



Leseprobe aus Kaya, Kolonialpädagogische Schriften in der NS-Zeit,
ISBN 978-3-7799-3730-2

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3730-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3730-2)

I. Einleitung

„Es wäre eine Illusion anzunehmen, dass der Bereich der Bildung gleichsam aus den normalen Widersprüchen der menschlichen Existenz herausgenommen wäre.“

So argumentierte Heinz Joachim Heydorn in einem Kolloquium zum Thema „Gewissen und Gewalt“² an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, in dem die Nachkriegsfragen um Schuld und Verantwortung des Menschen vom pädagogischen Standpunkt her und im Hinblick auf die Auschwitz-Prozesse diskutiert wurden. Da die bildungsspezifischen Fragen in unmittelbarem Zusammenhang mit den allgemeinen gesellschaftlich-politischen Problemlagen stehen, müsse eine kritisch-analytische Bewusstseinsbildung als Erziehungsziel formuliert werden. Nur ein solches Bewusstsein würde zu der Fähigkeit führen, zu erkennen, so fuhr Heydorn fort, „wenn in verwandelter Gestalt neues Unrecht kommt.“

In seinem Buch „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“³ vom Jahr 1970 analysierte Heinz Joachim Heydorn durch die Geschichte der Bildung seit der Antike die Funktionalisierung und Institutionalisierung des Bildungskonzepts durch Herrschaftsmechanismen. Wesentlich ist dabei seine Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung⁴. Während Ausbildung mit Zwangsmechanismen („Zuchthaus der Geschichte“ – Heydorn 1970: 9) verbunden ist und die Lernenden aus einer pragmatischen Perspektive nicht als Subjekte ansieht, sondern eher als Objekte, die in einen funktionierenden Stand der Produktivkräfte integriert und dafür nützlich gemacht werden sollen („Dienstleistung am Bestehenden“ – ebd. 15), birgt Bildung, die als ein befreiender Bewusstwerdungsakt und damit Umkehrung des Verhältnisses der Funktionalisierung und Institutionalisierung revolutionäres, humanistisches Potenzial in sich und stellt einen auch

2 Aufnahme des Kolloquiums aufrufbar unter: http://www.kritische-bildungstheorie.de/documents/Heydorn_Gewissen_und_Gewalt_hq.mp3 (Stand: 13.06.2016)

3 Heydorn, Heinz Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt am Main.

4 Heydorn verwendet hier das Wort Erziehung, die als „Ausbildung“ umzuformulieren m. E. Missverständnisse vermeiden kann, den Sinn der heydornschen Erklärung jedoch beibehält.

außerhalb und nach der Schule fortdauernden Prozess dar, wobei der Schule bei der Bildung eines kritisch-analytischen Bewusstseins eine äußerst große Rolle zugeschrieben wird.

So ist Bildung auf der einen Seite eine Institution, welche „die Gesellschaft auf ihrem Weg erzeugt, um das notwendige Wissen und seine Vermittlung zu organisieren, [...] einem halb säkularisierten Tempel [gleich]; sie bewahrt dessen Funktion als Instrument der Herrschaft, wird schließlich zum entscheidenden Instrument.“ (ebd. 12) Auf der anderen Seite ist die Bildungsinstitution aber auch ein Ort des Widerstands, des Versuchs, „das Instrument gegen die Hersteller zu richten.“ (Ebd.) So zeigt sich der Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft, dessen völlige Aufhebung nur durch Überwindung der gesamten Herrschaftsstrukturen möglich wäre (vgl. ebd. 317 f.), in der Einheit der Erkenntnis und des Handelns (vgl. ebd. 14), des Wortes und der Antwort, und im Prozess der kritischen Selbstanalyse und der Befreiung vom Schicksal (vgl. ebd. 26) durch die Bildung auf. Daraus folgt unvermeidlich die Notwendigkeit, im Rahmen der Erziehungswissenschaft politisch relevanten Fragestellungen nicht aus dem Weg zu gehen, sondern „sich in wesentlichen Themen der Gesellschaft verbindlich zu machen.“ (Vgl. Kolloquium „Gewissen und Gewalt“)

Daraus folgt die Frage nach Machtverhältnissen in einer Gesellschaft, die in unmittelbarem Zusammenhang auch mit Spezialdiskursen, d. h. wissenschaftlichen Diskursen stehen. Da die Forderung nach erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit politisch relevanten Fragen auf die Tatsache hinweist – dass Politik und Bildung immer ineinander verschränkt bleiben –, wirft eine solche Auseinandersetzung auch die Frage nach der Positionierung zur politischen Macht auf. So spricht Foucault, der für eine vorsichtige Verwendung des Begriffes plädiert, von einer *Ideologie* der Erziehung, wie Gramsci einen wichtigen Zusammenhang zwischen Hegemonie und Pädagogik sieht. So warnt Adorno vor einer „Doppelschlächtigkeit“ im Begriff der Erziehung zum (politischen) Bewusstsein und fordert die Stärkung des Widerstands. (Vgl. Adorno 1971: 109 f.)⁵

Die deutsche erziehungswissenschaftliche Kolonialpädagogik ist einer der Spezialdiskurse, in dem das Verhältnis von Bildung und Herrschaft in Zusammenhang mit Kultur untersucht werden kann. Denn sowohl die herrschaftsgebundenen Elemente der Kultur als auch die ‚Ideologie der Erziehung‘ sind hier nicht zu verbergen: Eine Kolonialerziehung brauchte eine Kolonialherrschaft und eine Kolonialherrschaft brauchte neben der

5 Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt am Main.

wirtschaftlich-politischen auch eine wissenschaftlich-kulturelle Legitimation. Hinzu kommt die Tatsache, dass die deutsche Erziehungswissenschaft erst in der NS-Zeit eine kolonialpädagogische Theorie formulierte und den traditionellen Kolonialdiskurs in Übereinstimmung mit der NS-Ideologie umformulierte.

1. Fragestellung und Forschungsziele

In der vorliegenden Arbeit wird die europäische und deutsche Kolonisation in Afrika aus dem Blick deutscher Erziehungswissenschaftler anhand der in der NS-Zeit veröffentlichten kolonialpädagogischen Aufsätze und Monographien untersucht. Kolonialpädagogik als Begriff umfasst alle von den Kolonisatoren eines Landes entworfenen (z. T. offiziell in den Kolonien durchgeführten, z. T. nur auf theoretischer Ebene vorangetriebenen) Erziehungsprogramme und -vorlagen für die Kolonisierten sowie deren Begründungen und steht in diesem Sinne sowohl mit der in Afrika seit dem 19. Jahrhundert vorhandenen Missionspädagogik in Zusammenhang als auch mit den anderen – auch kolonialpädagogisch als Konkurrenz wahrgenommenen – europäischen Kolonialmächten in Afrika, vor allem mit England und Frankreich. Anhand dieser diskursanalytischen Untersuchung möchte ich der Frage nach Kolonialrassismus und der Anpassung des bestehenden kolonialen Diskurses an die NS-Ideologie in der Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft nachgehen, um in allgemeinerem Rahmen Überlegungen zur Beziehung von Bildung und Herrschaft, zur Rolle der Erziehungswissenschaft als ‚politische Begleitwissenschaft‘ formulieren zu können.

Neben der Kontinuität kolonialrassistischer Diskurse in Bezug auf den Kultur-Begriff – wie es z. B. in den Debatten um ‚Leitkultur‘ oder ‚Kultur des Abendlandes‘ der Fall ist –, geht es u. a. um die legitimatorische Funktion wissenschaftlicher Diskurse, also um die Frage, ob und inwieweit die deutschen Kolonialpädagogen auf erziehungswissenschaftlicher Ebene eine möglich erscheinende NS-Kolonialherrschaft in Afrika legitimierten, wie sie während ihrer Beschäftigung mit kolonialen Fragen mit der NS-Ideologie umgegangen sind und warum diese Frage in der Gegenwart für erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte von Bedeutung ist.

Bildung ist ein Instrument von Herrschaft... (Heydorn)⁶

Kolonialpädagogik in der NS-Zeit hat eine (theoretische) Nazi-Kolonialherrschaft legitimiert und unterstützt, wenn nicht geplant. Daher ist sie ein ideologischer Teil-Diskurs und hat wie alle rassistischen Diskurse mit einer strukturellen Macht bzw. Herrschaft zu tun. Teildiskurs bedeutet in diesem Fall Teil des gesamten kolonialrevisionistischen Diskurses und ideologisch, weil sie eine Kolonialherrschaft unter dem NS-Regime brauchte, um die eigenen Theorien umsetzen zu können und dafür musste sie die kolonialpädagogische Theorie so formulieren, dass es nicht zu einem Bruch mit der NS-Ideologie kommt.

Ich werde versuchen zu zeigen, wie an dem deutschen kolonialpädagogischen Diskurs in der NS-Zeit auch einige bekannte Erziehungswissenschaftler teilgenommen haben, wie sie die vergangene deutsche Kolonisation in Afrika beschrieben, wie sie sich eine erneute zukünftige Kolonisation vorstellten und Kolonialverbrechen rechtfertigten, aber auch wie sie die Gesellschaften und Kulturen in Afrika wahrgenommen bzw. reflektiert haben. Die deutschen Kolonialpädagogen haben zum Teil Argumente aus dem früheren missions- und kolonialpädagogischen Diskurses übernommen, zum Teil US-amerikanische Debatten um die Erziehung Schwarzer SchülerInnen selektiv rezipiert, aber zum großen Teil versucht, ‚spezifisch deutsche‘ Elemente hinzuzufügen und darzustellen, warum gerade eine erneute *deutsche* Kolonialherrschaft in Afrika für deutsche und afrikanische Menschen eine Wohltat bedeuten würde. Zudem wird die Kritik an den europäischen Mandatsmächten in den ehemaligen deutschen Kolonien im Rahmen des genannten Legitimierungsversuchs ein Bestandteil der deutschen Kolonialpädagogik.

Dieser Aspekt leitet zum Phänomen einer Englandfeindlichkeit⁷ im deutschen Kolonialrevisionismus in der NS-Zeit über, die im NS-Rassismus

6 Vgl. Heydorn 1970: 12, siehe oben.

7 Saré beschreibt die Rolle von Kolonisatoren in der NS-Propaganda als „Weapon for völkisch und National Socialist Discourses“ auch am Beispiel der Anglophobie neben Antisemitismus und nazistischer ‚Rassenideologie‘. Hier wird die Biographie des Kolonialisten Carl Peters – Gründer der „Gesellschaft für deutsche Kolonisation“ im Jahr 1884, die nach der Kongo-Konferenz als „Deutsch-Ostafrikanische Gesellschaft“ mit kaiserlichem Schutzbrief versehen wurde – erläutert und argumentiert, dass Carl Peters in diesem Sinne als Propaganda-Figur auch der NS-Ideologie diene. Peters sah den englischen Imperialismus als Konkurrent, als ‚Erzfeind‘ und keinesfalls als Vorbild. (vgl. Saré 2011: 164 f.)
Saré, Constant Kpao (2011): Abuses of German Colonial History. The Character of Carl Peters as weapon for völkisch and National-Socialist Discourses: Anglophobia, Anti-Semi-

zu beobachten war und einen der nicht wenigen Kreuzungspunkte des Kolonialrassismus und des NS-Rassismus (wie z. B. Anspruch einer deutschen Weltherrschaft sowie biologistisch-rassistische Grundannahmen zu einer unabänderlichen und immerwährenden ‚weißen‘, europäischen, deutschen Überlegenheit gegenüber AfrikanerInnen) ausmachte.

Wie reagierte die deutsche Erziehungswissenschaft im Hinblick auf die ‚brennende‘ Frage nach einer möglichen Rekolonisation in Afrika und damit auf die wieder auf die Agenda getragenen Fragen nach ‚Erziehung zur Arbeit‘ in Afrika? Inwieweit haben die deutschen Kolonialpädagogen eine NS-Kolonialherrschaft in Afrika unterstützt? Wie wurde die eigene und die ‚fremde‘ Kultur dargestellt, wurde sie eher statisch oder dynamisch definiert, erziehungswissenschaftlich und pädagogisch begründet? Wie sollten die Kolonisierten in Afrika ‚erzogen‘ werden, damit sie zu guten Kolonialuntertanen werden aber ihre eigene ‚Struktur‘ bzw. ‚Eigenart‘ bewahren könnten? Welche Sprache sollte die Unterrichtssprache sein, welches Wissen sollte vermittelt werden, was waren die definierten bzw. erstrebten Erziehungsziele? Wie waren diese Ziele mit deutschnationalen Traditionen des deutschen Idealismus verbunden, wo unterschieden sich diese vom NS-Rassismus und wo stimmten sie damit überein?

Auch die Frage nach den Besonderheiten des in den untersuchten Schriften vertretenen deutschen Kolonialrassismus in der NS-Zeit im Vergleich zu dem traditionellen Kolonialrassismus ist in diesem Sinne von Bedeutung. Denn die traditionelle Kolonialpropaganda operierte neben biologistischen Begründungen (auch) mit kulturalistischen Ausgrenzungsstrategien, die in allen Fällen herrschaftslegitimierend wirkten. Die von kolonialer Ausbeutung und Unterdrückung geprägte Alltags- und Arbeitsrealität in den ehemaligen Kolonien bestand aber bis zum Verlust der Kolonien 1919 mit den Bestimmungen des Versailler Vertrages weiter, und zwar unabhängig davon, wie und mit welchen ideologischen Strategien die koloniale Existenz begründet wurde und gipfelte schließlich im ersten Genozid, Völkermord des 20. Jahrhunderts.

Die Kolonialpädagogik in der NS-Zeit übernahm einerseits die traditionelle Argumentation des Kolonialismus und des Kolonialrevisionismus, versuchte aber andererseits, sich durch Einführung neuer Begrifflichkeiten oder Umformulierung der bereits vorhandenen an das NS-Regime anzupassen. Damit wurde also nicht nur eine (erneute) deutsche Kolonialherrschaft in Afrika propagiert, sondern eine perspektivische NS-Kolonialherrschaft

tism and Aryanism, in: Perraudin, Michael/Zimmerer, Jürgen (Ed.): German Colonialism and National Identity, Newyork/London, S. 160–172.

auch legitimiert, wobei der NS-Rassismus insgesamt eine Legitimierung der rassistischen und antisemitischen NS-Herrschaft, die zum Massenmord an Millionen von Juden sowie Sinti und Roma in Deutschland und Europa beinhaltet.

Auf der anderen Seite blieben die verkindlichenden, exotisierenden und/oder bestialisierenden Darstellungen (vgl. Hund 2006: 37–42) der AfrikanerInnen in deutschen Kolonialzeitschriften oder Kolonialromanen auch in der NS-Zeit weiterhin als wichtige Legitimationsargumente der Kolonialrevisionisten bestehen: die Figur der ‚Treuen Askaris‘ existierte neben der Rede von der ‚Schwarzen Schmach‘ weiter. (Vgl. Lewerenz 2006: 39, 2011: 173–183)⁹ Auch, weil hier die Klärung von miteinander konkurrierenden Interessen der kolonialrevisionistischen Kreise und der Nazis zunächst auf die Zeit nach der Rückgewinnung der Kolonien verschoben wurde, konnte mithilfe von deutschnationalen kulturtheoretischen Traditionen leicht an die NS-Ideologie der ‚Rassenhygiene‘ und ‚Volkstumserhaltung‘ angeknüpft werden.

... aber auch ihr Widersprecher. (Heydorn)¹⁰

Die europäische Bildung in den ehemaligen Kolonien von England und Frankreich wurde von den Kolonialisierten in den antikolonialen Widerstandsbewegungen eingesetzt¹¹ – trotz der kolonialen Haupttendenz, indi-

8 Als Askaris wurden Kolonialsoldaten aus der indigenen Bevölkerung bezeichnet. In der späteren deutschen Kolonialpropaganda werden den Askaris, die vor allem in der Schutztruppe Deutsch-Ostafrika im Ersten Weltkrieg gegen britischen Truppen eingesetzt worden waren, eine besondere Treue und Loyalität zu den deutschen Kolonialherren zugeschrieben. Zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Askari-Mythos siehe z. B.: Michels, Stefanie (2009): Schwarze deutsche Kolonialsoldaten. Mehrdeutige Repräsentationsräume und früher Kosmopolitismus in Afrika, Bielefeld. Michels, Stefanie (2013): Der Askari, in: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte, Frankfurt am Main/New York, S. 300–313.

9 Lewerenz, Susann (2006): Die Deutsche Afrika-Schau (1935–1940). Rassismus, Kolonialrevisionismus und postkoloniale Auseinandersetzungen im nationalsozialistischen Deutschland [Reihe: Afrika und Europa. Koloniale und Postkoloniale Begegnungen, hrsg. von Bechhaus-Gerst, Marianne/Klein-Arendt, Reinhard, Bd./Vol. 3], Frankfurt am Main. Lewerenz, Susann (2011): „Loyal Askari“ und „Black Rapist“. Two Images in the German Discourse on National Identity and Their Impact on the Lives of Black People in Germany, 1918–1945, in: Perraudin, Michael/Zimmerer, Jürgen (Ed.): German Colonialism and National Identity, Newyork/London, S. 173–183.

10 Vgl. Heydorn 1970: 12, siehe oben.

11 Die Erziehungswissenschaftlerin Christel Adick spricht in diesem Sinne von „unerwarteten Folgen“ (Adick 1993: 179), einem „immanenten Widerspruch“ (ebd. 188) bzw. „dysfunktionalen Effekte bzw. Auswirkungen“ (vgl. Adick 1992: 154) der europäischen Kolonialerzie-

gene Formen, Einrichtungen, Modernisierungsversuche oder Autonomie v.a. im Bereich der Bildung in den Kolonien zu verhindern bzw. zu unterdrücken. (Vgl. z. B. Adick 1992: 152, 154, Adick 1993: 186, Adick 1997: 953 f.)¹² Die deutsche Kolonialpädagogik dagegen lehnte die ‚europäische‘ Schule in den Kolonien zum einen aufgrund von ‚Rassengegensätzen‘ und zum anderen aufgrund von angeblicher ‚Strukturgemäßheit‘ (gemäß der, den jeweiligen Völkern zugewiesenen gesellschaftlichen Strukturen) komplett ab und plädierte stattdessen für eine hauptsächlich handwerkliche Ausbildung, abgesehen von der Ausbildung kolonialer Beamten. Denn bereits deutsche katholische Missionare berichteten von einem zunehmenden ‚Ungehorsam der Eingeborenen‘ indem sie ihre sprachlichen Kenntnisse durch die Missionsschulen erweiterten und Selbstbehauptungsstrategien auch durch den Einsatz der Sprache der Kolonisatoren entwickelten. Ein Widerstand in den erneut zu kolonisierenden Gebieten in Afrika wäre aber in der deutschen Kolonialpädagogik keinesfalls erwünscht gewesen – vor allem nachdem die Völkermorde an Herero und Nama bzw. brutale Unterdrückung der Kolonisierten als eines der Argumente des Versailler Vertrags angeführt wurden, um den Deutschen die Kolonien zu entziehen. Die Kritik des Versailler Vertrages war eines der wichtigsten Themen im kolonialrevisionistischen Diskurs, während die Völkermorde quasi keine Erwähnung fanden.

Kontinuität?

Weiter wichtig ist die Frage nach Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit und quasi ‚Normalität‘ einiger kolonialrassistischer Denkfiguren in

hung: „Gerade aus den Reihen der schulisch gebildeten Kolonialuntertanen kam es zu Kolonialkritik und zu offenem oder latentem Widerstand bis hin zum Aufbau antikolonialer Bewegungen [...]“ (Adick 1993: 179) und „[e]s gibt wohl keine anti-koloniale Unabhängigkeitsbewegung, die nicht ‚Mehr Bildung!‘ oder ‚Gleiche Bildung wie die Europäer!‘ auf ihre Fahnen geschrieben hätte.“ (ebd. 189)

Adick, Christel (1993): Die schulische Expansion Europas im Kolonialismus. Oktroi oder Adaptation weltweiter Schulentwicklung? In: Liedtke, Max (Hrsg.): Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus [Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Zweigmuseum des Bayerischen Nationalmuseums, Bd. 12], Bad Heilbrunn, S. 178–192.

- 12 Adick, Christel (1992): Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik, in: Müller, Klaus E./Tremel, Alfred K. (Hrsg.): Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung, Berlin, S. 133–160. Adick, Christel (1997): Kolonialpädagogik, in: Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 3, Gerontagogik-Organisation, 5. Auflage, Baltmannsweiler, S. 952–964.

gegenwärtigen Diskursen zu Afrika. Ob heute durch Sichtbarmachung der Kontinuitäten und „linking the german racial past with the present“ (Lusane 2002: 259 f.)¹³, eine kritische Selbstreflexion im Sinne der Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit ermöglicht werden kann, bleibt noch abzuwarten, jedoch ist es umso wichtiger, diese Untersuchungen für eine rassistuskritische Pädagogik und für erziehungswissenschaftliche Gegendiskurse zu einer nach wie vor dominanten „(post-)kolonialen Amnesie“ (Albrecht 2011)¹⁴ einzusetzen. Aus diesem Grund kann neben der Untersuchung des *kolonialen* Blicks in der Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Analyse der kolonialpädagogischen Anpassung an die NS-Ideologie auch das Herausarbeiten aktueller Bezüge und gegenwärtiger Kontinuitäten im Hinblick auf Rassismus und dessen Kritik in der Geschichte und Gegenwart der deutschen Erziehungswissenschaft als Forschungsziel formuliert werden.

Im Weiteren wird zunächst kurz der Stand der Forschung beschrieben, was angesichts der unterschiedlichen, für diese Arbeit relevanten Forschungsfelder (Rassismusforschung, Kolonialismusforschung, Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik, Deutsche Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit und Debatten zur Kontinuität des ‚kolonialen Blicks‘) jeweils nur kurz erfolgen kann. (Kap. I,2)

Danach wird das methodische Vorgehen der Arbeit beschrieben. Methodisch beziehe ich mich vorwiegend auf die Diskursanalyse, verschränke diese aber mit der Ideologiekritik, um den Besonderheiten des hier analysierten Diskurses gerecht werden zu können. Denn bei den kolonialpädagogischen Diskursen in der NS-Zeit erscheint es aus verschiedenen Gründen sinnvoll wichtige Momente der Ideologiekritik nicht aus dem Blick zu verlieren, weshalb ich auch von ideologischen Diskursen bzw. einer ideologiekritischen Diskursanalyse spreche. (Kap. I,3)

Da der kolonialpädagogische Diskurs nicht aus dem Nichts entstanden ist, ist es für die Analyse der einzelnen Diskursfragmente wichtig, sich den ideengeschichtlichen wie den historischen Kontext zu vergegenwärtigen. In einem ersten Teil geht es daher um den deutschen Ethnologen Leo Frobenius (1873–1938), der auf Grundlage seiner ethnologischen Forschungen in verschiedenen Regionen Afrikas eine sogenannte Kulturgestalt- und Kul-

13 Lusane, Clarence (2002): *Hitler's Black Victims. The Historical Experiences of Afro-Germans, European Blacks, Africans, and African Americans in the Nazi Era*, New York/ London.

14 Albrecht, Monika (2011): (Post-)Colonial Amnesia? German Debates on Colonialism and Decolonization in the Post-War Era, in: Perraudin, Michael/Zimmerer, Jürgen (Ed.): *German Colonialism and National Identity*, Newyork/London, S. 187–196.

turkreislehre bzw. Kulturmorphologie entwickelte, ein zentraler Begriff ist die ‚Kulturseele‘. Frobenius war ein Zeitgenosse des Geschichtsphilosophen und Kulturhistorikers Oswald Spengler (1880–1936). Spenglers Hauptwerk ist die umfangreiche Schrift *Der Untergang des Abendlandes* in der auch Spengler eine kulturmorphologische Sicht vertritt. Beide gehen also davon aus, dass sich die Entwicklung ganzer Kulturen analog zur individuellen Entwicklung in verschiedene Phase einteilen lässt. Das Ganze ist insbesondere bei Spengler mit einer gewissen Schicksalsgläubigkeit verbunden, wodurch die Theorie immer wieder naturalisierende oder biologisierende Züge trägt. Gesellschaftliche Entwicklung erklärt Spengler mit einer Zyklentheorie, in der sich Kulturen entwickeln würden. Diese werden dabei zu quasi organischen Gebilden.

Beide Ansätze werden ausführlicher geschildert, um die ideengeschichtlichen Voraussetzungen der Kolonialtheoretiker zu verdeutlichen, wobei insbesondere Spengler eine wichtige Referenz für folgenden Theoretiker des Kolonialdiskurses und insbesondere des kolonialpädagogischen Diskurses darstellt. (Kap. II)

Im Anschluss daran gebe ich einen kurzen Überblick über den deutschen Kolonialismus in Afrika von 1884 bis 1943, um den historischen Kontext der kolonialpädagogischen Diskurse abzustecken. (Kap. III) Nach einer allgemeineren Darstellung der Kolonialgeschichte erfolgt dann eine Einschätzung der Rolle und Bedeutung der kolonialpädagogischen Diskurse im größeren Diskurs der deutschen Erziehungswissenschaft. (Kap. IV)

Mit diesen Teilen wurde dann der ideengeschichtliche und zeithistorische Rahmen für die Feinanalysen der kolonialpädagogischen Schriften aus der NS-Zeit geschaffen. Die Feinanalysen stellen den Kern der Arbeit dar.

Bei den Analysen geht es darum, das Sagbarkeitsfeld und die verschiedenen Positionen innerhalb dieses Feldes herauszuarbeiten, wobei die Gemeinsamkeiten der Kolonialpädagogen überwiegen. Sich den Differenzen dennoch zuzuwenden, ermöglicht es die Denkfiguren und Argumentationslinien genauer herauszuarbeiten. Den Hauptteil der Feinanalysen (Kap. V) machen die Schriften von Herbert Theodor Becker aus, der als erster den Anspruch verfolgte eine Theorie der Kolonialpädagogik zu entwickeln. Auf die Analyse seines Hauptwerks *Kolonialpädagogik der Großen Mächte* (1939) folgen noch die Analysen einiger Aufsätze und weiterer Monographien aus den Jahren 1941 bis einschließlich 1943. (Kap. V,1)

In Kapitel V,2 werden dann einige Schriften des wesentlich bekannteren und auch in der Nachkriegszeit sehr prominenten Erziehungswissenschaftlers Eduard Spranger analysiert, der sich mit seinen Bezügen auf die Kulturmorphologie nicht nur mit den gleichen theoretischen Arbeiten befasste, wie die Kolonialpädagogen, sondern sich auch im kolonialpädagogischen

Diskurs positionierte und z. B. die Schriften Beckers wohlwollend rezensierte.

Im dritten und letzten Teil der Feinanalysen werden verschiedene kürzere Aufsätze sowie ein Briefwechsel analysiert. Diese Texte stammen von verschiedenen Autoren (Theodor Seitz, Willi Walter Puls, Wilhelm Patzschke, Albert Weimerhaus, Peter Petersen), die sich mit den jeweiligen Beiträgen nicht nur im Kolonialdiskurs geäußert haben, sondern sich dabei auf die ein oder andere Art und Weise auch mit pädagogischen Fragen beschäftigt haben und somit Teil des in dieser Arbeit betrachteten kolonialpädagogischen Diskurses sind. (Kap. V,3)

Im VI. Kapitel nehme ich dann zwei synoptische Vergleiche vor. Im ersten Teil geht es um einen Vergleich der Texte von ehemaligen Kolonialbeamten bzw. Missionaren (Diedrich Westermann, Paul Rohrbach und Siegfried Knak), die ebenfalls während der NS-Zeit publizierten. Dabei geht es in erster Linie darum, zu zeigen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Argumentation bestehen, und zu prüfen, wie die von der erziehungswissenschaftlichen Kolonialpädagogik zumeist als ‚Sachkenner‘ angeführten Autoren sich zum Thema Kolonialerziehung äußerten und wie sie sich gegenüber dem NS-Regime politisch positionierten. (Kap. VI,1)

Im Zweiten Teil betrachte ich dann exemplarisch einige Beiträge aus Veröffentlichungen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB), um solche Veröffentlichungen in den Blick zu nehmen, die unmittelbar von NS-Organisationen verfasst wurden. Auch hier geht es um die Frage welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es gibt.

Im letzten Kapitel (Kap. VII) erfolgt dann eine Gesamtauswertung der zuvor in Kapitel V durchgeführten Diskursanalysen, sowie eine Kontextualisierung der Ergebnisse.

2. Zum Stand der Forschung

Eine textanalytische Untersuchung der erziehungswissenschaftlichen Kolonialpädagogik in der NS-Zeit erfordert einen interdisziplinären Überblick auf unterschiedliche Ansätze aus Erziehungswissenschaft, Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaft und Sprachwissenschaft in einem Spannungsfeld von Kolonialismus, Rassismus, Sprache und Bildung. Im Folgenden wird daher versucht, aus diesem äußerst umfangreichen Bereich diejenigen Veröffentlichungen darzustellen, die für die vorliegende Untersuchung von besonderer Relevanz sind bzw. die sich insbesondere mit dem Rassismus-Begriff, mit deutscher Kolonialgeschichte und Missions- und