



Marco Michael Rösner

# Herrschaftswissen

Imperiale Begegnungen in der  
deutschen kolonialen Schule  
1885–1929



Nomos

Historische Grundlagen der Moderne  
Geschichte International

Herausgegeben von

Eckart Conze

Philipp Gassert

Peter Steinbach

Sybille Steinbacher

Benedikt Stuchtey

Andreas Wirsching

Marco Michael Rösner

# Herrschaftswissen

Imperiale Begegnungen in der  
deutschen kolonialen Schule  
1885–1929



**Nomos**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Geschwister Boehringer Ingelheim Stiftung für Geisteswissenschaften in Ingelheim am Rhein.

© Titelbild: BMA QE-30.004.0009 „Deutsche Reichsschule in Kamerun mit Lehrer Christaller. Oct. 1887. Gesetzl. geschützt.“ (Fotograf unbekannt, Oktober 1887).

**Die Deutsche Nationalbibliothek** verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2021

ISBN 978-3-8487-8780-7 (Print)

ISBN 978-3-7489-3347-2 (ePDF)



Onlineversion  
Nomos eLibrary

1. Auflage 2023

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2023. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

*Meiner Familie*



# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	11
Biographisches Verzeichnis	13
1. Einleitung	17
1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	19
1.2 Methodische Herangehensweise und Begriffe	21
1.3 Forschungstendenzen und Literaturgrundlage	31
1.4 Quellengrundlage	38
1.5 Aufbau und Struktur der Arbeit	41
2. Konzeption und Ressourcen	45
2.1 Die erste deutsche koloniale Schule in Kamerun	49
2.1.1 Die Entscheidung für eine koloniale Schule	49
2.1.2 Annäherungen an ein Anforderungsprofil und erste Bewerber	62
2.1.3 Zwischen Opportunismus und Kolonialenthusiasmus: Die Anstellung Theodor Christallers	72
2.1.4 Christallers Ideenwelt	86
2.1.5 Der Ort, die Sprache, das Schulhaus: Die herrschaftspolitische Positionierung der Schule	95
Zwischenfazit	111
2.2 Sprachpolitik und Schulkonflikte in Deutsch-Ostafrika	112
2.2.1 Frühe Schulpläne und die Anstellung von Christian G. Barth	112
2.2.2 Die Institutionalisierung der Sprachpolitik	125
2.2.3 Die Einbindung des Unterrichts in die koloniale Wissensproduktion	141
2.2.4 Der Nutzen, die Disziplin, das Entgegenkommen: Islamischer Religionsunterricht in Deutsch-Ostafrika	153
2.2.5 Was darf es kosten? Enttäuschte Erwartungen und finanzielle Engpässe	171
Zwischenfazit	179

2.3 Die Deutsche Schule in Apia: Kirche, Staat und Siedlerschaft	181
2.3.1 Die Etablierung der Schule in der kolonialen Debatte	181
2.3.2 Pfarrer oder Volksschullehrer?	191
2.3.3 Schule und Unterricht auf Samoa: Reformpädagogik, Frauenbewegung und Kaisergeburtstage	207
2.3.4 Interimperiale Konkurrenz und alltägliche Koexistenz: Katholische und protestantische Missionsschulen	220
2.3.5 Was ist kolonial an der Deutschen Schule Apia?	238
Zwischenfazit	249
3. Reorganisation und Vernetzung	252
3.1 Das gemeinsame Schulprojekt in Kamerun und Togo	255
3.1.1 Organisatorische Verstetigung	255
3.1.2 Konrad Eleme und Senga Kuo	268
3.1.3 Die Schulgründung in Togo	276
3.1.4 „Eine Lehrer-Konferenz in Afrika“	281
Zwischenfazit	295
3.2 Der Aufbau eines Schulsystems für Indigene in Deutsch-Ostafrika	296
3.2.1 Die Reorganisation und die Verstetigung der Lehrerbildung am Seminar für Orientalische Sprachen	296
3.2.2 Schulische Expansion: Küste und Inland	307
3.2.3 Das Narrativ der impliziten Christianisierung	317
3.2.4 Emanzipation und Expansion	328
3.2.5 Tanga: Sprachpolitisches Schulzentrum und Ausbildungsunternehmen	337
Zwischenfazit	348
3.3 Sprache, Mission und Vernetzung in Deutsch-Neuguinea und Samoa	350
3.3.1 Schul- und Sprachpolitik in Deutsch-Neuguinea	350
3.3.2 Die zweifache Regierungsschule in Namanula	363
3.3.3 Das Verhältnis zur Mission – Kooperation und Konflikt	379
Zwischenfazit	390

3.4	Koloniale Schule für Nicht-Indigene in Deutsch-Südwestafrika	391
3.4.1	Erste Schulgründungen und der Umgang mit Heterogenität im Schulalltag	391
3.4.2	Ein Schulsystem im Aufbau	404
3.4.3	Die statistische Auswertung der Personalakten und die Lehrkräfterekrutierung	414
3.4.4	Anforderungen und Gehalt	424
	Zwischenfazit	434
4.	Kontinuität und Mobilität	437
4.1	Schulinspektor Bernhard Voigt in (Deutsch-)Südwestafrika	440
4.1.1	Das Streben nach Kontinuität	440
4.1.2	Reorganisation und Reformen	451
4.1.3	Alte Strukturen, neue Krisen und die Heimreise	463
	Zwischenfazit	475
4.2	Kolonialrevisionismus in der Praxis: Die Rückkehr von Dora Künzel nach Tanganyika	477
4.2.1	Der Blick in die Vergangenheit	477
4.2.2	Britische Schulpolitik und ein kolonialrevisionistisches Kontaktnetz	484
4.2.3	Die Schule in Lupembe	495
	Zwischenfazit	507
4.3	Nach dem kolonialen Lehrerdienst	508
4.3.1	Die Rückreise und Wege aus dem Kolonialdienst	508
4.3.2	Schreiben über die Kolonien	520
5.	Schluss	529
6.	Anhang	539
7.	Quellen- und Literaturverzeichnis	607
	Dank	645



## Abkürzungsverzeichnis

AADOA	Amtlicher Anzeiger für Deutsch-Ostafrika
AAKA	Kolonialabteilung des Auswärtigen Amtes
ADNG	Amtsblatt für das Schutzgebiet Deutsch-Neuguinea
ADSWA	Amtsblatt für das Schutzgebiet Deutsch-Südwestafrika
AK	Amtsblatt für das Schutzgebiet Kamerun
ANZ	Archives New Zealand Te Rua Mahara o te Kāwanatanga Wellington
AT	Amtsblatt für das Schutzgebiet Togo
BArch	Bundesarchiv
BzKA	Bezirksamt
BzKAM	Bezirksamtmann
BzKH	Bezirkshauptmann
DHM	Deutsches Historisches Museum
DHPG	Deutsche Handels- und Plantagengesellschaft
DKB	Deutsches Kolonialblatt
DKG	Deutsche Kolonialgesellschaft
DOA	Deutsch-Ostafrika
DOAG	Deutsch-Ostafrikanische Gesellschaft
DOAZ	Deutsch Ostafrikanische-Zeitung
DVP	Deutsche Volkspartei
EMDOA	Evangelische Missionsgesellschaft für Deutsch-Ostafrika
EOK	Evangelischer Oberkirchenrat
FDKG	Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft
GStA PK	Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz
IKV	Interfraktionelle Koloniale Vereinigung
k. A.	keine Angabe
Kgl.	Königlich
KORAG	Kolonialen Reichsarbeitsgemeinschaft
LMS	<i>London Missionary Society</i> (Londoner Missionsgesellschaft)
n. b.	nicht bekannt
NIH	New Imperial History
PSK	Provinzial-Schulkollegium
RKA	Reichskolonialamt
RMW	Reichsministerium für Wiederaufbau
SfOS	Seminar für Orientalische Sprachen
SGB	Samoanisches Gouvernements-Blatt
S.M.	<i>Societas Mariae</i> (Maristenmission)
SZ	Samoanische Zeitung



## Biographisches Verzeichnis

<b>Name</b>	<b>Kapitel</b>
Andres, Hermann	3.2.5
Anhuth, Käthe	3.4.3
Arenberg, Franz von	2.3.4
Arning, Wilhelm	4.2.2
Au, Georg von der	3.4.1
Auracher, Bernhard	4.3.2
Bam, Johannes	3.4.2
Barschdorff, Paul	1, 3.3.2
Barth, Christian G.	2.2.1
Baumann, Oskar	2.2.4
Bell, Johannes	4.2.2
Bennigsen, Rudolf von	3.3.1
Bensch, Alfred	3.4.2
Betz, Rudolf	3.1.2
Blank, Paul	3.2.1
Botha, Louis	4.1.1
Brandt, Friedrich Wilhelm	3.2.5
Bredow, Hedwig von	4.2.1
Broyer, S.M., Pierre Jean	2.3.4
Brückner, Edmund	4.2.2
Buchka, Gerhard von	3.2.3
Bütow, Gustava	3.4.3
Büttner, Carl Gotthilf	2.2.2
Byatt, Horace Archer	4.2.2
Cameron, Donald Charles	4.2.2
Christaller, Johann Gottlieb	2.1.3
Christaller, Theodor	2.1.3, 2.1.4
Chüden, Gertrud	4.1.3
Damm, Otto	2.3.2
Dernburg, Bernhard	4.2.1
Dittrich, Martha	3.4.3, 3.4.4
Domet, Suleiman	3.2.2
Dudzus, Fritz	4.2.1
Dwucet, Franz	3.3.1

*Biographisches Verzeichnis*

Eleme Konrad	3.1.2
Folau, Selesa	2.3.2
Franke, Victor	4.1.1
Fritz, Georg	3.3.1
Geldern, Heinrich von	4.3.2
Göing, August	3.4.2
Götzen, Gustav Adolf von	3.2.4
Gries, August	4.1.1
Gunzert, Theodor	4.2.2
Guse, Käthe	3.4.3
Haber, Eduard	4.3.1
Hadji, Sewa	2.2.1
Hahl, Albert	3.3.1
Harff, Eva Auguste	3.4.2
Heider, Friedrich Wilhelm Ernst Karl	2.3.4
Herlyn, Antonius	3.4.1
Hermkes, Adolf	3.4.4
Hespers, Franz Karl	2.2.4
Heuer, Marie	4.1.1
Höfer, Hermann	3.3.1, 4.3.1
Hoffmann, Agnes	3.4.4
Hohenlohe-Langenburg, Ernst von	3.2.3
Horn, Hermine	3.4.3
Imhoff, Frida	2.3.3
Jacobi, Karl Rudolf von	2.2.4
Jesper, Herr	3.3.2
Josepho	2.3.4
Jünemann, Aloys	3.2.5
Karlowa, Rudolf	4.2.2
Kastl, Ludwig	4.1.1
Kayser, Paul	2.2.4
Kelch, Marie	3.4.3
Keller, Rudolf	4.1.1
Kirchberg, Richard	2.1.2
Klein, Fritz	3.4.2
Köbele, Hanna	3.1.4
Köbele, Karl	3.1.3
Krause, Rudolf	3.4.1
Krause, Wilhelm	3.4.1
Kuhn, Eduard	3.2.2

Künzel, Dora	4.2.1
Kuo, Senga	3.1.2
Le Tanneux de St. Paul-IIIaire, Walter	2.2.2
Lederbogen, Wilhelm	4.3.2
Leue, August	2.2.1
Leutwein, Theodor	3.4.3
Liebert, Eduard von	3.2.1
Lindequist, Friedrich von	3.4.1
Lucius, Robert	3.4.4
Mäcke, Richard Alfred	3.3.3
Medenwaldt, Frau	3.3.2
Neuhaus, Gustav	2.2.3
Newell, James Edward	2.3.4
Nitze, Helene	3.4.1
Osbahr, Heinrich Friedrich Wilhelm Christian	2.3.3
Pfeng/Pfengg, Johannes	4.3.2
Pfister, Angela	3.3.3
Puttkamer, Jesko von	3.1.4
Ramlow, Hermann	3.2.5
Rave, Wilhelm	3.4.1
Rechenberg, Albrecht von	3.2.4, 4.2.1
Richter, Heinrich	3.2.2
Richthofen, Herbert von	4.3.2
Richthofen, Oswald von	2.3.4
Rodenberg, Harry	4.1.1
Röhl/Roehl, Karl Otto	4.2.2
Rose, Fritz	2.3.1
Rutz, Oswald	3.2.1
Salge, Emil	2.1.2
Scheibner, Anna	3.4.3
Schele, Friedrich Rabod Freiherr von	2.2.4
Schlusche, Margarethe	3.4.3
Schnee, Albert Hermann Heinrich	2.3.2
Schönwaldt, Paul	2.1.2
Schröder, Heinrich	3.2.2
Schultz-Ewerth, Erich Bernhard Theodor	2.3.3
Schultze, Valesca	2.3.4
Seidel, August	2.2.2
Seidel, Heinrich	2.1.2
Seitz, Theodor	4.1.1

*Biographisches Verzeichnis*

Sembritzki, Emil	4.3.2
Sendke, Rudolf	4.2.1
Sierich, Dr. Friedrich Otto	2.3.1
Soden, Julius Freiherr von	2
Solf, Wilhelm Heinrich	2.3.2
Speiser, Hermann	4.2.2
Steere, Edward	2.2.2
Stobbe, Anna	3.4.3
Tandler, A. F.	2.3.1
Thormann, Johannes	3.4.2, 4.1.1
Ullmann, Kurt	4.1.3
Urban, Hermann	3.2.4
Voigt-Brüning, Maria	3.4.3
Voigt, Bernhard	3.4.2, 4.1
Voigt, Heinrich	3.4.3
Walter, Samuel	3.1.4
Weidemann, Arthur	4.1.1
Willich, Franziska	3.4.3
Wilson, Edmund	3.1.4
Wissmann, Hermann von	2.2.4
Zache, Hans Richard	2.2.2
Zedlitz, Alfred	3.4.2
Zimmerer, Eugen	3.1.1
Zöller, Hugo	2.1.1

## 1. Einleitung

Am 11. November 1948 wandte sich die Sozialversicherungskasse Teltow an Paul Barschdorff, wohnhaft im Machnower Busch 18 in Kleinmachnow.<sup>1</sup> Der 73-jährige ehemalige Lehrer erhielt ein Schreiben, wie es in ähnlicher Form zahllose Deutsche im Jahr 1948 erreichte, im Jahrzehnt zuvor erreicht hatte und im Jahrzehnt darauf erreichen sollte. In dem Schreiben teilte die Sozialversicherungskasse Barschdorff in feinstem Amtsdeutsch mit, dass sein Rentenantrag nun zur Festsetzung des Auszahlungsbetrages an die Sozialversicherungsanstalt des Landes Brandenburg weitergeleitet worden sei. Barschdorff bemühte sich also offenbar einige Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges um eine staatliche Rente. Für die damalige Sozialverwaltung war dies an sich wohl kein ungewöhnlicher Vorgang. Für den historisch interessierten Leser und den kolonialhistorischen Forscher entpuppt sich dieser Vorgang bei genauerem Hinsehen allerdings als Zugangspunkt zu einem reichen Schatz an empirischem Material, das beredt Auskunft gibt über die Zeit der deutschen Kolonialherrschaft in Afrika und im Pazifik, über den Zusammenbruch des deutschen Kolonialreiches und den kolonialen Revanchismus in der Weimarer Republik, denn der Anspruch beruht auf einer außergewöhnlichen, durch den deutschen Kolonialismus tief geprägten Biographie. Barschdorffs Rentenanspruch gründete insbesondere auf seiner Kolonialdienstzeit, die er über 34 Jahre zuvor von 1907 bis 1914 im circa 13.500 km entfernten Rabaul (heutiges Kokopo, Papua-Neuguinea) verbracht hatte.<sup>2</sup> Dies lässt sein Lebenslauf zunächst nicht vermuten. Barschdorff hatte sich in seinem Rentenantrag, den er schon 1946 gestellt hatte, auch nicht als Kolonialbeamten bezeichnet, sondern angegeben, „von Beruf Volksschullehrer“ zu sein.<sup>3</sup> Bereits kurz nach seinem abschließenden Examen hatte er 1899

---

1 DHM DO 77/373.17. Die brandenburgische Gemeinde Kleinmachnow liegt im Südosten Berlins und grenzt im Norden und Osten an den Berliner Bezirk Steglitz-Zehlendorf.

In dieser Arbeit wird das generische Maskulinum verwendet. Das Geschlecht von Personen wird gesondert genannt, sofern dies analytischen Mehrwert generiert. Eine Ausnahme bildet die Verwendung der Begriffe Lehrer (Sg./Pl.) für männliche Lehrkräfte und LehrerIn/Lehrerinnen für weibliche Lehrkräfte.

2 DHM DO 77/373.13.

3 DHM DO 77/373.14 (auch für das Zitat).

## 1. Einleitung

allerdings seine schlesische Heimat in Richtung Südamerika verlassen, um in einer deutschen Schule in Valdivia, Chile, zu arbeiten. Nach fünf Jahren war er in seine Heimat und den dortigen Volksschuldienst zurückgekehrt, um nach weiteren zwei Jahren erneut auszureisen, nun mit dem Ziel Deutsch-Neuguinea.<sup>4</sup> Seine dortige Dienstzeit beschrieb Barschdorff in seinem Rentenantrag kurz und knapp wie folgt:

„Ich richtete eine Elementarschule für Europäerkinder und eine solche für Eingeborenenknaben ein. Diese letztere baute ich weiter aus zu einer Handwerkerschule für junge Eingeborene, die den Elementarkursus durchlaufen hatten.“<sup>5</sup>

Während dieser Zeit erkrankte er mehrfach an tropischen Fieberkrankheiten, sodass er 1924, nachdem er im Ersten Weltkrieg als Soldat gekämpft, zeitweise wieder als Volksschullehrer unterrichtet und schließlich als Reichsbeamter gearbeitet hatte, aufgrund von „Malariarückfälle[n]“ in den Ruhestand eintrat.<sup>6</sup> Doch auch danach war Barschdorffs Leben vom Kolonialismus geprägt. Er arbeitete noch einige Jahre als Hauptbuchhalter der Neuguinea-Kompagnie und hielt zudem Vorträge über die ehemaligen Kolonien und deren Wiedererlangung.<sup>7</sup> 1948 blickte Barschdorff damit auf ein Leben zurück, das ihn drei Kontinente hatte kennenlernen und zwei Weltkriege hatte überleben lassen und welches in seiner Spätphase aber dennoch wesentlich auf seiner achtjährigen Dienstzeit in Deutsch-Neuguinea beruhte. Aus ihr erwachsen seine materiellen Versorgungsansprüche, und die Erfahrungen seiner Dienstzeit, beachtet man etwa seine Vortragstätigkeit noch in den 1930er-Jahren, prägten seine geistige Haltung.<sup>8</sup>

Barschdorffs Berufsbiographie wirft zahlreiche Fragen auf, etwa ganz grundsätzlich, wie die deutsche Volksschule und der Kolonialdienst in Verbindung traten. Mit welchem Ziel wurden deutsche Lehrkräfte in den Kolonien angestellt und über welche Befugnisse und über welche Handlungsmacht verfügten sie? Auffälligerweise bezeichnete sich Barschdorff selbst als zweifachen Schulgründer in der Kolonie und nicht etwa als angestellter Lehrer an einer dortigen Schule, was eine durchaus hervorgehobene Rolle annehmen lässt. Inwiefern war dies durch Barschdorffs Auslandsschulerfahrung bedingt? Außerdem wirft das Zitat weitere Fragen auf:

---

4 DHM DO 77/373.13–14.

5 DHM DO 77/373.14 (auch für das Zitat).

6 DHM DO 77/373.13–14, 20, 22–23 (für das Zitat: 14).

7 DHM DO 77/373.11, 13.

8 DHM DO 77/373.11, 13.

Welche Bedeutung hatte Barschdorffs Unterscheidung zwischen Schulen für ‚Europäerkinder‘ und solche für ‚Eingeborenenknaben‘? Wie lief überhaupt der Unterricht ab in Weltgegenden, deren Kultur und Sprache sich erheblich von der eines deutschen Volksschullehrers unterschieden? Wie begegneten sich Lehrer und Schüler in den Kolonien und welche herrschaftspolitischen Dimensionen hatte eine Schulgründung? Letztlich zeigt Barschdorffs Biographie auch, dass selbst nach der eigentlichen Dienstzeit und auch nach dem vermeintlichen Ende des deutschen Kolonialismus im Ersten Weltkrieg koloniale Erlebnisse und Erfahrungen Wirkung auf das Leben eines ehemaligen kolonialen Lehrers entfalteten. Wie starr war diese Grenze also in Wirklichkeit? Welche Formen von Kontinuität gab es? Motiviert nicht Barschdorffs Biographie zu einer gemeinsamen Analyse der kaiserlichen und der Weimarer Jahre?

Paul Barschdorff war nicht der einzige deutsche Lehrer, der in den deutschen Kolonien unterrichtete. Diese Arbeit widmet sich der Tätigkeit vieler weiterer Lehrerinnen und Lehrer, die ab 1886 in den deutschen Kolonien in Afrika und im Pazifik beschäftigt waren. Die Lehrkräfte, ihre Schülerinnen und Schüler, der Schulalltag und die Schuladministration charakterisieren das, was in dieser Arbeit als *koloniale Schule* verstanden wird. Hierbei handelt es sich um einen Erfahrungsraum, der mal konzeptionelle Institution und mal Ort kolonialer Praxis ist und in dem kolonialherrschaftliche Aushandlungsprozesse stattfanden.<sup>9</sup> Die Lehrerinnen und Lehrer dieser kolonialen Schule stehen mit ihren Erlebnissen und Karrieren im Zentrum dieser Arbeit. Sie sind dabei Studienobjekt und Wegweiser zugleich, wenn es darum geht, dieses bislang nur unzureichend erforschte Kapitel der deutschen Kolonialgeschichte zu ergründen. Die hierbei leitenden Forschungsfragen und das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit werden im Folgenden benannt, bevor anschließend die methodische Herangehensweise und zentrale Begriffsverständnisse erläutert werden.

### 1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das grundlegende Erkenntnisinteresse dieser Arbeit umfasst erstens die berufsbiographische Erfassung der Lehrerinnen und Lehrer, die an staatlichen Schulen in den deutschen Kolonien arbeiteten. Zweitens fragt sie

---

9 Zur Abgrenzung des Begriffes *koloniale Schule* zu den Begriffen *Kolonialschule* und *Missionsschule* sowie zur methodischen Begründung der Annahme beachte Kapitel 1.2.

## 1. Einleitung

nach den Beiträgen dieser Lehrkräfte zur Generierung, Verbreitung und Nutzung kolonialen Herrschaftswissens. Und drittens sucht diese Arbeit, die Rolle und die Funktion der kolonialen Schule sowie der Lehrerschaft in den Prozessen der Aushandlung kolonialer Herrschaft zu bestimmen. Dieses grundlegende Erkenntnisinteresse soll nunmehr anhand der diese Arbeit gliedernden Aspektpaare *Konzeption und Ressourcen* (Kapitel 2), *Reorganisation und Vernetzung* (Kapitel 3) sowie *Kontinuität und Mobilität* (Kapitel 4) konkretisiert werden.<sup>10</sup>

Mit Blick auf die Konzeption und die Ressourcen der kolonialen Schule fragt die Arbeit im Speziellen zunächst nach Ideen-, Erfahrungs- und Wissensbereichen, die im Zuge der ersten Schulgründungen in den 1880er- und 1890er-Jahren von deren Initiatoren adressiert wurden. Welche ideellen und welche materiellen Ressourcen des Missionswesens, privater Kolonialgesellschaften und der deutschen Auslandsgemeinden machten sich die kolonialen Verwaltungen zu Nutze? Welche Elemente des Schulwesens im Deutschen Reich transportierten die ersten Lehrer in die Kolonien? Inwiefern wurden die Erfahrungen der ersten Schulgründungen zu paradigmatischen Bestandteilen schulisch-kolonialen Herrschaftswissens? Zu diesen Fragen treten solche nach der Anbindung der kolonialen Schule an die Prozesse der kolonialen Wissensgenerierung. Auf welche Weise gelang diese Anbindung? Welche Rolle spielten in diesem Prozess die Lehrkräfte, deren schulischer Alltag und deren Vernetzung mit der deutschen Koloniallinguistik, die sich noch als besonders relevant herausstellen wird? Und in welchem Verhältnis stand die Ausbildung der Lehrkräfte zu den Anforderungen der kolonialen Praxis?

Die Aspekte Reorganisation und Vernetzung umfassen anschließend das Erkenntnisinteresse an konzeptionellen Umbruchphasen und der mit diesen verbundenen Ausweitung einzelner Schulen zu kleinen Schulsystemen. Welchem Wandel unterlagen die Schulkonzepte in den deutschen Kolonien, die ihren jeweils eigenen Schwerpunkt hatten? Welche Rolle spielten institutionelle, familiäre und inraimperialen Vernetzungen im Bereich der Schulen für die Ausübung kolonialer Herrschaft? Inwiefern ist die Betätigung der kolonialen Lehrer im Feld der Sprachpolitik als Ausübung epistemischer Gewalt zu charakterisieren? Von Interesse sind des Weiteren zeitgenössische Debatten über den Sinn und Nutzen staatlicher Schulen für den Erhalt kolonialer Herrschaft, wobei es zu klären gilt, ob die Schulen überhaupt einen signifikanten Beitrag zur herrschaftlichen Durchdringung der Kolonien lieferten oder deren rudimentären Charak-

---

10 Zur Begründung dieser gliedernden Aspektpaare beachte Kapitel 1.5.

ter letztlich bloß widerspiegeln. Hinzu treten Fragen nach der in der kolonialen Schule verhandelten Dichotomie von Indigen und Nicht-Indigen, nach den Formen der Auseinandersetzung mit Missionsschulen und den verwaltungsinternen Machtkämpfen um Einfluss in den Schulen.

Im Zusammenhang der Betrachtung von Kontinuität und Mobilität stellt die Darstellung schließlich die weithin vertretene These des Zäsurcharakters des Ersten Weltkrieges als historiographische Grenze des deutschen Kolonialismus in Frage. Das Erkenntnisinteresse umfasst hier insbesondere die Formen kolonialpraktischer Kontinuitäten in einer Zeit der Diskontinuität formaler Kolonialherrschaft des Deutschen Reiches. Welche Versuche zur Fortführung der kolonialen Schule trotz der militärischen Besetzung der Kolonien gab es? Welche Anpassungsanforderungen stellten die neuen Rahmenbedingungen an die kolonialen Lehrkräfte und wie gingen dieselben mit ihnen um? Wie gestaltete sich die meist erzwungene Ausreise aus den Kolonien? Des Weiteren stellen sich Fragen nach dem Verhältnis kolonialer Lehrkräfte zu kolonialrevisionistischen Forderungen. Auf welche Weise beteiligten sich diese am kolonialen Revanchismus in der Zeit der Weimarer Republik? Unter welchen politischen Rahmenbedingungen gelangte eine ehemalige Lehrerin Deutsch-Ostafrikas zurück in ihr ehemaliges Tätigkeitsgebiet? Welche publizistischen Beiträge lieferten ehemalige koloniale Lehrer in der Zeit des Kolonialrevisionismus?

Begleitet werden diese Fragen von einem steten Erkenntnisinteresse an den Berufsbiographien der kolonialen Lehrkräfte, welches zu stillen sich der alleinigen Verortung in einem der drei Fragenkomplexe entzieht. Fragen nach den Motivationen von Lehrkräften, in den Kolonialdienst einzutreten, den materiellen Vor- und Nachteilen dieser beruflichen Entscheidung sowie nach der Rolle der einzelnen Lehrkräfte im Prozess der Etablierung und des Erhalts kolonialer Herrschaft durchziehen diese Arbeit wie ein roter Faden. Zudem gilt dem Alltag der Lehrkräfte als Raum kolonialer Praxis, in dem die konkreten Aushandlungsprozesse kolonialer Herrschaft zwischen Indigenen und Nicht-Indigenen stattfanden, ein besonderes Erkenntnisinteresse.

## 1.2 Methodische Herangehensweise und Begriffe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen beschäftigt sich diese Arbeit mit *imperialen Begegnungen* und versteht darunter das Zusammentreffen von Akteuren im imperialen Herrschaftsrahmen. Imperialismus wird dabei

## 1. Einleitung

nicht nur als vielschichtige politische, wirtschaftliche und kulturelle Ausdehnung eines Staates verstanden, sondern Dirk van Laak folgend außerdem

„als ein wechselseitiger Prozess der Begegnung und Beeinflussung zwischen Zentrum und Peripherie, zwischen Eigenem und Fremdem.“<sup>11</sup>

Der Raum, in dem sich die Akteure dieser Arbeit begegnen, umfasst die deutschen Kolonien in Afrika und im Pazifik. Die Beschreibung imperialer Begegnungen greift auf die Berufsbiographien derjenigen zurück, die sich in diesem Raum bewegten, gemäß der Überzeugung, dass es sich bei diesen Biographien um Kristallisationspunkte imperialer Lebenswirklichkeit handelt.<sup>12</sup> Diese Arbeit befasst sich also mit Personen, die vor Ort und tagtäglich Akteure kolonialer Herrschaft waren, indem sie als „Übersetzer“, als „Repräsentanten“, als „Verbinder“ und als „Vermittler“ auftraten.<sup>13</sup> Solche Personen waren geradezu gezwungen, konstruktive Kompromisse einzugehen, da sich vielerorts koloniale Herrschaft als rudimentär und keineswegs als flächendeckend und umfassend darstellte.<sup>14</sup> Diese Arbeit ist getragen von der Überzeugung, dass koloniale Herrschaft aushandlungsbedürftig war und dass diese Aushandlung insbesondere im Alltag der Akteure stattfand.<sup>15</sup>

Die Lehrerinnen und Lehrer der deutschen kolonialen Schule sind als solche Akteure geradezu prädestiniert, um als Untersuchungsobjekte zu dienen, da mit ihrer Stellung ein enger Kontakt sowohl mit der indigenen

---

11 Vgl. Laak, Dirk van: *Über alles in der Welt. Deutscher Imperialismus im 19. und 20. Jahrhundert*, München 2005, S. 12 (für das Zitat). Die Begriffe ‚Peripherie‘ und ‚Zentrum‘ sind im Folgenden zu problematisieren, siehe unten.

12 Vgl. Rolf, Malte: *Einführung: Imperiale Biographien. Lebenswege imperialer Akteure in Groß- und Kolonialreichen (1850–1918)*, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 40 (2014), S. 5–21, hier: S. 9–10. Stuchtey, Benedikt: *Der Charakter, die Herrschaft, das Wissen. Begegnungen im Zeitalter der Imperien*, Berlin 2016, S. 25–27.

13 Vgl. Hirschhausen, Ulrike von: *A New Imperial History? Programm, Potential, Perspektiven*, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 41 (2015), S. 718–757, hier: 734–737 (für die zitierten Begriffe).

14 Michael Pesek äußert sich hierzu wie folgt: „Mancherorts war die Etablierung kolonialer Herrschaft daher eher ein retardierender Prozess, musste die Herrschaft der Deutschen wieder und wieder etabliert werden.“, vgl. Pesek, Michael: *Koloniale Herrschaft in Deutsch-Ostafrika. Expedition, Militär und Verwaltung seit 1880*, Frankfurt am Main 2005, S. 256 (für das Zitat).

15 Vgl. Habermas, Rebekka: *Skandal in Togo. Ein Kapitel deutscher Kolonialherrschaft*, Frankfurt am Main 2016, S. 22–27. Hirschhausen, *A New Imperial History?*, S. 730.

Bevölkerung als auch mit den Spitzen der deutschen Kolonialverwaltung einherging. Die Lehrkräfte waren mit Wünschen, Forderungen und Ideen beider Gruppen konfrontiert, die zudem in sich keineswegs homogen waren. Es wird angenommen, dass sie darum in einem doppelten Spannungsfeld von persönlicher Empathie und herrschaftlicher Distanz sowie von konstruktiven Kompromissen und ideologischen Prämissen agierten. Als Anspruchssteller auf Einfluss auf die Schulen und vermittelt dieser auf die größeren kolonialen Herrschaftszusammenhänge traten des Weiteren indigene und deutsche Eltern, Führer von Wirtschaftsunternehmen und Vertreter der christlichen Konfessionen hinzu. Die Stellung der Lehrkräfte ist allerdings nicht nur aufgrund dieser Vielzahl an Kontakten als an einer Schnittstelle des kolonialen Herrschaftsprozesses liegend zu verorten, sondern auch aufgrund ihrer eigentlichen Tätigkeit, denn die Lehrerinnen und Lehrer der deutschen kolonialen Schule agierten im Feld des Wissens. Dies mag zunächst nicht als besondere überraschende Feststellung der Tätigkeit eines Berufsstandes erscheinen, dessen ureigene Aufgabe es ist, nachfolgende Generationen zu unterrichten, also Wissen zu vermitteln. In den Kolonien handelte es sich bei den Schülerinnen und Schülern allerdings meist um diejenigen der als fremd, als anders und als ‚unterentwickelt‘ wahrgenommenen indigenen Bevölkerung. Ihnen begegneten die Lehrerinnen und Lehrer einerseits als Vertreter der Kolonialmacht und andererseits als wissbegierige Sammler von Informationen. Diese Begegnungen hatten herrschaftspolitische Bedeutung, da die Kenntnis über Land und Leute im Kolonialgebiet es den Kolonialisten ermöglichte, herrschaftlichen Zugriff zu etablieren und zu verstärken. Die gesammelten Informationen formten *Herrschaftswissen*, das Kolonialverwaltungen, Missionen und Militärs dazu nutzten, um die indigene Bevölkerung zu kontrollieren, den eigenen Herrschaftsapparat effektiver zu gestalten und letztlich den kolonialen Herrschaftsraum zu dominieren.<sup>16</sup>

---

16 Vgl. Hirschhausen, *A New Imperial History?*, S.731–732. Koponen, Juhani: *Knowledge, Power and History: German Colonial Studies in Tanzania*, in: Heyden, Ulrich van der (Hg.): *Tanzania. Koloniale Vergangenheit und neuer Aufbruch*, Münster 1996, S. 118–139, hier: S. 118–119. Trotha, Trutz von: *Koloniale Herrschaft. Zur soziologischen Theorie der Staatsentstehung am Beispiel des „Schutzgebietes Togo“*, Tübingen 1994, S.373–378. Wichtige Grundlagen zur Anwendung des Wissensbegriffs in der führenden anglo-amerikanischen Kolonial- und Imperialforschung (hier zum Studienobjekt des (vor-)kolonialen Indiens) legten Tony Ballantyne, Christopher Allan Bayly, Bernhard S. Cohn und Nicholas Dirks, vgl. Ballantyne, Tony: *Orientalism and Race. Aryanism in the British Empire*, Houndmills 2002. Bayly, Christopher Allan: *Empire and*

## 1. Einleitung

Trutz von Trotha kennzeichnet dieses Herrschaftswissen in seiner Herrschaftssoziologie der deutschen Kolonie Togo als bürokratisch und unterscheidet „ ‚Kontrollwissen‘ und ‚Rekrutierungswissen‘“. <sup>17</sup> Ersteres umfasse demnach dasjenige abstrakte Wissen, das die bürokratischen Kolonialverwaltungen zur Erledigung ihrer Aufgaben nutzten, also in „Verwaltungsakten und Verwaltungslisten“ auftrete. <sup>18</sup> Letzteres sei als Sonderform des Kontrollwissens dasjenige Wissen, das „es ihr (der Kolonialverwaltung, Anm. d. Verf.) ermöglicht, den direkten Zugriff auf die Beherrschten massenhaft zu bewerkstelligen“, und das sich insbesondere „in Volkszählungslisten, Steuer- und Musterungslisten oder Melderegistern“ finde. <sup>19</sup> Dieses Verständnis von insbesondere schriftlich fixiertem Wissen erfährt in dieser Arbeit eine Erweiterung, indem angenommen wird, dass auch entwickelte Strategien und eingeübte Handlungsweisen zum Herrschaftswissen gehören. Angewandt auf den Kontext Schule meint Herrschaftswissen in dieser Arbeit erstens Strategien und Handlungsweisen in der organisatorischen Steuerung eines Schulprojektes, etwa zur Beschaffung von finanziellen Mitteln oder Modi der Lehrerauswahl, zweitens Herrschaftstechniken für den Einsatz der Schule als politisches Mittel vor Ort und drittens Erfahrungen aus der Praxis für die Organisation des schulischen Alltags. Entscheidende Beachtung erhalten in der Analyse der Prozesse der Generierung von Herrschaftswissen in diesem Zusammenhang auch dessen Transfers, sei es durch Akteure oder durch schriftliche Medien, wobei koloniale Lehrerinnen und Lehrer in einschlägigen Veröffentlichungen bislang noch nicht als Akteure dieser Transfers identifiziert worden sind. <sup>20</sup>

---

Information. Intelligence Gathering and Social Communication in India, Cambridge 1996. Cohn, Bernhard S.: Colonialism and its Forms of Knowledge. The British in India, Princeton 1996. Zu einem diesbezüglichen Forschungsüberblick beachte Ballantyne, Tony: Colonial Knowledge, in: Stockwell, Sarah (Hg.): The British Empire. Themes and Perspectives, Malden 2008, S. 177–197.

17 Vgl. Trotha, Koloniale Herrschaft, S. 376–377 (für das Zitat: S. 376).

18 Vgl. ebd., S. 376 (auch für das Zitat).

19 Vgl. ebd., S. 376–377 (für die Zitate: S. 377).

20 Vgl. Habermas, Rebekka: Intermediaries, Kaufleute, Missionare, Forscher und Diakonissen. Akteure und Akteurinnen im Wissenstransfer. Einführung, in: Habermas, Rebekka; Przyrembel, Alexandra (Hg.): Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne, Göttingen, 2013, S. 27–48, hier: S. 27–29, 44–48. Habermas, Rebekka: Wissenstransfer und Mission. Sklavenhändler, Missionare und Religionswissenschaftler, in: Geschichte und Gesellschaft, Jg. 36 (2010), S. 257–284. Lindner, Ulrike: New Forms of Knowledge Exchange Between Imperial Powers. The Development of the Institut Colonial International (ICI) Since the End of the Nineteenth Century, in: Barth, Volker; Cvetkovski, Roland (Hg.): Imperial Co-Operation and Transfer, 1870–1930.

Die skizzierte Methodik schließt insbesondere an die Arbeiten der *New Imperial History* (NIH) an, deren Wurzeln in den 1990er-Jahren liegen und die durch Catherine Hall, Ann Laura Stoler und Frederick Cooper in besonderem Maße geprägt wurde.<sup>21</sup> Ihr besonderes Anliegen ist das Aufbrechen der Dichotomie von imperialem ‚Zentrum‘ (meist kurz gefasst als eine der europäischen Hauptstädte) und imperialer ‚Peripherie‘ (den Kolonien in der weiten Ferne oder ländliche gegenüber städtischen Regionen) sowie die Überführung „beide[r] in das gleiche analytische Untersuchungsfeld“.<sup>22</sup> Die Machtstrukturen und Herrschaftsbeziehungen innerhalb von Imperien werden dabei als dynamisch und wechselseitig verstanden.<sup>23</sup> Entsprechend ist es insbesondere ein Anliegen dieser Arbeit, die Lehrerinnen und Lehrer in den Kolonien nicht bloß als passive Weisungsempfänger zu verstehen, sondern deren Handlungsmacht sowie die der sie umgebenden Akteure in der Gestaltung der kolonialen Schule zu analysieren. Außerdem liegt ein besonderes Augenmerk auf der Untersuchung der Vernetzungen zwischen den Kolonien und dem Deutschen Reich und den hieraus erwachsenden herrschaftspolitischen Implikationen. Dabei wird dem Forschungsfeld der Koloniallinguistik besondere Aufmerksamkeit zuteil, da sich ein Teil der kolonialen Lehrer – hier handelt es sich ausschließlich um Männer – im Zuge ihrer Unterrichtstätigkeit intensiv mit afrikanischen und pazifischen Sprachen auseinandersetzte und die Feldforschung

---

Empires and Encounters, London 2015, S. 57–78. Rolf, Einführung: Imperiale Biographien, S. 12–13 (FN 11).

- 21 Vgl. Hall, Catherine: *Civilising Subjects. Metropole and Colony in the English Imagination, 1830–1867*, Chicago 2002. Ebd. (Hg.): *At Home with the Empire. Metropolitan Culture and the Imperial World*, New York u. a. 2009. Stoler, Ann Laura; Cooper, Frederick: *Between Metropole and Colony: Rethinking a Research Agenda*, in: Ebd. (Hg.): *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*, Berkeley 1997, S. 1–56. Beachte zudem: Wilson, Kathleen: *Introduction: Histories, Empires Modernities*, in: Ebd. (Hg.): *A New Imperial History. Culture, Identity, and Modernity in Britain and the Empire, 1660–1840*, Cambridge 2004, S. 1–26. Zu einigen Schwächen des Ansatzes beachte Osterhammel, Jürgen: Rezension von: Kathleen Wilson (Hg.): *A New Imperial History. Culture, Identity and Modernity in Britain and the Empire 1660–1840*, Cambridge 2004, in: *sehpunkte 5* (2005), Nr. 4, <http://www.sehpunkte.de/2005/04/6602.html> (Abruf am 5.3.2021).
- 22 Vgl. Hirschhausen, A *New Imperial History?*, S. 719–720. Stuchtey, Benedikt: *Zeitgeschichte und vergleichende Imperien Geschichte. Voraussetzungen und Wendepunkte in ihrer Beziehung*, in: *Vierteljahresshefte für Zeitgeschichte*, Jg. 65 (2017), Heft 3, S. 301–337, hier: S. 304–305 (für das Zitat: S. 305).
- 23 Vgl. ebd.

in den Kolonien mit der theoretischen Wissenschaft im Deutschen Reich direkt verband.

Bisher wurde bereits deutlich, dass ein wichtiger Schwerpunkt dieser Arbeit auf Berufsbiographien liegt. Dies gründet nicht nur auf den Implikationen der NIH, biographische Forschung zu betreiben.<sup>24</sup> Mit der Bezeichnung der *Imperialen Biographien* hat sich in der Geschichtswissenschaft anschließend an die NIH ein zunehmend eigenständiges Forschungsfeld entwickelt, das die Wechselwirkungen von individueller Biographie und imperialer Wirklichkeit in den Blick nimmt.<sup>25</sup> Malte Rolf und Tim Buchen schlagen vor, hierzu insbesondere auf mobile imperiale Eliten zu blicken, die während ihrer Karrieren Stellen in vielen verschiedenen Kolonien innerhalb eines Imperialreiches bekleideten und so Wissen und Erfahrungen transportierten.<sup>26</sup> Nun sind die Lehrerinnen und Lehrer der deutschen kolonialen Schule nicht, wie etwa Gouverneure oder hohe Militärs, aufgrund fehlender Mobilität zwischen den einzelnen Kolonien zur mobilen imperialen Elite zu zählen. Die Stärken des imperialbiographischen Forschungsansatzes können dennoch für diese Arbeit fruchtbar gemacht werden, da anzunehmen ist, dass Mobilität keine notwendige Bedingung dafür ist, was diese Forschung zu erreichen versucht, nämlich durch die Analyse imperialer Biographien einen multiperspektivischen Blick auf kolonialimperiale Strukturen, auf Handlungsmacht und Herrschaftsverhältnisse zu werfen.<sup>27</sup> Ja gerade der Blick auf Personen des kolonialen Alltags verspricht profunde Erkenntnisse insbesondere für die konkreten Mechanismen der Anbindung der kolonialen Praxis an den Prozess

---

24 Vgl. Hirschhausen, *A New Imperial History?*, S. 720. Lambert, David; Lester, Alan: Introduction: Imperial Spaces, Imperial Subjects, in: Lambert, David; Lester, Alan (Hg.): *Colonial Lives Across the British Empire. Imperial Careering in the Long Nineteenth Century*, Cambridge 2006, S. 1–31, hier: S. 16–24.

25 Vgl. Lambert, David: Reflections on the Concept of Imperial Biographies. The British Case, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 40 (2014), S. 22–41, hier: S. 26–30. Rolf, Einführung: *Imperiale Biographien*, S. 7–10. Stuchtey, *Der Charakter, die Herrschaft, das Wissen*, S. 25–27.

26 Vgl. Buchen, Tim; Rolf, Malte: *Eliten und ihre imperialen Biographien. Zur Einführung*, in: Buchen, Tim; Rolf, Malte (Hg.): *Eliten im Vielvölkerreich. Imperiale Biographien in Russland und Österreich-Ungarn (1850–1918)*, Berlin 2015, S. 3–31. Rolf, Einführung: *Imperiale Biographien*, S. 11–18. Beachte für eine Umsetzung dieses Forschungsansatzes im Kontext des deutschen Imperialismus insbesondere Kamissek, Christoph: „Ich kenne genug Stämme in Afrika“. Lothar von Trotha – eine imperiale Biographie im Offizierskorps des deutschen Kaiserreichs, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 40 (2014), S. 67–93.

27 Vgl. Lambert, *Reflections on the Concept of Imperial Biographies*, S. 30–33.

der kolonialen Wissensgenerierung und will damit Herrschaftsverhältnisse und Machtstrukturen aufdecken. Dabei analysiert diese Arbeit die Biographien kolonialer Lehrer nicht nur in der Tiefe des Einzelfalles, sondern auch vergleichend und bisweilen statistisch auswertend, ohne sich allerdings den methodischen Zwängen eines kollektivbiographischen Ansatzes unterzuordnen.<sup>28</sup> Das reiche empirische Material, welches in Kapitel 1.4 genauer erläutert wird, bietet die Möglichkeit, einerseits Motivationen und handlungsleitende Ideen Einzelner zu identifizieren und andererseits diese Erkenntnisse im Sinne des imperialbiographischen Forschungsansatzes zu kontextualisieren.<sup>29</sup>

### Koloniale Schule und Sprachpolitik

In dieser Arbeit wird ein in der Forschung noch nicht genutzter Begriff für denjenigen Erfahrungsraum verwendet, der durch die Lehrerinnen und Lehrer, ihre Schülerinnen und Schüler, den Schulalltag und die Schuladministration charakterisiert wird: *Die koloniale Schule*. Der Begriff ist mit einer gewissen Offenheit hinsichtlich einer Bedeutung als Institution oder als Ort kolonialer Praxis zu verstehen. Er bezieht sich allerdings immer auf das kolonialstaatlich organisierte Schulwesen in den deutschen Kolonien. Meist ist der Begriff mit dem Zusatz *deutsch* versehen, um an den nationalschulischen Kontext zu erinnern, der diesem Schulwesen anhaftete. Die Lehrerinnen und Lehrer der kolonialen Schule sind darum Kolonialbeamte oder Angestellte einer kolonialen Verwaltungsdienststelle. Eine Ausnahme stellt lediglich Christian G. Barth dar, der von 1891 bis 1894 formal als Angestellter der Deutschen Kolonialgesellschaft in der kolonialen Schule in Tanga (Deutsch-Ostafrika) arbeitete.<sup>30</sup> Als Institution ist die koloniale Schule Bestandteil des Verwaltungsapparates einer Kolonie und in der Regel in der direkten Verfügungsgewalt des Gouverneurs, des Verwaltungsleiters einer Kolonie, angesiedelt. Insofern blickt diese Arbeit insbesondere auch auf die politische Verwendung der Schulen im Zusammenhang mit den Herrschaftsstrategien der jeweiligen Gouverneure. Als Ort kolonialer Praxis ist die koloniale Schule dann genau der Raum, in

---

28 Zum Forschungsansatz der Kollektivbiographien siehe Schröder, Wilhelm Heinz: Kollektivbiographie. Spurensuche, Gegenstand, Forschungsstrategie, in: *Historical Social Research*, Jg. 23 (2011), S. 74–152.

29 Vgl. Rolf, Einführung: Imperiale Biographien, S. 7–8.

30 Beachte Kapitel 2.2.

## 1. Einleitung

welchem Lehrerinnen und Lehrer ideologische Prämissen gegen konstruktive Kompromisse sowie empathische Nähe gegen ideologische Distanz zur meist indigenen Schülerschaft abwägen, in welchem sie den Prozess der Wissensgenerierung vorantreiben und in welchem sie eigene Karriereziele zu realisieren versuchen.

Der Begriff *koloniale Schule* unterscheidet hinsichtlich der Schülerschaft insbesondere nicht zwischen Schulen für Indigene oder für Nicht-Indigene oder, wie Paul Barschdorff es ausdrückte, „[S]chule[n] für Europäerkinder und [...] solche[n] für Eingeborenenknaben“.<sup>31</sup> Dies liegt zunächst an der äußerst diffusen Begriffswahl der Kolonialisten, wenn es um ethnische, nationale oder willkürliche Gruppenzuschreibungen ging, denen in dieser Arbeit immer dort analytisch begegnet werden soll, wo die Grenzziehung zwischen Indigen und Nicht-Indigen besonders relevant ist.<sup>32</sup> In der Arbeit selbst wird der Begriff *indigen* grundsätzlich anstelle von Begriffen wie *einheimisch* oder *eingeboren* genutzt, um die in den Kolonien ansässige Bevölkerung, die das Ziel kolonialer Beherrschung war, zu beschreiben. Die Bezeichnung indigener Eliten richtet sich dabei in der Regel nach den in der einschlägigen Forschungsliteratur gebrauchten Begriffen. So wird Dumbo Lobe Bell etwa als Chief der Duala bezeichnet.<sup>33</sup> Zudem ist es das Ziel, spezifische Gruppen möglichst genau zu beschreiben, wobei insbesondere den Bezeichnungen in den Quellen mit kritischer Distanz begegnet wird. Die Entscheidung, im Begriffsverständnis der *kolonialen Schule* nicht zwischen Schulen für Indigene und Nicht-Indigene zu unterscheiden, gründet des Weiteren darauf, dass sich Vertragsverhältnisse, die die Lehrerinnen und Lehrer beim Zugang zum Kolonialdienst eingingen, auch nicht entsprechend unterschieden. Zwar organisierte die staatliche Kolonialverwaltung nicht in allen deutschen Kolonien Schulunterricht sowohl für Indigene als auch für Nicht-Indigene. Wo dies, wie etwa in Deutsch-Neuguinea oder Deutsch-Ostafrika, aber der Fall war, waren die Amtspflichten und vertraglichen Rechte der Lehrkräfte nicht von der Gruppenzugehörigkeit der Schülerschaft abhängig.

Der Begriff *koloniale Schule* wurde letztlich auch deshalb gewählt, um ihn klar von den Begriffen *Kolonialschule* und *Missionsschule* abzugrenzen. Ersterer ist eindeutig von Ausbildungseinrichtungen für zukünftige Kolonisten im Deutschen Reich besetzt. Die Deutsche Kolonialschule oder die

---

31 DHM DO 77/373.14 (für das Zitat).

32 Beachte hierzu insbesondere Kapitel 3.3.

33 Beachte etwa die Kapitel 2.1.

Deutsche Frauenkolonialschule tragen den Begriff im Namen.<sup>34</sup> Dessen Verwendung auch für die kolonialstaatlichen Schulwesen wird also abgelehnt, um präjudizierende Verwechslungen zu vermeiden und begriffliche Klarheit zu schaffen.<sup>35</sup> Eine ebenso konsequente Abgrenzung erfährt der Begriff *koloniale Schule* auch zum Begriff *Missionsschule*, nun nicht, weil Verwechslungsgefahr drohte, sondern wegen substantieller konzeptioneller Unterschiede in der Ausgestaltung der Curricula, der Auswahl der Lehrkräfte und der Festlegung der Schulziele. Auch bestanden zwischen den staatlichen Kolonialverwaltungen und den Missionen je nach Kolonie oder Region spezifische Verhältnisse, die zwischen Kooperation und Konflikt oszillierten und sich auch durch die beiden organisierten Schulwesen ausdrückten. Entsprechend ist auch das Verhältnis zwischen Verwaltung und Mission Bestandteil der Analyse dieser Arbeit, der an dieser Stelle nicht vorgegriffen werden soll.

Da sich für die Tätigkeit der Lehrkräfte insbesondere die Erstellung von Lehrwerken zu afrikanischen und pazifischen Sprachen als wesentlich erweisen wird, wird im Folgenden der Begriff der *Sprachpolitik* zur Entlastung der Darstellung in den nachfolgenden Kapiteln erläutert. Dieser umfasst, Marten folgend, „alle Aktivitäten [...], die sich mit der (im weitesten Sinne) politischen Beschäftigung mit Sprache und Sprachen auseinandersetzen“, und berücksichtigt, die begriffsgeschichtliche Entwicklung respektierend, Elemente normativer Planung (Sprachplanung, *language*

---

34 Vgl. Böhlke, Jens: Zur Geschichte der Deutschen Kolonialschule in Witzenhausen. Aspekte ihres Entstehens und Wirkens, Witzenhausen 1995. Lerp, Dörte: Zwischen Bevölkerungspolitik und Frauenbildung. Die Kolonialfrauenschulen in Witzenhausen und Bad Weilbach, in: Bechhaus-Gerst, Marianne; Leutner, Mechthild (Hg.): Frauen in den deutschen Kolonien, Berlin 2009, S.32–39. Linne, Karsten: Von Witzenhausen in die Welt. Ausbildung und Arbeit von Tropenlandwirten 1898 bis 1971, Göttingen 2017.

35 In der Forschungsliteratur zum staatlichen Schulwesen in den deutschen Kolonien findet der Begriff Kolonialschule dennoch als Bezeichnung Verwendung, vgl. etwa Kim, Chun-Shik, Deutscher Kulturimperialismus in China. Deutsches Kolonialschulwesen in Kiautschou (China) 1898–1914, Stuttgart 2004. Krause, Ingo Till: „Koloniale Schuldlüge?“ Die Schulpolitik in den afrikanischen Kolonien Deutschlands und Britanniens im Vergleich, Hamburg 2007. Genutzt wird weiterhin der Quellenbegriff der ‚Regierungsschule‘, vgl. exemplarisch Adick, Christel: Kolonialpädagogik, in: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik, Bd. 3 (Gerontagogik – Organisation), Hohengehren 1996, S. 952–963. Ansprenger, Franz: Schulpolitik in Deutsch-Ostafrika, in: Heine, Peter; Heyden, Ulrich van der (Hg.): Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika. Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Sebald, Pfaffenweiler 1995, S. 59–93.

## 1. Einleitung

*planning*) wie auch prozesshafter Steuerung (Sprachmanagement, *language management*) von Sprache.<sup>36</sup> Hinzu treten die ebenfalls Sprachpolitik prägenden Elemente der Sprachpraxis und der Werthhaftigkeit von Sprache.<sup>37</sup> Sprachpolitische Maßnahmen lassen sich grundsätzlich in fünf Bereiche unterteilen und als status-, korpus-, prestige-, sprachgebrauchs- oder diskursbezogen charakterisieren. Für die weitere Darstellung sind insbesondere die beiden erstgenannten Bereiche relevant.<sup>38</sup> Statusbezogene Sprachpolitik (Statusplanung, *status planning*) meint den „Auswahlprozess, welche sprachlichen Varietäten welche Funktionen in der Gesellschaft und im Sprachgebrauch der Bevölkerung einnehmen sollen“, also etwa die Auswahl einer National- oder die einer Schulsprache. In ihrer Umsetzung hat sie insbesondere den Charakter der spracherwerbsbezogenen Sprachpolitik (Spracherwerbsplanung, *acquisition planning*), welche Maßnahmen der Ermöglichung des Lernens einer Sprache durch Ausbildungseinrichtungen oder die Bevorzugung von Sprechern dieser Sprache für bestimmte Positionen innerhalb der Gesellschaft umfasst.<sup>39</sup> Korpusbezogene Sprachpolitik (Korpusplanung, *corpus planning*) beinhaltet hingegen die definitivische Kodifizierung von Sprache, deren erster Schritt die Verschriftlichung mündlichen Sprachguts ist. Sie umfasst zudem die Festlegung sprachlicher Normen durch die Erstellung von Grammatiken, Wörterbüchern und Lexika sowie die Weiterentwicklung dieser Normen (Elaborierung).<sup>40</sup>

---

36 Vgl. Marten, Heiko F.: Sprach(en)politik. Eine Einführung, Tübingen 2016, S. 15–21 (für das Zitat: S. 17). Spolsky, Bernard: What is Language Policy?, in: Ebd. (Hg.): The Cambridge Handbook of Language Policy, Cambridge 2012, S. 3–15, hier: S. 5.

37 Ebd.

38 Für die weiteren Bereiche beachte Marten, Sprach(en)politik, S. 25–28.

39 Vgl. Marten: Sprach(en)politik, S. 24–27 (für das Zitat: S. 24). Wright, Sue: Language Policy, the Nation and Nationalism, in: Spolsky, Bernard (Hg.): The Cambridge Handbook of Language Policy, Cambridge 2012, S. 59–78, hier: S. 65–67, 70–72. Stolberg, Doris: German in the Pacific: Language Policy and Language Planning. Governmental and Mission Activities in the German-Colonial Era (1884–1914), in: Schmidt-Brücken, Daniel; Schuster, Susanne; Stolz, Thomas; Warnke, Ingo H.; Wienberg, Marina (Hg.): Koloniallinguistik. Sprache in kolonialen Kontexten, Berlin 2015, S. 317–362, hier: S. 319. Marten führt die spracherwerbsbezogene Sprachpolitik als eigenen Bereich auf.

40 Vgl. Marten: Sprach(en)politik, S. 25. Stolberg: German in the Pacific, S. 319. Wright, Language Policy, S. 67–70.

1.3 Forschungstendenzen und Literaturgrundlage

Die bisherige wissenschaftliche Befassung mit den Schulen in den deutschen Kolonien lässt sich im Wesentlichen in einen erziehungswissenschaftlichen und einen kolonialhistorischen Bereich unterteilen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive hat insbesondere Christel Adick zahlreiche Arbeiten zu diesem Thema veröffentlicht. Ihr geographischer Schwerpunkt lag dabei zunächst auf Westafrika und hier vor allem auf der Kolonie Togo.<sup>41</sup> Bemerkenswert sind zudem ihre Arbeiten zum Begriff der *Kolonialpädagogik*<sup>42</sup>, zur Einordnung kolonialer Schulen im Prozess der „Universalisierung der modernen Schule“ und der Frage, inwieweit die koloniale Schule die Bildungssysteme der nachkolonialen Staaten prägte.<sup>43</sup>

- 
- 41 Vgl. Adick, Christel: *Bildung und Kolonialismus in Togo. Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos (1850–1914)*, Weinheim 1981. Adick, Christel: *Bildung und Ökonomie im kolonialen Kontext. Eine empirisch-historische Analyse Deutsch-Togos*, in: Bruchhaus, Eva-Maria; Harding, Leonard (Hg.): *Hundert Jahre Einmischung in Afrika, 1884–1984. Jahrestagung der Vereinigung von Afrikanisten in Deutschland*, Hamburg 1986, S. 257–268. Adick, Christel: *Ghana. Historische Entwicklung des europäisch geprägten Bildungswesens und der Aufstieg einer nationalen Bildungselite*, in: Adick, Christel; Große-Oertinghaus, Hans-Martin; Nestvogel, Renate (Hg.): *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation*, Hamburg 1982, S. 43–61. Adick, Christel: *Theorie und Analyse kolonialer Lehrpläne (an Beispielen aus Deutsch-Togo)*, in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 38 (1985), S. 513–329. Adick, Christel: *Togo. Kolonialschulwesen und Probleme nachkolonialer Reformbestrebungen im Bildungswesen*, in: Adick, Christel; Große-Oertinghaus, Hans-Martin; Nestvogel, Renate (Hg.): *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation*, Hamburg 1982, S. 61–79. Adick, Christel: *Verschulung in Togo. Zur Geschichte des togolischen Bildungswesens*, in: *Entwicklungspolitische Korrespondenz*, Jg. 15 (1984), S. 12–22.
- 42 Adick, *Kolonialpädagogik* (1996). Adick, Christel: *Kolonialpädagogik*, in: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn 2012, S. 225–226. Adick, Christel: *Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik. Zum Begriff „Kolonialpädagogik“*, in: Müller, Klaus E.; Tremel, Alfred K. (Hg.): *Ethnopedagogik – Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*, Berlin 1996, S. 149–178.
- 43 Vgl. Adick, Christel: *Die schulische Expansion Europas im Kolonialismus. Oktroi oder Adaption weltweiter Schulentwicklung?*, in: Liedtke, Max (Hg.): *Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus*, Bad Heilbrunn 1993, S. 178–192. Adick, Christel: *Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schulen in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus West-*

## 1. Einleitung

Zu letzterem Gesichtspunkt liegen außerdem Arbeiten von Renate Nestvogel vor, deren geographischer Schwerpunkt auf der Kolonie Kamerun liegt und die die deutsche Kolonialzeit gemeinsam mit den folgenden britischen und französischen Kolonialzeiten Kameruns betrachtet. Nestvogel erweitert die erziehungswissenschaftliche Betrachtung der Schulen in den deutschen Kolonien mit Fragestellungen dependenztheoretischen Zuschnittes.<sup>44</sup> Die These, dass koloniale Schulwesen zu dauernder herrschaftspolitischer Unterlegenheit afrikanischer Staaten beigetragen hätten, wird dabei insbesondere von Anton Markmiller vertreten.<sup>45</sup>

Die historische Forschung zu den Schulen in den deutschen Kolonien kann, zurückhaltend formuliert, als rudimentär beschrieben werden. Zuerst und lange Zeit exklusiv befasste sich der marxistische Geschichtswis-

---

afrika, Paderborn 1992 (auch für das Zitat). Adick, Christel: Erziehung in Afrika zwischen Tradition, Kolonialismus und Moderne, in: *Entwicklungspolitische Korrespondenz*, Jg. 23 (1992), S. 16–18. Adick, Christel: Expansion, Rezession und Krisen des nachkolonialen Bildungswesens in Afrika. Eine kritische Rekapitulation des Erklärungskonzepts: ‚Bildung als Entwicklungshindernis‘, in: *Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt*, Jg. 45 (1992), S. 77–98. Adick, Christel: Koloniale Bildungspolitik. Die Universalisierung der modernen Schule oder ethnisch-nationale Diskriminierung?, in: Wagner, Wilfried (Hg.): *Rassendiskriminierung, Kolonialpolitik und ethnisch-nationale Identität. Referate des 2. Internationalen Kolonialgeschichtlichen Symposiums 1991* in Berlin, Münster 1992, S. 457–468. Adick, Christel: Grundstruktur und Organisation von Missionsschulen in den Etappen der Expansion des modernen Weltsystems, in: Bogner, Artur (Hg.): *Weltmission und religiöse Organisation. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert*, Würzburg 2004, S. 459–482. Adick, Christel: Schule im modernen Weltssystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe, in: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, Jg. 38 (1988), S. 343–355.

44 Vgl. Nestvogel, Renate: Die Erziehung des [...] zum deutschen Untertan, in: Bruchhaus, Eva-Maria; Harding, Leonard (Hg.): *Hundert Jahre Einmischung in Afrika, 1884–1984. Jahrestagung der Vereinigung von Afrikanisten in Deutschland*, Hamburg 1986, S. 215–255. Nestvogel, Renate: *Mission und Kolonialherrschaft in Kamerun*, in: Bade, Klaus J. (Hg.): *Imperialismus und Kolonialmission. Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium*, Wiesbaden 1982, S. 205–255. Nestvogel, Renate: *Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun*, Bonn 1987. Beachte auch: Kolodzig, Gudrun: *Das Erziehungswesen in Tanzania. Historische Entwicklung und Emanzipation von der kolonialen Vergangenheit*, Saarbrücken 1978.

45 Vgl. Markmiller, Anton: „Die Erziehung des [...] zur Arbeit“. Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte, Berlin 1995. Beachte auch Norris, Edward Graham: *Die Umerziehung des Afrikaners, Togo 1895–1938*, München 1993.

senschaftler Wolfgang Mehnert mit dem Thema. Seiner 1965 vorgelegten Habilitationsschrift mit dem Titel *Schulpolitik im Dienste der Kolonialherrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika (1884–1914)* folgten zwei Aufsätze zu den staatlichen Schulen und der Sprachpolitik.<sup>46</sup> Auftrieb erhielt das Forschungsfeld erst Anfang der 1990er-Jahre durch die Verbindung von erziehungswissenschaftlichem und historischem Erkenntnisinteresse. 1993 erschien eine Ausgabe der Zeitschrift *Bildung und Erziehung*, die sich ausschließlich der „Missions- und Kolonialpädagogik“ widmete.<sup>47</sup> Die Herausgeberin der Ausgabe, Christel Adick, hatte dabei insbesondere die „deutsch(e) pädagogisch(e) Diskussion“ im Sinn und skizzierte in ihrer Einführung einige Forschungsansätze für ihre Fachdisziplin, etwa die globale Konkurrenz von Schulsystemen, die Bildungsbiographien afrikanischer Länder, die Lehrkräfteausbildung und die Auswirkungen kolonialer Ideologie auf Bildungskonzepte der deutschen Gegenwart.<sup>48</sup> Ihr Appell an „die pädagogische Forschung“, Archivquellen aufzutun und zu nutzen, kann allerdings als allgemeiner Aufruf auch an Historiker interpretiert werden, in dieser Weise tätig zu werden.<sup>49</sup> Sie verweist zu Recht darauf, dass erst durch die deutsche Wiedervereinigung auch westdeutsche Historikerinnen und Historiker Zugang zu etwa den Dokumenten des Reichskolonialamtes erhielten, was erklärt, warum vor 1990 keine archivquellen-gestützte Arbeit zur kolonialen Schule in der Bundesrepublik erschien.<sup>50</sup> Im Folgenden wird ersichtlich werden, dass dieser Appell nur bedingt Widerhall fand. Für die Forschung zur kolonialen Schule war die Zeitschriftenveröffentlichung allerdings insofern von Bedeutung, als dass in der Gesamtschau der enthaltenen Fachartikel dreierlei deutlich wird: Erstens erscheint eine Trennung von missionarischer und staatlicher Schultätigkeit analytisch geboten, zweitens sollte Akteuren (hier sind es Missionarinnen) ein besonderer Stellenwert zuteil werden und drittens erweist

---

46 Vgl. Mehnert, Wolfgang: *Schulpolitik im Dienste der Kolonialherrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika (1884–1914)*, Leipzig 1965. Mehnert, Wolfgang: Zur Genesis und Funktion der „Regierungsschulen“ in den Afrika-Kolonien des deutschen Imperialismus (1884–1914), in: Markov, Walter (Hg.): *Études africaines, African-Studies, Afrika-Studien*, Leipzig 1967, S. 143–155. Mehnert, Wolfgang: Zur „Sprachenfrage“ in der Kolonialpolitik des deutschen Imperialismus in Afrika, in: *Vergleichende Pädagogik*, Jg. 10 (1974), S. 52–60.

47 *Bildung und Erziehung*, Jg. 46 (1993), Heft 3.

48 Vgl. Adick, Christel: *Missions- und Kolonialpädagogik*, Zu diesem Heft, in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 46 (1993), Heft 3, S. 243–250 (für das Zitat: S. 243).

49 Vgl. ebd., S. 246–247 (für das Zitat: S. 247).

50 Vgl. ebd., S. 247. Beachte hierzu auch den nachfolgenden Abschnitt zur Quellenauswahl.

## 1. Einleitung

sich der Sprachunterricht als hervorgehobenes Teilforschungsgebiet von Relevanz.<sup>51</sup> Wichtige Grundlagenarbeit leistete daraufhin Christel Adick selbst, indem sie gemeinsam mit Wolfgang Mehnert 2001 eine Zusammenstellung exemplarischer staatlicher und missionarischer Archivquellen veröffentlichte.<sup>52</sup> In ihren einleitenden Bemerkungen mussten die beiden Autoren allerdings die schon acht Jahre zuvor von Adick getroffene Feststellung fortschreiben, dass sich die Forschung insgesamt bislang wenig mit dem Thema befasst habe und weiterhin ein erheblicher Forschungsbedarf bestehe.<sup>53</sup>

Die seither erschienenen Publikationen zur kolonialen Schule vermögen insbesondere für geschichtswissenschaftliche Fragestellungen keinen gegenteiligen Eindruck zu vermitteln. So erschienen Studien mit eher abseitigen Fragestellungen, wie die Arbeit von Ingo Till Krause, der in seiner Dissertation mit Hilfe eines deutsch-britischen Schulvergleiches die ‚koloniale Schuldlüge‘ zu entkräften versucht<sup>54</sup>, und Studien, welche die Schulen im Rahmen von Kulturkontaktforschung betrachteten.<sup>55</sup> Eine durchaus inspirierende Arbeit ist Franz Ansprengers Aufsatz, der auf empirischer Forschung in Tansania fußt, allerdings keinen Bezug auf die in Deutschland verfügbaren Archivquellen nimmt.<sup>56</sup> Die wohl detaillierteste Darstellung liegt von Hermann Hiery zu den Schulen in den deutschen

---

51 Vgl. Adick, Christel: Muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen, in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 46 (1993), Heft 3, S. 283–298. Krause, Jürgen: Missionarische Schulpädagogik an Beispielen der Berliner Mission, in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 46 (1993), Heft 3, S. 267–282. Mehnert, Wolfgang: Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik (1885–1914), in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 46 (1993), Heft 3, S. 251–266. Mergner, Gottfried: Missionsarchive und „säkulare“ Forschung am Beispiel der Erziehungswissenschaften, in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 46 (1993), Heft 3, S. 315–328. Prodolliet, Simone: Missionarinnen, Missionierte und das europäische Frauenideal, in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 46 (1993), Heft 3, S. 299–314.

52 Vgl. Adick, Christel; Mehnert, Wolfgang: *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914*, Frankfurt am Main 2001.

53 Vgl. Adick/Mehnert, *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten*, S. 7–10. Krause, Jürgen: *Kulturkontakte anno dazumal. Deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien*, Hamburg 1999.

54 Vgl. Krause, „Koloniale Schuldlüge?“.

55 Vgl. Kim, *Deutscher Kulturimperialismus in China*.

56 Vgl. Ansprenger, *Schulpolitik in Deutsch-Ostafrika*.

Pazifikkolonien vor.<sup>57</sup> Auch Udo Kaulich widmet in seiner Geschichte der Kolonie Deutsch-Südwestafrika der kolonialen Schule ein Kapitel.<sup>58</sup> Von einer umfassenden Sichtung des Archivmaterials und seiner Zuführung zu einer Analyse kann allerdings nur bedingt gesprochen werden.

Zusammenfassend lassen sich folgende Eindrücke festhalten: Alle Werke befassen sich mit nur einer Kolonie oder Region, wobei Darstellungen zu afrikanischen Kolonien solche zu pazifischen Kolonien an Zahl deutlich übersteigen. Darstellungen, die bestimmte Personen der kolonialen Schulpraxis thematisieren, finden sich nicht. Insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer werden, sofern sie überhaupt namentlich Erwähnung finden, in den bisherigen Veröffentlichungen als Personen der Kolonialverwaltung ohne eigene Agenda dargestellt. Zudem hat eine überblickende Sichtung und Analyse der in Deutschland verfügbaren Archivquellen bislang noch nicht stattgefunden. Viele der genannten Darstellungen arbeiten nur in sehr geringem Umfang mit dem umfangreichen Archivmaterial, das zur kolonialen Schule vorliegt. Stattdessen beziehen sich Autoren gern auf Buch- oder Zeitschriftenpublikationen, die bis 1918 erschienen.<sup>59</sup> Diese Arbeiten transportieren aber häufig einen ideologisch verstellten Blick auf die Schulen in den Kolonien oder sind nur zeitlich eng gefasste Momentaufnahmen, wie etwa die in der Regel als Zahlenillustration zitierte statistische Studie von Schlunk.<sup>60</sup> Die bereits vorgestellten Ziele und

---

57 Vgl. Hiery, Hermann Joseph: Schule und Ausbildung in der deutschen Südsee, in: Hiery, Hermann Joseph (Hg.): Die deutsche Südsee 1884–1914. Ein Handbuch, Darmstadt 2001, S. 198–238.

58 Vgl. Kaulich, Udo: Die Geschichte der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika (1884–1914). Eine Gesamtdarstellung, Frankfurt am Main 2003, S. 501–516.

59 Die folgenden Arbeiten bilden beinahe einen Kanon, der auch in Arbeiten, die die koloniale Schule nur tangieren, gern als Datenfundgrube genutzt wird: König, Bernhard v.: Die Eingeborenen-schulen in den deutschen Kolonien Afrikas und der Südsee, in: Koloniale Rundschau, Jg. 4 (1912), S. 257–268, 405–417, 529–543, 616–625, 721–732, Jg. 5 (1913), S. 5–27. Lattmann, Wilhelm: Die Schulen in unseren Kolonien, Berlin 1907. Lenz, Gustav: Die Regierungsschule in den deutschen Schutzgebieten, Darmstadt 1900. Mirbt, Carl: Mission und Kolonialpolitik in den deutschen Schutzgebieten, Tübingen 1910. Moritz, Eduard: Das Schulwesen in Deutsch-Südwestafrika, Berlin 1914. Schlunk, Martin: Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg 1914.

60 Schlunk, Martin: Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten am 1. Juni 1911. Aufgrund einer statistischen Erhebung der Zentralstelle des Hamburgerischen Kolonialinstituts, Hamburg 1914. Vgl. Adick, Christel: Bildungstatistiken zum deutschen kolonialen Schulwesen und ihre Interpretation, in: Heine, Peter; van der Heyden, Ulrich (Hg.): Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika. Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Sebald,

## 1. Einleitung

die Methodik dieser Arbeit verstehen sich darum auch als Konsequenz aus diesen Eindrücken der bisherigen Forschungsliteratur.

Vor der Erläuterung, wie sich diese Eindrücke in der Quellenauswahl niederschlagen, sind nun diejenigen Bereiche der Forschungsliteratur zu benennen, die in dieser Arbeit herangezogen werden. Zunächst nutzt diese Arbeit das breite Kompendium der allgemeinen Forschungsliteratur zur deutschen Imperial- und Kolonialgeschichte, um die Geschichte der kolonialen Schule bestmöglich zu kontextualisieren. Die weitere Literatur richtet sich nach den Zielen und Schwerpunkten dieser Arbeit. So werden Darstellungen zur kolonialen Herrschaft<sup>61</sup>, zur Missionsgeschichte<sup>62</sup>, zur deutschen Schulgeschichte<sup>63</sup>, zur Stellung der deutschen Kolonialbe-

---

Pfaffenweiler 1995, S. 21–42, hier: S. 21–22. Beachte auch die Vorbemerkungen zum Anhang.

- 61 Beachte etwa Eckert, Andreas: Grundbesitz, Landkonflikte und kolonialer Wandel. Douala 1880 bis 1960, Stuttgart 1999. Eckert, Andreas: Herrschen und Verwalten. Afrikanische Bürokraten, staatliche Ordnung und Politik in Tanzania, 1920–1970. Eckert, Andreas; Pesek, Michael: Bürokratische Ordnung und koloniale Praxis. Herrschaft und Verwaltung in Preußen und Afrika, in: Conrad, Sebastian; Osterhammel, Jürgen (Hg.): Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914, Göttingen 2004, S. 87–106. Pesek, Michael: Die Grenzen des kolonialen Staates in Deutsch-Ostafrika, 1890–1914, in: Chatroit, Alain; Gosewinkel, Dieter (Hg.): Figurationen des Staates in Deutschland und Frankreich 1870–1945, Warschau/Berlin 2006, S. 117–140. Pesek, Michael: Koloniale Herrschaft in Deutsch-Ostafrika. Schaper, Ulrike: Chieftaincy as a Political Resource in the German Colony of Cameroon, 1884–1916, in: Bühner, Tanja; Eichmann, Flavio; Förster, Stig; Stuchtey, Benedikt (Hg.): Cooperation and Empire. Local Realities of Global Processes, New York 2017, S. 194–222. Trotha, Koloniale Herrschaft.
- 62 Wichtige Grundlagen sind etwa Bade, Klaus J. (Hg.): Imperialismus und Kolonialmission. Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium, Wiesbaden 1982. Gründer, Horst: Christliche Mission und deutscher Imperialismus. Eine politische Geschichte ihrer Beziehungen während der deutschen Kolonialzeit (1884–1914) unter besonderer Berücksichtigung Afrikas und Chinas, Paderborn 1982. Beachte außerdem: Altena, Thorsten: „Ein Häuflein Christen mitten in der Heidenwelt des dunklen Erdteils“. Zum Selbst- und Fremdverständnis protestantischer Missionare im kolonialen Afrika 1884–1918, Münster 2003. Eggert, Johanna: Missionsschulen und sozialer Wandel in Ostafrika. Der Beitrag der deutschen evangelischen Missionsgesellschaften zur Entwicklung des Schulwesens in Tanganyika, 1891–1939, Bielefeld 1970. Habermas, Rebekka: Skandal in Togo. Ein Kapitel deutscher Kolonialgeschichte, Frankfurt am Main 2016. Tiletschke, Frigga: „Afrika müssen wir auch haben!“ Die Bethel-Mission in Ostafrika, 1885–1970, Diss. phil. Universität Bielefeld, Bielefeld 2017.
- 63 Hier liegt der Schwerpunkt insbesondere auf Darstellungen zur Lehrerbildung. Beachte etwa Dartenne, Corinna Maria: Die Seminare als Zwischenglied des Schulsystems. Von der Lehrerlehre zum Universitätsstudium – zur Annäherung

amten<sup>64</sup>, zu Institutionen der Wissensgenerierung im Deutschen Reich<sup>65</sup>, zur Geschichte der Frauen in den deutschen Kolonien<sup>66</sup> sowie biographische Nachschlagewerke und Datenbanken<sup>67</sup> herangezogen. Einen besonderen Stellenwert haben zudem Darstellungen zur Koloniallinguistik und zur Sprachpolitik. Hier sind zuvorderst die in der Reihe *Koloniale und Postkoloniale Linguistik* erschienenen Darstellungen zu kolonialen Sprachen<sup>68</sup>, Heiko Martens Einführung in das linguistische Forschungsfeld der *Sprach(en)politik*<sup>69</sup> sowie das von Bernhard Spolsky herausgegebene *Cambridge Handbook of Language Policy* zu nennen.<sup>70</sup> Wesentlichen Einfluss auf die historische Diskussion hatte außerdem Almut Steinbachs Darstellung zur *Sprachpolitik im Britischen Empire*.<sup>71</sup>

---

niederer und höherer Bildungskarrieren, in: Nath, Axel; Titze, Hartmut (Hg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III, Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800–1945, Göttingen 2016, S. 146–164.

- 64 Beachte etwa Zurstrassen, Bettina: „Ein Stück deutscher Erde schaffen“. Koloniale Beamte in Togo 1884–1914, Frankfurt am Main 2008.
- 65 Vgl. Pugach, Sara: *Africa in Translation. A History of Colonial Linguistics in Germany and Beyond, 1814–1945*, Ann Arbor 2012. Ruppenthal, Jens: *Kolonialismus als „Wissenschaft und Technik“*. Das Hamburgische Kolonialinstitut 1908 bis 1919, Stuttgart 2007.
- 66 Beachte etwa Loosen, Livia: *Deutsche Frauen in den Südsee-Kolonien des Kaiserreichs. Alltag und Beziehungen zur indigenen Bevölkerung, 1884–1919*, Bielefeld 2014. Walgenbach, Katharina: „Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur“. *Koloniale Diskurse über Geschlecht, „Rasse“ und Klasse im Kaiserreich*, Frankfurt am Main 2005. Wildenthal, Lora: *German Women for Empire, 1884–1945*, Durham/London 2001.
- 67 Beachte insbesondere Baumann, Karl; Klein, Dieter; Apitzsch, Wolfgang: *Biographisches Handbuch Deutsch-Neuguinea 1882–1922. Kurzlebensläufe ehemaliger Kolonisten, Forscher, Missionare und Reisender*, Berlin 2002. *Biographisches Handbuch des deutschen Auswärtigen Dienstes 1871–1945*, Paderborn 2000–2014. Soll, Hans-Joachim: *Personen in Deutsch-Ostafrika*, <https://doa-pdb.olive.r-gronau.de/index.php/Hauptseite> (Abruf am 9.3.2021).
- 68 Vgl. Engelberg, Stefan; Mühlhäusler, Peter; Stolberg, Doris; Stolz, Thomas; Warnke, Ingo H. (Hg.): *Koloniale und Postkoloniale Linguistik/Colonial and Postcolonial Linguistics (KPL/CPL)*, 2011–2021.
- 69 Vgl. Marten, *Sprach(en)politik*.
- 70 Vgl. Spolsky, Bernhard (Hg.): *The Handbook of Language Policy*, Cambridge 2012.
- 71 Vgl. Steinbach, Almut: *Sprachpolitik im Britischen Empire. Herrschaftssprache und Integration in Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten*, München 2009.

## 1. Einleitung

### 1.4 Quellengrundlage

Die gesteckten Ziele dieser Arbeit, ihre methodische Herangehensweise und die Eindrücke der bisherigen Forschungsliteratur machen es erforderlich, ihr ein umfangreiches Quellenstudium zugrunde zu legen. Dessen Fundament bilden die im Bundesarchiv Berlin lagernden Akten des Bestandes R 1001 (Reichskolonialamt, RKA) zu den staatlichen Schulen in den deutschen Kolonien. Diese geben umfassende Einblicke in den Aufbau und die Verwaltung der kolonialen Schulen in den deutschen Kolonien in Afrika (Deutsch-Ostafrika, Deutsch-Südwestafrika, Kamerun, Togo) und im Pazifik (Deutsch-Neuguinea, Samoa). Die deutsche Kolonie Kiautschou wird durch dieses Korpus nicht erfasst. Die entsprechenden Akten des dortigen Gouvernements, das mithin dienstlich dem Reichsmarineamt zugeordnet war, sind nicht überliefert, sodass Kiautschou nur in den wenigen Momenten Teil dieser Arbeit wird, in denen historische Bezugnahmen darauf stattfanden.<sup>72</sup> Neben den allgemeinen Schulakten des Bestandes R 1001 wurden des Weiteren die im Bundesarchiv Berlin zugänglichen Akten der Gouvernements- und Bezirksverwaltungen gesichtet und zu einem großen Teil in die Analyse mit einbezogen. Dies umfasst einerseits mikroverfilmte Aktenbestände der Kolonien Togo (R 150-F), Deutsch-Südwestafrika (R 151-F), Deutsch-Ostafrika (R 155-F), Deutsch-Neuguinea (R 174-F), Kamerun (R 175) und Samoa (R 1004-F) und andererseits die im Original vorliegenden Akten des Bestandes R 1002. Letzterer ist ein Analyseschwerpunkt, da er insbesondere die Personalakten der deutschen Lehrerinnen und Lehrer Deutsch-Südwestafrikas enthält. Diese Quellenart ermöglicht sowohl detaillierte biographische Einzelstudien als auch statistische Auswertungen zu den biographischen Hintergründen dieser größten Lehrerschaft in den deutschen Kolonien. Zudem ist es möglich, Einblicke in den Alltag der Lehrkräfte, ihre Karriereambitionen und Konflikte innerhalb der Lehrerschaft zu erhalten. Dieser Personalaktenbestand ist außerdem insofern sehr wertvoll, als dass gerade die Personalakten im RKA bis auf einige wenige kriegsbedingt nicht mehr vorliegen. Zu den wenigen, noch heute erhaltenen Personalakten des RKA gehört allerdings die Personalakte des Lehrers Hermann Höfer (R 1001/9790), die darum auch Teil der Analyse sein wird. Ergänzt wird diese Splitterüberlieferung

---

72 Für eine unter anderem auf ersatzweise eingesehene generelle Akten des Reichsmarineamtes und der Deutschen Botschaft in Peking basierende erste empirische Erschließung des Forschungsgegenstandes beachte Kim, *Deutscher Kulturimperialismus in China*.

um mikroverfilmte Akten des Gouvernements Samoa (R 1004-F), worin sich ebenfalls einige Personalakten kolonialer Lehrkräfte finden, sowie um digital verfügbare Personalakten des neuseeländischen Nationalarchives, wodurch auch für die Kolonie Samoa die Personalakten aller Lehrkräfte vorliegen. Zwar ist der Verlust der weiteren Personalakten schmerzlich. Doch auch die allgemeinen Schulakten enthalten zahlreiche biographische und personenbezogene Informationen. Besonders detailliert und erkenntnisreich sind diese Informationen etwa für die Gründung der ersten Schule in Bonamandone (Kamerun), zum Lehrpersonalmanagement in Deutsch-Ostafrika und zur Tätigkeit des Schulinspektors Voigt in Südwestafrika in den Jahren 1915 bis 1921.

Weitere Archivbestände zur kolonialen Schule finden sich in den überlieferten Akten der Deutschen Kolonialgesellschaft (DKG), welche in vielen Kolonien erheblichen Einfluss auf die staatlichen Schulen ausübte. Die entsprechenden Akten des DKG-Bestandes im Bundesarchiv (R 8023) gehören darum auch zur Quellengrundlage dieser Arbeit. Hinzu kommen Akten des preußischen Kultusministeriums und der preußischen Gesandtschaft in Hamburg, die nicht nur Ausbildungswege kolonialer Lehrer nachvollziehen lassen, sondern vor allem über die Bewerberschaft für die erste koloniale Lehrerstelle Auskunft geben und es unter anderem ermöglichen, deren Bewerbungsmotive zu erfassen. Eingesehen wurden diese Archivbestände im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK). Ein kleiner, aber durchaus wichtiger Bestand des Quellenkorpus dieser Arbeit ist schließlich die Überlieferung zu Paul Barschdorff, die im Archiv des Deutschen Historischen Museums (DHM) liegt und – wie einführend in dieser Einleitung gezeigt – einen Blick vom Ende des Lebens eines kolonialen Lehrers auf die Kolonialzeit ermöglicht.

Unter den veröffentlichten zeitgenössischen Quellen kommt den Amtsblättern der Kolonialverwaltungen große Bedeutung zu.<sup>73</sup> Durch die in

---

73 Hierbei handelt es sich um das *Deutsche Kolonialblatt* (DKB, 1890–1918), das *Samoanische Gouvernements-Blatt* (SGB, 1900–1914), den *Antilichen Anzeiger für Deutsch-Ostafrika* (AADOA, 1900–1914), das *Amtsblatt für das Schutzgebiet Deutsch-Neuguinea* (ADNG, 1909–1914) und das *Amtsblatt für das Schutzgebiet Deutsch-Südwestafrika* (ADSWA, 1910–1914). Das *Amtsblatt für das Schutzgebiet Togo* (AT, 1906–1914) und das *Amtsblatt für das Schutzgebiet Kamerun* (AK, 1908–1914) wurden ebenfalls gesichtet, fanden aufgrund der Schwerpunktsetzung der Darstellung aber keinen Eingang in diese. Grundsätzlich ist zu bemerken, dass zunächst das DKB die Funktion eines allgemeinen Amtsblattes für alle Kolonien erfüllte und erst mit dem Erscheinen der einzelnen Amtsblätter Personalebewegungen, Verordnungen und Berichte dezentral veröffentlicht wurden.

## 1. Einleitung

den Amtsblättern genau notierten Personalbewegungen ist es möglich, die Dienstzeiten und -orte der Lehrkräfte genau zu bestimmen. Diese Daten ergänzen nicht nur die Aktenüberlieferungen aus den Archivbeständen, sondern dienen insbesondere auch als Verifizierung von Stelleninhabern, deren Personalakten nicht vorliegen. Außerdem enthalten die Amtsblätter neben allen einschlägigen Verordnungen meist detailliertere Schulberichte als die Amtlichen Jahresberichte der Kolonialabteilung des Auswärtigen Amtes (bis 1907) und des Reichskolonialamtes (ab 1908). Gleichwohl wurden letztere auch in die Analyse mit einbezogen. Allerdings schwankt der Informationsgehalt der Jahresberichte durchaus, was nicht zuletzt an den Veränderungen der Berichtsstruktur liegt, die diese Jahresberichte mehrfach erfahren hatten. Neben Artikeln deutscher überregionaler Tageszeitungen flossen weiterhin Artikel zur kolonialen Schule aus genuin kolonialen Zeitschriften in das Quellenkorpus mit ein (vor allem solche, die in der *Deutschen Kolonialzeitung* erschienen). Diese spielen für die Analyse der kolonialen Praxis zunächst eine untergeordnete Rolle, da die redaktionelle Bearbeitung der Artikel in der Regel nur ein ideologisch gefärbtes Abbild der kolonialen Praxis bietet. Als Quelle für einen Abgleich zwischen dem sich in den Archivquellen darstellenden Bild und seinem in den Zeitschriften dargestellten Abbild fanden diese Artikel allerdings punktuell Eingang in die Darstellung.

Wichtigen Stellenwert für die Analyse der Wissensgenerierung haben insbesondere die Schulbücher und Sprachlehrwerke der Lehrkräfte, die in vielen Fällen durch die Universitätsbibliothek Frankfurt am Main, die die Bibliotheksbestände der Deutschen Kolonialgesellschaft besitzt, zugänglich sind. Gemeinsam mit den schulischen Archivakten, die die Entstehungsgeschichte vieler dieser Bücher, deren Einsatz im Unterricht, deren Funktion und deren konzeptionellen Kontext dokumentieren, ist es möglich, die Anbindung der kolonialen Schule an die Prozesse der kolonialen Wissensgenerierung detailliert nachzuzeichnen. Die im vorherigen Kapitel benannte Forschungsliteratur zur Koloniallinguistik kann schließlich helfen, die Bedeutung der in den Schulbüchern stattfindenden sprachpolitischen Maßnahmen zu ergründen.

Die Quellengrundlage kann zusammenfassend als umfangreich und umfassend beschrieben werden. Durch die zahlreichen mikroverfilmten oder digitalisierten Bestände der Gouvernementsverwaltungen, deren Originale in den Nationalarchiven der Nationalstaaten, die den Kolonien gefolgt sind, lagern, standen nicht nur die originär im Deutschen Reich entstandenen Quellen des Reichskolonialamt zur Verfügung. So können insbesondere verwaltungsinterne Konflikte um Schulkonzepte, Einzelentscheidun-

gen und Personen aus der Perspektive verschiedener Verwaltungsebenen betrachtet werden. Was dabei häufig zu kurz kommt, ist die Perspektive der indigenen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und lokaler Eliten. Zwar ermöglichen es die Quellen, bisweilen auch indigene Lehrkräfte der kolonialen Schule zu porträtieren. Deren Eigensicht findet sich in den genutzten Quellen aber nicht. Entsprechend ist es auch nicht möglich, diese Eigensicht konzeptionell für die Darstellung fruchtbar zu machen. Es ist allerdings auch fraglich, ob entsprechendes Quellenmaterial aufgrund der großen zeitlichen Entfernung und der meist nicht-schriftlichen Überlieferungstradition vieler lokaler Bevölkerungen der Kolonien überhaupt in größerer Zahl (noch) existiert. Angesichts der Fülle an empirischem Material ist es allerdings auch ohne entsprechende Quellen zur Eigensicht der indigenen Bevölkerung notwendig, hinsichtlich der Struktur der Arbeit Schwerpunkte zu setzen, deren Auswahl im nachfolgenden Kapitel erläutert wird.

### 1.5 Aufbau und Struktur der Arbeit

Diese Arbeit gliedert sich zur Beantwortung der Forschungsfragen in drei große Kapitel, die jeweils eigene Analyseschwerpunkte haben. Kapitel 2 fokussiert die *Konzeption* und die *Ressourcen* der ersten Schulgründungen anhand der Beispiele der Gründungen in den Kolonien Kamerun, Deutsch-Ostafrika und Samoa. Für die Beantwortung von Fragen zum Aufbau schulischen Herrschaftswissens sind die Gründungsprozesse in diesen Kolonien besonders aussagekräftig, da sie es ermöglichen, die Bedingtheit dieser Prozesse von Auseinandersetzungen mit verschiedenen Ideen-, Erfahrungs- und Wissensbereichen zu analysieren. Diese umfassen insbesondere das deutsche Volksschulwesen, das Missionswesen, das Auslandsdeutschtum und die kolonialschulischen Erfahrungen der anderen deutschen Kolonien. Kapitel 2 blickt dabei sowohl auf die Prozesse der Wissensgenerierung als auch auf Wissenstransfers. Außerdem stehen in den ersten beiden Teilkapiteln mit Theodor Christaller und Christian G. Barth zwei Lehrkräfte im Zentrum der Darstellung, die das Bild kolonialer Lehrkräfte nachhaltig prägten und wesentlichen Einfluss auf Stellenzuschnitte und Anforderungsprofile hatten. Das dritte Teilkapitel stellt dann sogleich diese Bilder anhand eines Gründungsprozesses, der den Charakter einer kolonialstaatlichen Übernahme einer deutschen Auslandsschule hatte, in Frage und diskutiert unter anderem reformpädagogische und kirchliche Einflüsse auf die koloniale Schule. Die Biographien des Pfarrers

## 1. Einleitung

und Lehrers Fritz Holzhausen und der Lehrerin Ludovica Schultze bilden die Kontrapunkte zu den Biographien Christallers und Barths.

Der Schwerpunkt von Kapitel 3 liegt anschließend auf den Aspekten *Reorganisation* und *Vernetzung*. Momente deren Auftretens sind als grundsätzliche Gemeinsamkeit der durchaus verschiedenen Schulen in den deutschen Kolonien nach den Gründungsphasen zu bemerken. Reorganisation meint dabei die Umgestaltung des Schulkonzeptes in einer spezifischen Kolonie. Sie ging grundsätzlich von einer Krise wie Misserfolgen in der Verfolgung der Schulziele, dem plötzlichen Tod oder der unvermittelten Abreise einer Lehrkraft aus und hatte wesentliche Veränderungen in der herrschaftspolitischen Stellung der Schule und ihrem Unterrichtsalltag zur Folge. Vernetzung meint hingegen die Zusammenführung von Schulkonzepten und den Austausch unter den Lehrkräften. Sie entsprang dem praxisorientierten Bestreben nach Systematisierung sowohl der Lehrgänge als auch der personalen Beziehungen der Lehrkräfte und mündete in sehr verschiedene Formen der Zusammenkunft und der Zusammenarbeit. Sowohl Reorganisation als auch Vernetzung sind regelmäßig auftretende Phänomene in der deutschen kolonialen Schule und von dem gemeinsamen Ziel getragen, die Schulen im Hinblick auf koloniale Herrschaft effektiver zu gestalten. Allerdings ist nach den Vorstellungen von Effektivität der einzelnen Beteiligten zu fragen und zu berücksichtigen, dass bisweilen eine Schule bereits dann als effektiv angesehen wurde, wenn die Lehrerposition durchgängig besetzt war und die Schüler regelmäßig zum Unterricht erschienen. Das Kapitel umfasst vier äußerst sprechende Beispiele für beide Untersuchungsaspekte und fokussiert hinsichtlich der Lehrkräfte insbesondere deren Interaktionen. Gleichzeitig sind aber auch der Abbruch von Beziehungen, die Nicht-Begegnungen und eigenständigen Entwicklungen in den Kolonien Gegenstand der Betrachtung. Während in Kamerun und Togo in den Jahren 1888 bis 1896 insbesondere Momente der Verstetigung der kolonialen Schule und interimperiale Vernetzung zu bemerken sind (Kapitel 3.1), trifft auf die kolonialen Schulen in den beiden deutschen Pazifikkolonien Deutsch-Neuguinea und Samoa eher das Gegenteil zu (Kapitel 3.3). In Deutsch-Ostafrika sind wiederum besonders starke und von den Lehrkräften intensiv betriebene interne Vernetzungsbemühungen zu bemerken, während sich gerade die Schulen dort nicht unerheblichem Rechtfertigungsdruck seitens des Reichstages ausgesetzt sahen (Kapitel 3.2). Der Versuch der Reorganisation eines deutschen Volksschulwesens im kolonialen Rahmen nach anfänglichen Gründungshemmnissen ist schließlich in Deutsch-Südwestafrika zu beobachten,

dessen Lehrerschaft sich durch die gute Quellenlage als besonderes gruppenbiographisches Analyseobjekt eignet (Kapitel 3.4).

Das vierte Kapitel spannt anhand der Aspekte *Kontinuität* und *Mobilität* schließlich einen weiten Bogen vom Jahr 1914 bis in die 1920er-Jahre. Es durchbricht bewusst die historiographischen Grenzlinien des Beginns und des Endes des Ersten Weltkrieges, weil beide Ereignisse weder die Grenzen der Berufsbiographien der kolonialen Lehrkräfte, noch die der wissensbasierten Auseinandersetzung mit der deutschen kolonialen Schule widerspiegeln. Für die Lehrkräfte endete der Erste Weltkrieg zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten und die Notwendigkeit, sich mit den neuen Machthabern auseinanderzusetzen, begann früher oder später. Während die Kolonien Deutsch-Neuguinea und Samoa etwa bereits Ende August 1914 besetzt waren, erfolgte die Eroberung von Deutsch-Südwestafrika in der ersten Jahreshälfte 1915, sodass bis weit in diese Zeit hinein sowohl die deutsche koloniale Schule als auch die Verwaltung weiter bestanden. Und auch nach dem Abschluss des Versailler Vertrages, der die deutschen Kolonien zu Mandatsgebieten werden ließ, endete die Befassung mit der deutschen kolonialen Schule nicht. Ein Teil der Lehrerinnen und Lehrer verblieb in den Kolonialgebieten und arbeitete dort weiter. Ein anderer Teil kehrte zurück ins Deutsche Reich und brachte Erlebnisse und Erfahrungen mit. Während sich manche vom Kolonialen abwandten, suchten andere neue Formen der Beschäftigung innerhalb des weiterhin bestehenden Netzwerkes kolonialer Akteure im Deutschen Reich. Dann hielten sie Vorträge über die ‚gute alte Zeit‘, schrieben Propagandabücher oder kehrten sogar in ihre ehemaligen kolonialen Einsatzorte zurück. Der Aspekt der *Mobilität* nimmt dabei sowohl im physischen als auch mentalen Verständnis des Begriffs eine wichtige Stellung ein. Dabei war der Grad an freier Verfügbarkeit von physischer Mobilität für die Lehrkräfte bisweilen stark eingeschränkt. Gefragt wird zum einen nach den erzwungenen und freiwilligen Reisebewegungen der Lehrkräfte und zum anderen aber auch nach der Bereitschaft zu berufsbiographischer Mobilität und deren Verhältnis zur Flexibilität, die gemeinhin von Kolonialbeamten gefordert wurde.

Die Erzählweise in den einzelnen Kapiteln ist in der Regel chronologisch, wie diese Arbeit auch insgesamt chronologisch aufgebaut ist. Dies bedeutet allerdings nicht, dass konzeptionelle Entscheidungen dies nicht durchbrechen können. Die Geschichte der deutschen kolonialen Schule wird in dieser Arbeit erst in der Zusammenschau der sich zeitlich überlappenden Abschnitte deutlich. Querverweise dienen dazu, analoge Fälle zu verbinden und ähnliche Themen zu verknüpfen. Die Zwischenfazits, die

## *1. Einleitung*

regelmäßig zwischen zwei Teilkapiteln eingefügt sind, dienen der Engführung auf das Wesentliche und der Weiterentwicklung der Darstellung zu den nächsten Gesichtspunkten der Analyse. Kurzbiographien in den Fußnoten sollen dabei stets konkretisieren, wie Personen biographisch einzuordnen sind. Abschließend führt ein Resümee die wichtigsten Antworten auf die Forschungsfragen zusammen und entwickelt daraus einen Ausblick auf mögliche Anknüpfungspunkte an diese Arbeit.

## 2. Konzeption und Ressourcen

Der Aufbau deutscher kolonialer Schulen bedingte von Beginn an eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Ideen-, Erfahrungs- und Wissensbereichen. Darunter waren insbesondere das Missionswesen, das Auslandsdeutschtum und die kolonialschulischen Erfahrungen der anderen deutschen Kolonien. Dabei bestimmten die Gegebenheiten vor Ort, aber – das wird dieses Kapitel auch zeigen – bisweilen ebenso „zufällige Gelegenheiten“<sup>1</sup>, finanzielle Mittel oder persönliche Präferenz, welcher Bereich maßgeblicher gedanklicher Anknüpfungspunkt sowie materieller Ressourcenerlieferant für die Schulen dieser oder jener deutschen Kolonie wurde.

Grundsätzlich gilt für die regierungseigenen Schulen aller deutschen Kolonien, dass diese die Schule im Reich, hier insbesondere das Volksschulwesen, ventilerten. Dies erschien zweckmäßig, da man über die indigenen Ausbildungseinrichtungen, wie auch über die kolonisierten und zu kolonisierenden Landstriche wenig bis nichts wusste. Das traf insbesondere für die deutsche koloniale Schule in Kamerun zu, die seinerzeit aufgrund ihrer Eigenschaft als erste Schule ihrer Art, aber auch für die jetzige Analyse eine besondere Stellung einnimmt. Im Zuge ihrer Errichtung in den Jahren 1885 bis 1888 wurden wichtige Richtungsentscheidungen hinsichtlich der inneren inhaltlichen und organisatorischen Struktur kolonialer Schulen an sich getroffen, Kriterien für das Anstellungsprofil der Lehrkräfte entwickelt und die Schule als Institution im fluiden Überschneidungsbereich von Indigenen und Nicht-Indigenen installiert. Der Prozess des Abwägens und Auswählens schulischer Elemente war für diese erste Schule besonders intensiv und er war paradigmatisch für die weiteren deutschen Schulgründungen.

Im Rahmen der Gründung der Schule in Kamerun war außerdem das Missionsschulwesen eine maßgebliche Quelle einschlägigen strategischen, aber auch handlungspraktischen Wissens. Sie stellte zudem wichtige materielle Ressourcen zur Verfügung und war regelmäßig Reibungs- und Absetzungspunkt der ersten kolonialen Schule. Im Falle der ersten Schulgründung in Deutsch-Ostafrika waren es insbesondere die Auseinandersetzung mit den kolonialschulischen Erfahrungen in Kamerun und die Gelegenheit zur Kooperation mit der Deutschen Kolonialgesellschaft, die den Gründungs-

---

1 Vgl. Eckert/Pesek, Bürokratische Ordnung und koloniale Praxis, S. 92 (für das Zitat).

prozess prägten. Zudem entstand mit dem Seminar für Orientalische Sprachen (SfoS) in Berlin eine Einrichtung, die das schulische Wirken in den Kolonien, welches insbesondere ein sprachpolitisches Wirken war, institutionell im Prozess der kolonialen Wissensproduktion verankerte. In Samoa bedingte den Gründungsprozess dagegen vor allem die Auseinandersetzung mit dem Bereich des Auslandsschulwesens, da die dortige Schule mit der Inbesitznahme Samoas durch das Deutsche Reich 1903 von einer auslandsdeutschen zu einer kolonialen Einrichtung wurde, die aber maßgebliche Charakteristika ihrer Gründungszeit fortführte.

Neben Gouverneur Julius Freiherr von Soden,<sup>2</sup> einem der Initiatoren der ersten kolonialen Schulen in Kamerun und Deutsch-Ostafrika, waren es insbesondere die vor Ort tätigen Lehrkräfte, die mit den ganz spezifischen Bedingtheiten, Gelegenheiten und Restriktionen umzugehen hatten, die sich auf die schulische Praxis und den kolonialen Alltag entfalteten. Die Ausgestaltung der jeweiligen Schulen war gerade in ihren Gründungsphasen nachdrücklich mit den persönlichen Wissens- und Erfahrungshorizonten der Lehrkräfte verbunden. Ihre Fachlichkeit, Einstellungen, Vorlieben und Karriereambitionen bedingten die Entwicklung schulischen Herrschaftswissens in den Kolonien und wirkten sich so auf das Erreichen oder Nicht-Erreichen der Ziele aus, die politisch, wirtschaftlich und ideologisch an die Schule gerichtet wurden. Damit beeinflussten die Lehrkräfte maßgeblich, wie sich die jeweilige koloniale Schule entwickelte. Dabei wird sich auch zeigen, dass die Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige (parteiische) Vermittlerfunktion zwischen Indigenen und Nicht-Indigenen innehatten, schon allein, weil sie in der Regel die lokale Sprache beherrschten und sich im Feld der kolonialen Sprachpolitik bewegten.

Die drei folgenden Teilkapitel befassen sich darum anhand der Lehrerbiographien jeweils schwerpunktmäßig mit einem kolonialen Schauplatz. In

---

2 **Julius Freiherr von Soden** (5.2.1846–2.2.1921) war nach juristischer Ausbildung und diplomatischer Karriere mit Stationen in Bukarest, Algier, Kanton, Havanna, Lima und Sankt Petersburg der erste Gouverneur der Kolonie Kamerun (1885–1891), bevor er selbige Funktion auch in Deutsch-Ostafrika ausübte (1891–1893). Im Anschluss an diese Tätigkeiten kehrte er nach Deutschland zurück und amtierte unter anderem als Kabinettschef im Dienste des Königs von Württemberg (1899–1900, 1906–1916) sowie als Württembergischer Außenminister (1900–1906), vgl. Biographisches Handbuch des deutschen Auswärtigen Dienstes 1871–1945, Bd. 4 S, Paderborn 2012, S. 281–282. Gründer, Horst: Geschichte der deutschen Kolonien, Paderborn 2018, S. 291. Reuß, J.: Freiherr v. Soden, Julius: in: Weller, Karl; Ernst, Viktor; Leuze, Otto (Hg.): Württembergischer Nekrolog für die Jahre 1920 und 1921, Stuttgart 1928, S. 165–172. Soden: in: Schnee, Heinrich (Hg.): Deutsches Kolonial-Lexikon, Bd. III, Leipzig 1920, S. 369.

Kamerun ist dies die Schule in Bonamandone, einem Dorf an der Mündung des Flusses Wouri (seinerzeit Kamerunfluss) in unmittelbarer Nähe zum deutschen Gouvernement. In Deutsch-Ostafrika ist die Küstenstadt Tanga im Norden des heutigen Tansania Ort der ersten kolonialen Schule. In Samoa steht die Deutsche Schule in Apia im Zentrum der Darstellung. Die Teilkapitel fragen dabei insbesondere nach den zentralen Wissens-elementen innerhalb der Gründungsprozesse der jeweiligen kolonialen Schule sowie den herrschaftspolitischen Implikationen der Verwendung dieses Wissens. Die Berufsbiographien der Lehrer Theodor Christaller (Kapitel 2.1) und Christian G. Barth (Kapitel 2.2), des Pfarrers Fritz Holzhausen und der Lehrerin Ludovica Schultze (Kapitel 2.3) ermöglichen zudem Einsicht in die konzeptionelle Entwicklung der von ihnen in der Praxis verantworteten schulischen Einrichtungen und ihrer Einflussnahme auf die diesbezüglichen Aushandlungsprozesse in den Gründungsphasen der kolonialen Schule und der Kolonie selbst.

Kapitel 2.1 fokussiert in einem ersten Abschnitt zunächst die grundsätzliche Debatte zwischen dem Auswärtigen Amt und dem deutschen Gouvernement in Kamerun um das Ob und Wie des Schulunterrichts in Kamerun und identifiziert die Argumente für die Errichtung einer eigenen Schule als basale, Handlung begründende Wissens-elemente. Anschließend rücken im nächsten Abschnitt die Verformung dieser basalen Wissens-elemente zu einem Anstellungsprofil für die Lehrerstelle in Kamerun, die Implikationen der Volksschullehrerausbildung der 1880er-Jahre für diesen Verformungsprozess sowie vier erste Bewerber für die Lehrerstelle in Kamerun ins Zentrum der Betrachtung. Der dritte Abschnitt befasst sich dann mit dem Gros der Bewerberschaft und fragt insbesondere nach deren Bewerbungsmotiven als Formen der Rezeption der regierungsamtlichen Schulgründungsbestrebungen. Zudem beinhaltet dieser Abschnitt die Entscheidung für Theodor Christaller, der damit zur physischen Verkörperung der Anstellungsbedingungen wird. Im vierten Abschnitt wendet sich die Darstellung der Ideenwelt Christallers zu und identifiziert dessen berufsbiographisch geprägten Auffassungen der Ziele und Formen von Schulunterricht sowie dessen Vorstellungen kolonialer Sozialhierarchie. Der Abschnitt markiert zudem den Übergang zu einer zunehmend von Christaller bestimmten Wissensgenerierung. Der fünfte und letzte Abschnitt behandelt schließlich die herrschaftspolitische Positionierung der Schule, die maßgeblich durch den Standort der Schule, Christallers Handlungen auf dem Feld der kolonialen Sprachpolitik und der Errichtung eines neuen Schulhauses getragen wird und im Sommer 1888 mit dem Eintreffen von Christallers Lesefibel,

dem zentralen Produkt seiner frühen Wissensgenerierung, ihren vorläufigen Höhepunkt findet.

Mit Kapitel 2.2 wendet sich die Darstellung der Kolonie Deutsch-Ostafrika zu und kontrastiert den dortigen Gründungsprozess sowie die ersten beiden Jahre des Bestehens der Schule mit Blick auf die Schule in Bonamandone. Verbindendes Element beider Schulorte ist Julius Freiherr von Soden, der als erster Gouverneur Deutsch-Ostafrikas auch hier die Schulgründung vorantrieb. Der erste Abschnitt betrachtet darum den Wissenstransfer aus dem Kameruner in den Deutsch-Ostafrikanischen Schulgründungsprozess sowie den Einbezug der Deutschen Kolonialgesellschaft (DKG). Der zweite Abschnitt thematisiert anschließend mit der sprachlichen Ausbildung Lehrer Barths am Seminar für Orientalische Sprachen das zentrale Element der Anpassung des bestehenden strategischen Herrschaftswissens an die neuen Gegebenheiten vor Ort. Der Abschnitt zeigt damit auch die Institutionalisierung der Sprachpolitik durch die Kolonialverwaltung und den Beginn des normierenden Wissenstransfers in Form von Lehrplänen und Schulbüchern. Anhand der Unterrichtstätigkeit Barths vor Ort befasst sich der dritte Abschnitt schließlich mit der konkreten Anbindung des Unterrichts an diese Transferprozesse, kennzeichnet die koloniale Schule aber nicht nur als Zielpunkt normierenden, vornehmlich sprachlichen und kulturellen Wissens, sondern auch als Ort der Gewinnung von neuem Wissen. Anschließend folgt der vierte Abschnitt der Debatte um die Anstellung islamischer Religionslehrer an der Schule in Tanga und identifiziert vier grundlegende Konfliktlinien in dieser sich zur Krise entwickelnden Debatte. Abschließend nimmt der fünfte Abschnitt Lehrer Barths massive Beschwerden über die Finanzausstattung der kolonialen Schule zum Anlass, danach zu fragen, was die koloniale Schule in Tanga eigentlich kosten durfte.

Nach den beiden afrikanischen Schauplätzen Kamerun und Deutsch-Ostafrika tritt in Kapitel 2.3 mit der deutschen Schule in Samoa ein pazifischer Schauplatz ins Zentrum der Darstellung. Das Kapitel erstreckt sich über die besonders forschungsperspektivisch reiche Zeit der Umbrüche im deutschen Schulwesen Samoas und fokussiert darum schwerpunktmäßig die Jahre 1894 bis 1906. Die Darstellung befasst sich im ersten Abschnitt mit der Etablierung der Schule, die ihrem Gründungskontext nach eine deutsche Auslandsschule war, in der kolonialen Debatte und der ideellen und finanziellen Kooperation der Schule mit der Deutschen Kolonialgesellschaft. Der zweite Abschnitt thematisiert die Auseinandersetzungen zwischen dem Schulverein in Apia, der die Trägerschaft der Schule innehatte, dem Auswärtigen Amt und dem Preußischen Oberkirchenrat um die Besetzung der Schulleiterstelle. Zwischen 1896 und 1903 stellte sich aufgrund zahlreiche

Alltagskonflikte zwischen der Siedlerschaft, den Pfarrern Otto Margraf und Fritz Holzhausen und dem Lehrer Otto Damm die Frage, ob ein ausgebildeter Elementarlehrer oder ein evangelischer Pfarrer die Stelle ausüben sollte, was dazu führte, dass die Beteiligten hierbei nicht nur über das Verhältnis von Staat und Kirche diskutierten, sondern auch das von lokaler und metropolitaner Verwaltungsinstanz. Der dritte Abschnitt identifiziert die Deutsche Schule in Apia sodann als internationale und reformpädagogisch geprägte Einrichtung und skizziert anhand der Berufsbiographie der Lehrerin Ludovica Schultze die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten für Frauen an dieser Schule. Beachtung finden aber auch die ideellen nationalen Bindekräfte, denen die Schule anlässlich zahlreicher Termine im Schulkalender unterlag und unter denen der Geburtstag des deutschen Kaisers sowie die Schulprüfungen eine besondere Stellung einnahmen. Im vierten Abschnitt wendet sich die Darstellung dann den Versuchen des Auswärtigen Amtes und der lokalen deutschen Verwaltungen zu, ab 1896 die Schulen der vor Ort vertretenen, allesamt nicht-deutschen Missionen zum Unterricht in deutscher Sprache zu bewegen. Im Fokus stehen zunächst die geheimen Verhandlungen mit der französischen, katholischen Maristenmission vor 1900 und anschließend die gegenseitigen Begegnungen von Siedlerschaft, Mission und Verwaltung im kolonialen Schulalltag. Der fünfte Abschnitt fragt schließlich nach den kolonialen Elementen der Deutschen Schule in Apia und lotet das Verhältnis von kolonialer Bürokratie und auslandsschulischer Schultradition aus.

## 2.1 Die erste deutsche koloniale Schule in Kamerun

### 2.1.1 Die Entscheidung für eine koloniale Schule

„Bereits in mehrfachen Berichten habe ich erwähnt, wie allgemein der Wunsch der hiesigen Eingeborenen nach Schulen ist; alle wollen Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen lernen oder es doch ihre Kinder lernen lassen[.]“<sup>3</sup>

Mit diesen Worten begann der Kaiserliche Gouverneur von Kamerun, Julius Freiherr von Soden, seinen mit dem 29. Dezember 1885<sup>4</sup> datierten Brief an

---

3 BArch, R 1001/4070, Bl. 2–4 (für das Zitat: Bl. 2).

4 Der Brief ist mit Eingangsnotiz vom 10. Februar 1886 versehen, was der Wegstrecke zwischen Kamerun und Deutschland geschuldet ist. Für das Folgende kann als Übersendungszeit brieflicher Nachrichten zwischen diesen beiden Destinationen

## 2. Konzeption und Ressourcen

Reichskanzler Bismarck und gab damit den Startschuss für die Errichtung deutscher Regierungsschulen in den noch jungen Kolonien. Nicht etwa politische, wirtschaftliche, religiöse oder moralische Argumente deutscher Kolonialbestrebungen führte von Soden ins Feld. Es sei vielmehr das Verlangen der indigenen Bevölkerung nach Schulbildung, das ihn veranlasse, die Errichtung einer Schule zu fordern. Sogar zur Entrichtung von Schulgeld seien die Indigenen bereit. Seiner Rechnung nach könne man bei angenommenen 50 Schulkindern und zehn Monaten Unterrichtszeit den Betrag von 10 Mark (M) pro Monat erwarten, sodass von Soden jährliche Einnahmen von 5.000 M in Aussicht stellte. Damit wäre das Gehalt des Lehrers bestreitbar, welches durch die Erhöhung der Schülerzahl sogar noch steigerungsfähig sei. Derlei nicht genug seien die Indigenen überdies finanziell auch in der Lage, ein Schulgebäude zu errichten. Lediglich die Schuleinrichtung müsse von Regierungsseite gestellt und ein Wohnhaus für den Lehrer gebaut werden. Wohingegen von Soden davon ausging, dass man die Kosten für ersteres von den ansässigen Indigenen zurückfordern könne, veranschlagte er für letzteres Kosten in Höhe von 5.000 M. Bei Einstellung eines zweiten Lehrers könne man zudem die Einnahmen durch das Schulgeld verdoppeln, während die Kosten für die Unterbringung der Lehrer seiner Vermutung nach nicht proportional zunähmen. Gleichzeitig wäre damit für den Vertretungsfall vorgesorgt.<sup>5</sup>

Schon mit seinem Bericht vom 3. Juni 1886 musste von Soden zurückrudern und das zu erwartende Schulgeld bei gleicher Schülerzahl auf jährlich 2.000 M beziffern. Gleichzeitig führte er nun einmalige Kosten in Höhe von 6.000 M und laufende Kosten in Höhe von 5.200 M pro Jahr an. Auch von dem großen Drängen der indigenen Bevölkerung ist nun keine Rede mehr, vielmehr benennt von Soden die Gelegenheit, Indigene zu Landwirten, Handwerkern und im Gartenbau auszubilden, mithin „zur Arbeit [...] heranzuziehen“, als Ziele des Schulunterrichts und damit Motivation der Schulgründung.<sup>6</sup> Für „die Strebsamsten und Begabtesten“ könne man zudem eine Deutschklasse einrichten und die wiederum Besten darin dann einer Dolmetscherausbildung, die teilweise in Deutschland stattfinden würde, zuführen.<sup>7</sup> Früh in der Geschichte der deutschen kolonialen Schule finden sich damit Belege für die Annahme, dass mit der Gründung kolonia-

---

von einer Dauer von vier bis acht Wochen ausgegangen werden, vgl. Eckert/Pesek, Bürokratische Ordnung, S. 95.

5 BArch, R 1001/4070, Bl. 2–4.

6 BArch, R 1001/4070, Bl. 35–40 (für das Zitat: Bl. 37).

7 BArch, R 1001/4070, Bl. 35–40 (für das Zitat: Bl. 36).

ler Schulen ganz handfeste Ziele verbunden waren, bei deren Adressierung die Wünsche Indigener, anders als es etwa vander Ploeg konstatiert, eine untergeordnete, meist keine Rolle spielten.<sup>8</sup> Gleichwohl wurde dieses vorgebrachte Gründungsmotiv weiter kolportiert und findet sich etwa gleich zu Anfang eines Artikelentwurfs von Sodens für den Schwäbischen Merkur im Februar 1887, in dem er ein Ausbleiben der Beachtung der Wünsche der Indigenen als „Unterlassenssünde“ bezeichnet.<sup>9</sup> Hier vermischt sich dieses Motiv zudem mit Misstrauen gegenüber der indigenen Bevölkerung, diese habe kein redliches Interesse an Bildung, sondern – wie es bei von Soden hier knapp heißt – „[wenn überhaupt deren] Honoratioren [...] materielle und praktische“ Gründe, den Bau einer Schule zu fordern.<sup>10</sup>

In der Tat scheinen die an der Mündung des Kamerunflusses ansässigen indigenen Herrscher ein Interesse daran gehabt zu haben, dass die deutschen Kolonisten eine Schule errichten. Dies belegen insbesondere die Schilderungen der Auswahl des Schulstandortes, die letztlich deshalb auf das zum Einflussgebiet des Chiefs Dumba Lobe Bell (King Bell) zählende Dorf Bonamandone fiel, weil dieser sich in Verhandlungen mit anderen indigenen Anführern gegen diese durchsetzte und dem Gouvernement zudem ein indigenes Langhaus für die Einrichtung einer vorläufigen Schule sowie ein Grundstück für den Bau eines Schulhauses zur Verfügung stellen konnte.<sup>11</sup> Auch darf wohl nicht daran gezweifelt werden, dass mit dem Schicken von

---

8 Vgl. Ploeg, Arie J. vander: Education in German Colonial Africa, in: Comparative Education Review 21 (1977), S. 91–109, hier: S. 95. Ploegs Aufsatz basiert maßgeblich auf Berichten des Deutschen Kolonialblatts und der politischen Dissertation Mehnerts (Mehnert, Schulpolitik).

9 BArch, R 1001/4070, Bl. 81–84 (für das Zitat: Bl. 81). Der Artikel, der das Ziel hatte, Geld für die Schulerrichtung zu sammeln, wurde jedoch auf Anweisung der Kolonialabteilung aus unbekanntem Gründen nicht veröffentlicht, BArch, R 1001/4070, Bl. 105–106.

10 BArch, R 1001/4070, Bl. 81–84 (für das Zitat: Bl. 81).

11 BArch, R 1001/4070, Bl. 76–79. Schran, F. A.: Die Bauhätigkeit in Kamerun, in: DKB, Jg. 1 (1890), S. 229–233, hier: S. 230. Beachte zur Bedeutung dieser innerafrikanischen Verhandlungen: Speitkamp Winfried: Deutsche Kolonialgeschichte, Stuttgart 2014, S. 29. Adick und Mehnert ziehen zum Beleg solchen Interesses einzig eine Passage des Berichts von Gustav Nachtigal an Reichskanzler Bismarck vom 16. August 1884 heran. Darin begründet Nachtigal das vermeintliche Votum indigener Führer gegen die Errichtung eines deutschen Protektorats und für eine Annexion mit dem Interesse dieser Führer an „einer civilisierten Verwaltung [und der] Errichtung von Schulen, die ihnen besonders am Herzen liegr“, vgl. BArch, R 1001/4202, Bl. 201–238, hier: Bl. 205. Insbesondere irritiert die daraus von Adick und Mehnert gefolgerte „Hoffnung [der indigenen Führer], dadurch einen qualifizierten Bildungsabschluss und die deutsche Reichsangehörigkeit er-

Schülern zur Schule Hoffnungen auf materielle Vorteile verbunden waren. So beklagte Lehrer Christaller in seinem ersten Schulbericht, dass manche Väter ihre Kinder bereits nach wenigen Wochen mit der Begründung, diese hätten nun genug gelernt, von der Schule nahmen und der Besuch der Schule unter Entrichtung von Schulgeld mehrheitlich als finanzielle Last ohne umgehenden Ertrag verstanden werde.<sup>12</sup> Wie sich im oben genannten Bericht von Sodens vom 3. Juni 1886 aber schon zeigt, bestanden auch auf deutscher Seite „materielle und praktische“ Interessen, mit denen die Ambivalenz einhergeht, einerseits die Bereitschaft der örtlichen indigenen Herrscher, den Schulbau zu unterstützen, bereitwillig anzunehmen, diese Bereitschaft andererseits aber unter dem Verdacht der egoistischen Bereicherung seitens ebendieser Herrscher zu stellen und so von der eigenen schwachen und auf Kooperationen angewiesenen Machtposition abzulenken.<sup>13</sup>

Prominente Unterstützung erhielt von Soden durch ein Gutachten des Hamburger Kaufmanns und Reeders Adolph Woermann vom 3. März 1886.<sup>14</sup> Dieser fertigte in Kenntnis des Briefes von Sodens vom 29. Dezember 1885 und auf Bitten des späteren kurzzeitigen Leiters des kolonialpolitischen Referats im Auswärtigen Amt, dem Geheimen Legationsrat Friedrich Richard Krauel, als Vertreter der deutschen (Kolonial-)Wirtschaft eine umfassende Einschätzung zu Notwendigkeit, Ausgestaltung und Finanzierung

---

langen zu können, sowie die Illusion von der Möglichkeit einer Art ‚juniorpartnerschaftlichen‘ [Anm. d. Verf.: Auch im Original in Anführungszeichen gesetzt] Verhältnisses zur Kolonialmacht“, vgl. Adick/Mehnert, *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten*, S. 426. In seiner 1965 vorgelegten Dissertation hatte Mehnert, Nachtigals Schreiben anführend, noch auf das Interesse indigener Anführer an den wirtschaftlichen „Annehmlichkeiten kapitalistischer Zivilisation und Technik“ geschlossen und in seine vom marxistischen Geschichtsbild geprägte wirtschaftszentrierte Darstellung eingewoben, vgl. Mehnert, *Schulpolitik*, S. 94–95. Zur präkolonialen Gesellschaft der Kameruner Küste und der krisenhaft bedingten Auseinandersetzung mit den europäischen Kolonisatoren beachte Eckert, Andreas: *Die Duala und die Kolonialmächte. Eine Untersuchung zu Widerstand, Protest und Protonationalismus in Kamerun vor dem Zweiten Weltkrieg*, Münster 1991, S. 47–91.

12 BArch, R 1001/4070, Bl. 130–133.

13 Beachte zuvorderst Eckert, *Grundbesitz*, S. 47. Schaper, *Chieftaincy*, S. 196–200, 205–208. Zur Positionierung der Schule im Feld der lokalen Machstrukturen siehe weiterhin Kapitel 2.1.5. Beachte zur nicht minder unabhängigeren Position des Gouvernements in Deutsch-Ostafrika auch Kapitel 2.2.1 und Kapitel 2.2.3.

14 BArch, R 1001/4070, Bl. 9–16. Beachte die transkribierte Version in: Adick/Mehnert, *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik*, Dok. 4, S. 65–70. Zur Rolle von Kaufleuten im Prozess der kolonialen Expansion beachte Habermas, *Intermediaries*, S. 32–36.

einer deutschen Regierungsschule in Kamerun an. Auch hier finden sich Anzeichen der Verschränkung von Gelegenheit und Misstrauen, wenn Woermann etwa das auch von ihm konstatierte Verlangen ansässiger Indigener, Lesen und Schreiben zu lernen, darauf zurückführt, dass diese darin den Grund für die „Überlegenheit der Europäer“ sähen, er dann aber im Weiteren betont, dass jene zunächst überhaupt erst einmal zur Verrichtung „positiv[er] Tätigkeit“ befähigt werden müssten. Letzteres liege im unbedingten Interesse der Kolonie, um durch „geistig[e] und körperlich[e] [Schulung des] Charakter[s] der Bevölkerung [...], Freude am Arbeiten“ zu erzeugen. Letztlich hält Woermann den jungen Bevölkerungsteil der Küstenbewohner selbst für dieses Unterfangen für „bereits so verdorben“ und schlägt vor, die Schülerschaft im Landesinnern zu rekrutieren.<sup>15</sup>

In der Ausgestaltung der Schule explizierte Woermann den Vorschlag von Sodens und empfahl neben der Errichtung einer Elementarschule für Sprach-, Mathematik- und etwaig Religionsunterricht auch die Errichtung einer Handwerkerschule sowie einer Ackerbau- und Gärtnerschule. In der Beschreibung ihrer Vorteile für die deutsche Kolonie ging Woermann ebenso deutlich weiter. Neben den oben beschriebenen zivilisationsmissionarischen Gesichtspunkten begründete er die Notwendigkeit einer staatlichen Schule mit dezidiert wirtschaftlichen Argumenten. So könne man durch die Ausbildung einheimischer Handwerker Lohn- und Anwerbungskosten für fremde Arbeiter aus anderen Kolonien verringern, jene möglicherweise sogar der „Vermiethung [...] in benachbarte andere Kolonien“ zuführen.<sup>16</sup> Des Weiteren versprach er sich von der Vermittlung der deutschen Sprache die Möglichkeit, direkten Handel mit Indigenen führen zu können<sup>17</sup>, ohne auf Dolmetscher angewiesen zu sein, und appellierte diesbezüglich an das Nationalgefühl der Entscheider im Auswärtigen Amt.<sup>18</sup>

---

15 Für die Zitate siehe BArch, R 1001/4070, Bl. 10, 11, 13, 15.

16 BArch, R 1001/4070, Bl. 9–16 (für das Zitat: Bl. 14).

17 Beachte in analytischer Verengung diesen Aspekt als alleiniges Motiv für die Schulgründung in Kamerun bezeichnend Haschemi Yekani, *Minu: Koloniale Arbeit. Rassismus, Migration und Herrschaft in Tansania (1885–1914)*, Frankfurt 2019, S. 115–116.

18 BArch, R 1001/4070, Bl. 9–16 (für das Zitat: Bl. 14). Die Abhängigkeit von Dolmetschern unterstützte ein latentes Gefühl der Unsicherheit bei Forschungsreisenden, Kolonialbeamten, Händlern und Militärs, vgl. Fabian, Johannes: *Im Tropenfeber. Wissenschaft und Wahn in der Erforschung Zentralafrikas*, München 2001, S. 178. Habermas, *Intermediaries*, S. 39–42. Pesek, *Koloniale Herrschaft*, S. 219–227, 300. Schaper, *Chieftaincy*, S. 206. Trotha, *Koloniale Herrschaft*, S. 186–189.

## 2. Konzeption und Ressourcen

Im Auswärtigen Amt stieß von Sodens Vorhaben – forciert durch die positive Begutachtung Woermanns, der zudem schon im Februar 1886 in einer Besprechung mitgeteilt hatte, das Vorhaben von Sodens zu unterstützen – auf prinzipielle Zustimmung.<sup>19</sup> Zur Finanzierung der Schulgründung trat man schließlich nach Erhalt des Gutachtens an den preußischen Kultusminister Gustav von Goßler (1838–1902) heran und bat diesen im März 1886 um Bekanntmachung der Pläne in interessierten Kreisen, da im Etat des Auswärtigen Amtes aktuell über keine entsprechenden Mittel zu verfügen sei.<sup>20</sup> Im Kultusministerium wiederum hielt man eine regierungsseitige Schulgründung aufgrund „der Unsicherheit der in Betracht kommenden Verhältnisse“ für schwierig umsetzbar und empfahl dem Auswärtigen Amt vielmehr die Aussendung einer deutschen evangelischen Mission und den Anschluss einer Schule an eine Missionsstation.<sup>21</sup> Zur Erreichung dieser Verbindung sei man dazu bereit, den Kontakt zu einzelnen Missionen herzustellen und auch eine geringe finanzielle Unterstützung zu leisten.<sup>22</sup> Um dieser Einschätzung Nachdruck zu verleihen, sendete man an das Auswärtige Amt gleich auch einen Spendenaufruf der Sächsischen Provinzial-Missionskonferenz aus Halle aus der Feder ihres Vorsitzenden Gustav Warneck, in welchem dieser die Möglichkeit der baldigen Aussendung von Mitgliedern der Basler Mission nach Kamerun thematisierte. Außerdem warb Warneck, der auch erster Herausgeber der *Allgemeinen Missionszeitschrift* und ab 1896 Honorarprofessor für Missionswissenschaften in Halle war<sup>23</sup>, für eine grundsätzlich unabhängige und starke Stellung deutscher Missionen in den deutschen Kolonien.<sup>24</sup>

Gegen von Goßlers Empfehlung standen starke grundsätzliche Vorbehalte von Sodens, welchen dieser schon in seinem ersten Schreiben vom 29. Dezember 1885 mit drastischen Worten Ausdruck verliehen hatte. Dort hatte er betont, dass es in Kamerun schon genügend „gewöhnliche Missions-

---

19 BAArch, R 1001/4070, Bl. 17–18. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 18–19. BAArch, R 1001/4070, Bl. 2–4, hier: Bl. 2 (Vermerk vom 24.2.).

20 BAArch, R 1001/4070, Bl. 17–18. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 18–19.

21 BAArch, R 1001/4070, Bl. 19–20 (für das Zitat: Bl. 19).

22 BAArch, R 1001/4070, Bl. 19–20.

23 Warneck, Gustav, in: Schnee, Heinrich (Hg.): Deutsches Kolonial-Lexikon, Leipzig 1920, S. 677.

24 BAArch, R 1001/4070, Bl. 21. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 23.

Christen-Karikatur[en]<sup>25</sup> gebe,<sup>25</sup> und damit eine etwa prominent von Hugo Zöllner gepflegte Polemik gegen die baptistische Missionstätigkeit an der Mündung des Kamerunflusses aufgegriffen. Zöllner hatte in seinem 1885 veröffentlichten Reisebericht über die westafrikanischen Küstengebiete re-sumiert: „Die Erfolge [der baptistischen Kamerun-Mission] sind gleich Null und die nach Hause gesandten Berichte [...] ein großartiger Betrug.“ Insbesondere hätten die baptistischen Missionare in der Evangelisierung, der Erziehung und der Befähigung ihrer Zöglinge zur praktischen Tätigkeit versagt.<sup>26</sup> Das Wirken der deutschsprachigen Basler Mission an der ‚Goldküste‘ hingegen beschrieb Zöllner als positives Gegenstück zur Tätigkeit der Baptisten. Den Baslern sei es gelungen, die Indigenen nicht nur „zu den äußeren Formen der Religion, sondern auch zur Demut und vor allem zur Arbeit [zu erziehen]“.<sup>27</sup> Von Soden dagegen unterschied in diesem Punkt nicht und zeigte sich insbesondere von den Ergebnissen der allgemeinen

---

25 BArch, R 1001/4070, Bl. 2–4 (für das Zitat: Bl. 2).

26 Vgl. Zöllner, Hugo: Die deutschen Besitzungen an der westafrikanischen Küste. II. Die deutsche Colonie Kamerun. Erster Teil. Das Kamerun-Gebirge nebst der Nachbar-Länder Dahome, englische Goldküsten-Kolonie, Niger-Mündungen, Fernando Po u. s. w., Berlin und Stuttgart 1885, S. 110–112 (für das Zitat: S. 111). **Hugo Zöllner** (12.1.1852–9.1.1933) bereiste 1884 im Auftrag der Kölnischen Zeitung Gebiete an der westafrikanischen Küste bis in den Kongo und veröffentlichte sein auf dieser Reise erlangtes ethnographisches und geographisches Wissen in zahlreichen Zeitungsartikeln sowie im Jahr darauf in vier Bänden. Neben dem genannten Werk erschienen: Zöllner, Hugo: Die Deutschen Besitzungen an der westafrikanischen Küste. I. Das Togoland und die Sklavenküste, Berlin und Stuttgart 1885. Zöllner, Hugo: Die deutschen Besitzungen an der westafrikanischen Küste. III. Forschungsreisen in der deutschen Colonie Kamerun Zweiter Teil. Das Flußgebiet von Kamerun. Seine Bewohner und seine Hinterländer, Berlin und Stuttgart 1885. Zöllner, Hugo: Die deutschen Besitzungen an der westafrikanischen Küste. IV. Forschungsreisen in der deutschen Colonie Kamerun. Dritter Teil. Das südliche Kamerun-Gebiet, die spanischen Besitzungen, das französische Colonialreich und der Congo, Berlin und Stuttgart 1885. Zöllner war aber nicht nur am Prozess der Wissensgenerierung beteiligt, sondern schloss im Auftrag Gustav Nachtigals während dieser Reise zudem diverse ‚Schutzverträge‘ mit indigenen Anführern ab und beteiligte sich so auch an der territorialpolitischen Expansion, wie er auch sonst einer der schärfsten Verfechter der Kolonisationsidee war, vgl. Zöllner, Die deutschen Besitzungen II, S. XII–XIII. Krieger, Ursula: Hugo Zöllner. Ein deutscher Journalist als Kolonialpionier, Würzburg 1940, S. 1–24, 100–120. Wiese, Britta: Hugo Zöllner, die Kölnische Zeitung und das koloniale Projekt, in: Bechhaus-Gerst, Mariane; Horstmann, Anne-Kathrin (Hg.): Köln und der Kolonialismus. Eine Spurensuche, Köln 2013, S. 31–36, hier: S. 33–36.

27 Zöllner, Die deutschen Besitzungen II, S. 9–10, 112 (für das Zitat: S. 9).

deutschen Missionskonferenz, die vom 27. bis 29. Oktober 1885 in Bremen stattgefunden hatte, enttäuscht.<sup>28</sup> Bei dieser hatten die anwesenden Missionsvertreter in ihren „aus der Erfahrung der Missionsarbeit geschöpften Wünsche[n] und Ratschläge[n], wie die deutschen Kolonialverwaltungen die Eingeborenen zu behandeln haben“, zwar im Entwurf auch die Errichtung von Schulen empfohlen, dies nach „allseitig[em]“ Widerspruch in der Aussprache allerdings wieder zurückgenommen.<sup>29</sup> Empfohlen wurde dagegen die vollkommene Zurückhaltung der Regierung in Sachen Schulgründung bei gleichzeitiger Unterstützung von Missions- und Privatschulen nach englischem Vorbild.<sup>30</sup>

Dass es in der nächsten Zeit zur Aussendung einer deutschen Mission nach Kamerun und der Übernahme fremdländischer Missionsstationen durch diese kommen würde, bezweifelte nicht nur von Soden, der seinen Vorbehalten in Kenntnis der Empfehlung von Goßlers Nachdruck verlieh, indem er den deutschen Missionen eine „einseitig pietistischen Richtung [...] und [einen] ausgesprochen dogmatisch-doktrinären Standpunkt“ attestierte.<sup>31</sup> Auch im Auswärtigen Amt war man der zu diesem Zeitpunkt korrekten Auffassung, dass die Aussendung deutscher Missionare, insbesondere der hierfür angedachten Basler Missionare, nicht zu erwarten sei,<sup>32</sup> und betonte gegenüber dem preußischen Kultusministerium, dass die Schulgründung möglichst bald erfolgen solle und er eine Sammlung von Geldern über den Aufruf Warnecks als zu langwierig

---

28 BArch, R 1001/4070, Bl. 2–4. Zu den Ergebnissen der Konferenz siehe: Die allgemeine deutsche Missionskonferenz in Bremen, in: Evangelisches Missions-Magazin, Neue Folge 29 (1885), S. 481–495. Vertreten waren bei dieser ersten rein deutschen Missionskonferenz, die angesichts der deutschen Kolonialerwerbungen einberufen wurde, Vertreter der Francke'schen Stiftungen, der Herrnhuter Brüdergemeinde, der Basler, der Rheinischen, der Berliner, der Leipziger, der Goßnerschen, der Norddeutschen, der Hermannsbürger, der Schleswig-Holsteinischen und der Königsberger Mission, Vertreter der Missionswissenschaften sowie ein Vertreter des Auswärtigen Amtes, siehe ebd., S. 482–483.

29 Ebd., S. 492–494 (für die Zitat: S. 492, 493).

30 Ebd., S. 492–494.

31 BArch, R 1001/4070, Bl. 35–40 (für das Zitat: Bl. 35).

32 Zum Entscheidungsumschwung der Basler Missionsleitung im Zeitraum März bis Juni 1886, die Kamerunmission doch anzutreten, beachte Oehler, Theodor: Zur Vorgeschichte der Basler Mission im Kamerungebiet und in Viktoria, in: Evangelisches Missions-Magazin, Neue Folge 31 (1887), S. 11–25. Altena, Häuflein, S. 29–31. Gründer, Christliche Mission, S. 30–32. Nestvogel, Mission und Kolonialherrschaft in Kamerun, S. 206.

einschätze.<sup>33</sup> Diese Einschätzung verwundert zunächst, da im Unterstützungsgesuch an das Kultusministerium gerade von einer Sammlung in interessierten Kreisen die Rede gewesen war.<sup>34</sup> Diesem Weg zu folgen hätte allerdings nicht zuletzt bedeutet, diejenigen Vertreter der Missionen zu stärken, die auf der Bremer Missionskonferenz dezidiert gegen eine stärkere Dienstbarmachung der Mission für die kolonialen Bestrebungen und für maßgebliche Selbstständigkeit der Missionen eingetreten waren, und gleichzeitig den prokolonialen Flügel um Friedrich Fabri, der kolonialen Fragen innerhalb der Missionsarbeit starke Bedeutung zumaß und sich seit der Konferenz deutlich im Aufschwung befand, implizit zu schwächen.<sup>35</sup> Für den vermeintlichen Meinungsumschwung mag zudem entscheidend gewesen sein, dass das Auswärtige Amt mittlerweile doch Etatmittel hatte erhalten können und nicht ausschließlich auf das Kultusministerium, welches durch die gezeigte Nähe zum Lager Warnecks in gewisse politische Konkurrenz zum Auswärtigen Amt trat, angewiesen war. Per Allerhöchster Ordre vom 31. März 1886 wurden dem Auswärtigen Amt aus dem Etat 1885/86 unter der Position „Zur Unterstützung deutscher Schulen im Auslande“ zunächst 2.500 M zugewiesen.<sup>36</sup> Zudem stellte Reichskanzler Bismarck Gouverneur von Soden nach der Erzielung von Fortschritten im Aufbau der Schule weitere 2.500 M in Aussicht.<sup>37</sup> Die Zusage dieser Mittel teilte man dem Kultusministerium mit, nannte allerdings deren Höhe nicht. Diese war im ursprünglichen Konzept des Schreibens an das Kultusministerium mit 5.000 M beziffert, wurde für die offizielle Version aber

---

33 BArch, R 1001/4070, Bl. 22–23. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 72–73.

34 Siehe oben, sowie BArch, R 1001/4070, Bl. 17–18. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 18–19.

35 Vgl. Altena, Häuflein, S. 26–32. Pugach, Africa in Translation, S. 50–51.

36 BArch, R 1001/4070, Bl. 26. Mehnert schildert die Abfolge in umgekehrter Reihenfolge und lässt so den Eindruck entstehen, im Auswärtigen Amt stünde man vorbehaltlos hinter den kolonialen schulischen Plänen, dränge also darum zur Eile und erhalte danach die Etatbewilligung, vgl. Mehnert, Regierungs- und Missionsschulen, S. 253. Über den „Fonds zur Unterstützung deutscher Schulen im Auslande“ ließ das Auswärtige Amt deutschen Schulgemeinden außerhalb Deutschlands finanzielle Mittel zukommen. Beachte beispielhaft die Abschrift der Mittelzuteilung für das Etat-Jahr 1889/1890 unter BArch, R 1001/4072, Blatt 58–59. Die regionalen Schwerpunkte lagen neben Kamerun (als einzige Kolonie in dieser Liste) in Europa, Nordafrika und der Levante.

37 BArch, R 1001/4070, Bl. 34. Die Bewilligung erfolgte schließlich aus dem Etat 1886/87, siehe BArch, R 1001/4070, Bl. 71.

gestrichen.<sup>38</sup> Wohl hoffte man im Auswärtigen Amt auf eine größtmögliche finanzielle Unterstützung von Seiten der Kultusbehörde. Es ist davon auszugehen, dass aus diesem Grunde auch von Goßlers Empfehlung, die Missionen maßgeblich einzubeziehen, eingehend gewürdigt wurde und man insbesondere eine spätere Übergabe der Schule an eine Mission nicht ausschloss. In der Gründungsphase der kolonialen Schule spielte die Übergabe einer Schule an die Missionen allerdings zunächst keine Rolle.<sup>39</sup>

Neben die vermeintliche Erfüllung indigener Wünsche nach Schulbildung, die Aussicht auf die Ausbildung Indigener für landwirtschaftliche oder handwerkliche Berufe, die durch Adolph Woermann explizit geäußerten wirtschaftlichen Interessen und die Vorbehalte gegenüber den deutschen Missionen<sup>40</sup> tritt in der Gründungsphase der deutschen Regierungsschule in Kamerun die zeitweilige Ablehnung der Praxis der Erziehung und Unterrichtung indigener junger Menschen in Deutschland durch Gouverneur von Soden. Dieser berichtete hierzu erstmalig am 8. August 1885 an das Auswärtige Amt und unterstützte die Anträge zweier Indigener, des Chiefs Dumbé Lobe Bell und des Dolmetschers David Mitom, auf Unterrichtung ihrer Söhne in Deutschland.<sup>41</sup> In einem weiteren Bericht vom 21. Dezember 1885, der zeitgleich mit dem eingangs herangezogenen Bericht vom 29. Dezember 1885 am 10. Februar 1886 in Berlin eintraf, revidierte von Soden seine Auffassung allerdings wieder. Er habe mit in

---

38 BArch, R 1001/4070, Bl. 22–23. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 72–73.

39 BArch, R 1001/4070, Bl. 22–23. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 72–73. BArch, R 1001/4070, Bl. 23–24. Die Option, eine Regierungsschule zu späterer Zeit an eine Mission zu übergeben, vollzog man zwölf Jahre später tatsächlich per Vertrag zwischen dem Kameruner Gouvernement und der Basler Mission für die zwischenzeitlich zusätzlich gegründete Regierungsschule in Bonebela, BArch, R 1001/4073, Bl. 158.

40 Den Aspekt der Vorbehalte gegen die Missionen stellen Adick und Mehnert besonders heraus, vgl. Adick/Mehnert, *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik*, S. 33. Beachte passagenweise wortgleich schon Mehnerts 1993 veröffentlichten Artikel, vgl. Mehnert, *Regierungs- und Missionsschulen*, S. 252–253. Mehnerts marxistisches Geschichtsverständnis scheint 1993 noch durch, während die Sprachwahl in der Quellensammlung dies nicht sichtbar macht. Geprägt durch dieses Geschichtsverständnis hatte er 1967 in einem auf seiner Dissertation (Mehnert, *Schulpolitik*) basierenden Aufsatz noch die wirtschaftlichen Interessen als Hauptmotiv benannt, vgl. Mehnert, *Zur Genesis*, S. 143–146.

41 BArch, R 1001/4297, Bl. 3–5. Zu David Mitom/Meetom siehe auch Aitken, Robbie; Rosenhaft, Eve: *Black Germany: The Making and Unmaking of a Diaspora Community, 1884–1960*, Cambridge 2013, S. 23–24. Schaper, *Chieftaincy*, S. 204–206.

England ausgebildeten Indigenen gesprochen und sei zu dem Ergebnis gekommen, dass deren „Wissen und Christentum ein viel zu oberflächliches“ sei und diese nach ihrer Rückkehr nicht im Stande seien, ihrer Ausbildungsdoktrin treu zu bleiben und im Sinne ihrer Ausbildung auf die heimische Bevölkerung einzuwirken.<sup>42</sup> Letztlich blieben, so von Soden weiter, als feststellbare Lernerfolge die Fähigkeiten zu lesen und zu schreiben übrig, was sowohl für die deutsche Regierung als auch die indigenen Führer im Rahmen einer sich in Kamerun befindenden staatlichen Schule kostengünstiger zu erreichen sei. Für das Gouvernement ergebe sich zudem der Vorteil, dass die Zahl der beschulbaren Personen mit einer Schule vor Ort deutlich höher sei.<sup>43</sup> Nachdem von Soden schon die Unterstützung von Missionen als Alternative zur eigenen Schulgründung abgelehnt hatte, nahm er hiermit auch die zweite Alternative, die den Beteiligten seinerzeit möglich erschien, vom Tisch.

Aus dem Bisherigen ist insgesamt ersichtlich, dass durchaus unterschiedliche Auffassungen darüber bestanden, ob und auf welche Art und Weise

---

42 BArch, R 1001/4070, Bl. 6–7 (für das Zitat: Bl. 6). Bereits ein Jahr zuvor hatte der Basler Missionar und Afrikaforscher Paul Steiner in der Deutschen Kolonialzeitung mit ähnlicher Argumentation und mit Verweis auf die seiner Meinung nach verfehlte Anglisierungspolitik der britischen Kolonialverwaltung in Sierra Leone gegen die Sendung Indigener nach Deutschland und für die Errichtung einer staatlichen Schule plädiert, Steiner, Paul: Von der Goldküste, in: DKZ, Jg. 2 (1885), Heft 21, S. 690–692, hier: S. 691–692.

43 BArch, R 1001/4070, Bl. 6–7. Zur erneuten Hinwendung zur Beschulung Indigener in Deutschland kam es spätestens binnen Jahresfrist, als von Soden an der Ausfertigung eines Ausbildungsvertrages für den Neffen Chief Bells, Alfred Bell, mit dem Altonaer Bauunternehmen Franz Schmidt mitwirkte, BArch, R 1001/4297, Bl. 72 (Transkription, allerdings mit fehlerhaftem Aktennachweis, bei Adick/Mehnert, Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik, Dok. 131, S. 429). Beachte auch Kameruner in Deutschland, in: DKZ, Jg. 4 (1887), Heft 18, S. 565. Die Ausbildung Indigener in Deutschland erfährt in dieser Arbeit, wie auch das Missionsschulwesen, nur dann Beachtung, wenn sie das staatliche Schulwesen – wie hier etwa als Alternative – berührt. Beachte insbesondere Adick/Mehnert, Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik, S. 423–428. Aitken/Rosenhaft, Black Germany, S. 22–66. Aitken, Robbie; Bowersox, Jeff: Alfred Bell and Etuman come to Germany (1891), <https://blackcentraleurope.com/sources/1850-1914/alfred-bell-and-etuman-come-to-germany-1891/> (Abruf: 11.5.2020). Ebenfalls einschlägig, aber leider ohne quellenkritische Distanz, phasenweise Böckhelers 1897 über Theodor Christaller erschienene Biographie direkt übernehmend, ist Brommarius' Arbeit über Rudolf Bells Aufenthalt in Deutschland, siehe Brommarius, Christian: Der gute Deutsche. Die Ermordung Manga Bells in Kamerun 1914, Berlin 2015. Beachte weiterhin Eckert, Duala, S. 163–192.

die Gründung einer Regierungsschule vollzogen werden sollte. Zudem wird deutlich, dass anwendbares Herrschaftswissen in Form von Strategien und Handlungsweisen zur organisatorischen Steuerung des Prozesses der Gründung einer kolonialen Schule auf der Ebene des Auswärtigen Amtes und auch der Ebene der deutschen Verwaltung in Kamerun nur rudimentär existierte. Der Weg hin zur Entscheidung für die Einrichtung einer regierungseigenen Schule vor Ort in der Kolonie markiert darum den Beginn der Generierung von Wissensbeständen im Kontext des deutschen Kolonialismus, die dazu geeignet waren, einen solchen Prozess produktiv zu steuern. Die frühen Elemente dieser Wissensbestände treten hier als Argumente auf und sind durch eine Verbindung von gutachterlicher Expertise und Erfahrung von vor Ort charakterisiert. Letztere hatte dabei das Übergewicht und verschaffte Gouverneur von Soden, der im Gegensatz zu den Beteiligten im Auswärtigen Amt, Woermann oder von Goßler als einziger mit tatsächlicher Lebenserfahrung aus Kamerun aufwarten konnte, maßgebliche Deutungshoheit.<sup>44</sup> Strukturierende Wirkung auf die Hierarchie der Argumente und damit konstitutiv für eine Ordnung innerhalb der Wissensbestände wirkte neben der Erfahrung das Ziel eines möglichst geringen Finanzaufwands. Dies dokumentiert sowohl die Antwort des Auswärtigen Amtes an Kultusminister von Goßler als auch diejenige an Adolph Woermann, dessen umfangreichen Plan man mit wenigen Worten und der Begründung, es seien keine entsprechenden Mittel verfügbar, ablehnte und gleichzeitig um kostenfreie Überfahrt des noch einzustellenden Lehrers mit einem Schiff der Woermann-Linie nach Kamerun bat.<sup>45</sup> Auch

---

44 Auch im Bereich der wissenschaftlichen Forschung verlieh die Begründung von Argumenten und Ergebnissen mit eigener Erfahrung von vor Ort selbst unprofessionellen Praktikern besondere Akzeptanz und Maßgeblichkeit, vgl. Habermas, *Intermediaries*, S. 43–44.

45 BArch, R 1001/4070, Bl. 24–25. GStAPK, I. HA Rep. 81 Gesandtschaft Hamburg nach 1807, Nr. 956 (Kgl. M. d. A. A. an Preuß. Ges. Hamburg am 24.4.1886; Preuß. Ges. Hamburg an Woermann am 27.4.1886). Die umfassende Ablehnung des Woermann'schen Planes lässt auch Zweifel an der von vander Ploeg suggerierten These aufkommen, dass es ursprünglich Woermann war, der die Kameruner Schule konzeptionell in die Taufe gehoben habe, vgl. Ploeg, *Education*, S. 95 mit Verweis auf Rudin, Harry Rudolph: *Germans in the Cameroons 1884–1914. A Case Study in Modern Imperialism*, London 1938. Beachte bei letzterem S. 122, 353–361. Allein grundsätzliche Forderungen nach einer Schule, die Woermann in der Tatschon 1884 geäußert hatte, und einige Übereinstimmungen des späteren Kameruner Schulwesens mit dem von ihm gutachterlich konzeptionierten Schulwesen genügen nicht als Beleg, da dabei der Prozess von Konzept zu Entstehung der Schule und hierbei insbesondere die genannte Ablehnung durch das Auswärtige Amt vollkommen außer Acht gelassen wird.

von Sodens beständiges Vorbringen eines möglichen finanziellen Beitrags von Seiten der Indigenen bestätigt die (zumindest anfängliche) Bedeutung dieses Ziels.<sup>46</sup>

Ein deutlich homogeneres Bild der Entscheidungsfindung in dieser Frühphase zeichnen die wenigen zeitgenössischen Darstellungen zu den kolonialen Schulen und verdecken damit die seinerzeitige Notwendigkeit der Generierung strategischen Herrschaftswissens. Auch Hinweise auf eine Begrenztheit der finanziellen Mittel oder eine mögliche Alternative zur eigenen Schulgründung sucht man vergebens. Vielmehr erscheint in diesen Darstellungen die Schulgründung entgegen den obigen Ausführungen und auch entgegen der amtlichen Denkschrift der Jahre 1885/86 rückblickend als logische und direkt folgende Konsequenz der kolonialen Eroberung.<sup>47</sup> Zu deren Hauptzweck gehöre es, die indigene Bevölkerung mittels weltlicher Schulbildung zur ‚Menschwerdung‘ zu befähigen. Als gleichermaßen natürliche, zu keiner Zeit anders diskutierte Entwicklung beschrieben die Autoren außerdem positive wirtschaftspolitische Implikationen einer Beschulung Indigener in staatlichen Schulen für deutsche Unternehmen wie auch die Einsicht, dass, aufbauend auf missionarischer Tätigkeit in den jeweiligen Gebieten, staatliche Schulen nun die für die elementare und praktische Ausbildung geeignetsten Einrichtungen seien. Auch die durch von Soden aufgebrauchten Wünsche oder Forderungen Indigener spielten in den rückblickenden zeitgenössischen Darstellungen kaum eine Rolle, sei es als scheinbares Argument oder als Bezugspunkt ängstlichen Misstrauens. Der indigenen Bevölkerung wurde als Gesamtheit vielmehr die Rolle rezeptiver Objekte zugeschrieben, deren Formung nicht nur im nationalen Interesse liege, sondern vielmehr die Erfüllung weltpolitischer Verpflichtung bedeute.<sup>48</sup> Seine Verkörperung erfahre diese Verpflichtung

---

46 Zur finanziellen Dimension der ersten kolonialen Schule beachte insbesondere Kapitel 2.1.2 sowie Kapitel 2.1.5. Ganz besonders maßgeblich ist die Frage der Finanzierung für die Gründung der ersten Schule in Deutsch-Ostafrika, ist sie doch mit ursächlich für das Suchen nach Kooperationspartnern in Deutschland und in der Kolonie, siehe Kapitel 2.2.1.

47 Denkschrift über die deutschen Schutzgebiete, in: Verhandlungen des Reichstages, Bd. 89 (1885/86), Berlin 1886, S. 133–138. Die erste längere Darstellung der kolonialen Schule außerhalb der amtlichen Überlieferung erschien im Jahr 1900 aus der Feder von Gustav Lenz, siehe Lenz, Regierungsschule.

48 Lenz, Regierungsschule, S. 2. Mirbt, Mission und Kolonialpolitik, S. 147. Barth, Christian G.: Ueber das Schulwesen unserer Schutzgebiete, in: DKZ, Nr. 28 (1911), S. 17–18, 25–26, 41–42, 59–61, 85–88, hier: S. 17. König, Eingeborenen-schulen, S. 5–7. Schlunk, Schulwesen, S. 14. König, Bernhard v.: Schulen, in: Schnee, Heinrich (Hg.): Deutsches Kolonial-Lexikon, Bd. III, Leipzig 1920,

jeweils in der Person des vor Ort tätigen Lehrers, insbesondere in der das Bild eines solchen Lehrers prägenden Gestalt des ersten Kameruner Lehrers,<sup>49</sup> für dessen Anforderungsprofil es – die allgemeine Kenntnissituation widerspiegelnd – tatsächlich aber keine greifbare Vorlage gab.

### 2.1.2 Annäherungen an ein Anforderungsprofil und erste Bewerber

Das Anforderungsprofil des Lehrers lässt sich neben den Argumenten zur Entscheidung für eine koloniale Schule vor Ort als weiteres frühes Element strategischen Herrschaftswissens im Schulgründungsprozess identifizieren. Dessen Wichtigkeit bemisst sich darin, dass seine Ausgestaltung entscheidend dafür war, nach welchen Kriterien mögliche Bewerber auf die Kameruner Lehrerstelle beurteilt wurden. Es gibt zudem weitere Auskunft über die Art der geplanten Schule und Hinweise auf die dem Lehrer angedachte Funktion innerhalb dieser Einrichtung.

Erste Bestandteile des Anforderungsprofils entwickelten sich aus den ausgetauschten Schreiben der frühen Gründungsphase: Gouverneur von Soden forderte in seinem ersten Bericht vom 29. Dezember 1885 vage die „Entsendung [...] gebildeter, sich für die Sache interessierender Lehrer“, die Grundkenntnisse der Duala-Sprache haben sollten. Weitere Kenntnisse könnten sich diese vor Ort aneignen.<sup>50</sup> Zudem, so von Soden in seinem Bericht vom 3. Juni 1886, müsse der Lehrer jung und bei guter Gesundheit sein, um die als sehr anstrengend aufgefassten klimatischen Verhältnisse in Kamerun auszuhalten.<sup>51</sup> Adolph Woermann forderte, dass der Lehrer „nicht nur aus Europamüdigkeit, sondern aus innerer Lust und Liebe zur Sache ans Werk gehe“, und kritisierte damit eher die bisherige, in Teilen der romantischen Verklärung ferner Länder anhängenden deutsche Auswandererschaft, als zur Profilschärfung beizutragen.<sup>52</sup> Mit dem Begriff der „Europamüdigkeit“ sprach Woermann implizit die im 18. und 19. Jahrhundert weit verbreiteten idealisierten Vorstellungen Nordafrikas, Indiens und der Levante an. Diese Vorstellungen standen, subsumiert unter dem

---

S. 308ff., hier: S. 308. Moritz, Eduard: Das Schulwesen in den deutschen Kolonien, in: Deutschland in den Kolonien. Ein Buch deutscher Tat und deutschen Rechts, Berlin (ohne Jahr), S. 139–140, hier: S. 139.

49 Beachte insb. König, Eingeborenschulen, S. 258. Schlunk, Schulwesen, S. 15–17.

50 BArch, R 1001/4070, Bl. 2–4 (für das Zitat: Bl. 3).

51 BArch, R 1001/4070, Bl. 35–40.

52 BArch, R 1001/4070, Bl. 9–16 (für das Zitat: Bl. 11).

Begriff des ‚Orient‘, der als trist und beengt aufgefassten Lebensweise im sich industrialisierenden Europa gegenüber und bewirkten eine breite Beschäftigung etwa mit als ‚orientalisch‘ verstandenen Sprachen, wie dem Sanskrit, mit Kunst und Architektur. So diente der ‚Orient‘, der allein schon durch die Prägekraft romantischer Vorstellungen von Indien stets auch untrennbar mit dem Kolonialen verknüpft war, als geistiger Fluchtpunkt, dessen zwangsläufige Kehrseite die Diffamierung der eigenen Umgebung und eine dementsprechende Motivation, Europa zu verlassen, war.<sup>53</sup> Woermann, der eine rationale und eine wirtschaftliche Betätigung unterstützende Ausrichtung der Schule im Blick hatte, wollte mit seiner Einlassung wohl seiner Auffassung nach ungünstige Motivationen des Lehrers auf diese Weise möglichst ausschließen. Kultusminister von Goßler schließlich blieb bei seiner bisherigen Grundüberzeugung und insistierte, künftige Lehrer – seinem Votum für enge Kooperation mit den Missionen entsprechend – sollten einschlägige Erfahrungen in der Missionstätigkeit haben, also insbesondere über eine abgeschlossene Missionarsausbildung verfügen.<sup>54</sup>

So unklar und wenig spezifisch sich diese Anforderungen darstellten, so gering war auch der Erfolg der preußischen Kultusbehörde, anhand dieser Kriterien dem Auswärtigen Amt einen geeigneten Kandidaten zu empfehlen. Nachdem Staatssekretär Herbert von Bismarck Kultusminister von Goßler am 24. April 1886 offiziell mit der Kandidatensuche beauftragt hatte<sup>55</sup>, dauerte es etwa einen Monat, bis erste Bewerber zwischen den beiden Behörden diskutiert wurden. Bezeichnenderweise hatten sowohl die

---

53 BArch, R 1001/4070, Bl. 9–16. Vgl. Ballantyne, Tony: Indien und die Globalisierung kolonialen Wissens, in: Habermas, Rebekka; Przyrembel, Alexandra (Hg.): Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne, Göttingen 2013, S. 115–125, hier insb.: S. 115–117. Marchand, Suzanne L.: German Orientalism in the Age of Empire. Religion, Race, and Scholarship, Cambridge 2009, S. 333–339. Ruhe, Ernstpeter: Orientträume und Europamüdigkeit. Deutsche Algerienreisende im 19. Jahrhundert, in: ebd. (Hg.): Europas islamische Nachbarn, Würzburg 1993, S. 281–313. Said, Edward W.: Orientalismus, Frankfurt am Main 2014, S. 43–64. Stein, Gerd (Hg.): Europamüdigkeit und Verwilderungswünsche. Der Reiz, in amerikanischen Urwäldern, auf Südseeinseln oder im Orient ein zivilisationsfernes Leben zu führen. Vom 18. bis zum 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main 1984, S. 249–267.

Zu dem jugendlich, stürmerisch-drängenden Motiv der Bewerbung für die Stelle als kolonialer Lehrer, das seit jeher mit dem romantischen Motiv in Verbindung stand, beachte Kapitel 2.1.2 und Kapitel 2.1.3.

54 BArch, R 1001/4070, Bl. 17–18. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 18–19.

55 BArch, R 1001/4070, Bl. 22–23.

Bewerbung von Paul Schönwaldt, Lehrer an der ‚Idiotenanstalt‘ Hephata in Mönchengladbach, als auch die des Privatlehrers Richard Kirchberg aus Wulkow, einem heutigen Ortsteil von Neuruppin, das Auswärtige Amt erreicht und wurden von diesem zur Einholung weiterer Informationen an das Kultusministerium weitergeleitet.<sup>56</sup> Aufgrund fehlender Hinweise in den Akten kann nicht nachvollzogen werden, wie das Kultusministerium den Suchauftrag des Auswärtigen Amtes anfänglich umsetzte. Einen singulären Hinweis auf den Informationsfluss gibt lediglich Schönwaldts Anstellungsgesuch, in welchem dieser einen gewissen Pfarrer Dr. Bernhard als denjenigen benennt, der ihn über die Stelle in Kenntnis gesetzt habe.<sup>57</sup> Man kann vermuten, dass es sich hierbei um keinen offiziellen Informationsweg handelte. Kirchbergs Anstellungsgesuch hingegen fehlt und damit auch ein entsprechender Hinweis, wie er von der Stelle erfahren hatte.

Die beiden Bewerbungen trafen zu einem Zeitpunkt im Kultusministerium ein, zu welchem schon der Entwurf eines Schreibens an Reichskanzler von Bismarck erstellt worden war, das von einer bisher erfolglosen Suche berichten sollte. Zudem erkundigte sich Kultusminister von Goßler in diesem auf den 29. Mai 1886 datierten Schreiben, „was [man seitens des Auswärtigen Amtes] dem betreffenden Lehrer sicher zusagen könne“ und dokumentierte damit – unbenommen der Tatsache, dass dieses Schreiben nicht abgesendet wurde – einen Monat nach dem Beginn der Suche, dass neben den fachlichen und persönlichen Anforderungen auch über die vertraglichen Gesichtspunkte bis dato keine Verständigung erfolgt war.<sup>58</sup>

Die Erkundigungsschreiben zu den Bewerbern Schönwaldt und Kirchberg, die von Goßler daraufhin an die Königlichen Regierungen zu Düsseldorf und Potsdam richtete, enthielten entsprechend allgemeine Formulierungen. In beiden Schreiben bat von Goßler bezüglich des jeweiligen Kandidaten gleichlautend um Auskunft „über das Maß seiner Bildung, sein Lehrgeschick und den Besitz von Organisationstalent“ sowie über den Umfang der Kenntnisse in der englischen Sprache.<sup>59</sup> Wäre in beiden Schreiben nicht zudem Kamerun als Zielort genannt, anhand der Anforderungen hätte man keinen kolonialen Bezug ableiten können.<sup>60</sup> Es verwundert

---

56 GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 77–78, 80.

57 GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 78.

58 GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 75–76 (für das Zitat: Bl. 76).

59 GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 79, 81 (auch für die Zitate).

60 GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 79, 81.

darum auch nicht, dass die beiden Gutachten, die schließlich gegen Ende Juni 1886 im Kultusministerium eintrafen, einen solchen Bezug im Hinblick auf die Anforderungen nicht herstellten, sondern ausbildungsbiographische Informationen und Persönlichkeitseinschätzungen enthielten.<sup>61</sup>

Zu den beiden Bewerbern Paul Schönwaldt und Richard Kirchberg traten Mitte Juni zwei weitere Bewerber, der Berliner Volksschullehrer Heinrich Seidel<sup>62</sup> und der wissenschaftliche Hilfslehrer Emil Salge aus Nienburg.<sup>63</sup> Beide Bewerbungen resultierten aus einer Aufforderung von

---

61 GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 97–99, 113–114.

Gemäß dem Schreiben der Kgl. Regierung in Düsseldorf (Bl. 97–99) hatte der am 20. Mai 1861 in Preußisch Stargard (heute Starogard Gdański, Polen) in Westpreußen geborene **Paul Schönwaldt** von 1876 bis 1878 die sich der Volksschule anschließende Königliche Präparandenanstalt in Preußisch Stargard besucht und anschließend an zwei evangelischen Elementarschulen sowie in zwei deutschen Haushalten als angestellter Lehrer gearbeitet. Nach einer wegen „Mittellosigkeit“ (Bl. 97) nicht angetretenen Ausbildung an einem Lehrerseminar im Jahr 1880, legte Schönwaldt im Januar 1885 die erste Lehrprüfung am Kgl. Schullehrer-Seminar zu Löbau ab, bevor er zum 1. April 1885 die Stelle an der ‚Idiotenanstalt‘ Hephata annahm.

Über **Richard Kirchberg** ist basierend auf dem Schreiben der Kgl. Regierung in Potsdam (Bl. 113–114) bekannt, dass dieser zwar über kein absolvierte Lehramtsprüfung, so doch aber seit 1882 über eine amtliche Erlaubnis zur Tätigkeit als Privatlehrer verfügte. In dieser Funktion arbeitete er zum Zeitpunkt der Bewerbung seit Kurzem im Haushalt des Wulkower Pfarrers Schulze.

62 GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 95–96.

**Heinrich Seidel**, so berichtete das Kgl. PSK Berlin, war 30 Jahre alt, verheiratet und seit etwa sechs Monaten Vater. Nach dem Besuch einer Realschule bis zur vorletzten Klasse (Obersekunda) hatte er das Lehrerseminar in Hannover absolviert und die Mittelschullehrerprüfung in den Fächern Latein, Englisch, Geschichte und Geographie abgelegt. Anschließend erfolgte der Wechsel nach Berlin, wo er seit 1883 am Friedrichs-Real-Gymnasium als Volksschullehrer arbeitete und 1885 die Rektoratsprüfung in den Fächern Latein, Englisch und Französisch bestanden hatte.

63 GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium I, Sekt. 1, Nr. 106, Bd. I, Bl. 100–104.

Auch der vierte Bewerber, **Emil Salge**, befand sich nach Auskunft des Kgl. PSK Hannover (Bl. 100–101) sowie basierend auf einem eingereichten Lebenslauf (Bl. 102–104) in Anstellung an einem Realgymnasium, hatte aber einen anderen Ausbildungsweg zurückgelegt: Salge, geboren am 23. November 1858, hatte erfolgreich eine Bürgerschule in Hannover besucht und daraufhin in Göttingen ein Chemiestudium begonnen. Dieses brach er allerdings ab, besuchte für anderthalb Jahre ein Realgymnasium, um 1878 das Abitur zu erlangen und schloss schließlich 1881 in Göttingen ein Lehramtsstudium mit dem Ersten Staatsexamen in den Fächern Naturwissenschaften und Mathematik ab. Nach Erledigung des Militärdienstes erfolgte im Schuljahr 1882/83 die einjährige Probephase an