

Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik – ein ausgeblendetes Thema für historische und interkulturelle Pädagogik

Vortrag auf der Tagung „Kolonialmedizin, Kolonialpädagogik, Kolonialgeschichte Deutschlands in der Südsee 1884 bis 1914“ am 04./05.11.2011 in Rostock

Wolfgang Nieke

1. Was ist Kolonialpädagogik?

1. 1. Kurze Aktualität ab 1980

Die sogenannte *Kolonialpädagogik* wird in Deutschland ab etwa 1980 verstärkt thematisiert. Das ist erstaunlich und erkläруngsbedürftig, da der deutsche Kolonialismus 1918 mit dem Ende des Ersten Weltkrieges beendet wurde und sich eine deutsche Kolonialpädagogik ja vorher ereignet haben muss.

Dazu eine Vermutung: Es gab ab 1980 eine neu entstehende Diskurslinie in der westdeutschen Erziehungswissenschaft: die interkulturelle Pädagogik (Nieke 2008). Sie war der pädagogische Beitrag zu dem gesellschaftspolitischen Diskurs darüber, ob sich durch die verstärkte und anhaltende Zuwanderung von Arbeitskräften eine dauerhaft multikulturelle Gesellschaft entwickelt habe und ob diese gesellschaftliche Veränderung akzeptabel, wünschenswert oder abzulehnen sei.¹ Die Überlegungen zu einer neu einzurichtenden interkulturellen Pädagogik nahmen Vorbilder aus Frankreich und aus den Niederlanden auf, wo diese Diskussion etwa fünf Jahre vorher, nämlich um 1975, anfing. Dort waren es zunächst weniger Gastarbeiter mit ihren Familien, sondern Zuwanderer aus den politisch unabhängig gewordenen Kolonien gewesen, die in größerem Umfang eingewandert waren und deren Kinder in den Schulen nicht nur Anfangsschwierigkeiten mit der Verkehrssprache des neuen Residenzlandes hatten, sondern auch differente kulturelle und damit Wertorientierungen mitbrachten, mit denen verantwortlich umzugehen war. In diesem Zusammenhang kamen Warnungen auf, man dürfe jetzt nicht die Fehler der alten Kolonialpädagogik wiederholen, nämlich den kulturellen Paternalismus. Damit wurde eine Haltung beschrieben, die von einer historischen und zivilisatorischen Überlegenheit Europas überzeugt ist und von dieser Selbstverständlichkeit aus überzeugt ist, missionieren und entwickeln zu dürfen und zu müssen. Das wurde von den intellektuellen Vertretern aus den ehemaligen Kolonien als kulturelles Dominanzstreben zur Vernichtung der einheimischen Kulturen gesehen und zurückgewiesen. Da es kein Kriterium gibt, nach dem für alle

¹ In der Deutschen Demokratischen Republik gab es eine durchaus vergleichbare Strategie, um den Mangel an Arbeitskräften auszugleichen. Auch hier wurden Arbeitskräfte aus befreundeten sozialistischen Staaten mit einem Überfluss an Arbeitskräften angeworben, allerdings als lediggehende Arbeitnehmer ohne Familienangehörige und mit der Maßgabe der Rotation, also mit der Perspektive, dass sie nach längstens fünf Jahren in ihr Heimatland zurückzukehren hatten, um von neuen Arbeitskräften ersetzt zu werden. Dadurch kamen keine ausländischen Kinder und Jugendliche ins Land und damit in die Schulen – wie es in Westdeutschland durch den ungewünschten, ungeregelten, aber auch nicht unterbundenen Familiennachzug ab 1975 vermehrt geschah, was den Anstoß für wissenschaftliche Überlegungen zur „Ausländerpädagogik“, später dann Interkulturellen Pädagogik gab – aber nur in Westdeutschland.

nachvollziehbar entschieden werden könnte, welche Kultur wertvoller oder weniger wertvoll sei, führt dies zu der Position, man möge doch alle Kulturen als gleichberechtigt anerkennen, unabhängig davon, dass sie different sind. In der Aufnahme solcher kolonisationskritischen Überlegungen in Ländern mit aktueller Kolonietradition setzte um 1980 auch in Westdeutschland eine Rückbesinnung auf die eigene kurze Vergangenheit als Kolonialland ein, mit dem Verweis, dass mit den jetzigen Arbeitsimmigranten jener Fehler nicht wiederholt werden dürfe. Bemerkenswerterweise verschwand diese Reflexion über die Kolonialpädagogik sehr schnell wieder. Es gibt nur einige wenige Veröffentlichungen aus dieser Zeit.²

1.2. Elemente von Kolonialisierung

Kolonialisierung ist kein neuzeitliches Phänomen, wie es manchmal dargestellt wird, sondern es gibt eine Kolonialisierung bereits in den antiken Großreichen, das heißt im Imperium Romanum und auch in den alten Reichen Chinas. Diese Kolonialisierungen hatten zwei Richtungen der Ausbeutung:

- (1) gesicherte Tributzahlungen;
- (2) das Einfordern von Kriegsdienstleistungen.

Beides geschah ohne eine Akkulturationsnötigung für Sprache, Religion und Kultur. Die kulturellen imperialen Kerne schützten sich sogar vor Kulturkontakt. Sie waren quasi arrogant und esoterisch, das heißt, sie grenzten sich ab, sie ließen ihr Wissen nicht an die Menschen an den Rändern, die eben im Griechischen „Barbaren“ hießen, was bedeutet *Leute, die unverständlich sprechen*, oder in einer anderen Deutung: *die zwitschern wie Vögel*.

Es zeigt sich also, dass Kolonialisierung nicht kurzschlüssig mit europäischem Imperialismus oder mit Neuzeit verbunden werden darf, sondern es ist offenbar ein universaleres Phänomen zwischen Großreichen und ihren Peripherien.

Die neuzeitliche Kolonialisierung, die von Europa ausging, weist zwei Elemente auf, die zwar verbunden auftraten, aber grundsätzlich nichts miteinander zu tun haben:

(1) eine **Wirtschaftsausbeutung** von wenig entwickelten Regionen durch eine Hochkultur. Diese ungleiche Wirtschaftsbeziehung wurde im 19. Jahrhundert in Anlehnung an eine der volkswirtschaftlichen Grundthesen von Pareto damit gerechtfertigt, dass die Weltwirtschaft dann am besten funktioniert bzw. überhaupt nur funktionieren kann, wenn jede Region genau das und nur das produziert, was sie unter Kostenvorteilen und natürlich günstigen Bedingungen am besten kann. Danach hatten die Kolonien die Grundstoffe zu produzieren und zu liefern und erhielten als Gegenleistung die Produkte der Hochcivilisation.

(2) **der christliche Missionsauftrag**. Die christliche Botschaft enthält ein Expansionsgebot (anders als die ihr vorausgehende jüdische Religion). Deshalb war es folgerichtig, dass christliche Missionare den Händlern folgten, die auf ihren Erkundungen neue Völker kennengelernten.

Aus beiden Orientierungen folgt, dass die tributpflichtig gemachten neuen Regionen und ihre Bewohner nicht einfach sich selbst überlassen bleiben durften, wie es bei den Alten Reichen üblich war, sondern dass eine Kolonialregierung durch die Eroberer installiert wurde,

² Die im Literaturverzeichnis aufgeführten Titel aus neuerer Zeit thematisieren nur gelegentlich die deutsche Kolonialpädagogik des 19. Jahrhunderts. Zumeist sind es Studien über den europäischen Kolonialismus insgesamt.

die auch Einfluss auf die Denkungsart der Bevölkerung nehmen wollte, damit diese die Wirtschaftsformen akzeptierte, die nun von ihr verlangt wurden, und damit sie den christlichen Glauben annahmen. So entwickelte sich in den Kolonien überall eine Kolonialpädagogik, die zwischen den Kolonialreichen nur geringe Unterschiede aufwies. Diese Kolonialpädagogik wies zwei Orientierungen auf:

- (1) eine **Elementarbildung für Kinder und Erwachsene** in der Verkehrssprache des Kolonialreiches, damit die Kommunikation für den Wirtschaftsaustausch problemlos erfolgen konnte: Lesen, Schreiben, Rechnen, etwas Berufsbildung, falls es von der Subsistenzproduktion natürlicher Rohstoffe zur elementaren Handwerksproduktion überging.
- (2) **christliche Mission** in Missionsschulen, die neben der Elementarbildung auch den neuen und einzigen richtigen Glauben vermittelte: Dogmatik (Bibelkunde), Ritulkunde (Singen der Lieder für die Gottesdienste), christliche Weltkunde.

Alle anderen Elemente der in Europa üblichen Allgemeinbildung, vor allem auch eine höhere Bildung, wurden als nicht wesensmäßig vorenthalten. Als Ausnahme gab es vereinzelt spezielle höhere Bildungsgänge für den einheimischen Priesternachwuchs.

1.3 Menschenbild der Kolonial- und Missionspädagogik

Jede pädagogische Konzeption geht implizit oder explizit von einem Menschenbild aus, das orientierend für die Bildungs- und Erziehungsziele und für die Annahmen der Bedingungen ist, unter denen man diese Ziele erreichen kann.

Die Kolonialpädagogik verwendete hierfür das seinerzeit übliche und nicht kritisierte Konzept der Menschenrassen. Auf dem Erfahrungshintergrund der Haustierzüchtung wurden ganz selbstverständlich Unterschiede in der äußeren Gestalt von Menschen auf genetisch bedingte Unterschiede zurückgeführt und die Menschen auf der Erde in phänotypisch unterscheidbare Rassen eingeteilt. Diese Differenz wurde - aus eben diesen Erfahrungen mit der Haustierzüchtung - mit Verhaltensunterschieden der so klassifizierten Menschengruppen in Verbindung gesehen, und diese Unterschiede („Temperamente“) galten auf diesem Erfahrungshintergrund als angeboren und unveränderlich. Die wahrgenommenen Unterschiede der kolonisierten Völker gegenüber den Europäern in Selbststeuerungsfähigkeit und Intelligenz wurden also nicht als kulturell bedingt angesehen, sondern als angeboren und unveränderlich, so dass die daraus resultierende geringere Leistungsfähigkeit die Rechtfertigung abgeben konnte, sie dauerhaft anleiten zu dürfen und zu müssen. Die Kolonialregierungen wie auch die Kolonialpädagogik konstituierten sich also auf diesem Menschenbild paternalistisch, also bevormundend, aber auch fürsorglich.³

Dieses Menschenbild entwickelte sich nachweisbar bereits seit dem Mittelalter, hat Vorläufer in den Quellen der griechischen Antike und ist keine Erfindung der Neuzeit, um etwa den Kolonialismus rechtfertigen zu können. Es wurde lediglich dafür verwendet. Die Naturrechtsidee⁴ der Aufklärung stellte eine solche Auffassung in Frage und führte allmählich

³ Die Sklaverei von Afrikanern wurde damit explizit begründet, ebenso aber diejenige in Europa selbst, die hier als Leibeigenschaft auftrat und dafür gar keine phänotypischen Unterschiede brauchte, sondern allein solche der geringeren Selbststeuerungsfähigkeit und Intelligenz im Verhalten.

⁴ Über die Begründungsfiguren dieses Naturrechts wird gestritten. Das Naturrecht ist eng mit der Vorstellung einer Menschenwürde verbunden: Eine Diskurslinie versucht sie auf die Antike zurückzuführen, eine andere auf das christliche Menschenbild der Gotteskindschaft, in der alle Menschen untereinander gleich seien. Vgl. Nieke 2013.

zu einer Kritik der Annahme eines verschiedenen Wertes von Menschen auf Grund ihres Äußeren und ihres Verhaltens. Die Einteilung in Menschenrassen mit ungleichwertvollen unveränderlichen Eigenschaften wurde als Rassismus kritisiert, d. h. als falsche Erklärung der Unterschiede.

Damit musste auch die Kolonialpädagogik dieser Kritik unterzogen werden und grundsätzlich fragwürdig werden.

1.4 Kulturrelativismus der Kulturanthropologie und Ethnologie

Im Gefolge dieses Kolonialismus, also des wirtschaftlichen und desjenigen einer christlichen Missionierung, befassten sich auch Völkerkundler und Völkerpsychologen mit den Eingeborenen. Sie betrieben einen interkulturellen Vergleich von beobachtbaren Verschiedenheiten und führten ihn auf unterschiedliche Ursachen zurück. In der Tradition des Rassismus, der seinerzeit keineswegs so kritisiert wurde wie nach dem systematischen Missbrauch durch den Nationalsozialismus im 20. Jahrhundert, wurden rassetypische eigene Temperamentkonstellationen, Volksseelen herauspräpariert und für angeboren und unveränderlich gehalten. Das wurde immer auch dafür genutzt, die nicht nur ökonomisch-militärische Rückständigkeit der Eingeborenen zu erklären, sondern auch eine dauerhafte Führung durch die überlegene weiße Rasse zu rechtfertigen. Parallel dazu entwickelte sich aber auch eine neue Kulturanthropologie oder Ethnologie⁵, die von solchen Erklärungs- und Rechtfertigungsversuchen Abstand nahm und davon ausging, dass jede Kultur ihren eigenen Wert habe und dass es falsch sei, die neu entdeckten Kulturen mit den Maßstäben der eigenen zu messen. Das sei ein unangemessener Ethnozentrismus.⁶ Deshalb bemühten sich diese Forscher, die Sprachen der Eingeborenen zu lernen und die sich ihnen damit erschließende Kultur als eigenständig, gleichwertig und inkommensurabel mit der eigenen zu verstehen. Daraus entstand das erkenntnistheoretische Paradigma der Inkommensurabilität aller Kulturen mit der Konsequenz eines methodischen – also erkenntnistheoretischen und nicht wertenden – Relativismus aller Kulturen: Unter dem Erkenntnisaspekt der Kulturanthropologie und Ethnologie sind alle Kulturen als gleichwertig zu betrachten, weil sie eigene, wohl begründete und effektive Antworten auf die Elementarherausforderungen des Lebens hervorgebracht haben. Sie sind darin also den Hochkulturen nicht systematisch unterlegen, sondern haben lediglich auf Grund ihrer Umweltbedingungen andere Lösungen entwickelt. Der hier zugrunde gelegte Kulturbegriff lässt sich beschreiben als: *Kultur ist die Gesamtheit aller Orientierungsmuster einer Sozietät einschließlich ihrer materiellen Manifestationen* (Näheres dazu in Nieke 2008).

Diese Position unterscheidet sich von einer romantischen Betrachtungsweise des *edlen Wilden*, der noch durch die Fehlformen der Zivilisation unverdorben sei⁷. Auch aus dieser Sicht wurde den Eingeborenen in den neuen Kolonien mit Hochachtung und Respekt begegnet.

⁵ Die amerikanischen Forscher bezeichneten sich als Kulturanthropologen, die europäischen als Ethnologen, ohne dass ein systematischer forschungsmethodischer Unterschied zwischen beiden bestand.

⁶ Vgl. dazu ausführlicher Nieke 2008.

⁷ Eine politisch und pädagogisch bis in die Reformpädagogiken der Gegenwart hindurch folgenreiche Fassung dieser Vorstellung wurde von Jean-Jacques Rousseau entwickelt.

2. Die Kolonialpädagogik entwickelt eine Sonderpädagogik für Zurückgebliebene

Die in den Kolonien eingerichteten Schulen folgen nicht den Einsichten von Kulturanthropologie und Ethnologie, sondern – vermutlich durch die direkte und indirekte Wirkung der christlichen Missionsbemühungen – dem Orientierungsmuster einer faktisch vorhanden, nicht veränderbaren (gottgewollten) Differenz zwischen den Eingeborenen und den Weißen. In der Konsequenz werden keineswegs die Lehrpläne aus Europa vollständig auf die neuen Schulen übertragen, sondern eine reduzierte Elementarbildung mit Schwerpunkt auf der Berufsqualifikation für einfache, vor allem handwerkliche Tätigkeiten wird neu entwickelt. Darin unterscheiden sich die Kolonialschulen untereinander kaum, unabhängig von den jeweiligen Herrschaftsländern.

Faktisch wird hier so etwas für eine Sonderpädagogik für indigene Bevölkerungen der Kolonien entwickelt.

Selbstverständlich wurde das im Gefolge der Befreiungsbewegungen in den Kolonien und der gedanklichen Aufarbeitung des falschen Ansatzes eines paternalistischen Kolonialismus durch die Europäer in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts kritisiert. Damit waren alle Formen von Kolonialpädagogik diskreditiert, so dass es kaum mehr eine eingehendere Auseinandersetzung damit gab.

3. Kritik an der Kolonialpädagogik

3.1 Kritik aus dem Gleichheitspostulat der christlichen Botschaft

Obwohl der Paternalismus mit Argumenten gerechtfertigt werden konnte, die aus dem Bestand des Christentums entnommen wurde - nämlich dem Ordo Dei, der gottgewollten Ordnung, in der es ein zu akzeptierendes Oben und Unten gebe - kommt aus derselben Quelle auch eine radikale Kritik am Paternalismus. Menschengruppen als minderwertiger denn die eigene Gruppe darzustellen, passt eigentlich nicht in das christliche Weltbild. Denn das christliche Weltbild geht als eines der wenigen in den vielen 5000 Kulturen, die man in der Geschichte und im interkulturellen Vergleich identifizieren kann, kontrafaktisch von einer normativen Gleichheit aus: alle Menschen sind als gleichwertig zu achten. Das wird theologisch mit der Gotteskindschaft begründet: Wenn alle Menschen ausnahmslos Kinder Gottes sind, kann es in dieser Besonderheit gegenüber den Tieren keinen Unterschied untereinander geben.

Deshalb ist im Gefolge der Kritik am Kolonialismus der Paternalismus im Laufe der Zeit ersetzt worden durch den Gedanken der Entwicklungshilfe. Und der wird über zwei Modelle begründet:

- (1) als Caritas, d. h. christlich gebotener Nächstenliebe Dafür steht die Person von Albert Schweitzer und sein Wirken in Afrika.
- (2) Kompensatorische Wiedergutmachung eines Unrechts durch die wirtschaftliche Ausbeutung der Kolonien. Nach heute unbestrittener Auffassung haben die Wirtschaftsbeziehungen zwischen den Kolonien und ihren Dominanzländern diesen mehr Vorteile gebracht als den Kolonien. Daraus ist eine forcierte ökonomische Wohlstandsentwicklung in den Dominanzländern bei gleichzeitig nur geringer Entwicklung in

den Kolonien entstanden, und dieses Ungleichgewicht wird als ungerecht angesehen. Ohne dass dies ständig betont und ausgedrückt wird, unterliegt dieser Bewertung eine Vorstellung von der Gleichwertigkeit aller Menschen als einem universal gültigen und von allen akzeptierten Grundwert. So ist er in der Menschenrechtskonvention der UNO kodifiziert und von allen Staaten formal anerkannt worden. Strittig dabei ist, ob dieser Grundwert ein spezifisch europäischer sei oder ob seine universale Gültigkeit mit von allen akzeptierten Gründen bewiesen werden könne. Die Kritik wird vor allem von nichteuropäischen Intellektuellen vorgetragen, die damit die etablierten Praktiken einer spezifisch kulturell begründeten Ungleichbehandlung der Menschen in ihren Ländern und Kulturkreisen rechtfertigen. Dabei erweist sich, dass das in Europa unbestrittene Postulat von der Gleichwertigkeit aller Menschen trotz ihrer jeweiligen konkreten Verschiedenheit gar nicht so überzeugend begründet werden kann, wie es eigentlich für solche interkulturellen Diskurse erforderlich wäre, weil es offenbar innerhalb des abendländischen Kulturkreises inzwischen so selbstverständlich geworden ist, dass es intern nicht weiter begründungsbedürftig ist. Der Hinweis auf die naturrechtliche Begründung der Menschenrechte zu Beginn der Aufklärung ist richtig, darf aber nicht dahingehend interpretiert werden, als handele es sich hier um eine anthropologische Begründung. Aus der Faktizität überall anzutreffender und in elementaren Kulturformen auch fraglos akzeptierter Ungleichheit lässt sich das Postulat des Umgangs der Menschen untereinander auf der Basis einer Achtung der Gleichwertigkeit nicht begründen. So findet sich denn auch in den Naturrechtsbegründungen der Verweis auf das christliche Menschenbild, also ein ausgesprochen kontrafaktisches Ideal. Der gelegentlich anzutreffende Hinweis, dieser Gedanke entstamme der griechischen Antike, erweist sich bei näherer Prüfung als unzutreffend, weil in dieser Denkwelt Ungleichheiten zwischen Menschengruppen (Griechen und Nichtgriechen, Männern, Frauen und Sklaven) fraglos akzeptiert waren und auch anthropologisch begründet wurden.

Jede „Entwicklungshilfe“ und jedes Bemühen um einen globalen Ausgleich mit Verweis auf die Gleichwertigkeit aller Menschen sind also letztlich abendländisch-christlich fundiert.

3.2 Kolonialpädagogik als herrschaftsstabilisierende Bildungsform

Im Gefolge der Kolonialismuskritik in Europa ab 1960 wurde die Kolonialpädagogik in Ländern wie Großbritannien, Frankreich und den Niederlanden als herrschaftsstabilisierende Bildungsform kritisiert. Das geschah oft im Zusammenhang mit einer umfassenden Imperialismuskritik auf der Basis des Marxismus-Leninismus.

Auf dieser Basis wurde auch davor gewarnt, dass sich Ähnliches nicht in den neu entstehenden Konzepten interkultureller Pädagogik (zuerst in Frankreich und in den Niederlanden) wiederholen dürfe. Hier wurde ja auch an einer Differenz von Sprache und der damit transportierten und dahinter stehenden Kultur angesetzt, um entweder kompensatorisch die Defizite, etwa in der Sprache des Einwanderungslandes, und d. h. zumeist akkulturativer oder kulturachtend und kulturbewahrend (in Anerkennung einer durch die Zuwanderung – auch aus den ehemaligen Kolonien – entstehenden dauerhaft multikulturellen Gesellschaft) darauf zu reagieren.

Vermutlich weil es in Deutschland keine Einwanderer aus ehemaligen Kolonien gab, wurde der Diskurs der Kolonialismuskritik aus Frankreich und den Niederlanden kaum aufgegriffen.

4. Die neue Kritik an fortdauernder Kolonialisierung im Diskurs über *sustainable development*.

Sustainable development ist eine Zielvorstellung für eine vernünftige, ressourcenschonende und menschliche Globalentwicklung, die 1987 durch die nach ihrer Vorsitzenden so benannten Brundtland-Kommission erstmals weltöffentlich vorgestellt wurde und 1992 auf der UN-Konferenz in Rio de Janeiro als UNO-Programm mit der nichtssagenden technischen Bezeichnung „Agenda-21“, also Aufgabe für das 21. Jahrhundert, beschlossen wurde und seitdem von den Mitgliedsstaaten umgesetzt wird. Ins Deutsche wurde der auch im Englischen ungeläufige Ausdruck als „nachhaltige Entwicklung“ oder „sich selbst tragende Entwicklung“ übertragen. Beides ist missverständlich und schwer verständlich: Bei *nachhaltiger Entwicklung* oder in abgekürzter Form *Nachhaltigkeit* gibt es eine Vermischung mit der geläufigen Vorstellung von Dauerhaftigkeit, etwa von erfolgreichen Unternehmen auf einem umkämpften Markt. Gemeint ist aber etwas völlig anderes, nämlich eine globale Entwicklung, die Rücksicht auf die Lebenschancen der noch Ungeborenen nimmt, und dies im Blick auf den gegenwärtigen Ressourcenverbrauch an nichtregenerierbaren Ressourcen – vor allem Öl, Gas, Kohle, seltene Erden -, sowie im Blick auf die irreversible Reduktion der Artenvielfalt. Es geht also um intergenerative Gerechtigkeit – weil die Ungeborenen genauso wichtig und wertvoll sind wie die derzeit Lebenden – und um den Erhalt der Biodiversität auf der Erde (in Deutschland diskutiert als Naturschutz oder auch Umweltschutz).⁸

Im gegenwärtigen Diskurs ist diese ursprüngliche Begründung ganz in den Hintergrund getreten zugunsten einer utilitaristisch-egoistischen Argumentationsfigur: *Wenn wir die endlichen Ressourcen nicht schützen, schadet das uns jetzt Lebenden auch schon.* Das zeigt sich in der sogenannten Klimaschutz-Debatte: Durch die forcierte Verbrennung von fossilen Energieträgern – Öl, Kohle, Gas – steigt vermutlich die Durchschnittstemperatur auf der Erde durch die Anreicherung mit dem bei der Verbrennung freiwerdenden Kohlendioxids so stark an, dass daraus großflächige und dauerhafte Klimaveränderungen resultieren, vor allem durch ein Abschmelzen der Polkappen ein schneller Anstieg des Meeresspiegels, was große tiefgelegene, dichtbesiedelte Landflächen verschwinden lassen würde. Die sogenannte Energiewende möchte einen forcierten alsbaldigen völligen Ausstieg der Energieproduktion, vor allem der für moderne Zivilisationen unentbehrlichen Elektrizität, durch Verbrennung fossiler Energieträger hin zu regenerativen Methoden - Windenergie, Solarenergie, Wasserenergie, Bioenergie -, um damit den Kohlendioxidausstoß zu bremsen, in der Erwartung, dass damit der Temperaturanstieg ebenfalls gebremst wird und die erwarteten Umweltfolgen ausbleiben.

Der Beschluss der Konferenz von Rio stellte das Gerechtigkeitsziel im Blick auf die nichtregenerativen Ressourcen und den Schutz der Biodiversität in ein Konfliktdreieck, da es nicht ohne Berücksichtigung anderer elementarer Interessen zu verwirklichen sei. Zur Erreichung einer sich selbst tragenden weiteren Entwicklung der menschlichen Gesamtzivilisation unter Berücksichtigung auch der Interessen der Nochnichtgeborenen sei es erforderlich,

- eine höhere Effizienz im Umgang mit den endlichen Ressourcen zu erreichen, d. h. faktisch ganz geschlossene Kreisläufe in den Stoffverbräuchen,

⁸ Der Report „Fair Future“ des Wuppertal Instituts (2005) gibt einen Überblick über diese verwirrende Diskurslage.

- einen konsequenten Naturschutz für alle bedrohten Arten zu installieren,
- einen weniger ressourcenverbrauchenden Lebensstil (Suffizienz) durchzusetzen.

Eigentlich erforderlich ist auch eine staatlich forcierte Reduktion des Bevölkerungswachstums, aber das wurde in dem Dokument wegen Widerständen aus einigen Mitgliedsstaaten ausgeklammert. Denn die maximale Tragekapazität des Planeten wäre bei ungehindertem Wachstum bald erreicht, was zu brutalen Verteilungskämpfen und -kriegen um die dann dramatisch knapp werdenden Lebensmittel führen müsste.

Diese Anforderungen gelten für alle Menschen und Staaten und für alle gleichermaßen. Gegen diese Forderung gab es heftigen Widerstand aus den Ländern mit sogenannter aufholender Entwicklung mit dem Verweis auf die Ungleichheitsverstärkung durch die Kolonialisierung. Daraus wurde die Forderung abgeleitet, dass der Ressourcenschutz in unterschiedlicher Weise gehandhabt werden müsse, und die entwickelten Länder hätten hierfür den größeren Beitrag zu leisten, weil sie Nutznießer einer ungleich verteilten Wertschöpfung aus der Kolonialisierung gewesen seien.

Daraus wurde das bekannte, aber meist falsch verstandene, Dreieck zwischen Ressourcenschutz, Wirtschaftswachstum und sozialer Gerechtigkeit als gleichschenkliges Dreieck entwickelt. Das suggeriert die gleiche Wertigkeit aller drei Anforderungen. Gemeint war jedoch, dass das unbedingte und zentrale Ziel des Ressourcenschutzes unter Berücksichtigung der nachgeordneten Forderungen nach aufholender wirtschaftlicher Entwicklung und internationaler Gerechtigkeit anzugehen seien.

Die UNESCO⁹ hat mit der von ihr propagierten und mit bescheidenen Mitteln unterstützten *Dekade einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung* den Fokus darauf gelenkt, dass ein Bewusstseinswandel aller Bevölkerungen zentral wichtig dafür ist, dass diese globale Herausforderung erkannt wird und dass Handlungsoptionen für jede einzelne¹⁰ deutlich werden. Hier wird auch das globale Ungleichgewicht zwischen entwickelten und noch nicht entwickelten Ländern thematisiert, weil das ja elementar auf die Realisierung der globalen Aufgabe einwirkt.

Das kann als angemessene Fortführung der Kritik an einer Kolonialpädagogik in einem größeren, nun globalen Rahmen angesehen werden.

Literatur

- Adick, Christel (1996): Kolonialpädagogik. In: Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 3: Gerontagogik - Organisation. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 952–964.
- Adick, Christel (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884 – 1914. Frankfurt, Main: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation
- Adick, Christel; Müller, Klaus E. (1996): Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik. Zum Begriff "Kolonialpädagogik". In: Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin: Reimer, S. 149–178.

⁹ <http://www.bne-portal.de/un-dekade/un-dekade-deutschland/>

¹⁰ Das Dokument der Konferenz von Rio 1992 spricht den Frauen in diesem Prozess eine besonders zentrale Bedeutung zu.

- Akakpo-Numado, Sena Yawo: Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien (1884-1914). Bochum, Univ. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:294-15936>; <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/AkakpoNumadoSenaYawo/>; <http://d-nb.info/979862663/34>.
- Baum, Eckhard (1997): Daheim und überm Meer. Von der Deutschen Kolonialschule zum Deutschen Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft in Witzenhausen. Witzenhausen: Dt. Inst. für Tropische u. Subtropische Landwirtschaft (Der Tropenlandwirt. Beiheft. 57).
- Briffaerts, Jan; Depaepe, Marc; Kita Kyankenge Masandi, Pierre (2003): Erziehung und Unterricht in Belgisch-Kongo. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 9 (p283-300), S. 283–300.
- Depaepe, Marc (2003): Christel Adick & Wolfgang Mehnert, unter Mitarbeit von Thea Christiani, Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884 - 1914 (Frankfurt A.M.-London, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2001), 485 S
- Depaepe, Marc (2003): Christel Adick/Wolfgang Mehnert, unter Mitarbeit von Thea Christiani, Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884 - 1914. Frankfurt a. M./London, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation 2001
- Fujikawa, Nobuo (2003): Pädagogik zwischen Rassismus und Vernichtung fremder Kulturen. Die Pädagogik von Sawayanagi Masatarô. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 9 S. 59–89.
- Hansen, Georg (2002): Adick, Christel, Mehnert, Wolfgang unter Mitarbeit von Thea Christiani (2001). Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914. Frankfurt a.M.: IKO. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-33710>.
- Hild, Jens; Heyden, Ulrich van der (2007): Jena. Koloniale Jugendabteilung und Kolonialpfadfinder in der thüringischen Zeiss- und Universitätsstadt. In: Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland. Erfurt: Sutton, S. 246–250.
- Kleinau, Elke; Lohmann, Ingrid; Gogolin, Ingrid (2000): Das Eigene und das Fremde. Frauen und ihre Beteiligung am kolonialen Diskurs. In: Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen: Leske u. Budrich, S. 201–218.
- Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland (2007). Erfurt: Sutton.
- Krause, Jürgen (1999): Kulturkontakt anno dazumal: deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien. Bilder aus der Geschichte interkultureller Erziehung. (Beiheft zur gleichnamigen Ausstellung)
- Linne, Karsten; Heyden, Ulrich van der (2007): Koloniale Infrastruktur. Witzenhausen: "Mit Gott, für Deutschlands Ehr, Daheim und überm Meer". Die Deutsche Kolonialschule. In: Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland. Erfurt: Sutton, S. 125–130.

Linne, Karsten; Heyden, Ulrich van der (2007): Rendsburg: zwischen Afrika-Träumereinen und "Osteinsatz". Die Koloniale Frauenschule. In: Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland. Erfurt: Sutton, S. 131–136.

Markmiller, Anton (1995): "Die Erziehung des Negers zur Arbeit". Zugl.: Regensburg, Univ, Berlin.

Müller, Klaus E. (1996): Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Berlin: Reimer

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: VS-Verlag, 3. aktualisierte Auflage 2008

Nieke, Wolfgang (2013): Erziehung. In: Rolf Gröschner/Antje Kapust/Oliver Lembcke (Hg): Wörterbuch der Würde. München: Fink, S. 347-349

Panzergrau, Kurt (1998): Die Bildung und Erziehung der Eingeborenen Südwestafrikas (Hereroland und Groß-Namaqualand) durch die Rheinische Missionsgesellschaft von 1842 - 1914. Zugl.: München, Univ, München.

Pellatz, Susanne (2002): Abenteuer Afrika. Kolonialerziehung in der Jugendlektüre der Kaiserzeit (1871 - 1918). In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 8, S. 7–30.

Roehrs, Hermann (1992): Von der Kolonialpaedagogik zur Paedagogik der Dritten Welt. In: *Pädagogische Rundschau* 46 (4), S. 407–427.

Schultz, Hans-Dietrich; Heyden, Ulrich van der (2007): Duisburg-Lomé. Erinnerung an Deutschlands Kolonien im Erdkundeunterricht und Erdkundeschulbuch. In: Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland. Erfurt: Sutton, S. 117–124.

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie (2005): Fair Future. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit. München: Beck