GERMAN RESOURCES ON THE MARIANA ISLANDS DIGITAL LIBRARY

compiled by Dirk HR Spennemann

560. Mirbt, Karl. 1914. "Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten." [The schools for indigenous peoples in the German protectorates]. *Koloniale Monatsblätter* 16, nº 3, p. 218–238.

Overview of the state of education in the German colonies. Laudes the efforts made by the various mission societies in the education of the local communities. Across the board, indigenous teachers outnumbered German and other expatriate teachers, indicating that the education system had succeeded in creating a group of well educated individuals. The picture, however, is patchy, with some colonies having better developed educational infrastructure than others. There is no uniform curriculum, with structures ranging from single grade schools to those with a six-grade system. The concentration of schools of competing denominations at the same localities is criticised as this does not support a broad band education effort.

Source of Annotated Bibliography Entry:
Dirk H. R. Spennemann (2004) *An Annotated Bibliography of German Language Sources on the Mariana Islands*. Saipan, Commonwealth of the Northern Mariana Islands : Division of Historic Preservation. ISBN 1-878453-71-8.

The German Resources on the Mariana Islands Digital Library is a project jointly supported by:

CHARLES STURT UNIVERSITY

The Johnstone Centre,
Charles Sturt University,
Albury, Australia

N.M.I. COUNCIL FOR THE HUMANITIES

Northern Mariana Islands
Council for the Humanities,
Saipan, CNMI

CNMI DIVISION OF HISTORIC PRESERVATION
PRESERVING OUR PAST FOR THE FUTURE

Historic Preservation
Office,
Saipan, CNMI

Koloniale Monatsblätter
Zeitschrift für Kolonialpolitik, Kolonialrecht und Kolonialwirtschaft
Nr. 5 | Mai 1914 | 16. Jahrgang

Die „schwarze Gefahr" in den afrikanischen Gebieten unter besonderer Berücksichtigung Deutsch-Südwestafrikas.

Von Major a. D. Kurd Schwabe.

Die Verhältnisse, die bei der Erörterung der „Frage der schwarzen Gefahr" in Betracht kommen, sind überaus schwierige und verwickelte. Nur gründliche Kenner, vor allem des Charakters der nigritischen Völker, vermögen diese Fragen zu überblicken und sie in ihrer vollen und so verschiedenfachen Ausstrahlung auf die Gestaltung unserer kolonialen Zukunft zu erkennen und zu würdigen. In dieser Hinsicht sind daher Aeußerungen, wie sie sogenannte „Kolonialkenner" in Deutschland öfter in breitester Oeffentlichkeit zu tun pflegen, mit größter Vorsicht aufzunehmen. Ich erinnere hier nur an die letzten Kolonialdebatten im Reichstage mit ihrer völlig wahrheitswidrigen und haltlosen Darstellung der angeblichen wirtschaftlichen Vergewaltigung der schwarzen Arbeiter durch die Plantagenbesitzer! Eine größere und für Kenner der Verhältnisse lächerlichere Entgleisung konnte sich nicht abspielen. Von Reichstagsabgeordneten sollte man erwarten dürfen, daß sie nicht vor aller Welt vernichtende Urteile über ein deutsches Kulturwerk fällen, wenn ihnen die grundlegende Kenntnis aller in Frage kommenden Verhältnisse fehlt. Derartige bedauerliche Vorgänge können nur zu einer tiefgehenden Entfremdung zwischen kolonialer Bevölkerung und dem Mutterlande führen.

Gerecht abwägen und urteilen können hier nur die, die tatsächlich eingehende, auf persönlicher Erfahrung beruhende Kenntnisse der von den heimischen so grundverschiedenen kolonialen Verhältnisse besitzen — also Leute, die genügend lange in den Kolonien gelebt haben, um ein klares, sinnvolles Bild der Zustände in sich aufgenommen zu haben. Daß sie gehört werden, wenn es in der Heimat gilt, im Interesse unseres kolonialen Besitzes schwerwiegende Beschlüsse zu fassen, ist die verständliche und gerechte Forderung der weißen Bevölkerung unserer Schutzgebiete.

Aber diese Forderung wird in keinem Kolonialstaat der Welt gröblicher verletzt als in Deutschland. Und wenn das schon auf wirtschaftlichem Gebiet vielfach zu den schwersten Schädigungen geführt hat, so sind die Begriffe und Anschauungen in kolonialpolitischer Hinsicht noch weit ungeklärter und verworrener. Vor allem in den Fragen der Eingeborenenpolitik, in denen allerdings die Sachkenner noch viel dünner gesät sind als auf anderen Gebieten. Um die „Eingeborenen" kennen zu lernen und um beurteilen zu können,

diesen allmählich die Erkenntnis von der erdrückenden Ueberlegenheit der verachteten europäischen Kultur.

Und aus stiller Wut wuchs rasender Haß, offene Feindschaft und endlich — in zwölfter Stunde — das wilde Begehren, sich den fremden Eindringlingen im Kampf bis aufs Messer zu widersetzen.

Mögen daher die äußeren Anlässe zu den Aufständen in Südwestafrika und in anderen Kolonien noch so mannigfaltige sein: sie sind belanglos gegenüber der Tatsache, daß wir in Afrika in einer Periode großer Rassenkämpfe, im Beginn erneuten wütenden Widerstandes der Unkultur gegen die Kultur stehen.

Und diese Kämpfe mußten kommen. Nichts konnte sie in Südwestafrika, und nichts wird sie in Zukunft in anderen Gebieten Afrikas verhindern."

Diesen Feststellungen gegenüber ist für uns Deutsche die dringendste Aufgabe der Gegenwart, auf das peinlichste zu prüfen, ob die Machtmittel des Reiches in den afrikanischen Schutzgebieten genügende sind, um überraschend auftretenden Eingeborenenerhebungen entgegentreten zu können. Auf Grund meiner 21jährigen Erfahrung bezweifle ich das für die mittelafrikanischen Schutzgebiete — für Südwestafrika aber stelle ich als unabweisbare Forderung die Vermehrung der Schutztruppe auf, weil die bedrohlichen Verhältnisse in dieser Kolonie die physische und moralische Machtentfaltung der Schutztruppe in ungeheurem Maße übersteigen. Möge der Reichstag aus diesem Ergebnis ein ähnliches Fazit ziehen wie der Südafrikanische Bund. Es wird zum Heile der Kolonien geschehen!

Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten.

Von Carl Mirbt.

Die Vorstellungen von den Zwecken und Zielen der Kolonialpolitik haben in den verschiedenen Phasen der neuzeitlichen Kolonialgeschichte mannigfache Wandlungen erfahren. Daher wurde auch die Frage, nach welcher Methode die eingeborene Bevölkerung der unterworfenen Länder zu behandeln sei, zu verschiedenen Zeiten verschieden beantwortet. Sie steht noch heute auf der Tagesordnung. Auf eine Verständigung aller beteiligten Kreise werden wir allerdings auch in Zukunft kaum zu rechnen haben, denn die Eingeborenenfrage stellt sich dem Kaufmann anders dar als dem Pflanzer oder dem Farmer, der Arzt betrachtet sie unter dem Gesichtspunkt seiner Berufsaufgaben, die christlichen Missionen wenden wieder andere Maßstäbe an, die Kolonialregierung endlich hat nicht nur die Aufgabe, diese auseinanderstrebenden Interessen auszugleichen und von der Rücksicht auf das Gesamtwohl aus zu ihnen Stellung zu nehmen, sondern auch Erwägungen allgemein politischer Art zur Geltung zu bringen. Angesichts dieser komplizierten Sachlage ist es von besonderer Bedeutung, daß unter den europäischen Kolonialvölkern die

Einsicht sich durchgesetzt hat, daß dem kolonisierenden Staat mit der Besetzung eines Gebietes gegenüber der eingeborenen Bevölkerung nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten zufallen. Für diesen Umschwung ist die Kongoakte vom 26. Februar 1885 ein beweiskräftiges Dokument. Denn in ihrem sechsten Artikel übernehmen die Mächte die Verpflichtung, an der Unterdrückung der Sklaverei und insbesondere des Negerhandels mitzuwirken. Aber man begnügte sich nicht mit dieser Kriegserklärung gegen diese Reste eines tatsächlich bereits überwundenen Wirtschaftssystems, sondern erklärte in dieser denkwürdigen Urkunde zugleich „alle Einrichtungen und Unternehmungen religiöser, wissenschaftlicher oder mildtätiger Art, welche zu diesem Zweck errichtet sind oder dazu dienen, die Eingeborenen zu unterrichten und ihnen die Vorteile der Zivilisation verständlich und schätzenswert zu machen, beschützen und begünstigen" zu wollen. Die Unterzeichner dieses Abkommens und damit auch das Deutsche Reich, das kurz zuvor durch seine kolonialen Erwerbungen in Westafrika in die Reihe der Kolonialmächte eingetreten war, haben sich demnach verpflichtet, das Schulwesen für Eingeborene zu fördern. Daß das Schutzgebietsgesetz von 1900 in seinem 14. Paragraphen die Einrichtung von Missionen gestattet und ihnen volle Freiheit gewährleistet, ist auch für die Entwicklung des Schulwesens von großer Bedeutung geworden, da die Begründung von Schulen seitens der Missionen als ein wesentliches Stück ihrer Arbeit aufzufassen ist und damit den Schutz dieses Gesetzes genießt. Auf diesem Rechtsboden ist im Lauf von 30 Jahren in den deutschen Schutzgebieten ein Schulwesen ins Leben getreten, das unter kolonialen wie missionarischen Gesichtspunkten ernste Beachtung verdient. Für eine angemessene Bewertung dessen, was bisher auf diesem Gebiet geschehen ist, gewinnen wir eine feste Unterlage, indem wir versuchen, den Umfang und die Organisation, die Arbeitsweise und den Erfolg der kolonialen Schulen festzustellen. Die Frage, was für die gedeihliche Weiterentwicklung des Schulwesens notwendig ist, wird nur kurz berührt werden.

1. Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Schulwesens.

In den überseeischen Gebieten, die jetzt deutsches Kolonialland sind, bestanden schon zur Zeit der deutschen Besitzergreifung Schulen, die von den dort arbeitenden evangelischen und katholischen Missionsgesellschaften unterhalten wurden. Von bestimmten Zahlenangaben über die Ausdehnung dieses Schulwesens zu diesem Zeitpunkt muß hier Abstand genommen werden, doch scheint der von uns übernommene Schulbestand nicht groß gewesen zu sein.

In sämtlichen Schutzgebieten hat die Errichtung der deutschen Herrschaft für das Unterrichtswesen eine epochemachende Bedeutung erlangt, denn wir können beobachten, daß es seitdem in allen Ländern einen zwar nicht gleichmäßigen, aber stetig fortschreitenden Aufschwung erfährt. Diese Entwicklung hat verschiedene Ursachen.

An erster Stelle ist darauf hinzuweisen, daß der Beginn der deutschen Kolonialära auf das ganze Missionswesen beider Konfessionen außerordentlich starke und nachhaltige Wirkungen ausgeübt hat. In den jetzt deutschen Ländern waren zur Zeit der Besetzung der einzelnen Länder daselbst neun evangelische Missionsgesellschaften (Deutsch-Ostafrika: Universitätenmission seit 1869; Kirchliche Missionsgesellschaft seit 1876; Londoner Missionsgesellschaft seit 1879; Deutsch-Südwestafrika: Rheinische Missionsgesellschaft seit 1842; Finnische Missionsgesellschaft seit 1870; Kamerun: Englische Baptisten seit 1845; Togo: Norddeutsche Missionsgesellschaft seit 1859; Wesleyanische Methodisten seit 1879; Bismarckarchipel: Australische Methodisten seit 1875; Karolinen-Inseln: American Board seit 1857; Samoa: Londoner Missionsgesellschaft seit 1830; Australische Methodisten seit 1835) und vier katholische Missionsgesellschaften (Deutsch-Ostafrika: Väter vom heiligen Geist seit 1869; Bismarckarchipel: Hiltruper seit 1882; Kapuziner seit 1885; Samoa: Maristen seit 1865) tätig. Unter deutschem Regiment ist die Zahl der evangelischen Missionsgesellschaften auf 24, die der katholischen auf 10 angewachsen. Da von beiden missionierenden Kirchen auf den Schulunterricht der Eingeborenen aus Gründen, die wir später berühren werden, großes Gewicht gelegt wird, ging mit dieser Steigerung der missionarischen Organisationen naturgemäß eine starke Vermehrung der Schulen Hand in Hand.

Daneben hat die fortschreitende koloniale Erschließung der Schutzgebiete sowohl auf seiten der Kolonialregierung als auch bei den privaten wirtschaftlichen Unternehmungen der verschiedensten Art das Bedürfnis geweckt, für die mannigfachsten niederen Stellen der Verwaltung Eingeborene mit einiger Schulbildung zu erhalten. Um diese Ansprüche zu befriedigen, begann die Regierung staatliche Lehranstalten zu begründen, die eine für diesen Zweck geeignete Ausbildung vermitteln. Diese Veranstaltungen würden aber nicht den tatsächlich erreichten Umfang erlangt haben, wenn nicht innerhalb der eingeborenen Bevölkerung selbst ein starker Bildungstrieb erwacht wäre, der nach Befriedigung verlangte. Ich traf in Tabora eine Regierungsschule, in der im Jahre 1912 19 Schüler unterrichtet wurden, im Jahre 1913 hatten sich 520 gemeldet, so daß nur die Hälfte aufgenommen werden konnte. Dieser Fall wird in bezug auf die prozentuale Steigerung des Schulbesuchs gewiß nicht als typisch zu sehen sein, aber fast an allen Orten, wo eine kräftigere Wirkung der europäischen Kultur einsetzt, ist nach Ueberwindung der ersten Scheu eine Hinwendung der Eingeborenen zur Schule zu beobachten. Mögen auch die Beweggründe Nützlichkeitserwägungen entstammen, die Tatsache einer beginnenden hohen Wertschätzung des Wissens liegt vor. Sie wird auch nicht als eine vorübergehende Erscheinung beurteilt werden dürfen, da sie nicht eine vereinzelte Erscheinung ist. Es ist vielmehr in Westafrika wie in der ganzen südlichen Hälfte des afrikanischen Erdteils das Verlangen der schwarzen Rasse zu beobachten, auch auf geistigem Gebiet emporzusteigen. In den außer-

afrikanischen Schutzgebieten herrschen ähnliche, zum Teil sogar im Vergleich zu Afrika vorgeschrittene Verhältnisse.

Auch politische Gründe haben auf die Entwicklung des Schulwesens fördernd eingewirkt, indem die Ausgestaltung des Schulwesens in Deutsch-China wesentlich durch die Rücksicht auf die Stärkung des deutschen Einflusses in Ostasien bestimmt gewesen ist.

Unter dem Zusammenwirken dieser Faktoren betrug die Zahl der Eingeborenenschulen im Jahre 1901 bereits 1278 mit 47 600 Schülern, im Jahre 1911 war sie auf 2710 Schulen mit 149 000 Schülern gestiegen, für 1913 sind 3914 Schulen mit 204 947 Schülern berechnet worden. Allerdings kann die Schulstatistik für unsere deutschen Schutzgebiete nicht auf die Zuverlässigkeit Anspruch erheben, die eine amtliche Statistik in Deutschland zu besitzen pflegt. Denn die Zählungen der dafür in erster Linie in Betracht kommenden Instanzen, der evangelischen wie der katholischen Missionsgesellschaften, sind zum Teil unvollständig, und infolgedessen auch die Angaben der auf ihnen fußenden amtlichen Berichte. Es wird unter diesen Umständen aber eher anzunehmen sein, daß die tatsächliche Ausdehnung des Schulwesens die jeweilige zahlenmäßige Zusammenfassung überragt, als das Gegenteil. Wir stehen also vor der Tatsache eines gewaltigen Aufschwungs des kolonialen Schulwesens. Da es sich naturgemäß innerhalb der Grenzen der bis jetzt für koloniale Betätigung offenen Gebiete entfaltet hat, und das Hinterland von Togo und Kamerun sowie die größten Teile von Deutsch-Ostafrika und große Teile unseres in der Südsee gelegenen Kolonialbesitzes von Jahr zu Jahr mehr unserer Einwirkung zugänglich werden, ist damit zu rechnen und bei der Fortdauer jener auf die Schule anregend wirkenden Faktoren zu erwarten, daß der heutige Stand des Schulwesens nicht den Abschluß der Schulentwicklung bildet, sondern ein erstes Entwicklungsstadium darstellt.

Bei dieser Sachlage ist das Bedürfnis nach einem tieferen Einblick in das gesamte Schulwesen für Eingeborene unabweisbar, und die verschiedensten Probleme schulpädagogischer und schultechnischer Art, die bei der Einführung eines geordneten Schulunterrichtes in jenen unkultivierten Ländern auftauchen und zum Teil recht verwickelter Art sind, verlangen geistige Durchdringung und sorgfältige Erwägung. Es war daher eine sehr verdienstvolle Anregung von D. Paul, auf dem Wege einer Umfrage bei allen Schulleitungen unserer Schutzgebiete den Stand des Schulwesens zu einem bestimmten Zeitpunkt festzustellen und zugleich über die äußeren Verhältnisse und den inneren Schulbetrieb eingehende Auskunft zu erbitten. Das Hamburger Kolonialinstitut betätigte seine in der kurzen Zeit seines Bestehens schon vielfach bewiesene Bereitwilligkeit, die wissenschaftliche Erforschung unserer Kolonien nach Kräften zu fördern, auch in diesem Fall, übernahm die Versendung der 2258 Fragebogen und die Drucklegung des in den zurücklaufenden Antworten enthaltenden reichen Materials. In dieser vor kurzem in den Abhandlungen des Institutes veröffentlichten Stoffsammlung „Die Schulen für Eingeborene in den

deutschen Schutzgebieten" (Abhandlungen des Hamburger Kolonialinstituts, Band XVIII. Hamburg 1914), deren Verarbeitung in die Hand des Missionsinspektors Schlunk überging, da inzwischen D. Paul zum Leiter der Leipziger Missionsgesellschaft und Professor in Leipzig ernannt worden war, haben wir ein Werk erhalten, das als Quellenwerk für alle Untersuchungen über koloniale Schulfragen vortreffliche Dienste leistet. Durch die sachgemäßen Fragestellungen Pauls sind viele bedeutsame Tatsachen und Urteile aus der Mitte der in der aktiven Schularbeit stehenden Männer zu unserer Kenntnis gelangt und haben in Schlunk einen dieser Aufgabe durchaus gewachsenen Bearbeiter gefunden. Daß für die statistischen Aufnahmen der 1. Juni 1911 gewählt wurde, hat freilich die Wirkung, daß die Zahlenangaben nicht mehr dem gegenwärtigen Stand entsprechen, aber der hohe Wert des Buches wird durch diese unvermeidliche Veraltung seiner Statistik nicht wesentlich beeinträchtigt. Denn die Grundformen des Schulwesens unterliegen nicht einem raschen Wechsel; auch die Feststellungen über die Resultate des Unterrichts werden nicht schon dadurch entwertet, daß sie einige Jahre zurückliegen. Gleichzeitig mit der Statistik des Hamburger Kolonialinstitutes hat Schlunk die Schrift „Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten" (Hamburg 1914) veröffentlicht, die das dort publizierte Material verarbeitet und die auf dem Gebiet des Schulwesens bestehenden methodischen Fragen, die erstmalig in meinem Buch „Mission und Kolonialpolitik" zusammen untersucht worden sind, in anregender Form und unter zum Teil neuen Gesichtspunkten erörtert. Eine stoffliche Ergänzung, unter anderem durch die Aufnahme der von den evangelischen Missionsgesellschaften herausgegebenen Literatur in Eingeborenensprachen, bietet die Broschüre von L. Weichert „Das Schulwesen deutscher evangelischer Missionsgesellschaften in den deutschen Kolonien" (Berlin 1914).

Die statistischen Ergebnisse jener Umfrage sind für die Benutzung unter verschiedenen Gesichtspunkten geordnet, nach Schularten (Elementarschulen, gehobene Schulen, Lehranstalten für praktische Arbeit), nach der Schulleitung (evangelische Mission, katholische Mission, Regierung), nach den Schutzgebieten. Es bestanden am 1. Juni 1911 insgesamt 2710 Schulen, darunter 2548 Elementarschulen, 109 gehobene Schulen und 53 Lehranstalten für praktische Arbeiten. Unter ihnen wurden 1682 von der evangelischen Mission, 916 von der katholischen Mission und 112 von der Regierung unterhalten, d. h. die evangelische Mission war mit 62 Prozent, die katholische Mission mit 34, die Regierung mit 4 Prozent beteiligt. In bezug auf die Quote des Regierungsschulwesens ist gegenüber einer fast gleichlautenden Feststellung auf dem letzten Deutschen Kolonialkongreß 1910 (Verhandlungen S. 688) demnach keine Aenderung eingetreten, obwohl von 1909 zu 1911 alle Schulzahlen eine erhebliche Steigerung erfuhren. In den Lehrkräften überwog das farbige Element, denn den 781 Europäern standen 3414 Eingeborene gegenüber. Unter den europäischen Lehrkräften befanden sich 227 Frauen, unter den eingeborenen 336. Diese Frauen werden nur in den Missionsschulen verwendet, die Regierungs-

schulen arbeiten lediglich mit männlichem Personal. Zwischen den beiden christlichen Kirchen bestand der Unterschied, daß die katholische Mission mit 242 Männern und 148 Frauen eine weit größere Zahl von Europäern eingestellt hatte, als die evangelische Mission, die nur über 216 Männer und 79 Frauen verfügte. Dieser Abstand kann auffallen, da die evangelische Mission das größere Schulwesen hat, aber es erklärt sich daraus, daß die katholische Mission in ihren Orden eine nicht leicht versiegende Quelle von Hilfskräften besitzt.

Die Gesamtzahl der die Schulen besuchenden Schüler war nach jener Statistik vom 1. Juni 1911 149 528 *); davon entfielen auf die evangelische Mission 83 111, auf die katholische Mission 59 461, auf die Regierungsschulen 6956. Nach ihrer Religion geordnet waren von den 149 528 Schülern 42 242 Christen, 81 229 Heiden und 2551 Mohammedaner. Die Zahl der Christen verteilte sich fast gleich auf beide Konfessionen, denn die evangelischen Missionsschulen hatten 20 327 und die katholischen Missionsschulen 20 077, die Regierungsschulen wurden von 1138 besucht. Von den 81 229 heidnischen Schülern waren 51 870 in evangelischen, 27 896 in katholischen, 1463 in Regierungsschulen. Dagegen empfingen von den 2551 mohammedanischen Zöglingen nicht weniger als 2403 ihren Unterricht in Regierungsschulen, die evangelischen Missionen hatten 144, die katholischen 4. Ordnet man die 149 528 Schüler nach dem Geschlecht, so standen 97 408 Knaben 40 739 Mädchen gegenüber. Von den 97 408 Knaben besuchten 55 331 evangelische Schulen, 35 348 katholische Schulen, 6729 Regierungsschulen; von den 40 739 Mädchen befanden sich 23 894 in evangelischen, 16 618 in katholischen und 227 in Regierungsschulen. Unter den 42 242 christlichen Schülern waren 26 664 männlichen und 14 811 weiblichen Geschlechts; von denen männlichen Geschlechts haben 11 597 den evangelischen, 14 132 den katholischen, 935 den Regierungsschulen, von denen weiblichen Geschlechts 7963 den evangelischen, 6645 den katholischen, 203 den Regierungsschulen angehört. Von den 81 229 Heiden waren 57 292 männlichen, 23 763 weiblichen Geschlechts. Von den heidnischen Schülern männlichen Geschlechts waren in den Schulen der evangelischen Mission 36 553, der katholischen Mission 19 300, der Regierung 1439. Zu den heidnischen Schülern weiblichen Geschlechts stellten die evangelischen Missionsschulen 15 143, die katholischen 8596, die Schulen der Regierung 24. Von den 2551 Mohammedanern, die am Schulunterricht teilnahmen, waren 2538 männlichen und 13 weiblichen Geschlechts. Zu der ersten Gruppe gehörten 131 Schüler der evangelischen, 4 der katholischen, 2403 der Regierungsschulen, zu der zweiten Gruppe 13 Schülerinnen der evangelischen Mission, während

*) Anmerkung. Die nachfolgenden Angaben ruhen auf der Schlußstatistik in dem Schlunkschen Werk S. 360 ff., die freilich unvollständig und ungenau ist. Die Erklärung bietet der Herausgeber im Vorwort S. IX: „Bisweilen war nur die Gesamtzahl der Schüler angegeben, die Verteilung auf Religion und Geschlecht fehlte aber. Infolgedessen kann es vorkommen, daß die Gesamtsumme größer ist, als die nachgewiesenen Summanden." Dieser Fall liegt hier vor, denn die Gesamtzahl von Christen, Heiden und Mohammedanern bleibt hinter der Gesamtschülerzahl um 23 506 zurück.

die katholischen und die Regierungsschulen keine Mohammedanerinnen hatten. Diese Zahlen ermöglichen mannigfache Schlußfolgerungen und Kombinationen. Wir beschränken uns auf folgende Bemerkungen. Aus dieser Statistik ergibt sich zunächst, daß das Schulwesen, das von evangelischen und katholischen Missionsgesellschaften unterhalten wird, nur in seinem kleineren Teil den Christen dient, also den Zweck, auch die nichtchristliche Bevölkerung heranzuziehen, in vollem Maße erfüllt. Eine beachtenswerte Erscheinung ist es ferner, daß die Regierungsschulen in erster Linie von Mohammedanern aufgesucht werden, dann folgen die Heiden, an dritter Stelle die Christen. Es stellt sich weiter heraus, daß das weibliche Geschlecht schon in recht erheblichem Umfang sich der Schule zugewendet hat und fast ausschließlich von den Missionen versorgt wird. Das starke Uebergewicht, das die evangelische Mission auf diesem Gebiet zu besitzen scheint, dürfte bei einer Vervollständigung der Statistik wohl eine Einschränkung erfahren.

Interessante Ausblicke gewährt die Schulstatistik, wenn man die Resultate der Erhebungen in den einzelnen Schutzgebieten ins Auge faßt. Die Zahl der Schulen ist am größten in Ostafrika (1100), dann folgen Kamerun (531), Neuguinea (432), Samoa (329), Togo (324), Südwestafrika (54), Kiautschou (39). Nach den Zahlen der Schüler geordnet ergibt sich die Reihenfolge: Ostafrika (66 647), Kamerun (34 117), Neuguinea (19 315), Togo (13 742), Samoa (9878), Südwestafrika (4359), Kiautschou (1470), es hat also Samoa hier seinen Platz an Togo verloren. Was diese Schülerzahlen für die einzelnen Länder bedeuten, wird aber erst klar, wenn sie zu deren Bevölkerung in Beziehung gesetzt werden. (Vgl. Graphische Darstellung der Schulen in den deutschen Schutzgebieten am Schluß der Hamburger Statistik.) An der Spitze steht dann Samoa, wo die 9878 Schüler 29,4 Prozent der auf 33 550 Köpfe berechneten farbigen Bevölkerung bilden, darauf folgt in sehr weitem Abstande Südwestafrika mit 4359 Schülern, d. h. 5,3 Prozent von 81 950 Personen, Neuguinea mit 19 315, d. h. 3,2 Prozent von 600 900, Togo mit 13 742, d. h. 1,4 Prozent von 1 003 000, Kamerun mit 34 117, d. h. 1,3 Prozent von 2 537 400, Ostafrika mit 66 647, d. h. 0,9 Prozent von 7 495 800, Kiautschou mit 1470, d. h. 0,8 Prozent von 195 000. Da die eingestellten Bevölkerungszahlen, die dem Kleinen Kolonialatlas von 1913 entnommen sind, zum Teil auf Schätzungen beruhen, kann diese prozentuale Berechnung naturgemäß nur auf eine annähernde Zuverlässigkeit Anspruch erheben. Wir wollen davon Abstand nehmen, nun auch für die einzelnen Schutzgebiete die Zahlen der Schüler männlichen und weiblichen Geschlechts zusammenzustellen und sie auf ihre Religionszugehörigkeit zu rubrizieren. Nur die eine Tatsache sei noch hervorgehoben, daß Ostafrika sowohl durch die Zahl seiner christlichen, als auch durch die seiner heidnischen und mohammedanischen Schulen an der Spitze steht. Das Ergebnis, daß von den 2551 Mohammedanern, die nachweislich in unseren Kolonien die Schule besuchen, nicht weniger als 2478 auf dieses Land entfallen, ist missionsgeschichtlich von großer Bedeutung. An den verbleibenden

73 Mohammedanern ist Kamerun mit 66 beteiligt. Daraus ergibt sich, in welchem Maße die Islamfrage im Schulwesen zurzeit eine wesentlich ostafrikanische ist. Die für die Mohammedaner bestehenden Koranschulen sind nicht als Bildungsanstalten zu bewerten und in die Umfrage des Hamburgischen Kolonialinstitutes nicht aufgenommen worden, da auf eine Feststellung ihrer Zahl nicht gerechnet werden konnte.

Da das Schulwesen für Eingeborene nicht nach einem festen Plan begründet worden ist, sondern sich je nach den Bedürfnissen der Mission und der Regierung entwickelt hat, kann es nicht wundernehmen, daß in den Bezeichnungen der Schulen noch großes Schwanken herrscht. In den Paulschen Fragebogen sind Elementarschulen, gehobene Schulen und Lehranstalten für praktische Arbeit unterschieden worden. Der Umstand, daß den Fragebogen nicht zugleich Begriffsbestimmungen der einzelnen Schularten hinzugefügt wurden, hat zur Folge gehabt, daß sich bei der Einordnung der einzelnen Schulen mancherlei Unebenheiten herausgestellt haben. Aber es wird vielleicht praktisch sein, zunächst an dieser Gruppierung festzuhalten, dann aber muß ein unterscheidendes Merkmal der gehobenen Schule gegenüber der Elementarschule gewonnen werden. Ob der Unterricht in einer europäischen Sprache (Deutsch) zum Grenzzeichen erhoben werden kann, wird weiterer Untersuchungen bedürfen. Mit dieser Einteilung der Schulen nach ihrem Charakter kreuzt sich die Einteilung der Schulen nach ihrer Leistung. Denn es gibt Staatsschulen, die von der Regierung unterhalten werden, und Privatschulen, die durch die Missionsgesellschaften ins Leben gerufen worden sind.

Die Regierungsschulen befinden sich gegenüber den Missionsschulen in einer außerordentlich bevorzugten Lage, da die Autorität des Gouvernements hinter ihnen steht und für sie als einer staatlichen Einrichtung öffentliche Mittel zur Verfügung gestellt werden. Daß diese Zuwendungen infolge des Zudrangs der eingeborenen Bevölkerung in Zukunft gesteigert werden müssen, wenn die Schulen ihren Aufgaben genügen sollen, ist ein bezeichnendes Symptom für das geistige Erwachen der Eingeborenen. Aber im Vergleich zu den Missionsschulen sind sie doch auch in ihrer jetzigen Lage gut versorgt und reich ausgestattet. Die an ihnen angestellten europäischen Lehrer haben sämtlich Fachausbildung erhalten, sie können ihre ganze Kraft der Schule widmen und sind so zahlreich, daß sie ihre farbigen Hilfskräfte überwachen können. 1911 standen 56 deutsche Lehrer im Schuldienst und hatten 176 Farbige unter sich. Es wird ferner für angemessene Schulräume gesorgt, und die Lehrmittel, die der Unterricht erfordert, werden beschafft. Infolge dieser günstigen Umstände stellen die Regierungsschulen in vielen Beziehungen Musteranstalten dar, die als solche das missionarische Schulwesen beeinflussen. Ihre Lehrpläne entsprechen denen der heimatlichen Volksschulen, doch ist von ihnen jeder Religionsunterricht ausgeschieden. Allerdings gibt es auch Missionsschulen, die die eben genannten Vorzüge nicht entbehren müssen — ich denke z. B. an die der Rheinischen Mission in Windhuk — aber im allgemeinen besteht ein

starker Abstand zwischen beiden Schulgruppen. Es ist wichtig, ihn im Auge zu behalten, da er dem Irrtum vorbeugt, als ständen die von der Statistik als gleichwertige Größen behandelten Schulen auf derselben Stufe.

2. Der Schulbetrieb.

Auf meiner Reise durch Südwestafrika, Südafrika und Deutsch-Ostafrika habe ich Dutzende von Eingeborenenschulen besucht und einen Eindruck davon gewonnen, was es heißt, daß die Erkenntnis von der Macht des Wissens in der afrikanischen Völkerwelt aufzuleuchten begonnen hat. Der heranwachsende Junge geht zur Schule, weil sie ihm den Weg zu irgendeiner Stellung bei einem Europäer ebnen soll, die sein Begehren reizt. Aber auch alte Leute beginnen zu lernen, die kaum noch hoffen werden, das mühsam Gelernte zu verwerten, und kleine Kinder werden geschickt, die in einen Kindergarten gehören, aber nicht in eine Schule. So ist die Schule in das Leben der Eingeborenen als eine Größe eingetreten, vor der man sich beugt und mit der man in Fühlung treten will, weil sie zu der neuen Welt, die mit dem weißen Mann ins Land gekommen ist, die Brücke bildet. Dieses instinktartige Vorwärtsstreben setzt freilich gelegentlich aus, es stößt auf Hemmungen und dann erfolgen Rückschläge. Aber die Hinwendung zur Schule hat in der kulturellen Entwicklung unserer Schutzgebiete eine so feste Stütze und empfängt von dort so kräftige Anregungen, daß sie als eine Bewegung der schwarzen Rasse zu gelten hat. An manchen Orten hat der Schulbesuch bereits die Formen einer beginnenden Sitte angenommen, die auf die heranwachsende Generation Einfluß gewinnt.

Man braucht bloß die Zahl der europäischen Missionare neben die Zahl der Schulen zu stellen, um sofort zu erkennen, daß der größte Teil der Schularbeit von ihnen nicht geleistet werden kann, d. h. den eingeborenen Lehrern überwiesen werden muß. Die Verhältnisse bringen es mit sich, daß dabei die Stellung des Europäers zu den Eingeborenenschulen sich sehr verschieden gestaltet. In manchen Fällen behält er den Unterricht in der Hand, in anderen beschränkt sich seine Tätigkeit auf die Beaufsichtigung der Schule, die je nach Umständen regelmäßig oder seltener stattfindet. Daß sich unter diesen eingeborenen Lehrern viel tüchtige Menschen finden, die ihrer Aufgabe durchaus gewachsen sind, wird uns bezeugt. Aber auf der anderen Seite wird es keine grundlose Befürchtung sein, daß in zahlreichen Fällen der durch die eingeborenen Lehrer erteilte Unterricht viel zu wünschen übrig läßt. Die Missionare befinden sich hier in einer Zwangslage, denn sie müssen mit gegebenen Verhältnissen rechnen. Es wird auch niemand sagen wollen, daß es besser sei, gar keinen Unterricht erteilen zu lassen, als in einer unvollkommenen Form. Die ausgedehnte Heranziehung Eingeborener zur Ausübung des Lehramts rechtfertigt sich aber auch aus anderen Gründen. Einmal verstehen sie es besser, als der landfremde weiße Lehrer, sich den Schülern verständlich zu machen, sodann bildet diese Tätigkeit eingeborener Lehrer ein unentbehrliches Stück

der Missionsarbeit sowohl hinsichtlich der Lehrer, die auf diesem Wege zu brauchbaren Gehilfen herangebildet werden, als in bezug auf die Schüler, denen durch die Schule ein gewisses Maß von Kenntnissen vom Christentum beigebracht wird, bei denen die missionarische Tätigkeit einsetzen kann.

Der Unterricht vollzieht sich in mannigfachen Formen und steht auf verschiedenen Stufen. Wir haben einklassige bis sechsklassige Schulen; wir treffen einen Lehrgang von drei Jahren, aber auch von sechs und mehr Jahren, wie in der deutsch-chinesischen Hochschule in Tsingtau; an einzelnen Orten kann im Monat nur 1½ Stunden unterrichtet werden, an anderen Orten steht die wöchentliche Stundenzahl hinter der einer deutschen Volksschule nicht zurück; an einigen Orten werden überhaupt keine Ferien gegeben, an anderen dauern sie ein halbes Jahr. Die Lehrpläne der Elementarschulen nennen als Lehrfächer: Lesen, Schreiben, Rechnen, biblische Geschichte, Erdkunde; die der gehobenen Schulen steigern die Ansprüche erheblich; in dem Lehrplan jener Schule in Tsingtau wird für die Unterstufe ein den deutschen Realschulen entsprechender Lehrgang gefordert, während für die Oberstufe ein rechts- und staatswissenschaftlicher, ein naturwissenschaftlich-technischer, ein forst- und landwirtschaftlicher, und ein medizinischer Unterricht in vier Abteilungen vorgesehen sind. Im Mittelpunkt aller von Missionsgesellschaften geleiteten Schulen steht die Einführung in das Christentum, da sie für diesen Zweck gegründet sind. Die Regierungsschulen verzichten dagegen auf jede religiöse Beeinflussung ihrer Zöglinge.

Auch in bezug auf die Lehrmittel bestehen große Abweichungen. Die Missionsschulen fand ich zum Teil recht kümmerlich ausgestattet, während die Regierungsschulen hinter gut eingerichteten deutschen Schulen in Deutschland nicht zurückstehen. Daß ich in einfachen Missionsdorfschulen, die in den denkbar schlichtesten Räumen untergebracht waren, wenig Lehrmittel sah, war nicht überraschend. Aber selbst in einer gehobenen Schule, die mir durch ihre Leistungen Respekt einflößte, fehlte nahezu alles, was den Unterricht durch Anschauung fördern kann. Die wichtigsten Lehrmittel, die Schulbücher, sind eine Schöpfung der Missionare und der Lehrer an Regierungsschulen. Diese Schulliteratur für Eingeborene ist die Frucht mühseliger Arbeit und bedeutet neben der Uebersetzung der Heiligen Schrift in die Landessprache eine der wertvollsten Gaben Europas an die schwarze Rasse.

Nach der Statistik vom 1. Juni 1911 bestanden damals in unseren Schutzgebieten 53 Lehranstalten für praktische Arbeit, darunter 37 Handwerkerschulen, 11 Haushaltungsschulen für Mädchen, 5 landwirtschaftliche Schulen. Davon wurden von der katholischen Mission 23, von der evangelischen 20, von der Regierung 10 unterhalten. In Deutsch-Ostafrika ist auf diesem Gebiet am meisten geschehen, denn 17 dieser Anstalten befinden sich in diesem Schutzgebiet, dann folgen Kamerun und Neuguinea mit je 11 Anstalten, Südwest hat nur 5 — und alle stehen unter der Leitung der katholischen Missionsgesellschaften — Togo 4, Samoa 3, Kiautschou 2. Wenn hinsichtlich

der gesamten kolonialen Schulstatistik die Gefahr besteht, daß sie zu günstige Vorstellungen erweckt, so gilt das im besonderen von den „Lehranstalten für praktische Arbeit". Es handelt sich hier zum Teil nur um allererste Anfänge von „Lehranstalten". In der Windhuker Handwerkerschule der katholischen Mission sind „sechs europäische Lehrkräfte" tätig, um — acht Zöglinge zu unterrichten. Wie viel Zöglinge nach ihrer Ausbildung „beim Gouvernement beschäftigt" worden sind, erfahren wir leider nicht. „Außer den Europäern" (?) sollen in der katholischen Haushaltungsschule von Swakopmund sechs Schwestern sechs Schülerinnen unterrichten. Das wäre ja eine recht luxuriöse Verwendung von europäischen Arbeitskräften, die zu dem praktischen Sinn der katholischen Mission wenig paßt. Wenn aber diese Schwestern nebenher auch anderweitig beschäftigt werden, und das Antoniushospital dürfte dazu Gelegenheit geben, dann ist die Angabe über das Lehrpersonal irreführend. Es wird die Schuld der Berichterstattung, nicht des Bearbeiters sein, daß es heißt, die Rheinische Mission in Südwest habe keine gehobene Schule. Wenn irgendeine Schule diesen Namen verdient, so ist es die ausgezeichnet geleitete Gehilfenschule in Gaub, die auch gerade nach seiten der praktischen Ausbildung der Eingeborenen, wie unten zu erwähnen sein wird, bedeutsam ist. Diese Beispiele zeigen, daß Nachprüfungen der Statistik sich zumal dann empfehlen werden, wenn sie zu Schlußfolgerungen in bezug auf die Arbeitsleistungen der Missionen der beiden Konfessionen verwendet werden soll.

Der Unterricht von Eingeborenen erfordert geduldige und berufsfreudige Lehrer, warmherzige Pädagogen. Es fehlt an Traditionen; eine Notwendigkeit, die Schule zu besuchen, liegt nicht vor; die Freiwilligkeit, auf der das ganze Schulwesen aufgebaut ist, fügt ihm zweifellos ein wertvolles Element ein, aber sie hat unter Völkern, die erst zu Pflichtgefühl erzogen werden sollen, auch ihre schwer zu tragenden Folgen.

Unter den Schwierigkeiten, mit denen die Schule zu kämpfen hat, sind es drei, die besondere Beachtung verdienen, weil sie uns in allen Schutzgebieten begegnen und noch lange Zeit im Vordergrund der Schulfragen stehen werden. Zunächst ist es schwer, einen regelmäßigen *Schulbesuch* zu erreichen. Da die Teilnahme am Unterricht dem Belieben des Schülers und der Einsicht der Eltern überlassen ist, befindet sich die Schule in einem dauernden Kampf. In welchem Umfang es ihr in den einzelnen Schutzgebieten gelingt, ihre Ansprüche durchzusetzen, kann man aus der Statistik des Hamburger Kolonialinstitutes entnehmen. Die hier veröffentlichten Beobachtungen lauten für einige Schulen recht günstig, an anderen Plätzen steht es anders. Diese großen Schwankungen im Schulbesuch, von denen übrigens die Regierungsschulen nicht verschont bleiben, obwohl sie in der Lage sind, einen sanften Druck auszuüben, haben nichts Auffälliges. Mir sind sie auf meiner Reise auch mehrfach entgegengetreten. Ich habe überfüllte Klassen angetroffen, und sah auch Schulen, in denen die Zahl der Anwesenden nicht entfernt die Ziffern der offiziellen Listen erreichte. Zur Hebung des Schulbesuches und um den Mißständen, die mit

lückenhafter Ausbildung untrennbar verknüpft sind, vorzubeugen, hat das Gouvernement von Kamerun am 15. April 1910 eine Schulordnung erlassen, durch die der Schüler, der zum Eintritt in die Schule sich angemeldet hat oder von seinen Eltern angemeldet worden ist, zum Besuch des Schulunterrichts bis zum Abschluß des Lehrganges verpflichtet wird. Es ist also kein Schulzwang in dem Sinn proklamiert worden, daß die Schule etwa von einem bestimmten Lebensalter an besucht werden müßte, aber es ist der Zwang eingeführt worden, einen einmal begonnenen Schulunterricht zu durchlaufen. Diese verständige Verordnung kann als vorbildlich gelten, hat aber meines Wissens in anderen Schutzgebieten noch keine Nachfolge gefunden.

Ein zweites großes Hindernis für den Schulunterricht liegt in der Sprachenfrage. Es handelt sich dabei um die Aufgabe, eine Entscheidung darüber zu treffen, welche Sprache dem Unterricht zugrunde zu legen ist. Ueber die Möglichkeit und Zweckmäßigkeit einer Einführung des Deutschen als Unterrichtssprache ist früher viel verhandelt worden, auch darüber, ob es zur offiziellen Verkehrssprache erhoben werden sollte. Die praktische Erfahrung hat gezeigt, daß beide Fragen zu verneinen sind. Nur in Südwest hat die deutsche Sprache die Aussicht, die Sprachen der Eingeborenen wesentlich einzuschränken, freilich nicht — wenigstens in absehbarer Zeit nicht — sie zu verdrängen. Dagegen hat sich die Anschauung durchgesetzt, daß, wann immer im Schulunterricht der Eingeborenen eine europäische Sprache gelehrt wird, dann die deutsche Sprache zu wählen ist. Wie weit nun aber der deutsche Schulunterricht sich erstrecken soll, von welchen Klassen an, in welcher Ausdehnung er zu erteilen ist, darüber herrschen noch heute große Meinungsverschiedenheiten. In diesem Streit um die deutsche Sprache ist dabei die Beobachtung zu machen, daß die Forderung, es solle möglichst jeder Eingeborene die Sprache des herrschenden Volkes lernen, in kolonialen Kreisen neuerdings auf starken Widerspruch gestoßen ist. In diesem Punkt hat sich also eine Annäherung an die von der Mission, und zwar vor allem der evangelischen Mission stets vertretene Haltung vollzogen. Auch wird der Gedanke, daß die Erlernung der deutschen Sprache zu den Erfordernissen einer loyalen Gesinnung der Eingeborenen gegenüber der deutschen Regierung gehört, wohl kaum noch vertreten werden. Die Erkenntnis, daß es sich hier nicht um eine Sache des Patriotismus, sondern um ein volkspädagogisches Problem handelt, hat Fortschritte gemacht. Ist demnach in den Eingeborenenschulen auf den Gebrauch von Landessprachen nicht zu verzichten, so erhebt sich nunmehr die weitere Frage, welche Sprache dabei in Anwendung kommen soll. So einfach und selbstverständlich der Grundsatz klingt daß den Eingeborenen das Evangelium in ihrer Volkssprache zu bringen ist, so schwierig gestaltet sich der Versuch, ihn praktisch durchzuführen, wo die Erweiterung der Beziehungen zu der eingeborenen Bevölkerung mit einer Vielheit von Sprachen in Berührung bringt. Die Unmöglichkeit, für jedes kleine Sprachgebiet eine Schulliteratur zu schaffen, liegt auf der Hand. In der Kon-

sequenz dieser Einsicht aber liegt die Notwendigkeit, dadurch einen Ausweg zu finden, daß für größere Gebiete eine Sprache zur Schulsprache erhoben wird. Dieses Verfahren bedeutet, daß die bei einer solchen Wahl nicht berücksichtigten Sprachen dem allmählichen Untergang verfallen. Stellt man sich auf diesen Boden, dann wird die beste Lösung dort vorliegen, wo es möglich ist, für ein ganzes Schutzgebiet eine Einheitssprache zu schaffen. In Ostafrika ist das Suaheli auf dem besten Wege, in diese Stellung einzurücken. Die katholische Mission verwendet bereits, wenn ich recht gehört habe, an manchen Orten nur diese Sprache; während die evangelische Mission dort, wo sie es mit lebenskräftigen Stämmen zu tun hat, wie z. B. die Leipziger Mission in ihren Dschaggaschulen, zugleich die einheimische Sprache pflegt.

Endlich ist auch noch auf eine Erscheinung in dem kolonialen Schulwesen hinzuweisen, die mehr und mehr den Charakter eines schweren Notstandes anzunehmen droht oder besser schon angenommen hat: die Anhäufung von Schulen an demselben Ort. Daß in Lome zehn Schulen bestehen, ist zwar ein besonders krasses Beispiel, aber die Zahl auch kleinerer Orte, an dem sich zwei und mehr Schulen befinden, ist nicht gering. Da der größte Teil der Schutzgebiete noch Schulen entbehren muß, und alle Missionsgesellschaften unter dem Mangel an Mitteln für die Erweiterung ihres Werkes leiden, erscheint die verschwenderische Konzentration von Schulen an einzelnen Orten, vom Standort der Interessen der Allgemeinheit aus geurteilt, als ein schwerer Mißgriff. Unter den Ursachen dieser komplizierten Sachlage steht der Gegensatz zwischen den evangelischen und den katholischen Missionsgesellschaften an erster Stelle. Wir begnügen uns hier mit der Feststellung dieser Tatsache und kommen später auf sie zurück.

3. Erfolg der Schule.

Eine der von dem Hamburger Kolonialinstitut den Leitern kolonialer Schulen vorgelegte Frage lautete: „Wie sind die geistigen Fähigkeiten der Schüler verglichen mit gleichalterigen Kindern in Europa?" Die darauf erteilten Antworten sind von nicht geringem Wert, wenn auch nicht aus dem Auge gelassen werden darf, daß wohl die Mehrheit der Antworten von Männern herrührt, die vor ihrer Ausreise in die Kolonien nicht als Lehrer tätig gewesen sind, also für ein solches vergleichendes Urteil nicht fachmännische Kompetenz besitzen. Die Auskünfte zeugen von sehr verschiedenartigen Wahrnehmungen. Daß die erste Generation von Völkern, die eben erst unter den Einfluß einer höheren Kultur gerückt sind, in ihrem Geistesleben hinter der europäischen Jugend vielfach zurücksteht, kann nicht überraschen. Auffallend ist vielmehr, daß einige Berichterstatter die Begabung ihrer Schüler der der Europäerkinder gleichstellen, einzelne sie sogar höher einschätzen. Von entscheidender Wichtigkeit ist, daß nicht nur speziell diese Antworten, sondern die durch die Umfrage gewonnenen Feststellungen insgesamt den Eindruck hinterlassen, daß die Grundvoraussetzung unseres ganzen kolonialen Schulwesens,

daß nämlich die Eingeborenen ausreichend befähigt sind, um dem Unterricht zu folgen, als erwiesen anzusehen ist.

Der nächste Zweck des Schulunterrichts, den Eingeborenen *Kenntnisse* zu übermitteln, wird bei einem nicht geringen Prozentsatz von Schülern in der Tat erreicht. Ob man so weit gehen darf, von der Hälfte der Schüler anzunehmen, daß sie bei vierjährigem Schulkursus in ihrer Muttersprache lesen und schreiben und innerhalb der Zahlenreihe von 1 bis 100 rechnen lernen, lasse ich dahingestellt. Denn die Verhältnisse liegen in den einzelnen Kolonien zu verschieden, um hier schon viel mit Durchschnittszahlen operieren zu können, man vergleiche Samoa mit dem Innern von Ostafrika. Dagegen werden wir nicht zu hoch greifen, wenn wir sagen, daß alljährlich Tausende von jungen Leuten mit einem Wissen ins Leben hinaustreten, durch das sie ihre Umgebung überragen und auf diese einwirken. Dadurch wird ein Prozeß der geistigen Hebung der Eingeborenen eingeleitet, dessen Früchte nicht ausbleiben werden. Es sollte an sich überflüssig sein, darauf hinzuweisen, daß diese Entwicklung nur ganz allmählich fortschreiten kann, denn damit wird eine Binsenwahrheit ausgesprochen. Aber entsprechend der Ungeduld, mit der die wirtschaftliche Entwicklung unserer Schutzgebiete verfolgt wird, werden oft auch die Erwartungen bezüglich der Hebung des geistigen Niveaus der Eingeborenen zu hoch gespannt. Davor ist zu warnen, denn es steht zu befürchten, daß andernfalls aus dem Ausbleiben rasch hervortretender Schulwirkungen unzutreffende und ungerechte Schlußfolgerungen in bezug auf die Leistungsfähigkeit der Schulen gezogen werden. Dagegen hegen wir die begründete Hoffnung, daß das koloniale Schulwesen, wenn es sich weiter ausbreitet, wesentlich dazu beitragen wird, das geistige Erwachen der Eingeborenen unserer Schutzgebiete zu fördern. Dabei fällt der Schule noch die besondere Aufgabe zu, in die durch das Eindringen der europäischen Zivilisation und durch die mannigfachen Beziehungen zur europäischen Kultur in Bewegung geratene Vorstellungswelt der Eingeborenen Ordnung zu bringen.

Aber noch höher als die durch die Schule verbreiteten Kenntnisse steht uns die *Erziehung*, die sie leisten soll und tatsächlich leistet. Jeder Bezirksamtmann und jeder Richter, jeder Offizier der Schutztruppe und jeder Arzt, der mit der eingeborenen Bevölkerung zu tun hat, und jeder Eingeborenenkommissar hat große volkserzieherische Aufgaben, und ich bin überzeugt, daß nicht wenige in diesem Sinn einen starken Einfluß ausüben. Selbstverständlich ist freilich eine derartige Einwirkung auf die Eingeborenen nicht an eine amtliche Stellung gebunden, und jeder private Arbeitgeber ist in der Lage, sich in dieser Richtung große Verdienste zu erwerben. Aber darum bleibt doch der Lehrer als der berufsmäßige Leiter der Jugend, die ihm wie keinem anderen Stand zugänglich ist, der Volkserzieher in besonderem Sinne des Wortes.

Regierungs- und Missionsschulen unterscheiden sich voneinander nicht, sofern die Erziehung der Eingeborenen zu Gehorsam, Pünktlichkeit, Ordnung usw. in Frage kommt; diese Eigenschaften zu wecken und zu pflegen, bemühen

sich beide. Ein grundsätzlicher Unterschied dagegen besteht in ihrer Stellung zur Religion. Der Religionslosigkeit der Regierungsschulen steht der ausgesprochen christliche Charakter der Missionsschulen, und zwar in konfessioneller Ausprägung gegenüber. Für die Neutralität der Staatsschulen in religiöser Hinsicht läßt sich manches anführen, und die gleiche Praxis anderer Kolonialvölker, zum Beispiel Englands, kann dem Verhalten Deutschlands als Stütze dienen. Aber diese gänzliche Ignorierung der Religion im Unterrichtswesen müßte wesentlich anders beurteilt werden, wenn nicht in dem missionarischen Schulwesen in dieser Beziehung eine Ergänzung gegeben wäre, die ausgleichend wirkt. Denn die Notwendigkeit, dem unter dem Zusammenstoß mit der europäischen Kultur religiös entwurzelten Eingeborenen einen Ersatz zu schaffen, liegt klar zutage und ist nur mit unzureichenden Gründen bestritten worden. Indem die Missionsschulen beider Konfessionen ihre Schüler mit dem Christentum bekannt machen, füllen sie also eine Lücke in der Erziehung des Volkes aus. Die Aufnahme der Religion in den Unterricht der Missionsschulen bedeutet übrigens nicht, daß damit etwa nur den vorhandenen Lehrfächern ein neues hinzugefügt wird, sondern es wird damit ein Grundton angeschlagen, der durch den gesamten Unterricht hindurchklingt und ihm sein Gepräge gibt.

Diese gesamte Schultätigkeit, die der Regierungs- wie der Missionsschulen, erweist sich als eine Stütze der Kolonialverwaltung und des kolonialen Fortschritts. Was für ein kulturgeschichtlich bedeutsames Entwicklungsstadium ist in Samoa erreicht, wenn von der dortigen Londoner Mission geschrieben werden kann: „Die breite Masse des Volkes hat jedenfalls kaum noch — ausgenommen höchstens einige alte Leute — Analphabeten in ihrer Mitte; und es dürfte deshalb die Durchschnittsvolksbildung auf einem höheren Niveau stehen als zum Beispiel in Italien oder Spanien mit dem hohen Prozentsatz von Analphabeten.“ Unsere übrigen Schutzgebiete sind allerdings erst auf dem Wege zu diesem Ziel, aber sie haben ihn bereits betreten. Nach den verschiedensten Seiten werden die Wirkungen einer geistigen Hebung der Eingeborenen hervortreten. Die gesamte Kolonialverwaltung wird erleichtert werden, wenn sie wenigstens mit der Fähigkeit des Lesens bei den Eingeborenen rechnen darf. Ebenso werden die durch die Schule ausgestreuten Bildungskeime in dem Wirtschaftsleben ihre Früchte tragen, denn der geistig geweckte Arbeiter wird leistungsfähiger, und mit der Erweiterung des Gesichtskreises stellen sich erfahrungsgemäß Bedürfnisse ein, die über die hergebrachten anspruchslosen Lebensformen hinausdrängen.

Auf dem Gebiet des Missionswesens hat die Schule den Beweis ihrer Unentbehrlichkeit längst erbracht. Die Missionen würden in unseren Kolonien nicht die heutige Ausdehnung haben, und ihre Aussichten für die Zukunft würden enger begrenzt sein, wenn sie sich nicht in dem Schulwesen eine feste Basis geschaffen hätten. Die Pflege der Schule, und zwar in erster Linie der Volksschule, ist an vielen Stellen geradezu die wichtigste Form

missionarischer Tätigkeit geworden. Daher liegt der weitere Ausbau des Schulwesens im Interesse auch der Missionen. Unter drei Gesichtspunkten hat es für sie diesen Wert. Die Schule bringt die Mission mit den Eingeborenen in Verbindung und bahnt der Aufnahme des Christentums den Weg. Die Schule ist ferner ein Mittel, um eingeborene Helfer heranzubilden und durch sie das Christentum volkstümlich zu machen. Endlich hat die Schule einen bedeutenden Anteil an der religiös-sittlichen und geistigen Hebung der eingeborenen Völker, die in der von den evangelischen Missionsgesellschaften erstrebten Erziehung der eingeborenen Christen zur Selbständigkeit ein wichtiges Glied bildet und vorhanden sein muß, um sie in verantwortlicher Weise zu der Verwaltung der Gemeinde heranzuziehen.

Die Freude über den Aufschwung unseres kolonialen Schulwesens ist voll berechtigt, aber sie darf nicht dazu verführen, die Gefahren zu übersehen, die mit der Verbreitung europäischer Bildung unter kulturarmen Völkern untrennbar verknüpft ist. Die Neigung, sich in Bildungshochmut über die Volksgenossen zu erheben, stellt sich leicht ein, der geistige Abstand führt oft zu einer Entfremdung von den heimischen Verhältnissen, der Erwerb von Kenntnissen trägt den Trieb in sich, das Dorf zu verlassen und die Städte aufzusuchen, wo das erworbene Wissen sich besser verwerten läßt. Diese Erscheinungen sind zwar beklagenswert, aber als unvermeidlich zu ertragen; sie finden sich in der einen oder anderen Form in allen Kolonien europäischer Völker. Daß sie auch in den deutschen Schutzgebieten festzustellen sind, ist demnach eine Erfahrung, die wir mit anderen Staaten gemeinsam haben. Ein Anteil der Schule an dieser Entwickelung kann nicht bestritten werden, aber wir dürfen sie nicht allein dafür verantwortlich machen. Es sind vielmehr zahlreiche Faktoren, die dabei mitwirken. Im letzten Grund sind es die Folgen des Zusammenstoßes der überlegenen europäischen Kultur mit der niederen der eingeborenen Bevölkerung unserer Schutzgebiete, die sich hier geltend machen. Speziell sind es auch manche Gewohnheiten und Anforderungen, die mit der Einwanderung zahlreicher Europäer in Verbindung stehen, die das Volkstum bedrohen. Ich denke an die Tausende von jungen Leuten, die als „Boys" in dem persönlichen Dienst der Europäer verwendet und dabei ihrer früheren Lebensweise entfremdet werden und an die alljährlichen großen Völkerwanderungen aus dem Innern Deutsch-Ostafrikas in die Küstenländer, die dem Plantagenbetrieb die erforderlichen Arbeitskräfte zuführen sollen. Aber es soll darum doch nicht bestritten werden, daß auch von der Schule ein Einfluß ausgehen kann, der für das Volkstum nachteilig ist. In Erkenntnis dieser Sachlage hat daher die Schule die unabweisbare Pflicht, Einrichtungen zu treffen, die geeignet sind, jenen Gefahren entgegenzuwirken. Ich habe bereits früher angeregt, daß „grundsätzlich mit jeder Schule irgendwelche Arbeitsgelegenheit verbunden wird, so daß jeder Schüler nicht nur geistig, sondern auch körperlich sich zu betätigen hat" („Mission und Kolonialpolitik", S. 157).

Eine Erörterung darüber, wie diese schwierige Aufgabe fest angepackt werden kann, wäre Gegenstand einer besonderen Untersuchung. Ich möchte nur darauf hinweisen, daß ich die Verbindung von Schule und Arbeit in geradezu mustergültiger Weise in jener Schule für eingeborene Lehrer, die die Rheinische Missionsgesellschaft in Gaub (Südwestafrika) eingerichtet hat, gelöst fand. Dort ist der Vormittag dem Unterricht gewidmet, am Nachmittag bestellen die Zöglinge mit ihren Frauen das Farmland, von dessen Erträgnissen die Familien leben.

Wie sich die bisherige Entwicklung des kolonialen Schulwesens ohne ein festes Programm vollzogen hat, so bestehen auch für seinen weiteren Ausbau keine generellen Vorschriften, nicht einmal maßgebende, von der Regierung gezeichnete Richtlinien. Die Gouvernements werden neu auftauchenden Bedürfnissen durch die Errichtung neuer Regierungsschulen begegnen, und ebenso ist es den christlichen Missionen überlassen, in welchem Umfang sie mit der Erweiterung ihrer Arbeitsfelder zugleich eine Vermehrung ihrer Schulen eintreten lassen. Da das missionarische Schulwesen bei dem bisherigen Zustand völliger Freiheit sich im allgemeinen gut entwickelt hat, liegt weder auf seiten der Missionsgesellschaften noch auf seiten der Regierung ein Anlaß vor, zurzeit eine Aenderung der Verhältnisse anzustreben. Es läßt sich auch beobachten, daß trotz des Fehlens staatlicher Schulvorschriften die Gesamtentwicklung des Schulwesens wesentlich in denselben Bahnen fortschreitet. Dieses überraschende Ergebnis ist die Folge der Tatsache, daß die verschiedenen Schulleiter in unseren Schutzgebieten sich vor die gleichen Aufgaben gestellt sehen und mit gleichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Auch die staatlichen Schulunterstützungen haben die Beziehungen zwischen dem staatlichen und dem privaten Schulwesen gekräftigt. Sie würden noch mehr gestärkt werden, wenn von den Gouvernements regelmäßige Schulkonferenzen einberufen würden, um zum Austausch der gemachten Erfahrungen Gelegenheit zu geben. Als Ansätze zu einer solchen Einrichtung können die meines Wissens in Togo und Kamerun über die Schulfrage stattgefundenen Verhandlungen angesehen werden.

Nun hat Missionsinspektor Schlunk in der oben erwähnten Broschüre, die die in evangelischen Missionskreisen herrschenden Anschauungen in anregender Form vertritt und dabei die Schulprobleme in einem fortschrittlichen Geist und unter dem zu billigenden Gesichtspunkt erörtert, daß zwischen den verschiedenen Interessen ein Ausgleich zu suchen ist, auch über „Grundzüge einer gesunden Schulpolitik" sich geäußert. Aus den hier gegebenen Anregungen greife ich zwei heraus, um ein kurzes Wort über sie zu sagen. Die erste betrifft die religiöse Unterweisung an Regierungsschulen. Ausgehend von der religiösen Neutralität der Kolonialregierung, die als eine Notwendigkeit anerkannt wird, meint der Verfasser, „daß sie nicht ausschließt, daß die Regierung Religionsunterricht an ihren Schulen nicht nur zuläßt,

sondern vielleicht sogar obligatorisch macht". (S. 134.) Da Deutschland kein Interesse daran hat, den Islam zu verbreiten, „kann allerdings nur christlicher Religionsunterricht in Frage kommen. Und es ist nicht einzusehen, warum nicht den Missionen der verschiedenen Konfessionen erlaubt werden sollte, einen fakultativen oder obligatorischen Religionsunterricht an die Schüler der Regierungsschulen zu erteilen, falls dies aus allgemeinen Erwägungen heraus sich als wünschenswert erweisen sollte". Dieser Fall liegt nun angesichts der religiösen Krisis unter den Eingeborenen in der Tat vor. Daraus wird gefolgert: „Eine religiös-sittliche Unterweisung der primitiven Völker sollte ein Grundpfeiler aller Schulunterweisung sein, wenn auch nur in der Form, daß die religiös-neutrale Regierungsschule ihren heidnischen Schülern erklärt: welchem christlichen Religionsunterricht ihr euch stellt, welche konfessionelle Schattierung ihr wählt, welcher Mission ihr euch anschließt, ist völlig gleichgültig, aber irgendeine solche Unterweisung ist, solange unsere Kolonialvölker nicht reifer sind, unbedingtes Erfordernis. Solches Vorgehen würde die religiöse Neutralität in keiner Weise gefährden und böte doch den religiösen Halt, der für erforderlich erachtet wird, und ich wüßte nicht, welche Bedenken von Missions wegen gegen dieses Vorgehen erhoben werden könnten." Nach einer kurzen Ausführung über die auf anderen Kolonialgebieten mit religionslosen Schulen gemachten Erfahrungen lesen wir dann noch (S. 137): „Ein Einverständnis über den Religionsunterricht verschiedener Konfessionen und Denominationen an Regierungsschulen setzt allerdings voraus, daß aus der kolonialen Schularbeit jede konfessionelle oder denominationelle Spannung geflissentlich ferngehalten werde." Zu anderen Vorschlägen sieht sich der Verfasser veranlaßt durch die Zusammendrängung von Schulen an manchen Orten. (S. 137): „Wäre es nicht viel gesünder, wenn man auf dem Wege der Vereinbarung, meinethalben auch des moralischen Druckes, dahin käme, daß, ich will einmal sagen, die Missionsfortbildungsschulen (nämlich in Lome, wo neben der Regierungsschule eine evangelische und eine katholische besteht) eingezogen werden, dafür aber konfessionell verschiedener Religionsunterricht an den staatlichen Fortbildungsschulen obligatorisch wird? So könnten Kraft, Zeit und Geld gespart werden, und keiner hätte Schaden, alle hätten Vorteil davon." Der konfessionellen Konkurrenz zwischen Missionsschulen verschiedener Konfession an kleinen Orten soll die Regierung „durch eine geeignete Entziehung oder Gewährung der Schulbeihilfe" entgegentreten. (S. 138): „Wenn man die Beihilfe nicht ausschließlich nach dem Maße der Verbreitung des Deutschen verteilte, sondern nach Schulen, Schülerzahl, Schulbesuch, Lehrplan und Qualifikation des Lehrers, wäre es ein leichtes, der erstberechtigten Schule in einem Dorfe die moralische Unterstützung der Regierung zu sichern und damit eine Konkurrenz wirkungslos zu machen."

Diesen beiden Vorschlägen ist gemeinsam, daß sie starke Eingriffe des Staates in das koloniale Schulwesen befürworten, um gegen anerkannte Not-

stände Abhilfe zu schaffen; der erstere empfiehlt eine Erweiterung, der zweite eine Beschränkung der Wirksamkeit der Missionsgesellschaften auf dem Gebiet der Schule. Gegen beide Vorschläge sind ernste Bedenken zu erheben.

Wenn der heidnische Schüler einer Regierungsschule genötigt würde, den Religionsunterricht einer christlichen Missionsgesellschaft, gleichviel welcher, zu besuchen, so würde dies einen Wendepunkt in der Religionspolitik der Kolonialregierung bedeuten. Bisher hat diese davon Abstand genommen, irgendwelchen Zwang zugunsten der Ausbreitung des Christentums auszuüben und befand sich dabei in Uebereinstimmung mit den Forderungen der Politik und des Rechtes (Kongoakte Artikel 6). Diese Zurückhaltung fand auch, soweit ich orientiert bin, die Zustimmung der Missionsgesellschaften. Diese konnten auch nicht anders urteilen, wenn sie sich nicht zu den Erfahrungen früherer Jahrhunderte wie der neuzeitlichen Missionsgeschichte in schroffen Gegensatz stellen wollten. Und jetzt soll das Gouvernement die Schüler ihrer Lehranstalten zwingen, an dem Religionsunterricht der einen oder anderen Konfession teilzunehmen? Damit würde die Regierung das Prinzip der Neutralität, das sie bisher mit Recht verfolgt hat, verlassen, und es wäre nicht abzusehen, warum der Anspruch auf Mithilfe des Staates, um Andersgläubige dem Unterricht in der christlichen Religion zuzuführen, sich nur auf die heidnischen Schüler von Regierungsschulen beschränken sollte. Aber gesetzt einmal den Fall, die Regierung würde sich bereit finden, die ihr zugemutete Aufgabe zu übernehmen, so würden aller Wahrscheinlichkeit nach rasch unerwünschte Zustände eintreten. Schon die Befürchtung, daß der Besuch der Regierungsschulen darunter leiden würde, wenn sie in den Ruf von Bekehrungsanstalten kämen, wäre gewiß nicht unbegründet. Wie aber sollte ein heidnischer Zögling zwischen den Konfessionen eine Wahl treffen? Da religiöse Gründe keine oder nur eine sehr untergeordnete Stelle spielen könnten, würde die Entscheidung danach getroffen werden, welche der beiden Konfessionen die größten Vorteile erwarten ließe oder die geringsten Anforderungen stellte. Falls dann aber die Erwartungen getäuscht würden, würde naturgemäß der Wunsch sich regen, es mit einer anderen Mission zu versuchen, und es könnte ein solches Verlangen, wenn es unter Berufung auf das Gewissen vorgetragen würde, kaum zurückgewiesen werden. Damit aber wäre die Aussicht auf ein Herüber und Hinüber eröffnet, und die Regierungsschule wäre im Handumdrehen der Schauplatz konfessioneller Kämpfe. Grundsätzliche Erwägungen wie praktische Rücksichten machen also den vorgeschlagenen Weg ungangbar.

Vielleicht kann dagegen dem in der Tat vorhandenen Notstand dadurch in etwas abgeholfen werden, daß den Schülern der Regierungsschulen, ohne daß von seiten des evangelischen oder katholischen Schulleiters ein Druck ausgeübt würde, außerhalb des Schulunterrichts und außerhalb der Schulräume durch die Missionsgesellschaften Gelegenheit gegeben wird, das Christentum kennen zu lernen. Ich habe mich nach Versuchen dieser Art in Ostafrika

bei meinem dortigen Aufenthalt erkundigt, aber sie scheinen noch nicht unternommen worden zu sein. Ob die Schulordnungen den Besuch von Gottesdiensten, Vorträgen und festlichen Veranstaltungen der Missionsgesellschaften, wenn sie zu angemessener Zeit abgehalten werden, dem Schüler gestatten, kann ich nicht sagen, da sie mir nicht vorliegen, aber es ist nicht anzunehmen, daß Verbote ihn hindern werden. Bei diesem Verfahren bliebe die Neutralität der Regierungsschule als solcher gewahrt, und es würde doch andererseits der so schwerwiegende Vorwurf aus der Welt geschafft, daß die Elite der eingeborenen Bevölkerung, die für die höchsten ihr überhaupt erreichbaren Stellen herangebildet wird, der Möglichkeit beraubt worden ist, in den wichtigsten Jahren ihrer Entwicklung religiöse und sittliche Wegweisung zu erhalten.

Was nun die Vorschläge betrifft, die nachteilige Schulanhäufung an demselben Ort zu beseitigen, so wäre der Weg einer Verständigung der beteiligten Instanzen natürlich der weitaus beste. Aber da Schlunk als Gegenleistung für die Einziehung der Missionsfortbildungsschulen in Lome fordert, daß ein konfessionell verschiedener Religionsunterricht an der staatlichen Fortbildungsschule obligatorisch (!) wird, so ist damit meiner Ansicht nach eine von seiten des Staates unerfüllbare Bedingung aufgestellt. Was aber die Vereinbarungen zwischen den Missionen beider Konfessionen über die Abgrenzung der Missionsgebiete anlangt, so sind sie zwar je nach den Kontrahenten der Verträge von verschiedenem Wert und werden eine größere Lebenskraft besitzen, je nachdem sie unter oder ohne Mitwirkung der Regierung zustande gekommen sind. Aber die bekannten Vorgänge in Ostafrika im Jahre 1912 haben bewiesen, daß auf Vereinbarungen keine zu großen Hoffnungen zu setzen und daß sie jedenfalls nicht für alle Verhältnisse geeignet sind, die Schwierigkeiten zu lösen. Das Vorhandensein mehrerer Schulen an einem Ort, dem übrigens Schlunk an einer früheren Stelle seiner Broschüre gute Seiten abgewonnen hatte (S. 30), wird mit Recht als ein schwerer Mißstand (S. 138) beurteilt. Aber das Heilmittel soll sein, daß die Regierung die Entziehung oder Gewährung von Schulbeihilfen dazu verwendet, um zu verhindern, daß an kleinen Orten die Missionsschulen verschiedener Konfession einander die Schüler abspenstig machen? Das ist ein Rat, der zum Widerspruch herausfordert. Denn die Verteilung der staatlichen Schulsubventionen hat vielmehr nach rein sachlichen Gesichtspunkten zu erfolgen, d. h. es sind die Schulen zu unterstützen, deren Leistungen den für das betreffende Schutzgebiet geltenden Bestimmungen entsprechen. Wenn aber die Bewilligung zugleich der Absicht dienen soll, den konfessionellen Wettbewerb an unrechter Stelle auszuschließen, so wird sie mit kirchlichen und kirchenpolitischen Erwägungen in Verbindung gebracht, die wir allen Grund haben, von dem kolonialen Schulwesen fernzuhalten. Aber setzen wir auch hier wieder den Fall, daß die Regierung den Vorschlag ausführte, was würde geschehen? Die bei der Bewilligung der Unterstützungen übergangene Schule würde voraussichtlich in den weitaus meisten Fällen alle Kraft einsetzen, ihre

Leistungen zu steigern, und die Missionsgesellschaft, die hinter ihr steht, würde sich nicht leicht dazu entschließen, aus Anlaß eines derartigen Mißerfolges die Schule zu schließen. Die in Vorschlag gebrachte Methode würde daher, selbst wenn sie prinzipiell zulässig wäre, schwerlich die erwünschten Erfolge zeitigen. Wie die Verhältnisse jetzt liegen, besitzt meines Wissens die Regierung keine gesetzliche Handhabe, ihrerseits auf die Schulgründungen der Missionsgesellschaften einen maßgebenden Einfluß auszuüben. Es muß daher von dem gesunden Sinn eben dieser Gesellschaften erwartet werden, daß sie freiwillig darauf verzichten, sich zu verzetteln und im Blick auf die großen noch ungelösten Aufgaben auch einmal eine begonnene Arbeit einstellen, wenn das, was an dem betreffenden Ort überhaupt erreicht werden kann, dem dafür notwendigen Kraftaufwand nicht entspricht.

Mit einem Schlage würde eine neue Situation geschaffen werden, wenn eine staatliche Schulaufsicht über das gesamte Schulwesen in den Kolonien ins Leben träte. Auf dieses interessante Thema darf ich aber hier nicht mehr eingehen. Schon der Umstand, daß der Einführung der Schulaufsicht eine Verständigung über § 14 des Schutzgebietsgesetzes vorangehen müßte, macht es nicht wahrscheinlich, daß wir sie in einer nahen Zukunft zu erwarten haben.

Das Schulwesen in unseren deutschen Schutzgebieten stellt also viele bedeutsame Fragen, und es ist eine viel kompliziertere Größe, als die im Vergleich mit Deutschland einfachen Verhältnisse, unter denen es sich entfaltet hat, auf den ersten Blick erwarten lassen.

Die Hauptaufgaben des Missionsschulwesens für die Zukunft (vgl. Verhandlungen des Kolonialkongresses 1910, S. 692 f.) sind:

1. Vermehrte Aussendung von fachmännisch ausgebildeten deutschen Lehrern; 2. Sorgfältigste Ausbildung der eingeborenen Lehrer; 3. Energische Inangriffnahme der Erziehung des weiblichen Geschlechts; 4. Erhebliche Vermehrung der Lehrmittel in den Schulen. In Südwest tritt für die evangelischen Missionsschulen hinzu die Erweiterung des Unterrichts im Deutschen.

Statistik der farbigen Bevölkerung von Deutsch-Afrika.

Von Dr. R. Hermann-Weilheim i. B.

(Schluß.)

Diese wenigen zerstreuten Angaben der Denkschriften lassen aber doch den Schluß zu, daß das Schutzgebiet ständig eine passive Wanderungsbilanz aufzuweisen hat, das heißt, daß die Zahl der Ausgewanderten jene der Zu- oder Zurückgewanderten übertrifft. Wenn nun trotzdem die Zählungen und Schätzungen der Bevölkerung ständig höhere Ziffern ergeben, so ergibt sich daraus, daß sie aus sich selbst heraus einen genügenden Nachwuchs liefert.

Aber auch das, was uns über Binnenwanderungen innerhalb des Schutzgebietes selbst berichtet ist, führt zu diesem Ergebnis. Diese Verschiebungen der Bevölkerung vollziehen sich teils als vollständig freiwillige Wohnsitzverlegung,