Ausbildung der beamteten Hörer eine mangelhafte und für die Anforderungen der Kolonien unzureichende ist.“¹¹⁴⁵

Auch Thilenius hatte sich im gleichen Jahr in einem Schreiben an Professorenrat hierzu ähnlich geäußert:

„Insbesondere ist es aufgefallen, wie ungeschickt und wenig gewandt die Mehrzahl der Hörer bei Besichtigungen von Fabriken, Hafenanlagen usw. die ungewohnten Treppen, Gänge usw. benutzte.“ [...] „Für die Zukunft erscheint es dringend erwünscht, die körperliche Ausbildung der beamteten Hörer einheitlich zu regeln und die Teilnahme an den Übungen obligatorisch zu machen.“¹¹⁴⁶

Die Mannigfaltigkeit der einzelnen Vorlesungen und Übungen zeigt, dass es den Verantwortlichen von Beginn an um mehr ging, als darum Wissen zu vermitteln. Zum Einen sollte den Hörern die Mittel an die Hand gegeben werden, weiteres Wissen für die wissenschaftliche Forschung zu genießen, somit eine „selbständige[...] Weiterarbeit“ in den Kolonien zu ermöglichen. Zum Anderen sollte ihnen eine „Ausrüstung“ zur Verfügung gestellt werden, um den „Aufenthalt in den Tropen möglichst erträglich“ zu gestalten. Neben Fachkenntnissen und körperlichen Übungen waren daher auch Kurse in Tropenhygiene, ein „Samariterkursus, Anleitungen zur Zubereitung von Nahrungsmitteln,

1144 Vgl. Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das erste Studienjahr, a.a.O., S. 18f.

1145 BArch: R2/42.741: Brief Staatssekretär des Reichskolonialamts an Staatssekretär des Reichs-Schatzamtes 6. August 1909

1146 BArch: R2/42.741: Thilenius an Professorenrat des HKI am 27. Juli 1909

zur Anlage von Nutzgärten [und] zum Haus- und Wegebau“ notwendiger Bestandteil der Ausbildung.¹¹⁴⁷

5.3.4.4 Die Idee der Universität

Werner von Melle arbeitete beständig an der Umwandlung des HKI in eine Universität. Sein diesbezüglicher Vorstoß im Jahr 1913 unterlag in einer Abstimmung der Bürgerschaft am 29. Oktober 1913 nur knapp.¹¹⁴⁸ Enttäuschend, da man seitens des Senats auf eine schnelle und positive Entscheidung gehofft hatte, da zu dieser Zeit die Ausweitung des SOS zu einer reichsdeutschen Kolonialakademie u.a. in der Presse diskutiert wurde.¹¹⁴⁹ Außerdem hatte man die Jahre zuvor bereits wiederkehrende Debatten hierüber führen müssen. Der Zeitraum von 1883 - 1912 wurde auch als „Seeschlangenperiode“ bezeichnet: „Immer und immer wieder und in allen Gestalten tauchte das Projekt auf, hier begrüsst, dort verfolgt.“¹¹⁵⁰

Der Vorschlag des Senats umfasste eine reduzierte Universität mit lediglich 4 Fakultäten: Philosophie, Naturwissenschaft, Rechtswissenschaft und Kolonialwissenschaft. Das Fehlen der medizinischen Fakultät sollte mithilfe des Unterrichtsangebotes des Instituts für Schiffs- und Tropenkrankheiten substituiert werden. Die Gründung einer theologischen Fakultät war nicht vorgesehen. Lediglich sollte an der „bewährten Praxis“ des HKI festgehalten werden und je ein Lehrauftrag an Personen der katholischen und evangelischen Konfession vergeben werden.¹¹⁵¹

Infolge der abschlägigen Entscheidung der Bürgerschaft verließen Befürworter des Ausbaues frustriert ihre Wirkungsstätte in Hamburg und wandten sich anderen wissenschaftlichen Instituten zu. Der Orientalist Carl Heinrich Becker, der seit Beginn an am HKI dozierte, prophezeite, dass Hamburg u.a. von Berlin, aber auch Kiel, Bonn und Halle, an Wichtigkeit überflügelt werden würde, da sie „Fachleuten eine breitere Wirkungsmöglichkeit sicherten.“¹¹⁵²

1147 Vgl. Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das erste Studienjahr, a.a.O., S. 18f.

1148 Melle schlug darin die Errichtung einer Rumpfuniversität ohne die medizinische und die theologische Fakultät vor. Vgl. Ahrens, Gerhard: „von Melle, Werner“, in: NDB, 17. Bd., Berlin 1994, S. 20f.

1149 o.V.: Hamburg. Universitätsgründung, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 3, München 1913, S. 100

1150 o.V.: Neue Universitäten, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 4, München 1913, S. 135

1151 Vgl.: König von: Zur Errichtung einer Universität in Hamburg, in: DKG(Hg.): DKZ, 30. Jg., Berlin 1913, S. 50

1152 o.V.: Die Hamburger Universität, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., Nr. 3, München 1914, S. 76f.

Ein wesentlicher und oftmals vorgebrachter Ablehnungsgrund gegen die Universitätsgründung stützte sich auf die Hamburger Eigenart, der eine Universität nicht entspräche. Die Hamburger Handelsmetropole verharrte in ihrer Tradition und blieb skeptisch gegenüber universitären Gepflogenheiten. Befürworter hingegen sahen gerade in dieser, durch den Handel geprägten Eigenart die Möglichkeit „etwas wirklich Eigenartiges zu schaffen und den alten Universitätsgedanken in den Dienst neuer Kulturprobleme zu stellen“.¹¹⁵³ Unter der Parole „Export“ fasste man neben den Handelswaren nun auch den „geistigen Export“. Die Möglichkeit, die „nationale Ueberproduktion [...] an intellektueller Kraft“ ins Ausland zu lenken und so „deutscher Kultur ungeahnte Ausdehnungsmöglichkeiten“ zu erschließen, schien gegeben.¹¹⁵⁴ Manche Forderungen gingen daher noch weiter als von Melles Rumpfuniversität. Alle Fakultäten sollten in universellem „wissenschaftlichen wie praktischem Geiste“ gegründet werden, was wiederum auch die Frage nach der Namensgebung erübrigte, da ausschließlich die Universität die „Auffassung vom Ganzen“ beinhalte.¹¹⁵⁵

Als weiteres Argument für den Umbau des HKI wurde ein innerdeutscher Vergleich vorgenommen, der sich auf die Volkszählung von 1910 stützte. Diese hatte ergeben, dass die Einwohnerzahl über 500.000 Personen von sieben Städten erreicht wurde. Alle angeführten Städte, bis auf Hamburg, wiesen mindestens zwei Hochschulen respektive Universitäten auf. Hinzu kam, dass Frankfurt a. M., welches zu diesem Zeitpunkt die 500.000 Marke noch nicht überschritten hatte, im Jahr 1914 eine Universität eröffnen sollte.

Für die Umbaupläne sprachen auch die geringen Kosten. Der Politologe und Assistent am HKI Johann Wilhelm Mannhardt argumentierte, dass durch Rückgriff auf Bestehendes der finanzielle Aufwand gering bleiben würde.

„Hamburg ist in der glücklichen Lage, seine Hochschule nicht aus dem Nichts entstehen lassen zu müssen. Einzelne notwendige Bestandteile sind bereits vorhanden.“ [...] Mit [...] sparsamer Hinzufügung notwendiger Neueinrichtungen [könne] eine Hochschule mit der dem Kolonialinstitut schon jetzt innewohnenden überseeischen Tendenz [eingerrichtet werden].“¹¹⁵⁶

1153 o.V.: Die Hamburger Universität, in: Hochschul-Nachrichten, 1914, a.a.O., S. 77

1154 o.V.: Die Hamburger Universität, in: Hochschul-Nachrichten, 1914, a.a.O., S. 77

1155 o.V.: Die Hamburger Universität, in: Hochschul-Nachrichten, 1914, a.a.O., S. 77; vgl. auch Mannhardt, Johann Wilhelm: die hamburgische Hochschule und der hamburgische Kaufmann, Hamburg 1913

1156 Mannhardt: 1913, S. 34

Motivation für einen Universitätsausbau erwuchs auch aus dem erhofften Ansteigen der Studentenzahlen in Hamburg. Mit diesem Zuwachs verband man einerseits steigendes Ansehen und wachsende Bedeutung der Stadt, andererseits wirtschaftliche Vorteile.

„Man unterschätze nicht die Bedeutung für Hamburg, wenn in den leitenden Stellen des Reiches und der Bundesstaaten Herren sich befinden, die in Hamburg studiert haben.“¹¹⁵⁷

Mannhardts Begründung ging dabei über das Studienfach hinaus. Für ihn galten die Einflüsse außerhalb des Studiums als ebenso maßgeblich für das weitere Leben.

„Was Hamburg also an deutschen und eigenen Kulturwerten besitzt [...] würde von den Hochschülern aufgenommen und weitergetragen werden. Eine bessere Verbreitung hamburgischer Ideen kann nicht gedacht werden.“¹¹⁵⁸

Diese „Ideen- und Geistesgemeinschaft“ würde dann „wirtschaftlich bedeutungsvolle Bande zwischen Hochschulstadt und Hochschüler“ entstehen lassen. Hinzu käme eine wirtschaftliche Förderung durch das Kapital, welches die steigende Zahl der Studenten in Hamburg ausgeben würden.¹¹⁵⁹

Infolge dieser zu erwartenden wirtschaftlichen und ideellen Zielen befürwortete auch Mannhardt der Bezeichnung Universität den Vorzug zu geben. Mannhardt argumentierte, dahingehend, dass man durch die Verwendung dieses international gängigen Begriffes für „die höchste allgemeine Bildungsanstalt“ Irritationen vorbeugen und somit auch vermehrt ausländische Studenten nach Hamburg gelockt werden könnten.¹¹⁶⁰ Andere Nationen hätten bereits den Fokus vermehrt auf ausländische Studenten gelegt und verfolgten damit eine zukunftsorientierte Politik. Mannhardts These basierte auf der Annahme, dass „die tausend Fäden“, durch die der Student mit „der Stätte seiner Ausbildung“ verknüpft sei, auf das weitere Leben immense Auswirkungen habe. Als Beispiel führte er die Deckung der Bedarfsgüter an, die der Student während seiner Ausbildungszeit kennengelernt habe. Diese würde weiterhin dort vorgenommen werden, „wo er die Sachgüter schätzen gelernt“ habe.¹¹⁶¹

Schlussendlich erfolgte die Umwandlung in eine Universität erst Jahre später und war der Tatsache geschuldet, dass durch den Verlust der deutschen Kolonien nach dem Ende des

1157 Vgl. Mannhardt: 1913, S. 24

1158 Vgl. Mannhardt: 1913, S. 24

1159 Vgl. Mannhardt: 1913, S. 24

1160 Vgl. Mannhardt: 1913, S. 42f.

1161 Vgl. Mannhardt: 1913, S. 27

Ersten Weltkrieges auch das HKI teilweise seine Legitimation verlor. Eine Veränderung musste stattfinden und wurde durch die Universitätsgründung 1919 umgesetzt. Der Erste Weltkrieg veränderte jedoch nicht nur die Entwicklungen in dieser Institution. Auch in den folgenden zwei Beispielen „planmäßige[r] Förderung des hochschulmäßigen Kolonialunterrichtes“¹¹⁶² und damit einhergehender universitärer Strukturveränderungen, zeigen sich die Auswirkungen, die dieses epochale Ereignis auf beginnende Entwicklungen hatte.

5.3.5 Kolonialakademie Halle a.d. Saale *1908

„Sie hat dem Vernehmen nach das Ziel, die Dozenten für die Kolonialwissenschaften ihrerseits heranzubilden und andererseits auch denjenigen zu dienen, welche in den kolonialen Wissenschaften promovieren, den „Doktor“ machen wollen.“¹¹⁶³

Am 6. November 1908 setzte sich eine Vereinigung der Universität Halle a.d.S. das Ziel, die kolonialen Wissenschaften vermehrt zu fördern. Diese als *Kolonial-Akademie* titulierte Gruppe setzte sich aus dem institutseigenen Lehrkörper zusammen. Sie war also keine neue Institutsgründung, als vielmehr der Versuch, infolge einer Neuformierung samt Satzung, sowohl die Kolonialwissenschaften als auch im zweiten Schritt die Universität Halle in ihrer Wertigkeit zu steigern. Angebotene Kurse, die bereits vor dieser organisierten Form bestanden hatten, wurden einer neuen Systematisierung unterworfen, mit der man verschiedene Vorteile verknüpfte. In der Satzung wurde bspw. festgehalten, dass hierdurch die Forschung einen vermehrten Nutzen erfahren würde. In größerem Maße als bis dahin sollten wissenschaftliche Arbeiten „angeregt und gefördert“ werden. Aus diesem Grund wollte man den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Interdisziplinarität der Fächer unter kolonialer Gesamtbetrachtung unterstützen.¹¹⁶⁴ Bereits vier Jahre nach der Gründung dozierten 23 Lehrkräfte in ca. 60 Vorlesungen und Übungen über kolonialwissenschaftliche Inhalte.¹¹⁶⁵

Die Vereinigung traf jedoch nicht überall auf Wohlwollen, so dass sie die aufgesetzte Satzung erneut überarbeiten musste. Als problematisch stellte sich der Name, die

1162 Hoffmann, Hermann Edler von: Deutsches Kolonialrecht, Leipzig 1907, S. 67

1163 Fabarius: 1909, a.a.O., S. 147

1164 o.V.: Gründung einer Kolonial-Akademie in Halle a.S., in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 13. Jg., Berlin 1909, S. 46f.; o.V.: Kolonial-Akademie in Halle a.S., in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 854

1165 Golf: 1912, a.a.O., S. 6

Aufnahmebedingungen weiterer Dozenten und das Eingreifen in Maßnahmen heraus, die einzig der Universität oblagen. In der Hinsicht äußerte sich im Januar 1909 das Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Dessen Stellungnahme führte zu einer veränderten Satzung, in der insbesondere die Tatsache herausgestellt wurde, dass es sich bei der Vereinigung um eine private Initiative des Lehrkörpers handelte, die also keine „staatliche, der Universität angegliederte Anstalt“ darstellte, wie es der Name vermuten ließ. Der ursprüngliche Beschluss, dass die Kolonialakademie die Aufnahme weiterer Dozenten regelte, wurde überwiegend gestrichen. Lediglich für auswärtiges Lehrpersonal verblieb das Entscheidungsrecht bei der Vereinigung.¹¹⁶⁶

In den Folgejahren wurden unterschiedliche Anträge der Kolonial-Akademie an das Ministerium abschlägig beschieden. 1910 versagte das Ministerium einen einmaligen Zuschuss über 6.000 Mark für die Investition in die hausinterne Bibliothek. Wohltmann hatte argumentiert, dass gerade in Halle „sich seitens der Dozenten wie Studenten“ das Kolonialstudium „einer eifrigen Pflege und des grössten Interesses“ erfreue und „das Fehlen einer vollständigen Kolonialliteratur beiderseits als ein großer Mangel empfunden“ würde.¹¹⁶⁷ Eine weitere, an das Ministerium gestellte Anfrage aus dem Jahr 1911 zielte darauf ab, die private Vereinigung in ein „Seminar für Kolonialwesen' mit staatlichen Rechten und Pflichten“ umzuwandeln, um die Arbeit „wirkungsvoller“ zu gestalten. Auch hier erfolgte ein ablehnender Bescheid, in dem darauf verwiesen wurde, dass durch Abberufung und Beurlaubung im Lehrkörper zwei wichtige Fächer des Kolonialwesens nicht vertreten seien.¹¹⁶⁸

Eine weitere Entwicklung der Vereinigung unterblieb, auch aufgrund des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges. Jedoch wird an dieser Stelle bereits auf die graphischen Darstellungen in Kapitel 5.4 verwiesen, die belegen, dass gerade an der Universität Halle das koloniale Thema im Vergleich zu anderen Hochschulen einen bedeutenden Stellenwert einnahm. Ähnliches ist mit Blick auf die benachbarte Universitätsstadt Leipzig zu verzeichnen.

1166 Brief des Ministeriums der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten an den Universitätskurator in Halle a.S. vom 2. Januar 1909, in: Acten betreffend die Gründung einer Kolonial-Akademie. Archiv der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Rep. 6, Nr. 920

1167 Brief Wohltmanns an den Universitätskurator vom 16. Juli 1910, in: Acten betreffend die Gründung einer Kolonial-Akademie. Archiv der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Rep. 6, Nr. 920

1168 Brief des Ministeriums der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten an den Universitätskurator vom 17. Juni 1912, in: Acten betreffend die Gründung einer Kolonial-Akademie. Archiv der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Rep. 6, Nr. 920

5.3.6 Kolonialinstitut Leipzig *1914 / 1918

Kurz vor Beginn des Ersten Weltkrieges, gab es weitere Pläne zur Errichtung eines Universitätsinstitutes. „Dem Beispiel Hamburgs folgend“ wurde seitens der Dozentenschaft die Angliederung eines Kolonialinstituts an die Universität Leipzig angeregt. Im Gegensatz zu anderen Universitäten konstatierte man einen „wünschenswerten Vorsprung“ auf diesem Gebiet, den man „nicht in Frage“ stellen wollte.¹¹⁶⁹ Die Agitatoren in Leipzig positionierten sich in Differenz zum HKI und zum SOS. Der Unterschied wurde insbesondere in der Zielgruppe benannt. Insofern wurde die Verortung der Ausbildung der staatlichen Kolonial- oder Konsulatsbeamten an den Einrichtungen in Hamburg und Berlin nicht infrage gestellt. Leipzig plante im Sinne einer breiteren Verankerung des Kolonialgedankens innerhalb der deutschen Gesellschaft eine Fokussierung auf den „gewöhnlichen Sterblichen“. Darunter verstand man Personen, die als „Landmann, als Kaufmann, als Missionar oder in irgend einer sonstigen Lebensstellung“ außerhalb des Deutschen Reiches tätig werden wollten. Hierfür wollte das Leipziger Kolonialinstitut „die erforderliche Hilfe bieten, soweit sie geistig geboten werden“ konnte.¹¹⁷⁰ Aufnahme wollte man bereits Personen gewähren, die die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen Dienst erworben hatten.

Generell handelte es sich auch in diesem Fall um eine private Vereinigung. Jedoch erhoffte man sich von Beginn an eine finanzielle Unterstützung durch den Staat. Diese wurde auch mit 12.000 Mark bewilligt.¹¹⁷¹ Hierdurch sah sich die Dozentenvereinigung in der Lage „Lektoren aus China, Persien und anderen Ländern heranzuziehen, die [...] junge Leute sprachlich genügend“ Vorbildern sollten. Außerdem erhoffte man sich die Gründung eines Kolonialmuseums in Leipzig und eine Zusammenarbeit mit demselben, da dadurch den „Schülern die beste Anschauung gewähr[t]“ werden könne.¹¹⁷²

In Leipzig hatte man bereits vor den Bemühungen um ein Kolonialinstitut den kolonialen Wissenschaften einen bedeutenden Stellenwert zugemessen.¹¹⁷³ Der erste Lehrstuhl für koloniale Landwirtschaft wurde 1912 mit Arthur Golf, einem Schüler Ferdinand

1169 Klemens Lippe-Biesterfeld-Weißenfeld im Sächsischen Landtag am 18. Mai 1914, in: Mitteilungen über die Verhandlungen des Landtags, 1. Kammer, Nr. 47, Dresden 1914, S. 927

1170 Wach im sächsischen Landtag am 18. Mai 1914, in: Mitteilungen über die Verhandlungen des Landtags, 1. Kammer, Nr. 47, Dresden 1914, S. 933

1171 Wach im sächsischen Landtag am 18. Mai 1914, a.a.O., S. 933

1172 o.V.: Das Sächsische Hochschulwesen, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., Nr. 8, München 1914, S. 314

1173 Dies belegen auch die Karten im Anschluss an dieses Kapitel

Wohlmanns, besetzt.¹¹⁷⁴ Andere koloniale Vorlesungen waren ebenfalls Bestandteil der Universität, existierten jedoch zusammenhangslos nebeneinander. Dies sollte mit der Etablierung des übergreifenden Instituts geändert werden. Inhaltlich wollte man „für die praktische Tätigkeit in den Kolonien [in] bedeutungsvollen Lehrfächern, wie Kolonialrecht, Kolonialgeographie, Kolonialwirtschaft, Tropenhygiene, Fremdsprachen der Kolonien“ ausbilden und diese „durch einheitliche Ordnung planmäßig“ zusammenfassen.¹¹⁷⁵ Die vorwärts strebende Entwicklung wurde durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges unterbrochen, so dass das angedachte Kolonialinstitut lediglich als Fragment entstand. Während des Krieges hielt man jedoch an den Plänen fest. Der Rechtswissenschaftler Adolf Wach, der seit 1899 Abgeordneter des Sächsischen Landtages war und seit 1875 ordentlicher Professor für Strafrecht, Strafprozessrecht und Zivilprozessrecht an der Juristenfakultät der Universität Leipzig, setzte sich intensiv auch während der Kriegsjahre für die Umsetzung des Kolonialinstituts ein.

In einer Rede vor dem Landtag 1916 behandelte Wach die Universitätstätigkeit im Allgemeinen und verstand diese als wesentliche Kulturarbeit. Dieser maß er eine bedeutsame Rolle für das entstandene Nationengefühl zu. Insbesondere in der Lehre habe man eine führende Rolle im Nationenvergleich eingenommen. Hier werde weder „über die Köpfe hinweg“ geredet, noch Phrasen gedroschen. Dem deutschen akademischen Lehrer sei daran gelegen, „wahrhaft [zu] lehren und [zu] bilden, und das unter dem Leitstern der Freiheit und der höchsten Kultur, der Hingabe an die Wahrheit.“ Das Kolonialinstitut, welches einen nicht unwichtigen Teil im Wissenschaftsfeld einnehmen sollte, bedürfe auch weiterhin der Unterstützung, wie sie 1914 zugesichert worden war.¹¹⁷⁶

1174 Augustin, Christian: Arthur Golf. Zum 75. Jahrestag seines Rektorats am 30. Dezember 2008, in: Jubiläen 2008. Personen/Ereignisse. Universität Leipzig 2008, S. 93 - 97

1175 o. V.: Geographischer Unterricht, in: Hettner, Alfred(Hg.): Geographische Zeitschrift, 24. Jg., Leipzig und Berlin 1918, S. 87

1176 Wach im Sächsischen Landtag am 6. April 1916, in: Mitteilungen über die Verhandlungen des Landtags, 1. Kammer, Nr. 28, Dresden 1916, S. 493f.

5.4 Räumliche Verortung kolonialer Wissenschaft an deutschen Hochschulen

„Ein Blick in den Lehrplan der Universitäten und der anderen Hochschulen zeigt, wie das Interesse an den Kolonien sich dazu aufringt, mit Mitteln der Wissenschaft und der Verbreitung von Kenntnissen Waffen für die koloniale Entwicklung[sic!] des Reiches zu schmieden.“¹¹⁷⁷

Die Beteiligung deutscher Forscher und Wissenschaftler lange vor Eintritt Deutschlands in den Kolonialwettstreit ist unbestritten. Was änderte sich also mit dem Erwerb eigener Kolonien? Die Wissenschaft konzentrierte sich auf die eigenen Gebiete und wurde ein Pfeiler ökonomisch nationalen Bestrebens. Grundlegende Erkenntnisse wurden angestrebt, die dann sowohl in der Lehre weitervermittelt werden sollten, aber auch unterstützend in Forschung, Wirtschaft, Politik und fördernd auf den deutschen Nationalismus wirkten. Im nachstehenden Abschnitt soll es darum gehen, die räumliche Verbreitung der kolonialen Wissenschaften im Deutschen Reich darzustellen. Nicht mehr die Personen, Inhalte, Intentionen und pädagogischen Konzepte stehen an dieser Stelle im Vordergrund, sondern vielmehr die Verdeutlichung der Ausbreitung und die Gewichtung im Deutschen Reich.

Dies wird anhand mehrerer Karten umgesetzt. Grafisch sind sie identisch mit den Karten im Kapitel 3 zur Berufsbildung. Lediglich die Umrise des Deutschen Reiches werden dargestellt und das jeweilig lehrende Institut mit einem Punkt und der betreffenden Stadt gekennzeichnet. Die ersten Karten beziehen sich auf das Winterhalbjahr 1908/09, da hier mit Hamburg eine zentrale Wissenschaftseinrichtung hinzukam. Auch konnte in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt werden, dass eine maßgebliche Entwicklung erst zu diesem späten Zeitpunkt erkennbar wurde. Für die Darstellung möglicher Veränderungsprozesse wurde ein weitere Karten, aus einem Jahr kurz vor Beginn des Ersten Weltkrieges, illustriert. Alle weiteren Jahrgänge können der Tabelle im Anhang entnommen werden. Alle Karten basieren auf den Jahrgängen 25 - 30 der DKZ.¹¹⁷⁸

Zunächst veranschaulicht die folgende Karte des Winterhalbjahrs 1908/09 die generelle Verbreitung kolonial ausgerichteter Vorlesungen und Übungen an Universitäten, Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten im gesamten Reichsgebiet.

1177 Fleischmann, Max: Die Verwaltung der Kolonien im Jahre 1908, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 56

1178 Im Anhang findet sich eine Tabelle, die aufführt, in welchem Semester, welches Institut koloniale Vorlesungen oder Übungen angeboten hat.



Abbildung 50: Kolonialwissenschaftliche Vorlesungen (WS 1908/09)

Neben 18 Universitäten lehrten 18 weitere Einrichtungen mit Hochschulcharakter koloniale Inhalte. Hierunter sind Handelshochschulen, technische Hochschulen oder wie im Falle von Frankfurt a. M. die *Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften*. Die Gesamtzahl von 36, die nicht mit den abgebildeten Punkten in der obigen Karte übereinstimmt, erschließt sich daraus, dass in verschiedenen Städten mehrere Einrichtungen existierten, allen voran in Berlin. Im erfassten Gesamtzeitraum zwischen SS 1907 und SS 1914 wurden in der Reichshauptstadt außer an der Universität und dem SOS auch an folgenden Anstalten kolonialwissenschaftliche Lehre betrieben: an der *Handelshochschule*, der *technischen Hochschule*, der *tierärztlichen Hochschule*, an der *Königlichen Bergakademie*, durch den *Berliner Bezirksverein deutscher Ingenieure*, an der *Königlich Landwirtschaftlichen Hochschule*, an der *Humboldt-Akademie* sowie durch die *Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung* und durch den *Verein der Bankbeamten*.

In der ersten Darstellung wurden alle Einrichtungen erfasst, unabhängig der Zahl ihrer Veranstaltungen. Ob, wie im Falle des HKI, 24 Vorlesungen und Übungen durchgeführt wurden oder an der Bonner Universität nur eine Vorlesung, blieb unbeachtet. An vielen Standorten existierten zwar kolonialspezifische Angebote, dies konnte im Einzelfall jedoch auch bedeuten, dass lediglich eine Vorlesung im Halbjahr durchgeführt wurde.

In der folgenden Grafik, die für das gleiche Winterhalbjahr erstellt wurde, wird die Gewichtung der Angebote aufgegriffen.



Abbildung 51: Gewichtung kolonialwissenschaftlicher Vorlesungen (WS 1908/09)

Diese zweite Deutschlandkarte ist insofern bereinigt, da sie nur die Institute darstellt, die im WS 1908/09 koloniale Vorlesungen und Übungen in einem Gesamtumfang von mehr als sieben Veranstaltungen anboten. Die kleinsten Punkte stehen für eine Anzahl zwischen sieben und 12, der mittlere Punkt verweist auf mehr als 12 Vorlesungen und Übungen und die größten Punkte stehen für eine Anzahl von mindestens 20.

Zu beachten ist außerdem die Tatsache, dass in den Städten Hamburg, Halle a.d.S. und Göttingen der Punkt gleichbedeutend für ein Institut steht. In den anderen Städte setzte sich das Angebot aus verschiedenen Einrichtungen zusammen. In der Reichshauptstadt bestanden diese aus der Universität, dem SOS, der *Bergakademie* und der *Handelshochschule*. In Leipzig, München und Köln waren es jeweils zwei Anstalten. Gelehrt wurde hier an Universitäten, Handelshochschulen und in München an der *technischen Hochschule*. In Köln wurden koloniale Vorlesungen von der *Vereinigung für rechts- und staatswissenschaftliche Fortbildung* angeboten. Diese Vereinigung kam allein auf fünf Veranstaltungen, eine mehr als in der dort ansässigen Handelshochschule.

Zum Vergleich und zu Darstellung der Entwicklung kolonial geprägter wissenschaftlicher Vorlesungen und Übungen folgen nun zwei Karten, welche den Bestand des Wintersemesters 1913/14 abbilden.



Abbildung 52: Kolonialwissenschaftliche Vorlesungen (WS 1913/14)

Da bereits für das Wintersemester 1908/09 eine große Anzahl an Instituten respektive Städten zu verzeichnen war, ist auf den ersten Blick keine große Veränderung auszumachen. Die Zahl der Städte erhöhte sich lediglich um drei. Betrachtet man jedoch beiden Jahrgänge genauer, dann wird ersichtlich, dass es zwar Städte gab, die kontinuierlich koloniale Wissenschaft betrieben, jedoch auch solche, wo kolonialspezifische Vorlesungen nur sporadisch Eingang in die Lehre fanden. So sind z.B. vier Städte in der Karte 08/09 verzeichnet, die im WS 13/14 nicht vertreten waren und umgekehrt sind es sogar sieben. Die Ausbreitung vergrößerte sich somit doch entgegen der ersten Vermutung signifikant.

Aus Sicht, des in dieser Arbeit viel zitierten Diedrich Westermann, stellte sich die Verankerung des kolonialen Terminus in der Wissenschaft im Jahr 1913 wie folgt dar:

„Der koloniale Gedanke hat gerade auch in wissenschaftlichen Kreisen so tief Wurzel gefaßt, daß es heute in Deutschland keine Hochschule gibt, die nicht diesen neuen Aufgaben in ihrem Programm einen Raum gewährt, und daß eine Universität in der Bildung begriffen ist, auf der die kolonialen Studien im Mittelpunkt stehen werden.“¹¹⁷⁹

Diese Aussage Westermanns wird durch die regelmäßig herausgegebenen Listen zu kolonialen Vorlesungen, die in der DKZ publiziert wurden, bestätigt. Auf Basis dieser Daten wurde auch die folgende Karte erstellt, die erneut eine Gewichtung der Vorlesungen und Übungen vornimmt und Westermanns Aussage zusätzlich untermauert. Aufgrund der gestiegenen Menge der Vorlesungen in den Kolonialmetropolen Hamburg und Berlin wurde der große Zahlenwert respektive Punkt in der Karte angepasst. Weiterhin stehen die kleinsten Punkte für eine Vorlesungs- und Übungsanzahl zwischen sieben und 12, der mittlere Punkt verweist auf mehr als 12 und die größten Punkte stehen für eine Anzahl von mindestens 50.

1179 Westermann, Diedrich, in: Schneider(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, Essen 1913, S. 135



Abbildung 53: Gewichtung kolonialwissenschaftlicher Vorlesungen (WS 1913/14)

An dieser Karte wird deutlich, dass es zu einer Mehrung des Angebots kam. Konstant hohe Vorlesungsangebote fanden sich in den beiden Kolonialmetropolen Berlin und Hamburg, aber auch in Halle a.d. Saale und Leipzig. Abschließend kann, obwohl es sich teilweise um singuläre Angebote handelte, von einem weit verzweigten Netz kolonialen Wissens an deutschen Hochschulen gesprochen werden.

6 Fazit – Ausblick

Die Zielsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit war es, das in den 1880er Jahren um den kolonialen Terminus erweiterte deutsche Aus- und Weiterbildungsfeld in seinem Etablierungsprozess und dem sich entwickelnden Facettenreichtum darzustellen und darüber hinaus zu systematisieren. Zu diesem Zweck wurde das deutsche Berufsbildungssystem, im Bereich der kolonialen Wissensvermittlung, aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und diverse Aspekte gelangten zur Darstellung. In der nun folgenden Schlussbetrachtung wird neben der Erkenntnislage auch die der Arbeit zugrunde gelegte Systematisierung reflektiert. Nachstehende Punkte werden dabei besonders betrachtet:

- Vor- und Nachteile der durchgeführten Breitenanalyse
- Beurteilung der nicht chronologisch sondern thematisch orientierten Systematik
- Betrachtungen zur methodischen Vorgehensweisen (gewählte Perspektive, zeitlicher Fokus, Auswahl der zeitgenössischen Berufsfelder)
- Erkenntnisse zur Interdependenz zwischen kolonialen Gebieten und Deutschem Reich und den Auswirkungen auf die koloniale Vorbildung
- Feststellungen zu weiteren äußeren Faktoren, die auf das koloniale Bildungssystem Auswirkungen hatten (Politik und Wirtschaft)
- Verflechtungen, Kooperationen und Konkurrenzsituationen der kolonialen Bildungseinrichtungen
- Ergebnisse zur anfangs aufgestellten These der Überschneidung zeitgenössischer Entwicklungen der Reformpädagogik und des Kolonialismus
- Sprachkenntnisse und die Frage nach dem Lernort als wiederkehrende Phänomene kolonialer Bildungsangebote
- Aussagen zur These der progressiven Entwicklung kolonialer Berufsbildungsangebote im Deutschen Reich

Die der vorliegenden Forschungsarbeit gezielt zugrunde gelegte inhaltliche Systematik beförderte mehrere Aspekte. Zunächst ermöglichte dieses Vorgehen eine breitenwirksame und summarische Gesamtbetrachtung des kolonialen Berufsbildungssystems. Anhand dieses Gesamteindrucks wurde veranschaulicht, wie das komplexe koloniale Wissensfeld auf unterschiedliche Weise im deutschen Bildungssystem zur Umsetzung gelangte. Sowohl Ansätze der Reformpädagogik, die Vorbereitung in Fachschulen, sowie die Universitäts- und Fachbereichsgenese wurden im Zeitfenster zwischen 1884 und 1914 mit dem kolonialen Terminus in Verbindung gebracht. Zusätzlich zu diesem Gesamteindruck schuf die nicht chronologisch, sondern inhaltlich ausgerichtete Ordnung der Forschungsarbeit die Möglichkeit, in jedem Kapitel bereichsspezifisch vorzugehen. Dies beförderte auch vertiefende Analysen, wie sie bspw. im 3. Kapitel mit dem dort gesetzten Forschungsschwerpunkt Kolonialismus - pädagogische Idee zur Umsetzung gelangten.

Ein weiterer Vorteil des breit angelegten Analysevorgehens äußert sich darin, dass bestandene Kooperationen und Konkurrenzsituationen zwischen den Bildungseinrichtungen herausgearbeitet werden konnten. Dadurch, dass es sich nicht um eine Einzelfallstudie handelt, war es möglich, diese Verflechtungen aufzugreifen und dadurch zusätzliche Informationen über den Prozess kolonialer Wissensetablierung zu erhalten. Kooperationen der Institute existierten auf unterschiedliche Weise. Zwischen dem HKI und dem Institut für ärztliche Mission in Tübingen existierte bspw. ein Lehrmittel- und Patientenaustausch sowie die Möglichkeit nach beendetem Studium in Tübingen einen Aufbaukurs am HKI zu absolvieren. An anderer Stelle erfolgte die Kooperation in Form eines theoretisch fachwissenschaftlichen Austauschs, wie bspw. anhand der kolonialen Ferienkurse in Jena und Köthen beschrieben. Neben diesen Kooperationen prägten jedoch insbesondere die wachsenden Konkurrenzsituationen das Verhältnis zwischen den Instituten. Insbesondere die Beziehung von SOS, HKI und DKS waren hiervon geprägt. Resümierend kann somit in den 30 Jahren deutscher Kolonialherrschaft von einem weitverzweigten und miteinander in Bezug stehenden kolonialen Bildungssektor gesprochen werden.

Im Punkt der Darstellung einzelner Institute greift eine solch breit aufgestellte Systematik an manchen Stellen jedoch auch zu kurz. Teilweise konnten Einrichtungen nur wenig ausgeführt werden, da dies zu weit vom eigentlichen Forschungsschwerpunkt weg geführt hätte. Auf Grundlage der hier vorliegenden Ergebnisse ergibt sich hieraus allerdings auch die Möglichkeit für zukünftige Forschungen. Weitere interessante Aspekte können bspw.

im Bereich der kolonialen Vorbildung für Frauen aufgearbeitet werden. Wie gezeigt wurde, liegen in diesem Feld zwar detaillierte Ergebnisse zu den hauptsächlichlichen Bildungseinrichtungen vor, jedoch fehlen diese gänzlich in Hinblick auf kleinere Institutionen, wie dem Arvedshof oder Amalienruhe.

Die koloniale Frauenbildung in Deutschland stellte im 3. Kapitel eines der sechs ausgewählten Berufsfelder dar. Diese zu Beginn des Forschungsprozesses vorgenommene Sondierung basierte auf dem Auswahlkriterium der Relevanz der Berufe für das koloniale Vorgehen des Deutschen Reichs. Im Forschungsprozess konnte diese Relevanz an mehreren Stellen nachgewiesen werden. Wiederkehrend kamen zeitgenössische Sichtweisen zur Darstellung, aus denen dies ersichtlich wurde. Als Konsequenz der wachsenden Wahrnehmung, dass koloniale Vorbildung essentiell für den deutschen Kolonialismus war, erfuhr der koloniale Bildungsbereich von privater, staatlicher und wirtschaftlicher Seite finanzielle Unterstützungen. Auf diese existenten Wechselbeziehungen und inhärenten Intentionen wurde in der Forschungsarbeit mehrfach verwiesen. Entgegen der Vorannahme wurde im Verlauf der Untersuchung deutlich, dass weitere Professionen für den „Erfolg“ des deutschen Kolonialismus relevant waren. Daher wurden zusätzliche Ergänzungen, wie bspw. im Fall des Ingenieurwesens, vorgenommen, um diese relevanten Lücken zu schließen.

Den Untersuchungszeitraum auf die Zeitspanne von 1884 bis 1914 einzuschränken, erwies sich für den Forschungsschwerpunkt als brauchbar. Jedoch wurde diese Eingrenzung nicht als starres Konstrukt verstanden. An einzelnen Stellen erfolgten Erweiterungen der Zeitspanne. Insbesondere trifft dies auf das vorangestellte Kapitel über die äußeren Einflussfaktoren zu. In der Zeit vor 1884 wurden zwar keine kolonialen Bildungsinstitutionen gegründet, allerdings mussten die Entwicklungen ab Beginn der Reichsgründung maßgeblich berücksichtigt werden, um ein Gesamtverständnis zu ermöglichen. Auch die Begrenzung des Forschungszeitraums auf den Beginn des Ersten Weltkriegs stellte sich als passend heraus, da ab 1914 kaum mehr Einrichtungen und Institute der kolonialen Vorbildung errichtet wurden und insbesondere das koloniale Thema unter anderen Gesichtspunkten behandelt wurde. Sofern es zu Gründungen kam, erfolgten diese unter kolonialrevisionistischen Zielen und berühren demnach einen anderen Forschungsschwerpunkt. Sofern die Notwendigkeit einer Öffnung bestand, wie bspw. im Fall des Kolonialinstituts Leipzig, wurde auch über das Jahr 1914 hinaus geforscht.

Die Verwendung des kolonialen Begriffes orientierte sich an Aussagen und Definitionen der Kolonialzeit. Neben dem verfassungsrechtlichen wurde auch ein erweitertes Verständnis in die Betrachtung einbezogen. Letzteres bezieht sich darauf, dass der Begriff der deutschen Kolonie aus zeitgenössischer Sicht nicht ausschließlich mit staatsrechtlichen Grenzziehungen einherging. Territorien, die außerhalb jedweder deutscher Reichszugehörigkeit standen, wie etwa die südamerikanischen Auswanderungsgebiete, wurden auch unter diesem Begriff subsumiert und flossen folglich in dieser Forschungsarbeit mit ein.

Weitere Erkenntnisse ergaben sich aus den Berührungspunkten zwischen pädagogischen Ideen und Kolonialismus. Es konnten fundierte Nachweise geliefert werden, dass das Feld der kolonialen Vorbildung aus zeitgenössischer Sicht eine gute Möglichkeit darstellte, wesentliche Zielsetzungen der Reformpädagogik mit dem kolonialen Interesse zu verbinden. Anhand verschiedener Einzelpersonen, allen voran durch die weitreichenden Forschungen zu Ernst Kapff wurde deutlich, dass der Kolonialismus als gute Voraussetzung begriffen wurde, reformpädagogische Ansätze und Ideen praktisch umzusetzen. Aus der Perspektive Kapffs, Fabarius, Schilling von Canstatt u.a. schien das koloniale Thema wie kaum ein anderes geeignet, sich vielfältig und selbsttätig Wissen anzueignen, insofern auch dem Hauptfokus der Reformpädagogik, der „Selbsttätigkeit“ nachzukommen.

Eine Frage, die an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden konnte, ist der weitere Werdegang von Kapff, dessen pädagogisches Wirken nicht mit der geplanten Ansiedlerschule in Stuttgart zu Ende war. Denn, obschon das Projekt der Ansiedlerschule nicht zur Umsetzung gelangte, bedeutet dies nicht, dass die pädagogischen Ideen Ernst Kapffs danach keine Umsetzung fanden. Erste Recherchen im Landesarchiv Baden-Württemberg weisen auf eine Verbindung zur tatsächlich entstandenen Reformschule *Heidehof* in Stuttgart hin. Kapffs reformpädagogischen Ansätze der Schrift *Die Erziehungsschule* und seine darin enthaltenen konkreten Vorschläge zur Schulgründung am Stadtrand Stuttgarts wurden aufgegriffen und führten zu der Vereinsgründung *Reformschule Stuttgart*. Dieser Verein wurde Träger der 1908 auf privater Basis gegründeten, internatsgeleiteten Reformschule Heidehof, die bis heute, allerdings unter veränderten Rahmenbedingungen bestand hat und dessen erster Rektor 1913 konstatierte:

„[Kapffs] Gedanken und der Förderung des von ihm ins Leben gerufenen Vereins *Reformschule Stuttgart* verdankt der *Heidehof* [Herv. i. O.] seine Entstehung.“¹¹⁸⁰

Hier ergibt sich für zukünftige Untersuchungen ein anknüpfungsfähiges Forschungsfeld, welches auf den vorhandenen Ergebnissen aufbauen kann.

In der gesamten Forschungsarbeit konnte darüber hinaus, wie bereits in einer anfangs geäußerten These angenommen, eine inhaltliche Schwerpunktsetzung der kolonialen Bildungsangebote im Bereich der Sprachkenntnisse aufgezeigt werden. Mehrheitlich wurde in publizierten Curricula und durch verschiedene Personen auf die Notwendigkeit einer gemeinsamen Sprache hingewiesen. Nicht immer zeigte sich eine Übereinstimmung darin, welche Sprache zur gemeinsamen erhoben werden sollte. An dieser Stelle konnte die Arbeit einen differenzierten Einblick in die zeitgenössische Diskussion bieten. Außerdem bot sich die Möglichkeit, die teilweise damit einhergehenden rassistisch geprägten Ideologien aufzugreifen. Als übergreifendes Moment in der zeitgenössischen Diskussion stellte sich neben der Sprache auch die Frage nach dem Lernort dar. Differenzierte Meinungen über Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lernorte kamen hierbei zur Darstellung.

Als weiterer Aspekt der Etablierung kolonialer Wissensvermittlung flossen in die vorliegende Arbeit die Wechselbeziehungen zwischen politischen Entscheidungen, wirtschaftlichen Interessenslagen, Entwicklungen in den Kolonien und den daraus erwachsenden Prozessen im deutschen kolonialen Berufsbildungssystem ein. Eingängig konnte gezeigt werden, wie diese Faktoren maßgeblich die Etablierung kolonialer Bildungsangebote beeinflussten. Wiederkehrend wurde auf das zeitgenössische Interesse verwiesen, durch eine bessere und fundiertere Vorbildung dem deutschen Wirtschaftsstandort zum Vorteil zu verhelfen. Investitionen und Bildungsmaßnahmen für die autochthone Bevölkerung in den Kolonien unterlagen weitestgehend diesem ökonomischen Kalkül.

Zur Darstellung kam als weitere zentrale Erkenntnis der Zusammenhang zwischen progressiver Okkupation der kolonialen Gebiete und sukzessiver Integration kolonialen Wissens im Berufsbildungssystem. Auch die anfangs aufgestellte These, dass es im behandelten Zeitraum zu einem wachsenden kolonialen Bildungsangebot kam, konnte bestätigt werden. In diesem Punkt kann festgehalten werden, dass nach einer anfänglich

1180 Henschen, E.: Die Reformschule Heidehof, in: Hoppe(Hg.): Neuzeitliches Schulwesen, Stuttgart 1913, S. 32

zögernden Entwicklung im Bereich des kolonialen Berufsbildungssystems, in welcher es 1887 lediglich zur Gründung des SOS kam, spätestens um die Jahrhundertwende zu einer zunehmenden Verankerung kolonialer Wissensbestandteile und eigens hierfür gegründeter Einrichtungen kam. Dies ließ sich für verschiedene Berufsfelder und für unterschiedliche Bereiche der Bildungshierarchie belegen. Es kann daher resümierend von einem weitverzweigten, vielschichtigen und großflächig verorteten Phänomen in der deutschen Bildungsgeschichte gesprochen werden.

Für aktuelle Bildungsfragen ergibt sich durch die hier vorliegende Arbeit eine gute Basis der Reflexion. Gerade durch die in dieser Forschungsarbeit betrachteten Aspekte Lernort, Sprache, ökonomische und politische Interessen sowie Wissensgenerierung und -verbreitung, ist diese Untersuchung über den historischen Rahmen hinaus von Bedeutung. Alle genannten Faktoren finden sich auch in aktuellen internationalen Verhältnissen und den hierfür eingerichteten Vorbereitungskursen für einen Aufenthalt jenseits der eigenen nationalen Grenzen wieder. Heutiges internationales Agieren muss sich daher mit der Frage auseinandersetzen, inwieweit es sich von kolonialen Sichtweisen entfernt hat und ob es tatsächlich Unterschiede in folgenden Faktoren gibt: Sprachhegemonie, Lernort, gezielte und interessen geleitete Wissensgenerierung und -verbreitung sowie die Rolle von Wirtschaft und Politik. Bestehen also wiederkehrende Muster, die nicht hinterfragt werden oder findet eine aktive Reflexion statt? Hier lohnt der Blick in die koloniale Vergangenheit um gewachsene Strukturen aufzudecken. Die hier vorliegende Arbeit bietet daher eine wertvolle systematisch strukturierte Basis für eine aktive Auseinandersetzung, evtl. auch in Form einer weiterführenden Studie, die sich mit aktuellen Bildungsveranstaltungen im Themenfeld der Entwicklungszusammenarbeit auseinandersetzt.

7 Quellen- und Literaturverzeichnis

Unveröffentlichte Archivalien

Bundesarchiv Berlin

BArch R1001/6277

BArch R1011/6463

BArch R2/42.741

BArch 4701/486

BArch R8023/880

BArch R8023/941

BArch R8023/942

BArch R8023/950

BArch R8023/976

BArch R8023/979

BArch R8023/980

Hauptstaatsarchiv Stuttgart

GU 120 Bü 294

Literaturarchiv Marbach am Neckar

A: Schöff-Zerweck

Staatsarchiv Wertheim

StAWt-S, II, 4374

Archiv Deutsches Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft GmbH(DITSL)

Akten Nr. 18a, Kolonialschule. Verhandlungen über Gründung und Einrichtung vom Jahre 1899 – 1900

Akte Lindenhof

Ordner Ernst Albert Fabarius, 1908 - 1910

Archiv der Universität Hohenheim:

Akten Zentrale Verwaltung 83.03

Akten Zentrale Verwaltung 04.03.08

Lexika, Zeitschriften und Zeitungen

Afrika. Monatsschrift für die sittliche und soziale Entwicklung der deutschen Schutzgebiete. 6. Jg., Bielefeld und Leipzig 1899. Müller, Gustav(Hg.)

Brockhaus Konversationslexikon, 6. Bd., 14. Aufl., Leipzig, Berlin, Wien 1894 - 1896

Der deutsche Kulturpionier. Hg.: Ernst Albert Fabarius

Jahrgänge: 1. Jg. - 14. Jg. (1. Jg. = Witzenhausen a.d. Werra 1900)

Deutscher Kolonialatlas mit Illustriertem Jahrbuch, bearbeitet von Paul Sprigade und Max Moisel, Berlin 1909. Hg.: Deutschen Kolonialgesellschaft

Deutsches Kolonialblatt. Hg.: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amts

Jahrgänge: 5. Jg., 8. - 11. Jg., 14. - 19. Jg. (1. Jg. = Berlin 1890)

Deutscher Kolonial-Kalender und statistisches Handbuch. Hg.: Gustav Meinecke

14. Jg. Berlin 1901

Deutsches Koloniallexikon, Leipzig 1920. Hg.: Heinrich Schnee

Deutsche Kolonialzeitung. Organ der Deutschen Kolonialgesellschaft

Jahrgänge: 2. Jg., 14. Jg., 17. - 20. Jg., 24. - 31. Jg. (1. Jg. = Berlin 1884)

Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, 14. Jg., Daressalam 1912; Nr. 1, Nr. 5, Nr. 59

Der Tropenpflanzer. Zeitschrift für Tropische Landwirtschaft. Organ des Kolonial-Wirtschaftlichen Komitees. Hg.: Otto Warburg, Ferdinand Wohltmann

Jahrgänge: 2. Jg., 3. Jg., 7. Jg., 10. Jg., 13. Jg., 17. Jg. (1. Jg. = Berlin 1897)

Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch in gemeinverständlicher Darstellung. 2. Bd, Tübingen 1910. Hg.: Friedrich Michael Schiele, Leopold Zscharnack

Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst
43. Jg. (Leipzig 1884) - 73 Jg. (Berlin 1914)

Illustrierte Zeitung. Hg.: Weber, Johann Jacob
128. Jg., Leipzig 1907, 129. Jg., Leipzig 1907, 139. Jg., Leipzig 1912

Jahrbuch über die deutschen Kolonien. Hg.: Karl Schneider
1. - 6. Jg. (1. Jg. = Essen 1908)

Kolonie und Heimat
3. Jg., Berlin 1909

Koloniales Jahrbuch. Hg.: Gustav Meinecke
9. Jg., Berlin 1897; 11. Jg., Berlin 1899

Meyers Großes Konversations-Lexikon, 11. Bd., Leipzig und Wien, 1907

Rechenschaftsberichte der Deutschen Kolonialschule Wilhelmshof, GmbH in
Witzenhausen
Berichtsjahre 1 - 16

Süsserott, Wilhelm(Hg.): Süsserott's Illustrierter Kolonial-Kalender, Berlin 1912

Gesetze und staatliche Akten

Allerhöchster Erlaß, betreffend die Errichtung des Reichs-Kolonialamts. Vom 17. Mai
1907, in: Gerstmeyer; Köbner(Hg.): Die deutsche Kolonial-Gesetzgebung, 11. Bd,
Jg. 1907, Berlin 1908, S. 239

General-Akte der Berliner Konferenz, in: Deutsches Reichsgesetzblatt Bd. 1885, Nr. 23,
S. 215 - 246

Gesetz über den Friedensschluß zwischen Deutschland und den alliierten und
assoziierten Mächten. Vom 16. Juli 1919, abgedruckt im Reichsgesetzblatt. Jg. 1919,
Nr. 140, S. 687 - 1349, Art. 119, S. 895

Kaiserliche Verordnung betreffend die Einziehung von Vermögen Eingeborener im südwestafrikanischen Schutzgebiet, in: Gerstmeyer und Köbner(Hg.): Die deutsche Kolonial-Gesetzgebung, 9. Bd., Jg. 1905, S. 284

Organisatorische Bestimmungen für die Kaiserliche Schutztruppe in Afrika, vom 25. Juli 1898, in: Zimmermann, Alfred(Hg.): Die deutsche Kolonial-Gesetzgebung, 3. Theil, Berlin 1899

Schutztruppen-Ordnung für die kaiserlichen Truppen in Afrika 1898/1908, Nachdruck, Wolfenbüttel 2011

Triepel, Heinrich(Hg.): Quellensammlung zum Staats-, Verwaltungs- und Völkerrecht, 1. Bd., Leipzig 1901

Verordnung des Kaiserlichen Gouverneurs von Deutsch-Ostafrika, betreffend die Erhebung einer Häuser- und Hüttensteuer, in: Deutsches Kolonialblatt 1897, S. 50

Vertrag zwischen Deutschland und England über die Kolonien und Helgoland vom 1. Juli 1890, in: Das Staatsarchiv, Sammlung der offiziellen Aktenstücke zur Geschichte der Gegenwart, 51. Bd., Leipzig 1891, S.151 - 157

Sonstige Primärliteratur

A., M.: Die Kolonialschule in Witzenhausen, in: Die Grenzboten, 64. Jg., Viertes Vierteljahr, Leipzig 1905, S. 191 - 194

Anzeige, in: Salvisberg(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr.1, München 1913, S. 39

Abraham, O.; Hornbostel, E.: Über die Bedeutung des Phonographen für vergleichende Musikwissenschaft, in: Zeitschrift für Ethnologie. Organ der Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte. 36. Jg., Berlin 1904, S. 222 - 235

Acker, Amandus: Die Aufgabe der katholischen Mission in den Kolonien, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 119 - 134

Aldinger, Paul: Die deutsche Kolonialschule Wilhelmshof zu Witzenhausen a.d. Werra, in: Dahn, E.(Hg.): Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, 41. Jg., Leipzig 1899, S. 602 - 609

Aldinger, Paul(1902): Die deutsch-brasilische Kolonial- und Urwaldschule Palmenhof, in: Dahn, E.(Hg.): Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, 44. Jg., Braunschweig 1902, S. 68 - 70

- Aldinger, Paul(1902a): Zur deutschen Schulfrage in Süd-Brasilien, in: Export, Organ des Centralvereins für Handelsgeographie, Nr. 26, 1902, S. 350 - 353
- Ambronn, L.: Über die Ausbildung von Forschungsreisenden, in: Geographische Gesellschaft in Bremen(Hg.): Deutsche Geographische Blätter, 16. Bd., Bremen 1893, S. 149 - 156
- Aufruf 1907, Hauptstaatsarchiv Stuttgart, GU 120 Bü 294
- Aufruf 1908, Hauptstaatsarchiv Stuttgart, GU 120 Bü 294
- Aufruf. Ohne Jahr, Hauptstaatsarchiv Stuttgart, GU 120 Bü 294
- Auszug aus dem Gästebuch der Deutschen Kolonialschule Wilhelmshof, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 44
- Balder, Siegfried: „Sturmläuten“ Kriegs- und Friedensgedichte, o.O. 1917
- Becker: Die militärische Lage in Südwestafrika, in: Schneider, Karl(Hg.) Jahrbuch über die deutschen Kolonien. 2. Jg., Essen 1909, S. 106 - 108
- Bericht über den Botanischen Garten und das Botanische Museum zu Berlin im Rechnungsjahr 1908, Halle a.d.Saale 1909
- Bericht über den Botanischen Garten und das Botanische Museum zu Berlin im Rechnungsjahr 1911, Halle a. d. Saale 1912
- Bericht über den Botanischen Garten und das Botanische Museum zu Berlin im Rechnungsjahr 1912, Halle a. d. Saale 1913
- Berthold, H.: Das Kamel im Dienste der Truppe und der Polizei in Südwestafrika, in: DKG(Hg.): DKZ, 27. Jg., Berlin 1910, S. 817 - 818
- Bismarck, Otto von: Die Thronrede Wilhelm II. am 25. Juni 1888, in: ders.: Fürst Bismarcks Reden, 12. Bd., Leipzig 1898, S. 162
- Blennerhasset, Charlotte: Miß Kingsley und ihre Reisen in Westafrika, in: Rodenberg, Julius(Hg.): Deutsche Rundschau, 104. Bd, Berlin 1900, S. 300 - 308
- Borgmann, W.: Forstliches Unterrichts- und Bildungswesen, in: Weber, H.(Hg.): Jahresbericht über Veröffentlichungen und wichtige Ereignisse im Gebiete des Forstwesens, der forstl. Zoologie, der Agrikulturchemie, der Meteorologie und der forstl. Botanik für das Jahr 1907, Frankfurt a. M.1908, S. 22

- Borgmann, W.: Forstliches Unterrichts- und Bildungswesen, in: Weber, Heinrich(Hg.): Jahresbericht über die Fortschritte, Veröffentlichungen und wichtigeren Ereignisse im Gebiete des Forst-, Jagd- und Fischereiwesens für das Jahr 1910, Frankfurt a. M. 1911, S. 104
- Brandt, Max von: Colonialpolitische Fragen, in: Rodenberg, Julius(Hg.): Deutsche Rundschau, 104. Bd., Berlin 1900, S. 145 - 149
- Bredow, Alfred: Unter der Flagge des grossen Kurfürsten, Reutlingen 1897
- Bremen, Walter von: Die Kolonialtruppen und Kolonialarmeen der Hauptmächte Europas. Ihre geschichtliche Entwicklung und ihr gegenwärtiger Zustand, Bielefeld und Leipzig 1902
- Brief Schwester Selma Fehre vom Dezember 1902, abgedruckt in: Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, 18. Jg., Nr. 4, Braunschweig 1903, S. 109
- Burgwedel, Anna: Die Frau in der Landwirtschaft, in: Soden, Eugenie von(Hg.): Das Frauenbuch. 1. Bd.: Frauenberufe und Ausbildungsstätten. Stuttgart 1913, S. 179 - 181
- Busch, Moritz: Tagebuchblätter, 2. Bd., Leipzig 1899
- Büttner, C. G.: Bilder aus dem Geistesleben der Suaheli in Ostafrika, in: Kollm, Georg(Hg.): Verhandlungen der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, 20. Bd., Berlin 1893, S. 147 - 160
- Costenoble, H.L.W.: Die Behandlung der eingeborenen und anderer farbiger Arbeiter und 'die Frauenfrage' in den Kolonien, in: Der Tropenpflanzer, 13. Bd., Berlin 1909, S. 263
- Dernburg, Bernhard: Rede am 8. Januar 1907 in der Berliner Musikhochschule, in: Kolonialpolitisches Aktionskomité(Hg.): Offizieller stenographischer Bericht, Berlin 1907
- Dernburg, Bernhard(1908): Fragen der Eingeborenenpolitik, Rede in der Sitzung der Budgetkommission des Reichstags vom 18. Februar 1908, in: Deutsches Kolonialblatt, 19. Jg., Berlin 1908, S. 216 - 231
- Dernburg, Bernhard(1908a): Die Wahrheit über die deutschen Kolonien, Berlin 1908
- Dernburg, Bernhard(1908b): Ansprache, in: Rathgen, Karl: Beamtentum und Kolonialunterricht, Hamburg 1908, S. 14 - 26

- Detmer, Wilhelm: Die Fortbildungskurse an der Universität Jena für Lehrer Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, in: Krumme(Hg.): Pädagogisches Archiv, 33. Jg., Stettin 1891, S. 252 - 254
- Dingler, Hermann: Brauchen wir kolonialpolitische Wanderlehrer?, in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 33 - 35
- Dronke: Die Vorbereitung für die technischen Hochschulen, in: Krumme(Hg.): Pädagogisches Archiv, 20. Jg., Heft 1, Stettin 1878, S. 1 - 16
- DKG(Hg.): Bilder aus den deutschen Kolonien, Essen 1908
- Doerr, Friedrich(Hg.): Kolonialbeamtengesetz vom 8. Juni 1910, München 1910
- Dove, Karl: Südwest-Afrika. Kriegs- und Friedensbilder aus der ersten deutschen Kolonie. 2. Aufl., Berlin 1896
- E. H.: Wiedereröffnung der Kolonial-Frauenschule, in: DKG(Hg.): DKZ, 28. Jg., Berlin 1911, S. 507
- Eckert, Max: Die Fortschritte in der geographischen Erschliessung unserer Kolonien seit 1905, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 1. Jg., Essen 1908, S. 6 - 27
- Eckert, Max: Die Fortschritte in der geographischen Erschliessung unserer Kolonien seit 1907, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 30 - 46
- Eckert, Max: Deutsche Kulturgeographie, Zum Selbstunterricht und abschließenden geographischen Unterricht auf Mittelschulen und höheren Lehranstalten, Halle a. d. S. 1912
- Eckert, Max: Die Fortschritte in der geographischen Erschließung unserer Kolonien seit 1910, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 5. Jg., Essen 1912, S. 22 - 38
- Eckert, Max: Die Fortschritte in der geographischen Erschliessung unserer Kolonien seit 1911, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 6. Jg., Essen 1913, S. 30 - 42
- Elka: Kolonialfrauenschulen in Deutschland und im Auslande, in: Daheim. Ein deutsches Familienblatt, 45. Jg., Nr. 36, Leipzig, Bielefeld und Berlin 1909, S. 23 - 24

- Engler, Adolf: Die botanische Centralstelle für die deutschen Colonien am Kön. Botanischen Garten der Universität Berlin und die Entwicklung botanischer Versuchsstationen in den Colonien, in: Beiblatt zu den Botanischen Jahrbüchern, 15. Bd., Heft 3, Berlin 1892, S. 10 - 14
- Fabarius, Ernst A.: Eine deutsche Kolonialschule. Denkschrift zur Förderung deutschnationaler Kulturaufgaben und zur Wahrung deutsch-protestantischer Interessen in den überseeischen Gebieten. Coblenz 1897
- Fabarius, Ernst A.(1900): Das erste Jahr von Wilhelmshof! in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 3 - 5
- Fabarius, Ernst A.(1900a): Wilhelmshof, in: ders.(Hg.): Der Deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 3 - 5
- Fabarius, Ernst A.(1900b): Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 4 - 6
- Fabarius, Ernst A.(1900c): Die Völkerkunde und die Kolonialwirtschaft, in: Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 45 - 49
- Fabarius, Ernst A.(1900d): Völkerkunde, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 4, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 41
- Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick (Ein Beitrag zur Kolonialpädagogik und Kolonialwirtschaft), in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 3. Jg., Doppelausgabe Heft 1 und 2, Witzenhausen a.d. Werra 1902, S. 7 - 13
- Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 3. Jg., Doppelausgabe Heft 3 und 4, Witzenhausen a.d. Werra 1903, S. 7 - 11
- Fabarius, Ernst A.(1903/04): Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 4. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1903/04, S. 7 - 15
- Fabarius, Ernst A.(1903/04a): Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 4. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1903/04, S. 7 - 10
- Fabarius, Ernst A.: Die deutsche Kolonialschule Witzenhausen-Wilhelmshof, Witzenhausen a.d. Werra 1904
- Fabarius Ernst A.: Innenhof, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 6. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1905/06, S. 72 - 75

- Fabarius Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 6. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1905/06, S. 7 - 11
- Fabarius, Ernst A.: Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 7. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1906/07, S. 7 - 11
- Fabarius, Ernst A.(1907/08): Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 8. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1907/08, S. 7 - 14
- Fabarius, Ernst A.(1907/08a): Rückblick und Ausblick, in: ders.(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 8. Jg., Heft 3 u. 4, Witzenhausen a.d. Werra 1907/08, S. 7 - 16
- Fabarius, Ernst A.: Die Deutsche Kolonialschule und ihre Aufgabe, in: Sonderabdruck aus Westermanns Monatsheften, Braunschweig 1908, S. 1 - 10
- Fabarius, Ernst A.: Ausbildung für den Kolonialdienst, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 135 - 148
- Fabarius, Ernst A.: Denkschrift über den Charakter der Deutschen Kolonialschule als Hochschule, o. J., in: Archiv DITSL, Akten Nr. 18a, Kolonialschule. Verhandlungen über Gründung und Einrichtung vom Jahre 1899 - 1900
- Fabri, Friedrich: Koloniale Aufgaben, in: DKG(Hg.): DKZ, 2. Jg., Berlin 1885, S. 536 - 551
- Fabri, Friedrich: Fünf Jahre deutscher Kolonialpolitik, Gotha 1889
- Fabricius, Ernst: Wahre und falsche Kolonialpolitik. Rede gehalten zwei Tage vor den Reichstagswahlen in der Wahlversammlung der vereinigten Liberalen am 23.1.1907. Freiburger Flugblatt des Wahlausschusses der liberalen Parteien. Vgl. Stadtarchiv Freiburg SAF M31/1b Nr. 9
- Falkenhausen, Helene von: Die Lehrfarm in Südwestafrika für junge Mädchen, in: Daheim. Ein deutsches Familienblatt, 45. Jg., Nr. 49, Leipzig, Bielefeld und Berlin 1909, S. 24
- Fitzner, Rudolf: Deutsches Kolonial-Handbuch, Ergänzungsband, Berlin 1906
- Fitzner, Rudolf: Deutsches Kolonial-Handbuch, 11. Ausg., Berlin 1911
- Fleischmann, Max: „Die Verwaltung unserer Kolonien und die Fortschritte des letzten Jahres, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 1. Jg., Essen 1908, S. 75 - 116
- Fleischmann, Max: Die Verwaltung der Kolonien im Jahre 1908, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 53 - 78

- Fleischmann, Max: Die Verwaltung der deutschen Kolonien im Jahre 1909, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 3. Jg., Essen 1910, S. 45 - 83
- Foehr, Adolf: Eine neue Kolonialschule in Hohenheim, in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 807
- Friedjung, Heinrich: Das Zeitalter des Imperialismus, 1. Bd., Berlin 1919
- Frymann, Daniel: Wenn ich der Kaiser wär' – Politische Wahrheiten und Notwendigkeiten. 4. Aufl., Leipzig 1913
- Funke, Alfred(1902): Zur Gründung der Deutschen Nationalschule in Wertheim a. M., in: DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 324
- Funke, Alfred(1902a): Deutsche Siedlung über See. Ein Abriss ihrer Geschichte und ihr Gedeihen in Rio Grande do Sul, Halle a. S. 1902
- Fürst, Hermann v.: Ausbildung und Fortbildung des Forstverwaltungspersonals, in: ders. (Hg.): Forstwissenschaftliches Centralblatt, 32. Jg., Berlin 1910, S. 133 - 151
- G.: Die deutsch-afrikanischen Schutzgebiete im Jahre 1897/98, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 3. Jg., Berlin 1899, S. 118 - 124
- Gallus: Gelegenheiten zu kolonialen Studien in Berlin, in: DKG(Hg.): Zeitschrift für Kolonialpolitik, Kolonialrecht und Kolonialwirtschaft, 9. Jg., Berlin 1907
- Gallus: Karl Supf, Vorsitzender des Kolonialwirtschaftlichen Komitees, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 3. Jg., Essen 1910, S. 1 - 11
- Gallus: Der dritte Deutsche Kolonialkongress am 6. - 8. Okt. 1910 zu Berlin, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 4. Jg., Essen 1911, S. 151 - 163
- Gareis, Karl: Deutsches Kolonialrecht, 2. Aufl., Giessen 1902
- Gerstmeyer: Schutzgebiete (III.Verwaltung), in: Fleischmann, Max(Hg.): Wörterbuch des Deutschen Staats- und Verwaltungsrechts, 3. Bd., Tübingen 1914, S. 400 - 408
- Geschäftsbericht des EAV, abgedruckt, in: Müller, Gustav(Hg.): Afrika. Monatsschrift für die sittliche und soziale Entwicklung der deutschen Schutzgebiete, 6. Jg., Bielefeld und Leipzig 1899, S. 120
- Golf, Arthur: Professor Dr. F. Wohltmann, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 5. Jg., Essen 1912, S. 1 - 6

- Göring: Beurteilung der militärischen Lage in Ostafrika, in: Schneider, Karl(Hg.) Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 97 - 102
- H.: Die Deutsche Nationalschule Wertheim a.M., in: DKG(Hg.): DKZ, 20. Jg., Berlin 1903, S. 172
- Haller, Joseph: Die Vorbildung unsrer Missionare, in: Basler Missions-Studien, Heft 23, Basel 1904, S. 1 - 37 (S. 65 - 102)
- Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das erste Studienjahr, in: Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten, 27. Jg., Hamburg 1910
- Hamburgisches Kolonialinstitut. Bericht über das dritte Studienjahr, in: Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten, 28. Jg., Hamburg 1911
- Hassel, Ulrich von: Monatsschau - Kolonialpolitik, in: Allgemeine Konservative Monatschrift für das christliche Deutschtum, 54. Jg., Leipzig 1897, S. 645
- Hassert, Kurt: Deutschlands Kolonien. Erwerbungs- und Entwicklungsgeschichte, Landes- und Volkskunde und wirtschaftliche Bedeutung unserer Schutzgebiete, Leipzig 1899
- Hassert, Kurt: Deutschlands Kolonien. Erwerbungs- und Entwicklungsgeschichte, Landes- und Volkskunde und wirtschaftliche Bedeutung unserer Schutzgebiete. 2. erw., vollst. Umgearbeitete Auflage. Leipzig 1910
- Heide auf der, Hermann: Die Missionsgenossenschaft von Steyl. Ein Bild der ersten 25 Jahre ihres Bestehens. Kaldenkirchen 1900
- Helfferich, Karl: Zur Reform der kolonialen Verwaltungs-Organisation. Berlin 1905
- Herold, Bruno Anton: Die Behandlung der Afrikanischen Neger, Köln 1894
- Hesse, H.: Deutsche Kolonialpolitik, in: Meinecke, G.(Hg.): Koloniales Jahrbuch. Beiträge und Mittheilungen aus dem Gebiete der Kolonialwissenschaft und Kolonialpraxis. 9. Jg., Berlin 1897, S. 117 - 157
- Hillmann, Paul: Die Aussichten für junge Landwirte in den Kolonien und ihre Ausbildung, in: Mitteilungen der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft, 25. Bd., Frankfurt a. M. 1910, S. 254 - 257

- Hindorf, Richard: Bericht über den landwirthschaftlichen Werth Deutsch-Südwestafrikas, in: Denkschriften, Beilage zum Deutschen Kolonialblatt, 5. Jg., Berlin 1894, S. 121 - 206
- Hoeniger, Robert: Das Deutschtum im Ausland, Leipzig 1913
- Hoffmann, Hermann Edler v.: Deutsches Kolonialrecht, Leipzig 1907
- Holzappel, Edgar: Die technischen Schulen und Hochschulen und die Bedürfnisse der deutschen Industrie. Eine Denkschrift. Leipzig 1893
- Hugenberg, A.: Innere Kolonisation im Nordwesten Deutschlands, Straßburg 1891
- Hutter: Der westafrikanische Neger, sein Verhalten dem Fremden gegenüber und seine Behandlung, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 5. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1904/05, S. 73 - 83
- Irlé, I.: Die Herero. Ein Beitrag zur Landes-, Volks- und Missionskunde, Gütersloh 1906
- Irlé, I.: Die Frage der Gerechtigkeit in Deutsch-Südwest-Afrika, in: Die Christliche Welt, Evangelisches Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände, 18. Jg., Marburg 1904, Nr. 32, S. 746 - 750
- Jachmann, Reinhold Bernhard: Die Nationalschule, in: Jachmann, R.; Passow, F.(Hg.): Archiv Deutscher Nationalbildung, 1. Jg., Heft 1, Berlin 1812, S. 61 - 98
- Jahresbericht 1899/1900 des Kolonial-Wirtschaftlichen Komitees, in: Deutsches Kolonialblatt, 11. Jg., Berlin 1900, S. 560 - 562
- Jahresbericht der Forst- und Kolonial-Schule Imgenbroich vom 1. April 1912 bis 1. April 1913, in: LAV NRW R, BR0036 Nr. 0062, pag. 11 - 13
- Janssen, A.: Eröffnungsrede am 8. September 1875, in: Heide, Hermann auf der: Die Missionsgenossenschaft von Steyl. Ein Bild der ersten 25 Jahre ihres Bestehens. Kaldenkirchen 1900, S. 44
- Jaeger, Fritz: Wesen und Aufgaben der kolonialen Geographie. Antrittsvortrag, gehalten im Geographischen Institut der Universität Berlin am 10. Mai 1911, abgedruckt in: Kollm, Georg(Hg.): Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, 1911, S. 400 - 405
- Jäger, Fritz: Die Ausbreitung der Kolonialkultur in den deutschen Kolonien, in: Merz, Alfred(Hg.): Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, Berlin 1914, S. 505 - 526

- Kannengieser, G.A.: Die deutsche Kolonialschule in Witzenhausen a.d. Werra, in: Andree, Richard(Hg.): Globus. Illustrierte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde, 79. Bd, Braunschweig 1901, S. 144 - 146
- Kapff, Ernst: Angelsachsen und Deutsche in Südamerika, in: Die Grenzboten, 58. Jg., Drittes Vierteljahr, Leipzig 1899, S. 145 - 155
- Kapff, Ernst: Weltpolitik und Schulpolitik, in: Dahn, E.(Hg.): Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht an Hoch-, Mittel- und Volksschulen, 43. Jg., Braunschweig 1901, 420 - 427
- Kapff, Ernst: Die deutsche Nationalschule Wertheim a. Main. Entgegnung auf den Artikel in Nr. 33 d. Bl., in: DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 367
- Kapff, Ernst: Denkschrift zur Gründung einer Kolonialschule im Anschluß an die landwirtschaftlichen Schulen zu Hohenheim, Cannstatt 1903, in: Archiv der Universität Hohenheim: Akten Zentrale Verwaltung 83.03
- Kapff, Ernst: Unsere Erziehung im Lichte der Weltpolitik. Rede auf dem Internationalen Kongreß für Schulhygiene, in: Schubert, Paul(Hg.): Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Schulhygiene. Nürnberg 4. - 9. April 1904, Nürnberg 1904, S. 452 - 459
- Kapff, Ernst: Die Erziehungsschule. Ein Entwurf zu ihrer Verwirklichung auf Grund des Arbeitsprinzips, Stuttgart 1906
- Kapff, Ernst: Schulen für koloniale Ausbildung, in: Rein, Wilhelm(Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl., 8. Bd., Langensalza 1908, S. 86 - 89
- Kapff, Ernst: Deutsche Ansiedlerschule in Hohenheim bei Stuttgart, o.J.
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, Leipzig und Berlin 1917
- Kind, August: Ausdehnung und erziehliche Bedeutung der ärztlichen Mission, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902, Berlin 1903, S. 459 - 466
- Kind, August: Heidenmission: I. Evangelische, in: Schiele, F.; Zscharnack, L.(Hg.): Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch in gemeinverständlicher Darstellung. 2. Bd., Tübingen 1910, Sp. 1965 - 1973
- Kingsley, Mary H.: West African Studies, 2nd Edition, London 1901
- Kipfmüller, Bertha: Die deutsche Nationalschule, in: Loeper-Housselle, Marie(Hg.): Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der

Erzieherinnen des In- und Auslandes, 20. Bd., Leipzig 1904, S. 6 - 13; S. 48 - 53;
S. 64 - 68

Kleinpeter, Hans: Die Erziehung zur Arbeit, in: Berger, Alfred Freiherr von; Glossy,
Karl(Hg.): Österreichische Rundschau, Band 6, Wien 1906, S. 162 - 173

Koch, A.: Eine deutsche Nationalschule, in: Das Humanistisches Gymnasium. Organ des
Gymnasialvereins, 14. Bd., Leipzig und Berlin 1903, S. 242

Kolonialpolitisches Aktionskomitee(Hg.): Schmoller, Dernburg, Delbrück, u.a. über
Reichstagsauflösung und Kolonialpolitik. Offizieller stenographischer Bericht, Berlin
1907

Kolonialpolitisches Aktionskomitee(Hg.): Die Eisenbahnen Afrikas. Grundlagen und
Gesichtspunkte für eine koloniale Eisenbahnpolitik in Afrika, Berlin 1907

Köhler, Christian: Der deutsche Forstverein und die Forstwirtschaft in den deutschen
Schutzgebieten, in: Wimmenauer; Weber(Hg.): Allgemeine Forst- und Jagd-Zeitung,
86. Jg., Frankfurt a. M. 1910, S. 113 - 115

König von: Kolonialfinanzen, in: Fleischmann, Max(Hg.): Wörterbuch des Deutschen
Staats- und Verwaltungsrechts, 2. Bd., Tübingen 1913, S. 593 - 597

König von: Zur Errichtung einer Universität in Hamburg, in: DKG(Hg.): DKZ, 30. Jg., Berlin
1913, S. 50

Kramer: Die militärische Lage in Deutsch-Ostafrika, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch
über die deutschen Kolonien, 1. Jg., Essen 1908, S. 34 - 36

Kreßmann, Albert: Denkschrift zur Gründung einer Deutschen National-Schule, Karlsruhe
1902

Kreßmann, Albert: Dritter Bericht an die Mitglieder der Gründungsgruppe der Deutschen
Nationalschule Wertheim a. M., o.J.

Kuhn, Philalethes: Die Gesundheitsverhältnisse in unseren Kolonien, in: Schneider,
Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien. 1. Jg., Essen 1908, S. 42 - 61

Kuhn, Philalethes: Die Gesundheitsverhältnisse in unseren Kolonien, in: Schneider,
Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien. 3. Jg., Essen 1910, S. 101 - 108

Kuhn, Philalethes: Amtliche Ehevermittlung, in: Marcuse, M.(Hg.): Handwörterbuch der
Sexualwissenschaft. Bonn 1923, S. 99

- Külz, Ludwig: Blätter und Briefe eines Arztes aus dem tropischen Deutschafrika. Hamburg 1910
- Lehr, Ludwiga: Der Deutsche Frauenverein vom Roten Kreuz für die Kolonien, in: Kimmle(Hg.): Das Deutsche Rote Kreuz. Entstehung, Entwicklung und Leistungen der Vereinsorganisation seit Abschluss der Genfer Convention i. J. 1864, Berlin 1910, 2. Bd., S. 665 - 703
- Lehr, Ludwiga: Der Deutsche Frauenverein vom Roten Kreuz für die Kolonien, in: Vohsen; Westermann(Hg.): Koloniale Rundschau. Zeitschrift für koloniale Länder-, Völker- und Staatenkunde, Leipzig 1913, S. 674 - 679
- Lekow, Hildegard von: 50 Jahre Rotkreuzarbeit in den Kolonien, in: Das Buch der deutschen Kolonien, Leipzig 1937, S. 368 - 371
- Lenz: Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Auslande, in: Rein, W.(Hg.): Deutsche Schulerziehung. Jena 1907, S. 505 - 516
- Lepsius, Johannes, Mendelssohn Bartholdy, Albrecht; Thimme, Friedrich; im Auftrage des Auswärtigen Amtes herausgegeben: Die Große Politik der Europäischen Kabinette 1871 - 1914, 7. Bd., Berlin 1924, Akte Nr. 1380, S. 33, Akte Nr. 1382, S. 38
- Lepsius, Johannes, Mendelssohn Bartholdy, Albrecht; Thimme, Friedrich; im Auftrage des Auswärtigen Amtes herausgegeben: Die Große Politik der Europäischen Kabinette 1871 - 1914, 8. Bd., Berlin 1924, Akten Nr. 1672 - 1674, S. 3 - 8
- Levy-Rathenau, Josephine; Wilbrandt, Lisbeth: Die deutsche Frau im Beruf. Praktische Ratschläge zur Berufswahl, in: Lange, Helene; Bäumer, Gertrud(Hg.): Handbuch der Frauenbewegung. 5. Teil, Berlin 1906, S. 32 - 44
- Levy-Rathenau, Josephine: Die deutsche Frau im Beruf. Praktische Ratschläge zur Berufswahl, 5. Neubearb. Aufl., 5. Teil der Reihe: Lange, Helene; Bäumer, Gertrud(Hg.): Handbuch der Frauenbewegung, Berlin 1917
- Liebe, Georg; Jacobsohn, Paul; Meyer, George(Hg.): Handbuch der Krankenversorgung und Krankenpflege, 1. Bd., Berlin 1899
- Lion, Alexander: Die Kulturfähigkeit des Negers und die Erziehungsaufgaben der Kulturnationen, 2. Teil in: DKG(Hg.): Zeitschrift für Kolonialpolitik, Kolonialrecht und Kolonialwirtschaft. 10. Jg., Berlin 1908, S. 129

- Lion, Alexander: Die ärztliche Versorgung unserer Kolonien, in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 595 - 596
- Maercker, Georg: Die deutschen Schutztruppen. Deutschlands militärische Stellung in den Kolonien, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien. 1. Jg. Essen 1908, S. 31 - 34
- Malthus, Thomas Robert: Eine Abhandlung über das Bevölkerungsgesetz, 1. Bd., 2. Aufl., in Waentig, Heinrich(Hg.): Sammlung sozialwissenschaftlicher Meister, 6. Bd, Jena 1924
- Mannhardt, Johann Wilhelm: die hamburgische Hochschule und der hamburgische Kaufmann, Hamburg 1913
- Matzat, Heinrich: Rede zur Eröffnung der Landwirtschaftsschule zu Weilburg. Weilburg 1877
- Meinecke, Gustav: Siedelung in den Tropen. Eine Mahnung und Warnung, in: ders.(Hg.): Koloniales Jahrbuch, 11. Jg., Berlin 1899, S. 213 - 240
- Meinhof, Carl: Die Bedeutung des Studiums der Eingeborenen Sprachen für die Kolonialverwaltung, Sektionssitzung am 6.10.1905, in: Verhandlungen des deutschen Kolonialkongresses 1905 zu Berlin am 5.,6. und 7. Oktober 1905, Berlin 1906, S. 343 - 364
- Meinhof, Carl: Linguistik, in: Neumayer(Hg.): Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen. 2. Bd., 3. Aufl., Hannover 1906, S. 438 - 488
- Meinhof, Carl(1909): Die sprachliche Ausbildung des Missionars, in: Basler Missionsstudien, Heft 34, Basel 1909
- Meinhof, Carl(1909a): Aus dem Seelenleben der Eingeborenen, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 47 - 52
- Meisel-Hess, Gretel: Betrachtungen zur Frauenfrage, Berlin 1914
- Melle von, Werner: Dreißig Jahre Hamburger Wissenschaft 1891 - 1921. Rückblicke und persönliche Erinnerungen, Hamburg 1923
- Meyer, Hans: Zur Bevölkerungspolitik in Deutsch-Ostafrika, in: Wagner, Hans(Hg.): Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 102 - 104
- Meyer, Felix: Wirtschaft und Recht der Herero, Berlin 1905

- Montgelas, Pauline: Rede auf der 3. Generalversammlung des katholischen Frauenbundes 1908, abgedruckt, in: Kolonie und Heimat, 3. Jg., Berlin 1909, S. 8
- N.: Die XII. Tagung des Deutschen Forstwirtschaftsrats am 12. und 13. Februar 1907 zu Berlin, in: Wimmenauer(Hg.): Deutsche Forst- und Jagd- Zeitung, Frankfurt a. M. 1907, S. 399 - 402
- Naumann, Friedrich: Bülow und die Polenfrage, in: ders.(Hg.): Die Hilfe. Wochenschrift für Politik, Literatur und Kunst, 13. Jg., Berlin 1907, S. 774
- Nießen-Dieters, Leonore: Die deutsche Frau in den Schutzgebieten und im Ausland, in: Soden, Eugenie von(Hg.): Das Frauenbuch. Eine allgemeinverständliche Einführung in alle Gebiete des Frauenlebens der Gegenwart, 3. Bd. Stellung und Aufgaben der Frau im Recht und in der Gesellschaft, Stuttgart 1914, S. 186 - 194
- Nocht, Bernhard: Uebersicht über die Handhabung der gesundheitspolizeilichen, der Abwehr der Einschleppung fremder Volksseuchen dienenden Kontrolle der Seeschiffe bei verschiedenen Staaten, in: Mense, C.(Hg.): Archiv für Schiffs- und Tropen-Hygiene, 1. Bd., Leipzig 1897, S. 21 - 39
- Nocht, Bernhard: Die Umgestaltung des Hamburger Seemannskrankenhauses zu einem Institut für Schiffs- und Tropenhygiene, in: Eulenburg; Schwalbe(Hg.): Deutsche Medicinische Wochenschrift. 26. Jg., Nr. 12, Leipzig 1900, S. 203
- Nocht, Bernhard: Vorlesungen für Schiffsärzte der Handelsmarine über Schiffshygiene, Schiffs- und Tropenkrankheiten, Leipzig 1906
- Nocht, Bernhard: Kolonialakademie, in: DKG(Hg.): DKZ, 24. Jg., Berlin 1907, S. 251 - 252
- Nocht, Bernhard: Das neue Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten, in: Beiheft zum Archiv für Schiffs- und Tropenhygiene, 18. Bd., Leipzig 1914, S. 9 - 25
- Oloff, Friedrich: Zwanzig Jahre Kolonial-Politik, Ein notwendiger Systemwechsel und der Reichstag, Bremen 1905
- Olpp, Johannes: Die Kulturbedeutung der evangelischen Rheinischen Mission für Südwest, Swakopmund 1914
- Orlowsky: Verein Baltischer Forstwirte, Generalversammlung in Dorpat am 22. Januar 1911, in: Ökonomische Sozietät(Hg.): Baltische Wochenschrift für Landwirtschaft Gewerbe und Handel, 49. Jg., Nr. 25, Dorpat 1911, S. 26

- Otto: Gründung eines tropenhygienischen Instituts in Paris, in: DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 19
- o.V.: Die Einweihung des neuen Museums für Völkerkunde in Berlin, in: Correspondenz-Blatt der deutschen Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, 18. Jg., München 1887, S. 1 - 8
- o.V.: Artikel in: Unter dem rothen Kreuz. Zeitschrift des Deutschen Frauen-Vereins für Krankenpflege in den Colonien, Nr. 1, Berlin 1889, S. 4
- o.V.: 'Rückblicke', in: Unter dem rothen Kreuz. Zeitschrift des Deutschen Frauen-Vereins für Krankenpflege in den Colonien, Nr. 2, Berlin 1889, S. 10
- o. V.: 'Rückblicke' und 'Kleine Mittheilungen' in: Unter dem rothen Kreuz. Zeitschrift des Deutschen Frauen-Vereins für Krankenpflege in den Colonien, Nr. 4, Berlin 1890, S. 26, 29
- o.V.: Personal-Nachrichten, in: Kolonialzentralverwaltung im Reichsministerium für Wiederaufbau(Hg.): Deutsches Kolonialblatt. Amtsblatt für die Schutzgebiete in Afrika und der Südsee, Berlin 1894, S. 43
- o.V.: Forstakademie, in: Brockhaus Konversationslexikon, 6. Bd., 14. Aufl., Leipzig, Berlin, Wien 1894 - 1896, S. 990
- o.V.: Deutsche Pflanze für die deutschen Colonien, in: DKG(Hg.): DKZ, 2. Jg., Berlin 1889, S. 10
- o.V.: Die Vorbildung unsrer Kolonialbeamten, in: Die Grenzboten, 55. Jg., Zweites Vierteljahr, Leipzig 1896, S. 391 - 397
- o. V.: Gesellschaft m.b.H. Zur Gründung einer deutschen Kolonialschule, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 2. Jg., Berlin 1898, S. 115 - 116
- o.V.: 'Anfragen und Auskünfte', in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 2. Jg., 1898, S. 168
- o.V.: Ueber den Verlauf des sechsten Verbandstages des evangelischen Afrikaverains zu Köln, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 10. Jg., Berlin 1899, S. 238 - 240
- o.V.: Das syrische Waisenhaus und die Errichtung von Handwerkerschulen durch den Evangelischen Afrika-Verein, in: Afrika, 6. Jg., Bielefeld und Leipzig 1899, S. 173

- o.V.: Nachrichten aus dem Kameradenkreise, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 13 - 14
- o.V.: Ausländische Kolonialschulen, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 1, Witzenhausen a d. Werra 1900, S. 39 - 40
- o. V.: Umwandlung der Firma Karl Perrot in eine Gesellschaft m. b. H., in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amts(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 11. Jg., Berlin 1900, S. 438 - 439
- o. V.: Das deutsche Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten in Hamburg, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amts(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 11. Jg., Berlin 1900, S. 649
- o.V.: Das deutsche Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten in Hamburg, in: Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 281
- o.V.: Bücherei und Lesezimmer, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 28 - 30
- o.V.: Hof, Feld, Garten und Werkstatt, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 32 - 35
- o.V.: o.T., in: Eulenburg; Schwalbe(Hg.): Deutsche Medicinische Wochenschrift, 26. Jg., Nr. 6, Leipzig 1900, S. 108
- o.V.: Ankündigung, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 47
- o.V.: Ausländische Kolonialschulen, in: Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1900, S. 39 - 40
- o. V.: Feld, Hof und Garten, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 2. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1901, S. 14
- o. V.: Sammlungen, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 2. Jg., Heft 1, Witzenhausen a.d. Werra 1901, S. 60
- o.V.: Die Kameraden draußen, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 2. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1901, S. 26 - 27
- o.V.: Kolonialrechtliche Vorlesungen, in: DKG(Hg.): DKZ, 18. Jg., Berlin 1901, S. 9

- o. V.: Die Deutsche Nationalschule in Wertheim a. M., in: DKG(Hg.): DKZ, 19. Jg., Berlin 1902, S. 244
- o. V.: Unterrichtswesen, in: Wittmack, L.(Hg.): Gartenflora. Zeitschrift für Garten- und Blumenkunde, 51. Jg., Berlin 1902, S. 476
- o. V.: Eine deutsche Nationalschule, in: Kölnische Zeitung vom 30. Juni 1902. in: BArch R 8023/979
- o.V.: Gärtnerisches Unterrichtswesen, in: Hesdörffer, Max(Hg.): Die Gartenwelt. Illustriertes Wochenblatt für den gesamten Gartenbau, 6. Jg., Heft 49, Leipzig 1902, S. 588
- o.V.: Kolonial-Missionsschule der P.P. Oblaten der Unbefleckten Jungfrau Maria in Engelport bei Treis an der Mosel, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, Zeitschrift für Tropische Landwirtschaft, 7. Jg., Berlin 1903, S. 277 - 278
- o.V.: Aus dem Bereiche der Missionen und der Antisklaverei-Bewegung, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amts(Hg.): Deutsches Kolonialblatt. Amtsblatt für die Schutzgebiete des Deutschen Reichs, 14. Jg., Berlin 1903, S. 69 und S. 134
- o.V.: Deutsche Kolonialschule zu Witzhausen, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 7. Jg., Berlin 1903, S. 143 - 144
- o.V.: Aus dem Bereiche der Missionen und der Antisklaverei-Bewegung, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amts(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 15. Jg., Berlin 1904, S. 416
- o.V.: Übersicht der Verteilung der Pflegeschwestern in den Schutzgebieten, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amts(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 15. Jg., Berlin 1904, S. 175
- o.V.: Das Seminar für Orientalische Sprache, in: Militär-Wochenblatt, 89. Bd., Heft 4, Berlin 1904, S. 86
- o. V.: Ansiedlung deutscher Familien in Südwestafrika, in: Politisch-Anthropologische Revue. Monatsschrift für das soziale und geistige Leben der Völker, 2. Jg., Eisenach und Leipzig 1903/04, S. 261 - 262
- o.V.: Kolonialwirtschaftliches Komitee, in: Meyers Großes Konversations-Lexikon, 11. Bd., Leipzig und Wien 1905, S. 291

- o.V.: Aus dem Bereiche der Missionen und der Antisklaverei-Bewegung, in: Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 17. Jg., Berlin 1906, S. 244
- o. V.: Zur Forstorganisations- und Unterrichtsfrage, in: Wimmenauer(Hg.): Deutsche Forst- und Jagd- Zeitung, 83. Jg., Frankfurt a. M. 1907, S. 20 - 22
- o. V.: Unsere Forst-Akademien, in: Wimmenauer(Hg.): Deutsche Forst- und Jagd- Zeitung, 83. Jg., Frankfurt a. M. 1907, S. 249 - 250
- o.V.: Die Kolonialpolitik auf den deutschen Hochschulen, in: Lahrer Zeitung, Ausgabe des 16. Juli 1907. Barch R8023/942, U21
- o.V.: Aufforderung zum Eintritt in den Deutschkolonialen Frauenbund, in: DKG(Hg.): DKZ, 24. Jg., Berlin 1907, S. 169
- o.V.: Artikel, in: Bonner Zeitung vom 6. Januar 1907, 16. Jg., Nr. 6, S. 2
- o.V.: Deutsche Kolonialschule Witzenhausen-Wilhelmshof a.d. Werra, Witzenhausen a.d. Werra 1908
- o.V.: Das Elisabethhaus in Windhuk, in: DKG(Hg.): Zeitschrift für Kolonialpolitik, Kolonialrecht und Kolonialwirtschaft, 10. Jg., Berlin 1908, S. 700
- o.V.: Kolonial-Akademie in Halle a. S., in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 854
- o.V.: Jena und seine Ferienkurse, in: Loeper-Housselle, Marie(Hg.): Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der Erzieherinnen des In- und Auslandes. 24. Jg., Leipzig 1908, S. 923 - 929
- o.V.: Ferienkurse für koloniale Technik, in: Reichs-Kolonialamt(Hg.): Deutsches Kolonialblatt, 19. Jg., Berlin 1908, S. 980
- o.V.: Von der Kolonialwoche, in: Foehr(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter, 1. Jg., Cöthen 1908, S. 18
- o. V.: Die ärztliche Versorgung unserer Kolonien, in: Kölnische Zeitung, Nr. 679, 26. Juni 1908, zitiert aus: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 479
- o.V.: Das deutsche Institut für ärztliche Mission, in: Warneck, Gustav(Hg.): Allgemeine Missions-Zeitschrift. Monatshefte für geschichtliche und theoretische Missionskunde, 35. Bd., Berlin 1908, S. 360
- o.V.: Koloniale Ferienkurse, in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 669 - 670

- o.V.: Deutsche Technik in Deutsch-Ostafrika, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 766 - 767
- o.V.: Gründung einer Kolonial-Akademie in Halle a. S., in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 13. Jg., Berlin 1909, S. 46 - 47
- o.V.: Tagung der Deutschen Kolonialgesellschaft in Dresden vom 7. bis 9. Juni 1909, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 414 - 415
- o.V.: Das Missionshaus der Väter vom Hl. Geist in Knechtsteden bei Köln, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 97 - 99
- o.V.: Aufruf zur Sammlung für ein Mädchenheim in Keetmanshoop, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 13. Jg., Berlin 1909, S. 398
- o.V.: Rassenfragen, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 594
- o.V.: Forstlehranstalt Neubrandenburg, in: Wimmenauer; Weber(Hg.): Allgemeine Forst- und Jagd-Zeitung, 86. Jg., Frankfurt a. M. 1910, S. 452
- o.V.: Kolonial-Frauenschule, in: DKG(Hg.): DKZ, 27. Jg., Berlin 1910, S. 617
- o. V.: Ein kaufmännischer Minister. Dernburgs koloniale Wirtschaftspolitik, in: Berliner Tagblatt, Ausgabe vom 7. Juni 1910
- o.V.: Die Gründe für Dernburgs Rücktritt, in: Münchner Neueste Nachrichten: Ausgabe vom 9. Juni 1910
- o.V.: Der Wechsel im Kolonialamt, in : Kölnische Zeitung, Ausgabe vom 10. Juni 1910
- o. V.: Der Kolonialingenieur, in: Foehr(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter., 2. Jg., Cöthen 1910, S. 165 - 166
- o.V.: Koloniale Vorlesungen, in: DKG(Hg.): DKZ, 27. Jg., Berlin 1910, S. 824
- o.V.: Der Kolonialetat in der Budgetkommission, in: DKG(Hg.): DKZ, 28. Jg., Berlin 1911, Sonderbeilage Nr. 14 vom 8. April 1911, S. 246
- o.V.: Vorträge im Biologisch-Landwirtschaftlichen Institut Amani, in: DKG(Hg.): DKZ, 28. Jg., Berlin 1911, S. 721 - 722
- o.V.: Unterrichtskurse an dem Biologisch-Landwirtschaftlichen Institut zu Amani, in: Foehr(Hg.): Das Polytechnikum. Cöthener Akademische Blätter, 3. Jg., Nr. 12, Köthen 1911, S. 138

- o.V.: Die Aussichten für junge Landwirte in den Kolonien und ihre Ausbildung, in:
Süsserott, Wilhelm(Hg.): Süsserott's Illustrierter Kolonial-Kalender, Berlin 1912,
S. 197 - 207
- o.V.: Ein nationaler Katechismus für Deutsche in Südafrika, in: Beilage der Deutsch-
Ostafrikanischen Zeitung, 14. Jg., Nr. 58, Daressalam 1912
- o. V.: Regelung des Verhältnisses der Deutschen Kolonialgesellschaft mit dem
Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin
1912, S. 469
- o.V: Hamburg. Universitätsgründung, in: Salvisberg, Paul (Hg.): Hochschul-Nachrichten,
23. Jg., Nr. 3, München 1912, S. 100
- o.V.: Ein Kindergarten in Daressalam, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912,
S. 811 - 812
- o.V.: Kolonialfrauenschule, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 430
- o.V.: Der Stahlwerksverband und die Kolonien, in: Romberg, F.(Hg.): Dingers
Polytechnisches Journal, 93. Jg., 327. Bd., Berlin 1912, S. 511
- o.V.: Vorstandssitzung der Deutschen Kolonialgesellschaft in Hamburg am 4. Juni 1912,
in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 413
- o.V.: Aus unserer Kolonie, in: Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, 14. Jg., Nr. 5, Daressalam,
Ausgabe vom 17. Januar 1912, o. S.
- o.V.: Die Ausstellung „Die Frau in Haus und Beruf“, in: Weber, Johann Jacob(Hg.): Illustirte
Zeitung, 138. Jg., Leipzig 1912, S. 447 - 450
- o.V.: Das Deutsche Institut für ärztliche Mission in Tübingen, in: Salvisberg, von Paul(Hg.):
Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 3, München 1912, S. 85 - 87
- o.V.: Begründung der englischen Flottennachtragsforderung, in: Deutsch-Ostafrikanische
Zeitung, 14. Jg., Nr. 59, Daressalam, Ausgabe vom 24. Juli 1912, Titelseite
- o.V.: Bericht ueber die am zweiten Tage der diesjährigen Hauptversammlung Deutscher
Ingenieure zu Stuttgart gehaltenen Vorträge, in: Romberg, F.(Hg.): Dingers
Polytechnisches Journal, 93. Jg., 327. Bd., Berlin 1912, S. 446 - 448
- o.V.: Einführung der Kopfsteuer in Deutsch-Ostafrika, in: Foehr(Hg.): Das Polytechnikum.
Cöthener Akademische Blätter, 4. Jg., Nr. 14, Köthen 1912, S. 166

- o. V: Vorträge im Seminar für Orientalische Sprachen, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 72
- o. V.: Oeffentliche Vorträge von Dozenten des Orientalischen Seminars, in: DKG(Hg.): DKZ, 30. Jg., Berlin 1913, S. 87
- o.V.: Neue Universitäten, in: Salvisberg, Paul (Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 4, München 1913, S. 135 - 136
- o.V.: Die Jenaer Ferienkurse, in: Die Deutsche Schule. Monatsschrift, 17. Jg., Leipzig und Berlin 1913, S. 513
- o.V.: Das Deutsche Institut für ärztliche Mission in Tübingen, in: Salvisberg, Paul(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 3, München 1913, S. 85 - 87
- o.V.: Die Zahl der Aerzte in Deutschland, in: Salvisberg, von Paul(Hg.): Hochschul-Nachrichten, Nr. 8, München 1913, S. 348
- o.V.: Aerztemangel oder Ueberschuss, in: Salvisberg, von Paul(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 23. Jg., Nr. 5, München 1913, S. 219
- o.V.: Schaustellungen Farbiger in Deutschland, in: DKG(Hg.): DKZ, 30. Jg., Berlin 1913, S. 247 - 248
- o.V.: Die Hamburger Universität, in: Salvisberg, Paul(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., Nr. 3, München 1914, S. 76 - 77
- o. V.: Kolonial-Frauenschule G.m.b.H. Bad Weilbach, in: DKG(Hg.): DKZ, 31. Jg., Berlin 1914, S. 429
- o.V.: Eine neue Kolonialschule, in: DKG(Hg.): DKZ, 31. Jg., Berlin 1914, S. 268
- o.V.: Das Institut für Schiffs- und Tropenkrankheiten, in: Salvisberg von, Paul(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., Nr. 8, München 1914, S. 323
- o.V.: Weitere wissenschaftlichen Uebersee-Institute, in: Salvisberg, Paul(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., Nr. 3, München 1914, S. 77
- o.V.: Das Sächsische Hochschulwesen, in: Salvisberg, Paul(Hg.): Hochschul-Nachrichten, 24. Jg., Nr. 8, München 1914, S. 314 - 315
- o.V.: Vorträge von Dozenten des Orientalischen Seminars, in: DKG(Hg.): DKZ, 31. Jg., Berlin 1914, S. 79

- o.V.: Nachruf Max Fiebig, in: Würz, Friedrich(Hg.): Evangelisches Missions-Magazin, 60. Bd., Basel 1916, S. 42
- P. P.: Spiel und Sport, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 5. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1904/05, S. 28 - 29
- Paasche, Hermann: Deutsch-Ostafrika. Wirtschaftliche Studien. Berlin 1906
- Paasche, Hermann: Deutsch-Ostafrika. Wirtschaftliche Studien, 2. Aufl., Hamburg 1913
- Paul, Carl: Die Leistungen der Mission für die Kolonien und ihre Gegenforderungen an die Kolonialpolitik, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902, Berlin 1903, S. 441 - 451
- Paulig, F. E.: Bilder aus dem Missionsleben, Leipzig 1863
- Pechuel-Loesche, Eduard: Ethnologische Forschung, in: Ratzel, F.(Hg.): Verhandlungen des Vierten Deutschen Geographentages zu München am 17.,18. und 19. April 1884, Berlin 1884, S. 156 - 160
- Philippovich, Eugen(Hg.): Auswanderung und Auswanderungspolitik in Deutschland. Berichte über die Entwicklung und den gegenwärtigen Zustand des Auswanderungswesens in den Einzelstaaten und im Reich. Leipzig 1892
- Pietsch, Johannes: Die Vorbildung der katholischen Missionare, in: Schmidlin(Hg.): Zeitschrift für Missionswissenschaft, 2. Jg. Münster 1912, S. 128 - 138
- Prager, E.: Der Deutsche Frauenverein für Krankenpflege in den Kolonien 1901, in: DKG(Hg.): DKZ 19. Jg., Berlin 1902, S. 251
- Preuss, Peter: Expedition nach Zentral- und Südamerika, Berlin 1901
- R.: Feld, Hof und Garten, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 4. Jg., Heft 2, Witzenhausen a.d. Werra 1903/04, S. 29
- R.(1903/03a): Spiel und Sport, in Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 4. Jg., Heft 3, Witzenhausen a.d. Werra 1903/04, S. 36 - 37
- Rade: Ueber den Aufstand der Hereros, in: Die Christliche Welt, Evangelisches Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände, 18. Jg., Nr. 8, Marburg 1904, S. 187 - 188
- Rathgen, Karl: Festrede, in: ders: Beamtentum und Kolonialunterricht, Hamburg 1908, S. 37 - 95

- Rathgen, Karl: Die Neger und die europäische Zivilisation, in: Schmoller, Gustav(Hg.): Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich, 34. Jg., Leipzig 1910, S. 279 - 305
- Reichard, Paul: Deutsch-Ostafrika. Das Land und seine Bewohner. Leipzig 1892
- Reinecke: Lehranstalt für Kolonialpraxis, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer. Zeitschrift für Tropische Landwirtschaft, 10. Jg., Berlin 1906, S. 239
- Richter: Die deutsche Kolonialschule zu Witzenhausen, in: Warneck, Gustav(Hg.): Allgemeine Missions-Zeitschrift, 32. Bd., Berlin 1905, S. 425 - 429
- Roemer, Th.: Bedeutung, Durchführung und Aufgaben der Baumwollzüchtung, in: Vorstand der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft(Hg.): Jahrbuch der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft, 29. Bd., Berlin 1914, S. 395 - 407
- Roemmer, Herman: Das Gouvernement von Deutsch-Ostafrika, München 1916
- Rohrbach, Raul: Rückblick auf unsere koloniale Entwicklung im Jahre 1909/10, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 4. Jg., Essen 1911, S. 14 - 28
- Roloff, Gustav(Hg.): Schulthess' Europäischer Geschichtskalender, 47. Jg., München 1907
- Roloff, Gustav(Hg.): Schulthess' Europäischer Geschichtskalender, 48. Jg., München 1908
- Sachau, Eduard: Das Seminar für orientalische Sprachen, in: Lenz, Max: Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität, 3. Bd., Halle a.d.S. 1910, S. 239 - 247
- Sachau, Eduard: Denkschrift über das Seminar für Orientalische Sprachen an der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin von 1887 bis 1912, Berlin 1912
- Salvisberg, Paul von: Deutsche Kulturarbeit im Ausland, in: Hochschul-Nachrichten 24. Jg., April 1914, S. 275 - 279.
- Sander: Die Lehrfarm für gebildete junge Mädchen in Brakwater bei Windhuk, in: DKG(Hg.): DKZ, 27. Jg., Berlin 1910, S. 468 - 470
- Sander: Geschichte der deutschen Kolonial-Gesellschaft für Südwest-Afrika, II. Bd. (Grundlegende Urkunden in wörtlicher Wiedergabe und Karten), Berlin 1912
- Sandler, Aron: Die Coethener Kurse fuer koloniale Technik, in: Oppenheimer; Soskin; Warburg(Hg.): Altneuland. Monatsschrift für die wirtschaftliche Erschliessung Palästinas. 2. Jg., Berlin 1905, S. 97 - 107

- Sassen: Schutzgebiete (I. Grundlagen und Verwaltung), in: Fleischmann(Hg.): Wörterbuch des Deutschen Staats- und Verwaltungsrechts, 3. Bd., Tübingen 1914, S. 391 - 395
- Schaefer, Erdmann A.: Die Erziehung der deutschen Jugend im Auslande, Leipzig 1900
- Schanz, Moritz: Die deutsche Kolonialschule in Witzenhausen, in: Beiheft zum TROPENPFLANZER, 14. Jg., Nr. 9. Berlin 1910, S. 398 - 468
- Schanz, Moritz: Die Kolonial-Frauenschule, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 14. Jg., Nr. 1 - 2, 1914, S. 55 - 78
- Schlunk, Martin (1914): Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg 1914
- Schlunk, Martin (1914a): Die Schulen für Eingeborenen in den deutschen Schutzgebieten. Abhandlungen des Hamburgischen Kolonialinstituts. 18. Bd., Hamburg 1914
- Schmick, R.: Aufgaben und Tätigkeit des Ingenieurs in unseren Kolonien, in: Technik und Wirtschaft. Monatsschrift des Vereins Deutscher Ingenieure, 5. Jg., Berlin 1912, S. 565 - 580
- Schmidlin: Deutsche Kolonialpolitik und katholische Heidenmission, in: ders(Hg.): Zeitschrift für Missionswissenschaft, 2. Jg., Münster 1912, S. 25 - 49
- Schnee, Heinrich: Unsere Kolonien, Leipzig 1908
- Schnück, R.; Kayser, P.: Brandenburg-Preussens Kolonialpolitik unter dem grossen Kurfürsten und seinen Nachfolgern (1647 - 1721), Leipzig 1889
- Schübel, Christian: Fremdländisches und Koloniales im Geographie-Unterrichte, in: Hiemann, Lindemann, Schulze(Hg.): Neue Bahnen. Illustrierte Zeitschrift für Erziehung und Unterricht, 20. Jg., Heft 3, Leipzig 1908, S. 97 - 113
- Schulze, Adolf: Abriß einer Geschichte der Brüdermission, Herrnhut 1901
- Schumacher, Hermann: Zur Hamburger Universitätsfrage, in: Schumacher, Hermann; Spiethoff, Arthur(Hg.): Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reiche, 42. Jg., München 1918, S. 323 - 348
- Schurtz, Heinrich: Kolonialmüdigkeit, in: Die Grenzboten, 61. Jg., Drittes Vierteljahr, Leipzig 1902, S. 561 - 566

- Schütze, Friedrich: Eine sog. Deutsche Nationalschule ist zu Wertheim a. M. (Baden) gegründet, in: Hamburgische Schulzeitung. Eine Wochenschrift für pädagogische Theorie, Kunst und Erfahrung. 10. Jg., Nr. 46, 15. November 1902, S. 361 - 362
- Sering, Max: Innere Kolonisation im östlichen Deutschland, Leipzig 1893
- Schwester Maria Paula: Die Missionen der Franziskanerinnen von der Buße und christlichen Liebe, in: Groeteken, P.(Hg.): Aus allen Zonen. Bilder aus den Missionen der Franziskaner in Vergangenheit und Gegenwart. Fünftes Bändchen, Trier 1911
- So.: Landwirtschaft, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 3. Jg., Heft 1 und 2, Witzenhausen 1902, S. 32 - 38
- Sonne, Otto: Geographie und Weltpolitik, in: Perthes, Justus(Hg.): Geographischer Anzeiger, Gotha 1900, S. 65 - 66
- Spiro, Heinrich: Das neue Hamburg, in: Die Grenzboten, 70. Jg., Drittes Vierteljahr, Berlin 1911, S. 514 - 518
- Sprengel, Johann Georg: Eine deutsche Nationalschule, in: Streicher, Oskar(Hg.): Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, 20. Jg., Berlin 1905, S. 103 - 105
- Sprigade, P.; Moisel, M.: Die Aufnahmemethoden in den deutschen Schutzgebieten und die deutschen Kolonial-Kartographie, in: Merz, Alfred(Hg.): Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, Berlin 1914, S. 527 - 545
- Statistik zum Haushalt-Etat der Schutzgebiete im Rechnungsjahr 1907, in: Stegemann, G.: Interessantes aus der deutschen und der internationalen Statistik, Leipzig 1908, S. LXXX
- Stundenplan für das Sommerhalbjahr 1900, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 1. Jg., Nr. 1, Witzenhausen a .d. Werra 1900, S. 12
- Stundenplan des Sommersemesters 1914, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 14. Jg., Nr. 1 - 2, Witzenhausen a .d. Werra 1914, S. 42 - 43
- Stephan, P.: Luftseilbahn zur Holzförderung in Ostafrika, in: Dinglers Polytechnisches Journal, 91. Jg., Berlin 1910, S. 289 - 292; 305 - 309
- Tadd, Liberty: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend, Leipzig 1903
- The Nation, Ausgabe 75, Nr. 1942, 18. September 1902, S. 224

- Thimme, Hans: Weltkrieg ohne Waffen: die Propaganda der Westmächte gegen Deutschland, ihre Wirkung und ihre Abwehr. Stuttgart 1932
- Thiele, Paul: Deutsche Kolonialschule zu Witzhausen a.d. Werra, in: Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 3. Jg., Berlin 1899, S. 6 - 12
- Thilenius, Georg: Ansprache, in: Rathgen, Karl: Beamtentum und Kolonialunterricht, Hamburg 1908, S. 29 - 36
- Thilenius, Georg: Rückblick auf die beiden ersten Studienjahre, in: Jahrbuch der Hamburgischen Wissenschaftlichen Anstalten, 28. Jg., Hamburg 1911, S. 7 - 12
- Thyen, Otto: Über die Ziele der Forstlehranstalt zu Stargard in Mecklenburg, in: Forstwissenschaftliches Centralblatt, 32. Bd., Berlin 1910, S. 287 - 290
- Trautmann, Eugen: Im Herero- und Hottentottenland. Ernste und heitere Erinnerungen aus dem großen Aufstand. Oldenburg 1913
- Tobler, Friedrich: Kolonialbotanik, Leipzig 1907
- Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902, zu Berlin am 10. und 11. Oktober 1902, Berlin 1903
- Volkens, Georg: Die Botanische Zentralstelle für die Kolonien, ihre Zwecke und Ziele, in: Jahresbericht der Vereinigung für Angewandte Botanik, 5. Jg., Berlin 1908, S. 32 - 48
- Wagner, Hans(1900a): Der Wechsel im Kolonialdirektorium, in: ders.(Hg.): Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 177 - 178
- Wagner, Hans(1900b): Chamberlain contra Rhodes, in: ders.(Hg.): Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 183 - 186
- Wagner, Hans(1900c): Deutsche Ackerbaukolonien, in: ders.(Hg.): Koloniale Zeitschrift, 1. Jg., Leipzig 1900, S. 333
- Wagner, Rudolf: Maßgebliches und Unmaßgebliches, in: Die Grenzboten, 67. Jg., Drittes Vierteljahr, Leipzig 1908, S. 148
- Waltz, Heinrich Jakob: Denkschrift über den Ausbau der Zentralstelle des Hamburgischen Kolonialinstituts und die Gründung eines Vereins zur Förderung wirtschaftswissenschaftlicher Forschungen. 1915. In: Hausarchiv des Hamburgischen Welt-Wirtschafts-Archiv

- Wappes, L.: Zur forstlichen Unterrichtsfrage, in: Deutsche Forst- und Jagd- Zeitung, 83. Jg, a.a.O., S. 405 - 407
- Warburg, Otto: Die Landwirtschaft in den deutschen Kolonien, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1905, Berlin 1906, S. 587 - 604
- Warneck, G.: Evangelische Missionslehre. Ein missionstheoretischer Versuch, 1. Bd.: Die Begründung der Sendung, Gotha 1892
- Warneck, Gustav: Evangelische Missionslehre. Ein missionstheoretischer Versuch, 2. Bd.: Die Organe der Sendung, Gotha 1894
- Wäscher, Johanna: Die Frau im Handel, in: Soden, Eugenie von(Hg.):Das Frauenbuch. 1. Bd.: Frauenberufe und Ausbildungsstätten. Stuttgart 1913, S. 183 - 189
- Werner: Die militärische Lage in Kamerun, in: Schneider, Karl(Hg.) Jahrbuch über die deutschen Kolonien. 2. Jg., Essen 1909, S. 103 - 108
- Westermann, Diedrich: Die evangelische Mission in den Deutschen Kolonien, in: Schneider, Karl(Hg.): Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 2. Jg., Essen 1909, S. 109 - 118
- Westermann, Diedrich: Wirtschaftliche Erfolge der evangelischen Mission, in: Jahrbuch über die deutschen Kolonien, 3. Jg., Essen 1910, S. 163 - 172
- Weydmann, Jos.: Die caritativ-soziale Tätigkeit der Katholiken Deutschlands, in: Krose, H. A.(Hg.): Kirchliches Handbuch. 4. Bd., 1912 - 1913. Freiburg i. Br. 1913, S. 309 - 413
- Wied Fürst zu, Wilhelm: Zeichnungseinladung vom 2. 9. 1899, Witzenhausen 1899
- Winkler: Die Kolonialwirtschaftliche Ausstellung, in: Vorstand der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft(Hg.): Jahrbuch der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft, 29. Bd., Berlin 1914, S. 493 - 499
- Winkler, C.: Die koloniale Frauenfrage, in: DKG(Hg.): DKZ, 26. Jg., Berlin 1909, S. 594
- Winkler, C.(1912): Zur kolonialen Frauenfrage, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Berlin 1912, S. 258
- Winkler, C.(1912a): Die deutsche Frau und die Kolonien, in: Weber, Johann Jacob(Hg.): Illustrierte Zeitung 139. Jg., Leipzig 1912, S. 722
- Winkler, C.: Zur Fraueneinwanderung in Deutsch-Südwestafrika, in: DKG(Hg.): DKZ, 30. Jg., Berlin 1913, S. 210

- Wissmann, Herman von: Ein neues Kultursystem für Deutsch-Ostafrika, in: DKG(Hg.): DKZ, Beilage zum 14. Jg., Berlin 1897, S. 1 - 3
- Wissmann, Hermann von: Brauchen wir ein deutsches Kolonialheer?, in: Die Grenzboten, 59. Jg., Viertes Vierteljahr, Leipzig 1900, S. 1 - 9
- Witte: Missionsseminare, evangelische, in: Schiele, F.; Zscharnack, L.(Hg.): Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Tübingen 1913, Sp. 404 - 408
- Wohltmann, Ferdinand: Das landwirtschaftliche Unterrichtswesen in den Vereinigten Staaten Nord-Amerikas, in: ders.(Hg.): Landwirtschaftliche Reisetudien aus Nordamerika, Breslau 1894
- Wohltmann, Ferdinand: Arbeitsplan, abgedruckt in: Fabarius E. A.: Eine deutsche Kolonialschule. Coblenz 1897, S. 22 - 28
- Wohltmann, Ferdinand: Die wirtschaftliche Entwicklung unserer Kolonien. Vortrag gehalten auf der Hauptversammlung des deutschen Kolonialkongresses in Berlin am 11. Oktober 1902, in: Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902, Berlin 1903, S. 494 - 507; Warburg; Wohltmann (Hg.): Der Tropenpflanzer, 7. Jg., Berlin 1903, S. 53 - 66
- Wohltmann, Ferdinand(1909): Neujahrsgedanken 1909, in: Der Tropenpflanzer. Zeitschrift für tropische Landwirtschaft, 13. Jg., Berlin 1909, S. 1 - 22
- Wohltmann, Ferdinand(1909a): Die Bedeutung der deutschen Kolonien für die heimische Landwirtschaft, in: Jahrbuch der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft, 24. Bd., Berlin 1909, S. 51 - 62
- Wohltmann, Ferdinand: Neujahrsgedanken 1911, in Warburg; Wohltmann(Hg.): Der Tropenpflanzer, 15. Jg., Berlin 1911, S. 1 -22
- Wohltmann, Ferdinand: Landwirtschaftliches Unterrichtswesen, in: Fleischmann, Max(Hg.): Wörterbuch des Deutschen Staats- und Verwaltungsrechts, 2. Bd., Tübingen 1913, S. 747 - 751
- Zimmermann, Alfred: Kolonialpolitik. Leipzig 1905

Sekundärliteratur

- o.V.: Ärztliche Mission, in: Krause; Müller(Hg.): Theologische Realenzyklopädie, 23. Bd., Berlin 1994, S. 73 - 79

- Augustin, Christian: Arthur Golf. Zum 75. Jahrestag seines Rektorats am 30. Dezember 2008, in: Jubiläen 2008. Personen/Ereignisse. Universität Leipzig 2008, S. 93 - 97
- Bade, Klaus J.: Einführung, in: ders.(Hg.): Imperialismus und Kolonialmission. Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium, Wiesbaden 1982
- Bade, Klaus J.: Imperialismus und Kolonialmission: das kaiserliche Deutschland und sein koloniales Imperium, in: ders.(Hg.): Imperialismus und Kolonialmission: Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium, Wiesbaden 1982, S. 1 - 28
- Baer, Martin: „Der Fall >Hänge-Peters<“, in: Eine Kopffjagd. Deutsche in Ostafrika. Spuren kolonialer Herrschaft, Berlin 2001
- Baum, Eckhard: Daheim und überm Meer - Von der Deutschen Kolonialschule zum Deutschen Institut für tropische und subtropische Landwirtschaft in Witzenhausen. Selbstverlag DITSL, Witzenhausen 1997
- Becker, Frank: Die Hottentotten-Wahlen (1907), in: Zimmerer, Jürgen(Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte, Frankfurt a.M. 2013, S. 177 -189
- Brocke, Bernhard vom(Hg.): Hochschulpolitik im Föderalismus. Die Protokolle der Hochschulkonferenzen der deutschen Bundesstaaten und Österreichs 1898 bis 1918, Berlin 1994
- Bruch, Rüdiger vom: Weltpolitik als Kulturmission, Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkrieges, in: Boehm, Laetitia; Ganzer, Klaus; Nehlsen, Hermann; Ott, Hugo; Schmutge, Ludwig(Hg.): Quellen und Forschungen aus dem Gebiet der Geschichte. Paderborn 1982
- Bückendorf, Jutta: „Schwarz-weiss-rot über Ostafrika!“ Deutsche Kolonialpläne und afrikanische Realität. Münster 1997
- Brunner, Bernd: Nach Amerika: die Geschichte der deutschen Auswanderung, München 2009
- Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte, München 2008
- Davis, Margrit: Public Health and Colonialism. The Case of German New Guinea 1884 - 1914, Wiesbaden 2002

- Dietrich, Anette: Weiße Weiblichkeit. Konstruktionen von 'Rasse' und Geschlecht im deutschen Kolonialismus. Bielefeld 2007
- Drechsler, Horst: Aufstände in Südwestafrika: der Kampf der Herero und Nama 1904 bis 1907 gegen die deutsche Kolonialherrschaft. Berlin 1984
- Drossen, Otto: Forst- und Kolonialschule Imgenbroich, in: Das Monschauer Land: Jahrbuch, Monschau 2006, S. 49 - 60
- Eckart, Wolfgang: Medizin und Kolonialimperialismus. Deutschland 1884 - 1945, Paderborn, München, Wien, Zürich, 1997
- Eichmann-Leutenegger, Beatrice: Finkenkrug. Ein Lebensort der deutsch-jüdischen Dichterin Gertrud Kolmar, in: Lorenz-Lindemann, Karin(Hg.): Widerstehen im Wort, Göttingen 1996, S. 17 - 26
- Engelberg, Stefan: Die deutsche Sprache und der Kolonialismus, in: Kämper, H.; Haslinger, P.; Raithel, T.(Hg.): Demokratiegeschichte als Zäsurgeschichte, Göttingen 2014, S. 307 - 332
- Essen, Lioba: Katholische Ärztliche Mission in Deutschland 1922 - 1945, Hannover 1989
- Fenske, Hans(Hg.): Im Bismarckschen Reich 1871 - 1890. Quellen zum politischen Denken der Deutschen im 19. und 20. Jahrhundert, 6. Bd., Darmstadt 1978
- Fenske, Hans: Ungeduldige Zuschauer. Die Deutschen und die europäische Expansion 1815 -1880, in: Reinhard, Wolfgang(Hg.): Imperialistische Kontinuität und nationale Ungeduld im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1991, S. 87 -123
- Fichtner, Axel: Die völker- und staatsrechtliche Stellung der deutschen Kolonialgesellschaften im 19. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2002
- Filla, Wilhelm: Volkstümliche Universitätskurse – Ein historisches wie aktuelles Modell der Wissenschaftsverbreitung, in: Faulstich, Peter(Hg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 51 - 72
- Fischer, Hans-Jörg: Die deutschen Kolonien. Die koloniale Rechtsordnung und ihre Entwicklung nach dem ersten Weltkrieg. Berlin 2001

- Gast, H; Leugers,A.; Leugers-Scherzberg, A.: Optimierung Historischer Forschung durch Datenbanken. Die exemplarische Datenbank „Missionsschulen 1887 - 1940“, Bad Heilbrunn 2010
- Gast, H; Leugers,A.; Leugers-Scherzberg, A.; Sandfuchs, U.: Katholische Missionsschulen in Deutschland 1887-1940, Bad Heilbrunn 2013
- Gerber, Stefan: Die Universität Jena 1850 - 1918, in: Traditionen, Brüche, Wandlungen: die Universität Jena 1850 - 1995, Köln, Weimar 2009
- Gouaffo, Albert: Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext. Das Beispiel Kamerun - Deutschland (1884 - 1919), Würzburg 2007
- Grohmann, Marc: Exotische Verfassung. Die Kompetenzen des Reichstags für die deutschen Kolonien in Gesetzgebung und Staatsrechtswissenschaft des Kaiserreichs (1884 - 1914).Tübingen 2001
- Gründer, Horst: Geschichte der deutschen Kolonien. 5. Aufl., Paderborn 2004
- Gründer, Horst: Geschichte der Kolonien, 6. Aufl., Paderborn 2012
- Haller, J.: Die Vorbildung unsrer Missionare, in: Basler Missions-Studien, Heft 23, Basel 1904
- Hartwig, Edgar: Deutsche Kolonialgesellschaft (DKG) 1887 – 1936, in: Lexikon zur Parteiengeschichte, 1. Bd., Köln 1983, S. 725
- Hartwich, Richard: Steyler Missionare in China, 1. Bd.: Missionarische Erschliessung Südshantungs 1879 – 1903, St. Augustin 1983
- Heesen, Anke te: Der Zeitungsausschnitt. Ein Papierobjekt der Moderne, Frankfurt a. M. 2006
- Hoffmann, Gabriele: Das Haus an der Elbchaussee. Die Godeffroys. Aufstieg und Niedergang einer Dynastie, Hamburg 1998
- Hoser, Paul: Die Krügerdepesche (1896), in: Zimmerer, Jürgen(Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte, Frankfurt a. M. 2013, S. 150 - 163
- Kohl, Karl-Heinz: Ethnologie - die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. 3. neub. Aufl., München 2012

- Kopp, Thomas: Theorie und Praxis des deutschen Kolonialstrafrechts, in: Voigt, Rüdiger; Sack, Peter(Hg.): Kolonialisierung des Rechts. Baden-Baden 2001, S. 71 - 93
- König, Gudrun Marlene: Das Geschlecht der Dinge, Strategien der Sichtbarmachung in der materiellen Kultur, in: Hotz-Davies, Ingrid; Schahadat, Schamma(Hg.): Ins Wort gesetzt, ins Bild gesetzt. Gender in Wissenschaft, Kunst und Literatur, Bielefeld 2007, S. 99 - 116
- Kößler, Reinhart; Melber, Henning: Der Genozid an den Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika 1904 - 1908, in: Fritz Bauer Institut(Hg.): Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Frankfurt a.M., S. 37 - 75
- Kröger, Rüdiger: Dokumentation afrikanischer Sprachen durch Herrnhuter Missionare in Deutsch-Ostafrika, in: Stolz, Thomas; Vossmann, Christina; Dewein, Barbara(Hg.): Kolonialzeitliche Sprachforschung, Berlin 2011, S. 161 - 186
- Kruck, Alfred: Geschichte des Alldeutschen Verbandes, Wiesbaden 1954
- Laukötter, Anja: Von der „Kultur“ zur „Rasse“ - vom Objekt zum Körper?: Völkerkundemuseen und ihre Wissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts, Bielefeld 2007
- Leutner, Mechthild: Koloniale Wissensproduktion: der Dolmetscher, Konsul und Sinologe Carl Arendt (1838 - 1902), in: Leutner, Steen, Xu Kai,u.a.(Hg.): Preußen, Deutschland und China: Entwicklungslinien und Akteure (1842 - 1911), Berlin 2014, S. 113 - 160
- Lohmüller, J.: Kolonialschulen, in: Spieler, Josef(Hg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 2. Bd., Freiburg i. Br. 1932, S. 66
- Lü, Yixu: Ein staatliches Kolonialprojekt, in: Zimmerer, Jürgen(Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte, Frankfurt a.M. 2013, S. 208 - 227
- Lüderitz, C.A.(Hg.): Die Erschließung von Deutsch-Südwest-Afrika durch Adolf Lüderitz, Oldenburg 1945
- Mamozai, Martha: Herrenmenschen. Frauen im deutschen Kolonialismus. Hamburg 1982
- Mamozai, Martha: Schwarze Frau, weiße Herrin. Frauenleben in den deutschen Kolonien, Reinbek 1989

- Mitteilung der Kommission: KOM (2001)678: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel 21. 11. 2001
- Möhlenbruch, Rudolf: Freier Zug, ius emigrandi, Auswanderungsfreiheit: eine verfassungsgeschichtliche Studie. Bonn 1977
- Mommsen, Wolfgang: Imperialismus. Seine geistigen, politischen und wirtschaftlichen Grundlagen; ein Quellen- und Arbeitsbuch, Hamburg 1977
- Mommsen, Wolfgang: Das Ringen um den nationalen Staat, Berlin 1993
- Mommsen, Wolfgang: Großmachtstellung und Weltpolitik: die Außenpolitik des Deutschen Reiches 1870 bis 1914, Berlin 1993
- Morlang, Thomas: „Ich habe die Sache satt hier, herzlich satt.“ Briefe des Kolonialoffiziers Rudolf von Hirsch aus Deutsch-Ostafrika 1905 - 1907, in: Militärgeschichtliches Forschungsamt(Hg.): Militärgeschichtliche Zeitschrift 61, 2. Heft, Oldenburg 2002, S. 489 - 521
- Naarmann, Bernhard: Koloniale Arbeit unter dem Roten Kreuz. Der Deutsche Frauenverein vom Roten Kreuz für die Kolonien zwischen 1888 - 1917, Münster 1986
- Otto, Ingrid: Bürgerliche Töchtererziehung im Spiegel illustrierter Zeitschriften von 1865 bis 1915, Hildesheim 1990
- Rautenberg, Hulda, Rommel, Mechthild: Die Kolonialen Frauenschulen von 1908 - 1945, in: Der Tropenlandwirt, Beiheft 16, Witzenhausen 1983
- Röhrig, Paul: Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: Tippelt, Rudolf; Hippel von, Aiga(Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 179 - 196
- Ruppenthal, Jens: Kolonialismus als "Wissenschaft und Technik". Das Hamburgische Kolonialinstitut 1908 bis 1919, Stuttgart 2007
- Schinzinger, Francesca: Die Familie Perrot: Wirtschaftsbürger in den deutschen Kolonien, in: Möckl, Karl(Hg.): Wirtschaftsbürgertum in den deutschen Staaten im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, München 1996, S. 397 - 417
- Schmidt, Rainer F.: Die Balkankrise von 1875-1878. Strategien der großen Mächte, in: ders.(Hg.): Deutschland und Europa. Außenpolitische Grundlinien zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg. Wiesbaden 2004, S. 36 - 96

- Schmidt-Wulffen, Wulf: Die „Zehn kleinen Negerlein“: Zur Geschichte der Rassendiskriminierung im Kinderbuch, Berlin 2010
- Schroeder, Joachim: Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster 2012
- Schwarzer, Petra: Weiße Frauen und 'Negerweiber' in der Kolonialliteratur für die weibliche Jugend von der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg. In: Mergner, Gottfried; Häfner, Ansgar(Hg.): Der Afrikaner im deutschen Kinder- und Jugendbuch – Untersuchungen zur rassistischen Stereotypenbildung im deutschen Kinder- und Jugendbuch von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, Oldenburg 1985, S. 105 - 113
- Schwaßmann, A.: Nachruf auf Leopold Ambronn, in: Astronomische Nachrichten, 239, 1930, S. 93 - 96
- Schweig, Nicole: Weltliche Krankenpflege in den deutschen Kolonien Afrikas 1884 - 1918. Frankfurt am Main 2012
- Schwing, Heinrich: Die höhere Landwirtschaftsschule in Weilburg 1876 - 1943, in: Weilburger Blätter, Weilburg 2014, Nr. 181, 182
- Sippel, Harald: Die Kolonialabteilung des Auswärtigen Amtes und das Reichskolonialamt, in: Heyden, Ulrich van der; Zeller, Joachim(Hg.): Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche, Berlin 2002, S. 29 - 32
- Smidt, Karen: Germania führt die deutsche Frau nach Südwest. Auswanderung, Leben und soziale Konflikte deutscher Frauen in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika 1884 - 1920, Magdeburg 1995
- Speitkamp, Winfried: Deutsche Kolonialgeschichte, 3. bibliographisch ergänzte Aufl., Stuttgart 2014
- Sterbetafel, in: Statistisches Bundesamt Wiesbaden(Hg.): Bevölkerung und Wirtschaft 1872 - 1972, Stuttgart und Mainz 1972, S. 109
- Stoecker, H.; Schnalke, T.; Winkelmann, A.: Sammeln, Erforschen, Zurückgeben? Menschliche Gebeine aus der Kolonialzeit in akademischen und musealen Sammlungen, Berlin 2013

- Theye, Thomas: Der geraubte Schatten. Eine Weltreise im Spiegel der ethnographischen Photographie, München 1989
- Tunis, Angelika: Gustav Nachtigal - Gefeierte Afrikaforscher und umstrittener Kolonialpionier, in: Heyden, Ulrich van der; Zeller, Joachim(Hg.): Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche, Berlin 2002, S. 97 - 102
- Ulbricht, H.: „Friedrich Tobler“, in: Berichte der Deutschen Botanischen Gesellschaft, 70. Jg., Stuttgart 1957, im Anhang S. 43 - 48
- Weber, Brigitte: „Deutsch-Kamerun: Einblicke in die sprachliche Situation der Kolonie und den deutschen Einfluss auf das Kameruner Pidgin-Englisch“, in: Stolz, Thomas; Vossmann, Christina; Dewein, Barbara(Hg.): Kolonialzeitliche Sprachforschung, Berlin 2011, S. 111 - 137
- Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849 - 1914, 3. Bd., München 1995
- Weidenfeller, Gerhard: VDA, Verein für das Deutschtum im Ausland, Frankfurt a. M., 1976
- Wesseling, Hendrik L.: Teile und herrsche. Die Aufteilung Afrikas 1880 - 1914. Stuttgart 1999
- Will, Lütgert: Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse, in: Coriand, Rotraud(Hg.): Der Herbartianismus - die vergessene Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1998, S. 219 - 229
- Wolcke-Renk, Irmtraud-Dietlinde: Afrika südlich der Sahara. Aus der Afrika-Abteilung der Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt am Main. Franfurter Bibliotheksschriften, 11. Bd., 2004
- Wolff, P.; Hethke, M; Hammer, K.: 100 Jahre Gewächshäuser für tropische Nutzpflanzen - von der kolonialen Pflanzensammlung zur Forschungs- und Bildungseinrichtung, Beiheft Nr. 74, Beihefte zu Der Tropenlandwirt, Kassel 2002
- Wörner-Heil, Ortrud: Frauenschulen auf dem Lande. Reifensteiner Verband (1897 - 1998). Reifensteiner Verband(Hg.): Schriftenreihe des Archivs der deutschen Frauenbewegung, 11. Bd., Kassel 1980

Zerpernick, Bernhard: Die Botanische Zentralstelle für die deutschen Kolonien, in: Heyden, Ulrich van der; Zeller, Joachim(Hg.): Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche, Berlin 2002, S. 107 - 115

Zimmerer, Jürgen: Der totale Überwachungsstaat? Recht und Verwaltung in Deutsch-Südwestafrika, in: Voigt, Rüdiger/Sack, Peter(Hg.): Kolonialisierung des Rechts, Baden-Baden 2001, S. 183 - 207

Zimmerer, Jürgen: Krieg, KZ und Völkermord in Südwestafrika. Der erste deutsche Genozid, in: Zimmerer/Zeller(Hg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika, Berlin 2003, S. 45 - 63

Biographische Artikel

Neue Deutsche Biographie

Ahrens, Gerhard: „von Melle, Werner“, in: , 17. Bd., Berlin 1994, S. 20 - 21

Balzer, Georg: „Dietrich, Konkordie Amalie“, in: NDB, 3. Bd., Berlin 1957, S. 695

Collet, Giancarlo: „Schmidlin, Joseph“, in: NDB, 23. Bd., Berlin 2007, S. 162 - 163

Dammann, Ernst: „Meinhof, Carl“, in: NDB, 16. Bd., Berlin 1990, S. 670 - 671

Dohmen, Lambert: „Acker, Amandus“, in: NDB, 1. Bd., Berlin 1953, S. 35 - 36

Finsterwalder, Richard: „Eckert-Greifendorff (Doppelname seit 1934), Friedrich Eduard Max“, in: NDB, 4. Bd., Berlin 1959, S. 292

Gründer, Horst: „Lindequist, Friedrich von“, in: NDB, 14. Bd., Berlin 1985, S. 601

Harries, Marianne: „Fabarius, Ernst Albert“, in: NDB, 4. Bd., Berlin 1959, S. 717 - 718

Holsten, Walter: „Johannes Evangelista Goßner“, in: NDB, 6. Bd., Berlin 1964, S. 652 - 653

Leuthold, Dieter: „Oloff, Friedrich Christian“, in: NDB, 19. Bd., Berlin 1999, S. 526 - 527

Milford, Karl: „Philippovich v. Philippsberg, Eugen Frhr.“, in: NDB, 20. Bd., Berlin 2001, S. 393 - 394

Ritter, Gerhard: „Dernburg, Bernhard“, in: NDB, 3. Bd., Berlin 1957, S. 607 - 608

Schieffer, Rudolf: „Mirbt, Carl“, in: NDB, 17. Bd., Berlin 1994, S. 557

Schleiermacher, Wilhelm: „Fabricius, Ernst“, in: NDB, 4. Bd., Berlin 1959, S. 733 - 734

Schmidt, Martin: „Fabri, Friedrich“, in: NDB, 4. Bd., Berlin 1959, S. 727 - 728

Schröder-Lembke, Gertrud: „Kortzfleisch, Ida“, in: NDB, 12. Bd., Berlin 1980, S. 605

Sodemann-Fast, Claudia: „Siemers, Edmund Julius Arnold“, in: NDB, 24. Bd., Berlin 2010, S. 380 - 381

Wessel, Horst A.: „Lechler, Paul“, in: NDB, 14. Bd., Berlin 1985, S. 26 - 28

Wulf, Stefan: „Nocht, Bernhard“, in: NDB, 19. Bd., Berlin 1999, S. 305

Zabel, Hans-Henning: „Hindorf, Richard“, in: NDB, 9. Bd., Berlin 1972, S. 182 - 183

Allgemeine Deutsche Biographie

Schreiber: „Fabri, Friedrich“, in: ADB, 48. Bd., Leipzig 1904, S. 473 - 476

Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon

Pasch, Helma: Westermann, Diedrich Hermann, in: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, 24. Bd., Nordhausen 2005, Sp. 1531 - 1547

Raupp, Werner: „Warneck, Gustav“, in: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, 8. Bd., Sp. 359 - 371

Biographisches Lexikon zur deutschen Geschichte

Franz, Günther: "Seitz", in: Biographisches Lexikon zur deutschen Geschichte, 3. Bd., München 1975, Sp. 2619; "Schnee", 3. Bd., Sp. 2527f.; "Hohenlohe", 1. Bd., München 1974, Sp. 1216

Baden-Württembergische Biographien

Wischnath, Johannes Michael: „Schlunk, Carl Albert Martin, Missionswissenschaftler“, in: Ottnad; Sepaintner(Hg.): Baden-Württembergische Biographien, 3. Bd., Stuttgart 2002, S. 360 – 362

Autobiographien von Frauen: ein Lexikon

Wedel Gudrun: „Falkenhausen, Helen von“, in: dies.(Hg.): Autobiographien von Frauen: ein Lexikon. Köln, Weimar, Wien 2010, S. 223

Weitere biographische Lexika:

Degener, Herrmann: „Foehr, Karl Friedrich, Prof., Dr.“, in: ders.(Hg.): Wer ist's? Zeitgenossenlexikon, 5. Bd., Berlin, Leipzig 1911, S. 386

Schulin, Paul: „Ernst Albert Fabarius“, in: Schnack, Ingeborg(Hg.): Lebensbilder aus Kurhessen und Waldeck 1830 - 1930, 3. Bd., Marburg a. L. 1942, S. 77 - 86

Nachruf Georg Feuerstein, in: Historischer Verein „Alt-Wertheim“ e.V.(Hg.): Jahrbuch, Wertheim 1931, S. 25f.

o.V.: „Johann Albrecht“, in: Schnee, Heinrich(Hg.): Deutsches Koloniallexikon, 2. Bd., Leipzig 1920, S. 130f.

o.V.: „Eckert“, in: Deutsches Kolonial-Lexikon, 1. Bd., 1920, S. 490

o.V.: „Thyen, Otto“, in: Seelmann, Emil; Seelmann, Wilhelm: Die plattdeutsche Literatur : 1800 – 1915, unverä. Nachdruck, 1979, S. 81

Zur Person Viktor Heinrich Sauer, vgl.: Jahresbericht des Städtischen Reform-Realgymnasiums und der Realschule zu Itzehoe, Itzehoe 1906, Fußnote S. 19

Zur Person Wilhelm Langguth, vgl. Nachruf, in: Wertheimer Zeitung vom 15. 09. 1934

Internetquellen

Bade, Klaus J.: Friedrich Fabri und der Imperialismus in der Bismarckzeit, Internetausgabe, Osnabrück 2005; URL: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/BadeFabri.pdf> (Stand: 2. September 2013)

Reden aus dem Deutschen Reichstag wurden gesamt aus den online gestellten Reichstagsprotokollen entnommen: URL: <http://www.reichstagsprotokolle.de>

Roy, Amelia: A Woman's Farm in England, in: American Homes and Gardens, Vol. 3 No. 5, New York November 1906, S. 307 - 309; URL: <http://www.biodiversitylibrary.org/item/130739#page/335/mode/1up> (Stand: 9. Mai 2014)

o.V.: Family of women farmers, in: The Southern Planter, 67th Year, No. 4, Richmond April 1906, S. 378; URL: <http://www.biodiversitylibrary.org/item/90134#page/382/mode/1up> (Stand: 13. Mai 2014)

Abbildungsquellen

- Abb. 01: Säulendiagramm über Ausgaben und Einnahmen der deutschen Schutzgebiete, in: Illustrierte Zeitung, 128. Jg., Leipzig 1907, S. 41
- Abb. 02: Afrika, ohne deutsche Schutzgebiete (1880), in: Sohr-Berghaus Handatlas über alle Theile der Erde. 7. Aufl., Glogau 1880, S. 83
- Abb. 03: Afrika, mit küstennaher Okkupation (1884), in: Sohr-Berghaus Handatlas über alle Theile der Erde, 7. Aufl., Ausgabe für Österreich, 1884, S. 31
- Abb. 04: Afrika, mit zunehmender Okkupation im Landesinneren (1888), in: Sohr-Berghaus Handatlas über alle Theile der Erde, 8. Aufl., Glogau 1888, S. 82
- Abb. 05: Karikatur: Eine Erbschaft, 1. Teil, in: Lustige Bilder aus unseren Colonieen. Allen Freunden und Feinden der deutschen Colonialpolitik gewidmet. München 1897, S. 106
- Abb. 06: Karikatur: Eine Erbschaft, 2. Teil, in: Lustige Bilder aus unseren Colonieen. Allen Freunden und Feinden der deutschen Colonialpolitik gewidmet. München 1897, S. 106
- Abb. 07: Karte der Bevölkerungsdichtigkeit im Deutschen Reich (Volkszählung 1890), in: Brockhaus' Konversationslexikon, 14. Aufl. Berlin und Wien 1894 - 1896, S. 0121a
- Abb. 08: Eine Auswahl der unterschiedlichen Militär-Chargen in DSWA, in: Schutztuppen-Ordnung für die Kaiserlichen Truppen in Afrika 1898/1908. Organisatorische Bestimmungen und Uniformierung, im Anhang
- Abb. 09: Eine Auswahl der unterschiedlichen Militär-Chargen in DOA, in: Schutztuppen-Ordnung für die Kaiserlichen Truppen in Afrika 1898/1908. Organisatorische Bestimmungen und Uniformierung, im Anhang
- Abb. 10: Kamelreiter in Keetmanshoop, in: DKG(Hg.): DKZ, 25. Jg., Berlin 1908, S. 711
- Abb. 11: Erweiterungsbau des Instituts für Schiffs- und Tropenkrankheiten, in: Digitalisiertes Koloniales Bildarchiv der Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt a. M. Bildnummer: 039-7022-01; URL: <http://www.ub.bildarchiv-dkg.uni-frankfurt.de/Bildprojekt/frames/hauptframe.html> (Stand: 3. April 2014)
- Abb. 12: Lehrmittelsammlung am Deutschen Institut für ärztliche Mission, in: Difäm(Hg.): Der Mensch ist die Medizin des Menschen. 100 Jahre Difäm. Tübingen 2006, S. 8
- Abb. 13: Das Tropengenesungsheim und das Institut für ärztliche Mission in Tübingen, Postkarte aus dem Jahr 1916, Privatbesitz

- Abb. 14: Schwester des Frauen-Vereins vom Roten Kreuz für die Kolonien, in: Winkler: Die deutsche Frau und die Kolonien, in: Weber, Johann Jacob(Hg.): Illustrierte Zeitung, Nr. 3616, Jg. 129, Leipzig 1912, S. 722
- Abb. 15: Farm in Keetmannshoop, DSWA, in: Digitalisiertes Koloniales Bildarchiv der Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt a. M., Bildnummer 080-2996-037; Fotoalbum Inga-Ruth Berg, Tochter des Generalarztes in DSWA Dr. Ernst Berg; URL: <http://www.ub.bildarchiv-dkg.uni-frankfurt.de/Bildprojekt/frames/hauptframe.html> (Stand: 5. Mai 2014)
- Abb. 16: Farmerleben in den deutschen Kolonien, in: Digitalisiertes Koloniales Bildarchiv der Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt a. M., Bildnummer 020-2156-73; URL: <http://www.ub.bildarchiv-dkg.uni-frankfurt.de/Bildprojekt/frames/hauptframe.html> (Stand: 5. Mai 2014)
- Abb. 17: Feldarbeit auf der Brockwell Farm in Buckinghamshire, England, in: Elka: Kolonialfrauenschulen in Deutschland und im Auslande, in: Daheim. Ein deutsches Familienblatt, 45. Jg., Nr. 36, Leipzig, Bielefeld und Berlin 1909, S. 23
- Abb. 18: Schulküche in der Kolonial-Frauenschule in Bad Weilbach, in: Weber, Johann Jacob(Hg.): Illustrierte Zeitung Nr. 3616, 139. Jg., Leipzig Oktober 1912, S. 723
- Abb. 19: Hörsaal in der Kolonial-Frauenschule in Bad Weilbach, in: Weber, Johann Jacob(Hg.): Illustrierte Zeitung Nr. 3616, 139. Jg., Leipzig Oktober 1912, S. 723
- Abb. 20: Tabakanbau im Deutschen Reich (Lehrfach an der DKS), in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 8. Jg., Witzenhausen a.d. Werra 1907/08, S. 39
- Abb. 21: Kolonial- und Forstschule in Miltenberg a. Main, Ansichtskarte aus Privatbesitz
- Abb. 22: Lehrfach Vermessungswesen an der DKS, in: Digitalisiertes Koloniales Bildarchiv der Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt a. M., Bildnummer: 039-7025-12; URL: <http://www.ub.bildarchiv-dkg.uni-frankfurt.de/Bildprojekt/frames/hauptframe.html> (Stand: 7. September 2014)
- Abb. 23: Schüler der DKS an der Werra, in: Fabarius: Die Deutsche Kolonialschule und ihre Aufgabe, in: Sonderabdruck aus Westermanns Monatsheften, Braunschweig 1908, S. 10
- Abb. 24: Ausschachten des Gewächshauses der DKS, in: Fabarius(Hg.): Der deutsche Kulturpionier, 6.Jg., Heft 3, S. 63

- Abb. 25: Lehrhof der DKS: Gelsterhof, in: Digitalisiertes Koloniales Bildarchiv der Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt a. M., Bildnummer: 030-2400-06; URL: <http://www.ub.bildarchiv-dkg.uni-frankfurt.de/Bildprojekt/frames/hauptframe.html> (Stand 8. April 2014)
- Abb. 26: Speisesaal der DKS, in: Fotoalbum eines Kolonialschülers, auf: Universitätsbibliothek Kassel; URL: <http://orka.bibliothek.uni-kassel.de/viewer/image/1362564294715/16/> (Stand: 16. Februar 2014)
- Abb. 27: Lehrplan als Kreisdiagramm, in: Archiv DITSL
- Abb. 28: Foto des Gewächshauses der DKS Witzenhausen, aus Fotoalbum eines Kolonialschülers, auf Universitätsbibliothek Kassel; URL: <http://orka.bibliothek.uni-kassel.de/viewer/image/1362564294715/16/> (Stand: 16. Februar 2014)
- Abb. 29: Lage Wertheims und der Deutschen Nationalschule, in: Prospekt der Nationalschule, o.S.
- Abb. 30: Verabschiedungsszene mit Germania, in: Kreßmann, Albert: Denkschrift zur Gründung einer Deutschen National-Schule, Karlsruhe 1902, o.S.
- Abb. 31: Wiedersehensszene mit Germania, in: Kreßmann, Albert: Denkschrift zur Gründung einer Deutschen National-Schule, Karlsruhe 1902, o.S.
- Abb. 32: Vers zur Verabschiedungsszene mit Germania, in: Kreßmann, Albert: Denkschrift zur Gründung einer Deutschen National-Schule, Karlsruhe 1902, o.S.
- Abb. 33: Vers zur Wiedersehensszene mit Germania, in: Kreßmann, Albert: Denkschrift zur Gründung einer Deutschen National-Schule, Karlsruhe 1902, o.S.
- Abb. 34: Ernst Kapff und Schüler im Modellier-Unterricht, in: Papst, Alwin: Die Erziehung im XX. Jahrhundert. Israel, N.(Hg.), Berlin 1907, o.S.
- Abb. 35: Werkunterricht in der Nationalschule, in: Papst, Alwin: Die Erziehung im XX. Jahrhundert. Israel, N.(Hg.), Berlin 1907, o.S.
- Abb. 36: Unterricht im Zeichnen und Modellbau, in: Papst, Alwin: Die Erziehung im XX. Jahrhundert. Israel, N.(Hg.), Berlin 1907, o.S.
- Abb. 37: Schulgarten der National-Schule in Wertheim, in: Kapff, Ernst: Die Erziehungsschule, a.a.O., o.S.

- Abb. 38: Ernst Kapff und Schüler im Schulgarten, in: Burgerstein; Pimmer (Hg.): Vierteljahresschrift für körperliche Erziehung. 3. Jg., Wien 1907, S. 89
- Abb. 39: Lageplan der National-Schule in Wertheim, in: Staatsarchiv Wertheim, StAWt-S, II, 4374
- Abb. 40: Geplanter Neubau der National-Schule in Wertheim, in: Staatsarchiv Wertheim, StAWt-S, II, 4374
- Abb. 41: Ausschnitt aus dem Kultur-Plan der Kgl. Staatsdomäne Hohenheim, 1908 mit markiertem Exotischen Garten, in: Archiv der Universität Hohenheim
- Abb. 42: Ausschnitt der Übersichtskarte des KWK, in: Kolonial-Wirtschaftliches Komitee(Hg.): Wirtschafts-Atlas der Deutschen Kolonien, Berlin 1906, o.S.
- Abb. 43: Übersicht der Publikationen des KWK, in: Der Tropenpflanzer. Zeitschrift für tropische Landwirtschaft, 15. Jg., Berlin 1911, im Anzeigenteil
- Abb. 44: Luftseilbahn zur Holzförderung in DOA, in: Stephan, P.: Luftseilbahn zur Holzförderung in Ostafrika, in: Dinglers Polytechnisches Journal, 91. Jg., Berlin 1910, S. 307
- Abb. 45: Luftseilbahn zur Holzförderung in DOA – Höhenunterschiede, in: Stephan, P.: Luftseilbahn zur Holzförderung in Ostafrika, in: Dinglers Polytechnisches Journal, 91. Jg., Berlin 1910, S. 289
- Abb. 46: Friedrichs-Polytechnikum in Köthen, zeitgenössische Ansichtskarte aus Privatbesitz
- Abb. 47: Neues Gebäude der Universität Jena 1908, zeitgenössische Ansichtskarte aus Privatbesitz
- Abb. 48: Vorlesungsgebäude des HKI, in: DKG(Hg.): DKZ, 29. Jg., Sonderbeilage, o. S.
- Abb. 49: Entwicklung der Zahlen an Hörern, Hospitanten und Dozenten am HKI
- Abb. 50: Kolonialwissenschaftliche Vorlesungen (WS 1908/09)
- Abb. 51: Gewichtung kolonialwissenschaftlicher Vorlesungen an deutschen Universitäten und Hochschulen (WS 1908/09)
- Abb. 52: Kolonialwissenschaftliche Vorlesungen (WS 1913/14)
- Abb. 53: Gewichtung kolonialwissenschaftlicher Vorlesungen an deutschen Universitäten und Hochschulen (WS 1913/14)

Anhang

Tabelle zur räumlichen Verortung kolonialer Wissenschaft im Deutschen Reich von 1907 bis 1914

	SS '07	WS 07/08	SS '08	WS 08/09	SS '09	WS 09/10	SS '10	WS 10/11	SS '11	WS 11/12	SS '12	WS 12/13	SS '13	WS 13/14	SS '14
Universitäten															
Berlin	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Berlin SOS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bonn	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Braunschweig						X	X	X						X	X
Breslau	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Erlangen	X				X				X		X				
Freiburg i. Br.	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Gießen	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Göttingen	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Greifswald	X		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Halle	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Heidelberg	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Jena	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Kiel	X		X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	
Königsberg	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Leipzig	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mannheim							X							X	
Marburg			X	X		X	X		X	X	X	X	X		X
München	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Münster			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rostock	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X
Straßburg i. Elsaß	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Tübingen	X		X		X	X		X	X	X	X		X	X	X
Würzburg	X		X	X		X		X	X	X	X		X	X	
Handelshochschulen															
Berlin	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Köln	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Königsberg	X		X	X		X		X	X		X	X	X		

	SS '07	WS 07/ 08	SS '08	WS 08/ 09	SS '09	WS 09/ 10	SS '10	WS 10/ 11	SS '11	WS 11/ 12	SS '12	WS 12/ 13	SS '13	WS 13/ 14	SS '14
Frankfurt a. M. (Verein für Volkswirtschaft und Gewerbe)		X		X											
Frankfurt (Verein für orientalische Sprachen)										X					
Freiberg (Kgl. Sächsische Bergakademie)								X		X				X	
Hamburg (HKI)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hamburg (Institut für Schiffs- und Tropenhygiene)	X	X													
Hann.- Münden (Königliche Forstakademie)			X		X			X						X	
Köln (Vereinigung für rechts- und staatswissenschaftliche Fortbildung)	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X
Köln (Akademie für praktische Mediziner)	X										X				X
Köln (Vereinigung für wissenschaftliche Volkskurse)	X														
Königsberg (Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung)											X				
Posen (Königliche Akademie)					X					X			X		
Tharandt (Königlich Sächsische Forstakademie)													X		
Würzburg (Volkstümliche Hochschulkurse)	X														

X = In diesem Institut fand eine Vorlesung respektive Übung mit kolonialer Ausrichtung statt

Tabelle erstellt auf Grundlage der Angaben aus: DKG(Hg.): DKZ, 25. - 30. Jg., Berlin 1908 - 1913

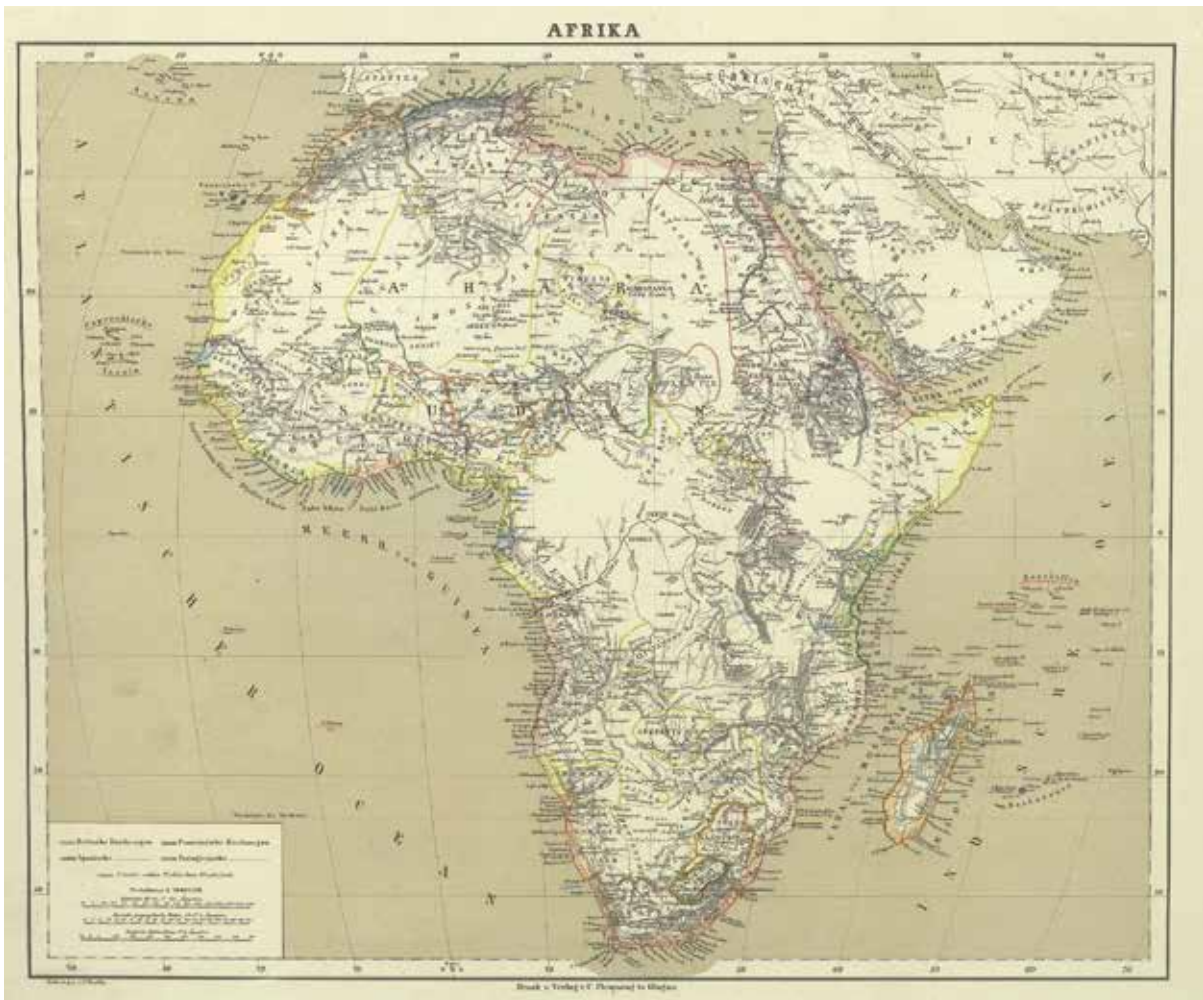


Abb. 02 (S.22): Afrika, ohne deutsche 'Schutzgebiete' (1880)

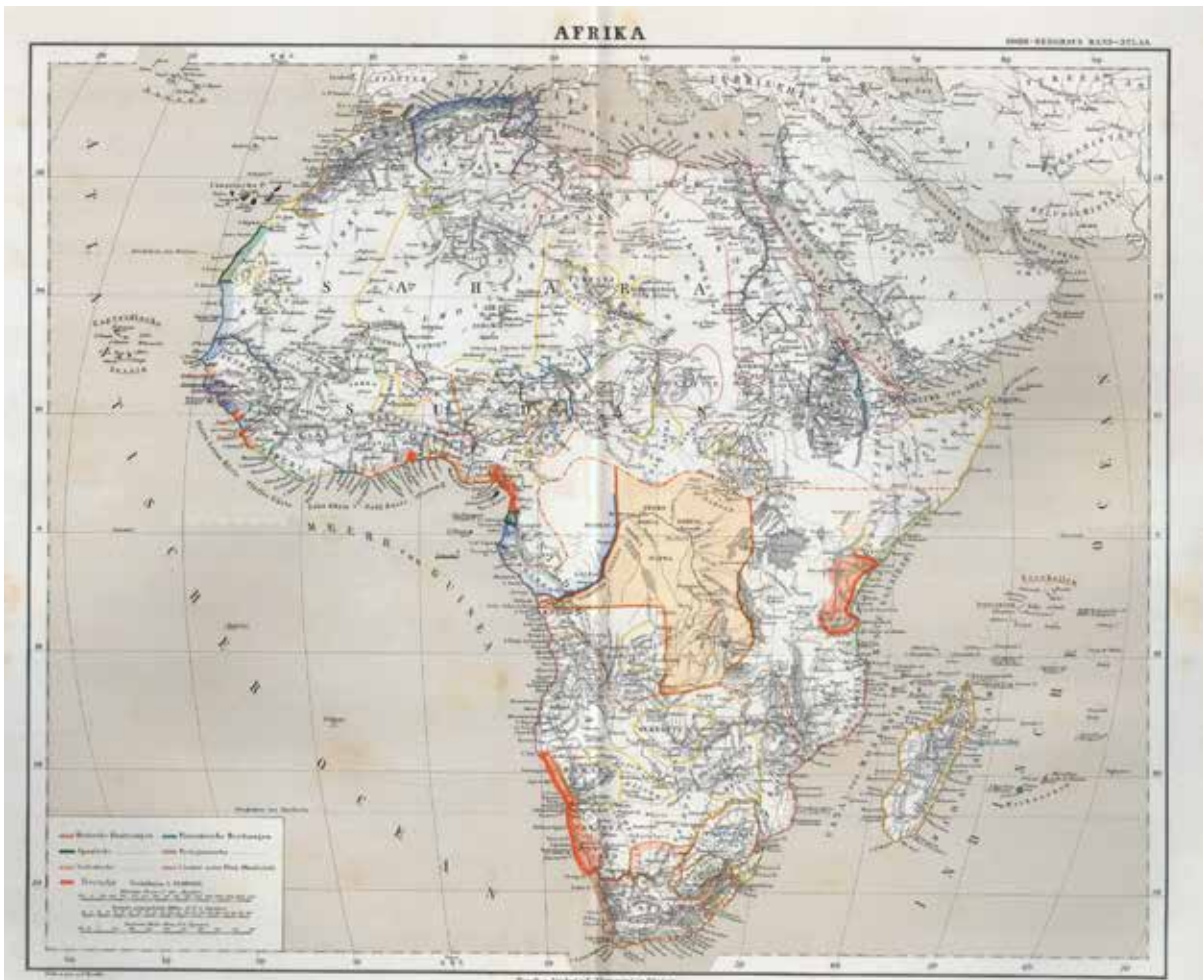
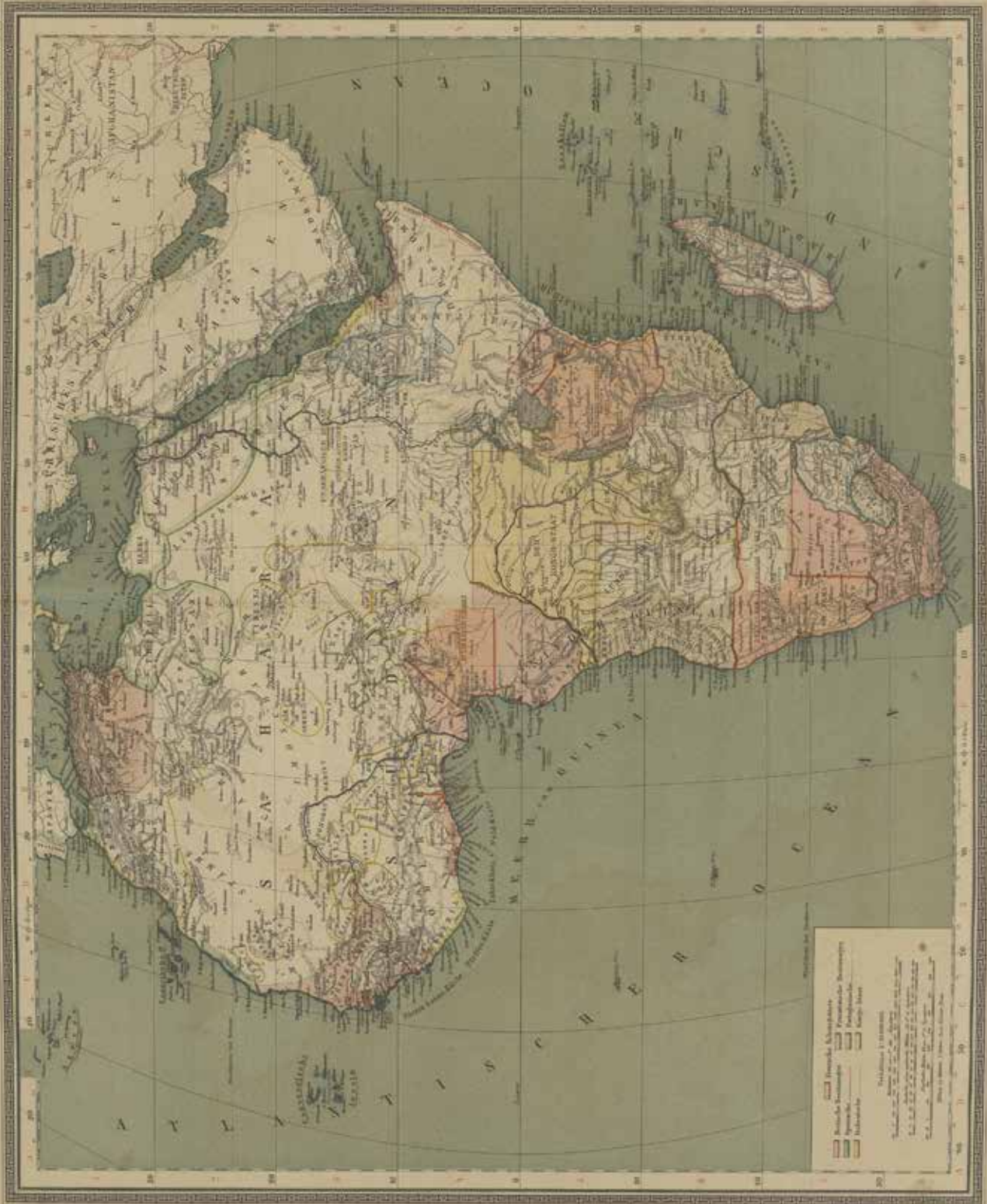


Abb. 03 (S.22): Afrika, mit küstennaher Okkupation (1884)

AFRIKA.

NEUBERGER'S HANDB-ATLAS, 20. HEFT



Druck v. Verlag v. F. Neumann in Leipzig

Abb. 04 (S.22): Afrika, mit zunehmender Okkupation im Landesinneren (1888)