



Die deutsche Kolonialschule in Witzenhausen in transnationaler Perspektive – ein Forschungsbericht¹

Sarah Wieland
Universität Trier

Einleitung

Im Jahre 1907 erschien in *Meyers Großem Konversationslexikon* unter dem Lemma „Kolonialschulen“ der folgende Eintrag:

Nachdem in deutschen kolonialen Kreisen immer mehr der Mangel empfunden wurde an Leuten, die [...] bereit sind, in vielseitiger Leistungsfähigkeit für die wirtschaftliche Ausnutzung der deutschen Kolonien zu arbeiten, wurde [...] eine Kolonialschule [in Witzenhausen] ins Leben gerufen. Man hatte bereits in England und den Niederlanden erkannt, daß eine praktische Vorbildung der Beamten und Kolonisten mit besonderer Berücksichtigung ihrer zukünftigen kolonialen Wirksamkeit unerlässlich ist. [...] [D]ie *School of modern oriental studies* in England, die Akademien von Delft und Leiden sowie die französische *École coloniale* [sind] ausschließlich für die Ausbildung von höhern [sic!] Regierungsbeamten bestimmt und bieten lediglich eine theoretische Unterweisung. [...] Für den praktisch-wirtschaftlichen Beruf in den Kolonien bestehen im Auslande das englische *Colonial college and training farms* bei Harwich, die holländische Reichsackerbauschule zu Wageningen und die französische Kolonialschule bei Nantes. [...] Die Deutsche Kolonialschule Wilhelmshof bei Witzenhausen hält die Mitte zwischen der vorwiegend wirtschaftlichen holländischen und der vorwiegend praktischen englischen Anstalt.²

¹ Der vorliegende Text ist die übersetzte und überarbeitete Version meiner im Rahmen eines Auslandssemesters an der University of Manitoba, Winnipeg (Kanada) im Dezember 2023 in englischer Sprache eingereichten und bewerteten Hausarbeit „Learning to be a settler – The Witzenhausen Colonial School in a transnational perspective“.

² Zit. „Kolonialschulen“. In *Meyers Großes Konversations-Lexikon*, Bd. 11, 290. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1907 [<http://www.zeno.org/nid/20006915825>, letzter Zugriff: 18. Dezember 2023].

Im Folgenden beschrieb der Verfasser Ziel, Finanzierung und Organisation der Kolonialschule in Witzenhausen bei Kassel und erwähnte fünf weitere ähnliche Bildungseinrichtungen in Deutschland und anderen Ländern.³

Dieser Lexikoneintrag stellt somit erstens eine zeitgenössische Wahrnehmung der Kolonialschule in Witzenhausen dar, wonach die Schule deutlich in einem transnationalen Kontext stand.⁴ Zweitens verweist der vorgenommene Vergleich auf eine Abgrenzung gegenüber den Kolonialschulen anderer Länder. Dabei schrieb der Autor drittens nicht über deutsche Kolonialschulen im Allgemeinen, sondern legte einen besonderen Fokus auf die Kolonialschule in Witzenhausen. Der Autor sah diese Kolonialschule folglich als exemplarisch für (deutsche) Kolonialschulen an. Da der Eintrag im breiter rezipierten *Konversationslexikon* erschien, ist es naheliegend, dass die vom Verfasser vermittelte Wahrnehmung der Schule von seinen Leserinnen und Lesern akzeptiert oder gar geteilt wurde.

Die jüngere historische Forschung hat sich zunehmend „transnationalen“ und jüngst „transimperialen“ Fragestellungen zugewandt, die insbesondere Verflechtungen und Kooperation zwischen verschiedenen Kolonialmächten und kolonialen Akteuren betonen.⁵

³ Der Autor erwähnte das „Seminar für Orientalische Sprachen“ in Berlin, die „Kolonialmissionschule“ in Hünfeld, später Maria-Engelpfort bei Treis, das „Institut colonial“ in Marseille sowie die „École de médecine coloniale“ in Marseille und „École coloniale de Tunis“. Ferner verwies er auf Pläne für eine Kolonialschule in Hohenheim bei Stuttgart.

⁴ Im Folgenden wird der in der Forschung etablierte Begriff „transnational“ sowohl für den „transimperialen“ Austausch unter Kolonialbefürwortern aus unterschiedlichen Ländern als auch für eher „translokal“ agierende Akteure wie zum Beispiel Auswanderer verwendet. Er bezeichnet somit grenzüberschreitende Akteure und Austauschprozesse sowohl auf staatlicher als auch nicht-staatlicher Ebene. Obwohl der Begriff „transnational“ aufgrund seiner Verbindung zum Begriff „Nation“ problematisch erscheint, eignet er sich im Kontext der vorliegenden Arbeit am besten, da auch der Begriff „transimperial“ das Potential hat, zu einer Überbetonung der staatlichen Ebene zu führen. Der Begriff „translokal“ verdeckt wiederum koloniale Kontexte. Nach bisherigem Kenntnisstand scheint mir daher der Begriff „transnational“ am geeignetsten zu sein. Zur transnationalen Geschichte siehe einleitend: Margrit Pernau. *Transnationale Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, insbesondere 17–19. Zum transimperialen Ansatz siehe Daniel Hedinger / Nadin Hée. „Transimperial History: Connectivity, Cooperation and Competition.“ In *Journal of Modern European History* 16,4 (2018): 429–452. Christoph Kamissek / Jonas Kreienbaum. „An Imperial Cloud? Conceptualising Interimperial Connections and Transimperial Knowledge.“ In *Journal of Modern European History* 14,2 (2016): 164–182. Zur Gefahr einer verdeckten Überbetonung der staatlichen Ebene siehe auch Ulrike von Hirschhausen. Rezension: Wagner, Florian: *Colonial Internationalism and the Governmentality of Empire, 1893–1982*, Cambridge 2022, in: H-Soz-Kult, 06.03.2024 [<https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-117930>], letzter Zugriff: 9. Dezember 2024].

⁵ Hervorgehoben seien Volker Barth / Roland Cvetkovski. „Introduction. Encounters of Empires: Methodological Approaches.“ In *Imperial Co-operation and Transfer, 1870–1930. Empires and Encounters*, herausgegeben von Volker Barth und Roland Cvetkovski, 3–33. London / New York 2015. Ulrike Lindner. „New Forms of Knowledge Exchange Between Imperial Powers: The Development of the Institut Colonial International (ICI) Since the End of the Nineteenth Century.“ In *Imperial Co-operation and Transfer, 1870–1930. Empires and Encounters*, herausgegeben von Volker Barth und Roland Cvetkovski, 57–78. London / New York 2015. Florian Wagner. „Private Colonialism and International Co-operation in Europe, 1870–1914.“ In *Imperial Co-operation and Transfer, 1870–1930. Empires and Encounters*, herausgegeben von Volker Barth und Roland Cvetkovski, 79–103. London / New York 2015. Deborah J. Neill. „Science and Civilizing Missions. Germans and the Transnational Community of Tropical Medicine.“ In *German Colonialism in a*

Auch wird insbesondere in der englischsprachigen Forschung zum British Empire die Rolle von Bildung und Erziehung für koloniale Projekte und bei der Entwicklung und Etablierung von Konzepten wie „race“, „gender“ und „class“ in kolonialen Kontexten hervorgehoben.⁶ Für das Deutsche Kaiserreich untersuchte beispielsweise Jeff Bowersox die Rolle des Geographieunterrichtes.⁷ Kolonialschulen, deren explizites Ziel die Ausbildung geeigneter Siedler war, haben jedoch bis dato wenig Eingang in die historische Forschung gefunden. Dieser Befund gilt auch für die 1898 gegründete Kolonialschule Witzenhausen, für die eine transnationale Perspektive fehlt. Vielmehr erscheint die Schule lediglich in lokalgeschichtlichen Untersuchungen und wird in einigen englischsprachigen Aufsätzen untersucht.⁸ Eine Ausnahme bildet die 2017 erschienene Dissertation von Karsten Linne, in der der Autor den internationalen Kontext der Schule erwähnt, aber nicht hinreichend kontextualisiert.⁹ 2019 schlug Sylvia Kesper-Biermann die Schule als Fallstudie für das Konzept von „transnational education (TNE)“ vor.¹⁰ Jakob Zollmann untersuchte die Schule 2020 in einem Aufsatz zu Bildungsprojekten im Deutschen Kaiserreich und in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika. Dabei liegt der Fokus des Rahmen gebenden Sammelbandes vor allem auf „education“ für die indigene Bevölkerung in Afrika und dem Vermächtnis und den Folgen entsprechender Bildungsprojekte.¹¹ Wie dagegen der vorliegende

global age, herausgegeben von Bradley Naranch und Geoff Eley, 74–92. Durham / London: Duke University Press, 2014. Florian Wagner. „Colonial Internationalism. How Cooperation Among Experts Reshaped Colonialism (1830s–1950s).“ Dissertation, European University Institut, 2016.

- ⁶ Dabei sind „education“ und „schooling“ im Folgenden synonym zu verstehen. Einen historiographischen Überblick zu den hinter diesen Begriffen stehenden Konzepten bietet: Rebecca Swartz. „Histories of empire and histories of education.“ In *History of Education* 52, no. 2-3 (2023): 442–461. Die englischsprachige Forschung ist dabei vor allem auf Siedlerkolonien beschränkt. Zur Notwendigkeit von Untersuchungen sogenannter „settler education“ vgl. auch: Sean Carleton. *Lessons in Legitimacy: Colonialism, capitalism, and the rise of state schooling in British Columbia*. Vancouver: UBC Press, 2022.
- ⁷ Jeff Bowersox. „Classroom Colonialism. Race Pedagogy, and Patriotism in Imperial Germany.“ In *German Colonialism in a global age*, herausgegeben von Bradley Naranch und Geoff Eley, 170–186. Durham / London: Duke University Press, 2014.
- ⁸ Es gibt zwei Monographien zur Schule: Eckhard Baum. *Dabeim und überm Meer: Von der Deutschen Kolonialschule zum Deutschen Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft in Witzenhausen*. Witzenhausen: Deutsches Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft GmbH, 1997. Karsten Linne. *Von Witzenhausen in die Welt: Die Ausbildung und Arbeit von Tropenlandwirten 1898 bis 1971*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2017. Es ist bezeichnend, dass Eckhard Baum Direktor des Deutschen Instituts für Tropen und Subtropische Landwirtschaft war. Vgl. Willeke Sandler. „Colonial Education in the Third Reich: The Witzenhausen Colonial School and the Rendsburg Colonial School for Women.“ In *Central European History* 49, no. 2 (Juni 2016): 181–207, hier 182.
- ⁹ Tatsächlich muss die Schule im Rahmen einer transnationalen „Verwissenschaftlichung“ des kolonialen Wissens um 1900 verstanden werden. Zit. Anne Kwaschik. *Der Griff nach dem Weltwissen: zur Genealogie von Area Studies im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018, 29.
- ¹⁰ Sylvia Kesper-Biermann. „Transnational Education in Historical Perspective: The Deutsche Kolonialschule (1898–1944).“ In *Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 14, no. 4 (2019): 417–430.
- ¹¹ Jakob Zollmann. „Becoming a Good Farmer – Becoming a Good Farm Worker: On Colonial Educational Policies in Germany and German South-West Africa, circa 1890 to 1918.“ In *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements*

Forschungsbericht zeigt, müssen Kolonialschulen als eine Form von „settler education“ in solchen Studien stärker berücksichtigt werden.

Tatsächlich spiegelte sich der transnationale Charakter der Kolonialschule bereits in ihrer Gründung um 1900 wider. Die Schule wurde während des Ersten Weltkriegs geschlossen, aber 1919 wiedereröffnet. Wie eine genaue Sichtung der bisherigen Forschung zur Schule zeigt, bot sie auch nach dem Ende der deutschen Kolonialzeit einen Ausgangspunkt, von dem aus Schüler nach ihrem Abschluss weiterhin transnational in kolonialen Räumen agierten. Weiter konnten sie Einfluss auf die vermittelten Inhalte nehmen und somit zusammen mit den Dozenten auch auf das spätere Handeln von anderen Schülern in Kolonien beziehungsweise Mandatsgebieten einwirken. Eine Betrachtung der Schule weist daher über Aspekte von Kolonialrevisionismus und „Phantasieren“ zu dieser Zeit hinaus.¹² Tatsächlich existierte die Schule als Deutsche Kolonialschule bis 1944. Somit war sie auch während der NS-Zeit weiterhin in einen transnationalen kolonialen Kontext eingebunden.¹³ Die Widersprüche zwischen dem Interesse der Schulleiter an Kolonien in Übersee und der Fokussierung des NS-Regimes auf Osteuropa wurden bereits von Willeke Sandler untersucht.¹⁴ Im Jahr 1957 wurde die Schule als Deutsches Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft neu gegründet und auf Entwicklungshilfe ausgerichtet. Institutionelle Kontinuitäten lassen sich bis heute nachweisen.¹⁵

Ausgehend von diesen Beobachtungen untersucht die vorliegende Arbeit die bisherige Forschung zur Kolonialschule Witzenhausen und ähnlichen Projekten. Der Fokus liegt dabei auf dem Zeitraum zwischen der Gründung der Schule und der Zeit der Weimarer Republik. Anhand der Ergebnisse der bisherigen Forschung wird gezeigt, dass erstens bereits der Gründungskontext der Schule auf die Notwendigkeit einer systematischen Untersuchung der transnationalen Verflechtungen von Kolonialschulen im Allgemeinen verweist.

1890s–1980s, herausgegeben von Damiano Matasci, Miguel Banderia Jerónimo und Gonçalves Hugo Dore, 109–141. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. Vgl. Damiano Matasci, Miguel Banderia Jerónimo und Gonçalves Hugo Dore. „Introduction: Historical Trajectories of Education and Development in (Post)Colonial Africa.“ In *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements 1890s–1980s*, herausgegeben von Damiano Matasci, Miguel Banderia Jerónimo und Gonçalves Hugo Dore, 1–28. Cham: Palgrave Macmillan 2020.

¹² Zum Kolonialrevisionismus und der Rolle von imperialistischen Phantasien vgl. Linne 2017, 18f. Zur Politik des Auswärtigen Amtes und der „kolonialen Frage“ siehe insbesondere den Aufsatz: Gabriele Metzler. „Zwischen Kolonialrevisionismus und Mandatspolitik. Das Auswärtige Amt und die koloniale Frage in der Weimarer Republik.“ In *Das Auswärtige Amt und die Kolonien. Geschichte – Erinnerung – Erbe*, herausgegeben von Carlos Alberto Haas, Lars Lehmann, Brigitte Reinwald und David Simo, 245–277. München: C. H. Beck, 2024.

¹³ Sandler 2016, 183.

¹⁴ Zu den Schulen, die in Debatten über Kontinuitäten zwischen dem deutschen Imperialismus in Übersee und der Osteuropa-Politik des NS-Regimes übersehen worden sind, siehe Sandler 2016, 183. Kesper-Biermann erwähnt Überlegungen des Direktors der Kolonialschule Witzenhausen, Ernst Albert Fabarius, für eine deutsche Kolonisierung Osteuropas während des Ersten Weltkriegs. Diese Idee sei in den 1920er und 1930er Jahren im weiteren Umfeld der Schule mehrfach aufgekommen. Vgl. Kesper-Biermann 2019, 421.

¹⁵ Linne 2017, 7.

Zweitens betont der vorliegende Forschungsbericht die Notwendigkeit eines umfassenderen Verständnisses von „schooling“ und die in der englischsprachigen Forschung neuerdings hervorgehobene Bedeutung von Bildungsprojekten für Kolonialprojekte. Dabei weist insbesondere die Geschichte der Schule zur Zeit der Weimarer Republik über die noch immer in kolonialgeschichtlichen Untersuchungen zu findende Dichotomie zwischen Kolonien und Metropole hinaus.¹⁶

Drittens legt das Fallbeispiel der Witzenhausener Schule Widersprüche in Theorie und Praxis von „schooling“ offen und spiegelt somit typische Phänomene im Rahmen von „colonial education“ wider. Die Ergebnisse zeigen, dass Kolonialschulen ein Ort waren, an dem Kolonialbefürworter in Deutschland „settler education“ auch ohne deutsche Kolonien diskutieren und gestalten konnten. Dies unterstreicht, dass eine systematische Untersuchung von Kolonialschulen gerade für die Zeit der Weimarer Republik notwendig ist.

Der erste Teil der Arbeit ist der Frage gewidmet, warum die Schule transnational verstanden werden muss. Hier werden die Idee von Kolonialschulen in den internationalen Kontext einer verstärkten kolonialen Wissensproduktion um 1900 eingeordnet und die Gründung der Witzenhausener Schule im Jahr 1898 dargestellt.¹⁷ Anhand der Forschungsliteratur wird auf die gegenseitige Inspiration zwischen Kolonialschulen verwiesen und gezeigt, dass eine systematische Untersuchung des Phänomens „Kolonialschule“ erstens nützlich und zweitens noch ausstehend ist.

Im zweiten Teil wird die Kolonialschule Witzenhausen mithilfe der bisherigen Forschung genauer dargestellt und als ein für eine umfassendere Forschung zu Kolonialschulen im Allgemeinen nützlich Fallbeispiel vorgeschlagen. Dazu werden einige Aspekte und mögliche Forschungsthemen herausgearbeitet. Es wird gezeigt, wie sich die Transnationalität der Schule und praktische Aspekte von Kolonialismus in ihrem Lehrplan, ihrer Schülerschaft und den Tätigkeitsorten ihrer Absolventen auch nach 1919 widerspiegeln. Die Ergebnisse verdeutlichen Widersprüche in Theorie und Praxis und machen auf mögliche Forschungsfelder aufmerksam. Im Rahmen eines Ausblicks verweisen die institutionellen Kontinuitäten der Schule auf die Frage nach dem Vermächtnis von „colonial education“ für spätere Entwicklungshilfeprojekte.

¹⁶ Als ein Beispiel für eine dichotome Darstellung siehe Reinhard Wendt. *Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2016. Auch versteht er S. 249 englische, französische und deutsche Kolonialschulen als Teil der „Logistik“ von Kolonialismus ohne deren gegenseitige Beeinflussung zu diskutieren. Zur internationalen Verflochtenheit von Wissenschafts- und Bildungsprojekten siehe Anne Kwaschik. „Die Verwissenschaftlichung des Kolonialen als kultureller Code und internationale Praxis um 1900.“ *Historische Anthropologie* 28, no. 3 (2020): 399–423, hier insbesondere S. 408–415 zu Kolonialschulen. Zu Tendenzen der neueren Historiographie über die Dichotomie Metropole / Kolonie hinaus siehe Swartz 2023, S. 444–449.

¹⁷ Ich stütze mich dabei auf Anne Kwaschiks Begriff einer „Verwissenschaftlichung des Kolonialen“ zu dieser Zeit. Vgl. Kwaschik 2020.

Die Gründung der Schule und ihre Anfangsjahre in einem transnationalen Kontext

Koloniale Wissensproduktion um 1900

Ziel der Kolonialschule in Witzenhausen war es, junge Männer auf das Leben in den deutschen Überseekolonien vorzubereiten. Dort sollten sie als Landwirte, Plantagenbetreiber, Viehzüchter, Pflanzer oder Winzer arbeiten.¹⁸ Wie Anne Kwaschik gezeigt hat, führten die wachsende Zahl von Institutionen, Museen und die Entwicklung verschiedener Wissenschaften seit dem späten 18. Jahrhundert und Anfang des 19. Jahrhunderts zu einer „Verwissenschaftlichung“ des Wissens über Kolonien.¹⁹ Zwischen kolonialem Wissen und der Ausübung von Herrschaft bestand eine Wechselwirkung. Die Aneignung von Wissen über unbekannte Gebiete, ihre Bewohner, Flora, Fauna, geographischen und geologischen Bedingungen war essentiell, um Herrschaft über diese Gebiete zu erlangen und aufrechtzuerhalten, sowie um sie zum Zwecke des wirtschaftlichen Profits zu transformieren.²⁰ Ebenso wichtig war dieses Wissen für Kolonialbefürworter, um ihre Projekte zu legitimieren.²¹

In diesem Zusammenhang konzentrierte sich die bisherige Forschung vor allem auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Kolonialismus. Insbesondere für das 19. und 20. Jahrhundert haben Historikerinnen und Historiker die Rolle von Wissenschaft sowohl bei der Generierung kolonialen Wissens als auch bei dessen Präsentation für die Öffentlichkeit der jeweiligen Länder betont.²² Bereits 2005 unterstrich Benedikt Stuchtey die Bedeutung einer „transnational comparative perspective between the different colonial powers.“²³ Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit sich das theoretische Wissen tatsächlich in der Praxis niederschlug.²⁴ Kolonialschulen, deren explizites Ziel es war, zukünftige Kolonisten für das

¹⁸ Kesper-Biermann 2019, 424.

¹⁹ Kwaschik 2020. Zu Einflüssen dieser Wissenschaften auf Schulbildung insbesondere im englischsprachigen Raum siehe John Willinsky. *Learning to Divide the World*. London / Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998. Zum Kaiserreich mit einem Schwerpunkt auf den Geographieunterricht siehe Bowersox 2014.

²⁰ Zollmann 2020, 120–125.

²¹ Ebd., 121. Hagen Schulze. „Foreword.“ In *Science across the European Empires, 1800–1950*, herausgegeben von Benedikt Stuchtey, v–vi. New York: Oxford University Press, 2005, hier v.

²² Benedikt Stuchtey. „Introduction: Towards a Comparative History of Science and Tropical Medicine in Imperial Cultures since 1800.“ In *Science across the European Empires, 1800–1950*, herausgegeben von Benedikt Stuchtey, 1–45. New York: Oxford University Press, 2005, hier 5–12.

²³ Zit. ebd., 20f.

²⁴ So auch Ulrike von Hirschhausen 2022, hier in Bezug auf die Tätigkeit des Institut Colonial International in ihrer Rezension zur Druckfassung der von Florian Wagner 2016 verfassten Dissertation zur internationalen Kooperation sogenannter „colonial experts“. Das erwähnte Institut bestand von 1893 bis 1982 und zielte darauf ab, Vorgehensweisen bei der Herrschaft über Kolonien international zu diskutieren und umzusetzen. Zum Institut Colonial International siehe Lindner 2015 sowie Wagner 2015 sowie die besprochene Dissertation: Florian Wagner. „Private Colonialism and International Co-operation in Europe, 1870–1914.“ In *Imperial Co-operation and Transfer, 1870–1930. Empires and Encounters*, herausgegeben von Volker Barth und Roland

Leben in den Kolonien auszubilden, bieten hier einen vielversprechenden Ansatzpunkt. Für den deutschen Fall stellte Jakob Zollmann 2020 fest: „Education [...] was a theme and a trope regularly applied in German colonial discourses.“²⁵

Allerdings waren Kolonialschulen ein international verbreitetes Phänomen, wie bereits der eingangs zitierte Lexikoneintrag deutlich macht. Dennoch finden sich in der historischen Forschung nur sporadische Studien über Kolonialschulen im Allgemeinen. Patrick A. Dunae beschäftigte sich 1988 in einem Aufsatz mit der Colonial College and Training Farms Limited bei Harwich.²⁶ Das Unternehmen, aus dem 1887 ein Colonial College hervorging, war 1885 von Robert Johnson gegründet worden.²⁷ Ziel des Gründers war es, junge Männer auf das Leben in den britischen Kolonien vorzubereiten. Dabei spielten insbesondere Charakterbildung, theoretisches Wissen und die praktische Ausbildung eine Rolle.²⁸ Die Zielgruppe seiner Schule sollten vor allem Familien der Ober- und Mittelschicht sein. Sein Projekt wurde von Kolonialbefürwortern unterstützt, darunter die *general agents* in Kanada und Australien, Mitglieder des Royal Colonial Institute und Abgeordnete des britischen Parlaments. Dunae zufolge besuchten im Jahr 1900 über 700 Schüler das College, wo sie ein zweijähriges Programm absolvieren mussten. Der Lehrplan war ausdrücklich auf „colonial practices“ ausgerichtet.²⁹ Johnson selbst stellte einen Vergleich mit Einrichtungen wie dem Royal Colonial Institute und dem Imperial Institute in Großbritannien an, die stärker auf die Generierung von Wissen ausgerichtet waren:

The role of the two institutes [...] was to disseminate information and popularise the empire; [...] the mission of the college was to „train the men who will carry forward the flag of the great mother of Nations [...] open up new lands, open new markets, [and, P.D.] create new industries“.³⁰

Der Zusammenhang zwischen „education“ und „empire“ wird somit an diesem Beispiel einer (britischen) Kolonialschule deutlich. In seinem Aufsatz geht Dunae auf die Schüler der Schule, ihre späteren Wohnorte und die Inhalte ihrer Ausbildung ein. Leider beschränkt sich seine Studie auf ein einziges colonial college. Er weist jedoch durchgehend auf

Cvetkowski, 79–103. London / New York 2015. Zu „colonial experts“ siehe Lindner 2015, S. 61–63 sowie Wagner 2015.

²⁵ Zit. Zollmann 2020, 125.

²⁶ Patrick A. Dunae. „Education, emigration and empire: the Colonial College 1887–1905.“ In *Benefits Bestowed? Education and British Imperialism*, herausgegeben von J. A. Mangan, 193–210. Manchester: Manchester University Press, 1988.

²⁷ Ebd., 199.

²⁸ Ebd., 198.

²⁹ Zit. ebd., 200.

³⁰ Zit. ebd., 201. Dunae zitiert eine Aussage von Johnson in der Zeitschrift *Colonia* innerhalb des Zitats. Die Zeitschrift lässt sich im Online-Katalog der Britischen Nationalbibliothek nachweisen. [https://bll01.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma990017142580100000&context=L&vid=44BL_INST:BLL01&lang=en&search_scope=Not_BL_Suppress&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=LibraryCatalog&query=creator,equal,Colonial%20College%20\(HOLLESLEY,%20Suffolk\),AND&mode=advanced&offset=0](https://bll01.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma990017142580100000&context=L&vid=44BL_INST:BLL01&lang=en&search_scope=Not_BL_Suppress&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=LibraryCatalog&query=creator,equal,Colonial%20College%20(HOLLESLEY,%20Suffolk),AND&mode=advanced&offset=0) [letzter Zugriff: 17. März 2024].

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem College und öffentlichen Schulen in Großbritannien hin.

Laut Kesper-Biermann verfolgten europäische Kolonialbefürworter die Entwicklungen von „colonial education“-Projekten für die Ausbildung von Beamten und Siedlern in den Kolonien transnational und mit regem Interesse.³¹ Im Folgenden soll anhand der Gründung der Deutschen Kolonialschule in Witzenhausen gezeigt werden, dass sich dieses Interesse auch in der Praxis niederschlug und dass die einzelnen Schulen nicht nur hinsichtlich ihrer Ideen, sondern auch ihrer Praxis in einem größeren Zusammenhang betrachtet werden sollten. Darüber hinaus verweist insbesondere die Untersuchung von Kolonialschulen auf ein umfassenderes Verständnis von „education“ und Kolonialismus, indem sie den Fokus auf nicht-staatliche Organisationen und einzelne Akteure aus verschiedenen Kolonialmächten lenkt. Gleichzeitig zeigt die Beschäftigung mit diesen Akteuren und ihren Handlungen den transnationalen Kontext der Debatten über „colonial education“ auf.

Die Gründung der Deutschen Kolonialschule für Landwirtschaft, Handel und Gewerbe

Laut Kesper-Biermann boten 1913 mehr als 30 Hochschulen und Universitäten ein koloniales Bildungsprogramm für junge Männer im Kaiserreich an, während mehrere Frauenkolonialschulen über ein entsprechendes Programm für Frauen verfügten.³² Zu diesen Einrichtungen gehörten das Seminar für Orientalische Sprachen in Berlin, das Hamburgische Kolonialinstitut und die Deutsche Kolonialschule in Witzenhausen.³³ Die 1898 gegründete Kolonialschule in Witzenhausen bildete bis zu ihrer Auflösung im Jahre 1944 etwa 2.300 junge Männer Anfang 20 für das Leben in Überseekolonien aus, wobei der Fokus auf einem späteren Leben in deutschen oder ehemals deutschen Kolonien liegen sollte.³⁴ Bereits seit den 1870er Jahren hatten sich Kolonialbefürworter in Deutschland in mehreren Vereinen organisiert. So gründeten sie beispielsweise im Jahr 1887 die Deutsche Kolonialgesellschaft, deren Mitglieder sich selbst als wichtigste Fürsprecher für deutsche Kolonialprojekte innerhalb der deutschen Gesellschaft verstanden.³⁵ 1898 begann eine Gruppe aus Mitgliedern der Deutschnationalen Partei, Adeligen, Unternehmern aus dem Rheinland und Johann Albrecht zu Mecklenburg – dem Präsidenten der Deutschen Kolonialgesellschaft –, mit den Vorbereitungen zur Gründung einer Kolonialschule in Witzenhausen. Ihr Ziel war es, die Auswanderung von unvorbereiteten Kolonisten vor allem in die deutschen sogenannten afrikanischen Schutzgebiete zu beenden. Tatsächlich

³¹ Kesper-Biermann 2019, 422. Zu transnationalem Austausch in Bezug auf Tropenmedizin vor 1919 siehe Neill 2014. Zum Institut Colonial International als ein Beispiel eines solchen Austauschs siehe Lindner 2015; Wagner 2015; Wagner 2016.

³² Ebd., 424.

³³ Jede dieser Einrichtungen hatte eine individuelle Ausrichtung. Vgl. ebd., 424.

³⁴ Ebd., 418. Tatsächlich besuchten auch einige Frauen diese Schule. Linne 2017, 10. Vgl. auch das Kap. „Die Schülerschaft der Kolonialschule in Witzenhausen“ der vorliegenden Arbeit.

³⁵ Kesper-Biermann 2019, 420.

sahen die Befürworter eine seitens der Kolonisten bestehende Unkenntnis über die Kolonien als Hauptgrund für den dortigen wirtschaftlichen Misserfolg an. Außerdem beabsichtigte die Gruppe, Kolonialismus als solchen in der deutschen Gesellschaft zu popularisieren.³⁶ „Similar to the British case, German colonial enthusiasts believed in the ‘triumph of experts’ and their ‘agrarian doctrines of development’ for the colonies”, so Zollmann in seiner Untersuchung.³⁷ Noch im selben Jahr wurde die Deutsche Kolonialschule für Landwirtschaft, Handel und Gewerbe Wilhelmshof als GmbH gegründet. Obwohl es sich um ein privates Unternehmen handelte, erhielt die Schule eine staatliche Förderung.³⁸ Eine Betrachtung des Gründungskontexts der Schule verdeutlicht folglich den transnationalen Zusammenhang von Ideen über „colonial education“. Kolonialmächte hatten ähnliche Herrschaftsprobleme und schufen Lösungen, die allerdings Unterschiede zueinander aufweisen konnten. Darüber hinaus verweisen insbesondere die von privater Hand betriebenen Kolonialschulen auf ein komplexeres Verständnis von Herrschaftsdurchsetzung in den Kolonien und „colonial education“. Denn sie lenken als nicht-staatliche Akteure den Blick über eine Dichotomie zwischen Mutterland und Kolonien hinaus. Ein transnationaler Vergleich zwischen verschiedenen Kolonialschulen erscheint daher lohnend für weitere Forschungen.

Im Fall der Witzenhausener Schule schlugen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede im internationalen Vergleich nicht nur ideell, sondern auch in der Praxis nieder. Denn tatsächlich lassen sich aus der bisherigen Forschung über die Kolonialschule einige Hinweise auf einen direkten transnationalen Austausch und gegenseitige Inspiration bei der Suche nach Lösungsansätzen finden. So besuchte im Jahr 1898 der Direktor der Schule, Ernst Albert Fabarius, die seit 1876 bestehende niederländische Landwirtschaftsschule in Wageningen und die 1887 gegründete Colonial College and Training Farms Limited in Holesley Bay bei Harwich. Sein Ziel war es, die Lehrpläne dieser beiden Schulen zu vergleichen.³⁹ Tatsächlich waren dies zwei Schulen, auf die auch der Autor in *Meyers Großem Konversationslexikon* 1907 einen vergleichenden Bezug nahm. Im Falle der englischen Schule bietet Dunaes Aufsatz bereits einen ersten Zugang. Weitere Hinweise liefert ein Artikel im *Deutschen Kulturpionier*, dem Organ der Kolonialschule in Witzenhausen, in dem das Lob einer französischen Zeitung über die Schule in Witzenhausen enthalten war. Auch Louis Hamilton, ein Englischlehrer in Berlin, lobte die Schule im Jahr 1911.⁴⁰

³⁶ Zur Gründung der Schule siehe ebd., 419f. und Linne 2017, 25f. Zum Vorgehen der deutschen Kolonisten in Deutsch-Südwestafrika und dem dort begangenen Völkermord siehe Zollmann 2020.

³⁷ Zit. Zollmann 2020, 127.

³⁸ Ebd., 127.

³⁹ Kesper-Biermann 2019, 422.

⁴⁰ Zollmann 2020, 128. Der von Zollmann zitierte Artikel „Ausländische Kolonialschulen.“ In *Der Deutsche Kulturpionier* 1,1 (1900): 39–40 enthält auch eine kurze Beschreibung von Kolonialschulen in den Niederlanden, England und Frankreich, die der Verfasser mit Witzenhausen verglich. Scans aus *Der Deutsche Kulturpionier* können online abgerufen werden: <http://www.jarts.info/kulturpionier/index.html> [letzter Zugriff: 17. Dezember 2023]. Louis Hamilton. „Colonial Education in

Auch wenn insbesondere das Beispiel aus dem *Deutschen Kulturpionier* im Kontext der schuleigenen Zeitschrift zu sehen ist und sicherlich eine werbende Funktion erfüllte, so zeigen diese Beispiele dennoch, dass sich an „colonial education“ Interessierte über Ländergrenzen hinweg austauschten. Neben einer systematischen Untersuchung von Zeitungsartikeln aus dieser Zeit wäre auch die Frage nach persönlicher Korrespondenz zwischen den Akteuren eine lohnende Fragestellung für weitere Forschungen.⁴¹ Schließlich zeigen die hier genannten Ergebnisse, dass Kolonialschulen als ein internationales Phänomen mit transnationalen Kommunikationsprozessen verstanden werden sollten. Als oftmals private Gründungen erweitern sie den Untersuchungsrahmen über die staatliche Ebene hinaus und verweisen somit auf die Frage nach Netzwerken von Kolonialinteressierten und -befürwortern.⁴² In der Tat erwähnt Kesper-Biermann mehrere Anfragen aus Italien, Belgien, Österreich und Japan von Interessierten für einen Besuch der Kolonialschule Witzenhausen.⁴³ Auch wenn das Interesse ausländischer Regierungen an deutschen Kolonialschulen nach 1919 nachließ, wie Kesper-Biermann feststellte,⁴⁴ boten diese Kolonialschulen weiterhin Siedlerausbildung an; wenn auch für ehemalige Kolonien, die als Mandatsgebiete unter der Herrschaft anderer Länder standen. Auf diese Weise agierten Lehrende, Schüler und Absolventen auch nach dem Verlust der deutschen Kolonien weiterhin in einem kolonialen Kontext.⁴⁵ Folglich sind auch hier transnationale Studien angebracht.

Allerdings verweist die spärliche Behandlung der Kolonialschulen in Großbritannien und Deutschland auch auf eine fehlende Aufbereitung im jeweiligen nationalen Kontext.⁴⁶ Ausblickartig seien hier einige Beispiele für den deutschen Kontext genannt. So gehen die Existenz einer Kolonialen Missionsschule in Hünfeld, die später nach Maria Engelsport bei Treis (Mosel) verlegt wurde, sowie Pläne zur Finanzierung einer Kolonialschule in Hohenheim bei Stuttgart bereits aus dem eingangs zitierten Enzyklopädieeintrag hervor.⁴⁷ In der

Germany.“ In *United Empire: The Royal Colonial Institute Journal* 2 (1911): 27–38. Zum Lob siehe insbesondere S. 35. Dabei ist dieses Lob auch im Zusammenhang mit Hamiltons „plea for better Colonial education in England“ zu sehen. Zit. ebd., 38.

⁴¹ Im Online-Katalog des Bundesarchivs in Berlin findet sich ein Eintrag „Jahresberichte der Kolonialschule Witzenhausen und der Kolonial-Missionsschule Maria-Engelsport [sic!] bei Treis (Mosel). Nov. 1907–Nov. 1910. R 1001/6463“. <https://inventio.bundesarchiv.de/inventio/direktlink/b5faa66a-7559-46d4-9dc2-fcb35a6a0f6a/> [letzter Zugriff: 16. Dezember 2023].

⁴² Vgl. Kwaschik 2020. Zu Debatten über Kolonialschulen im niederländischen und französischen Kontext siehe ebd., 409. Zu solchen Netzwerken siehe auch Wagner 2015; Wagner 2016; Lindner 2015.

⁴³ Kesper-Biermann 2019, 422.

⁴⁴ Ebd., 422. Zur Veränderung des Austauschs mit deutschen „colonial experts“ nach 1919 siehe Neill 2014, 82 in Bezug auf Tropenmediziner.

⁴⁵ Vgl. auch das Kap. „Theorie und Praxis von „colonial education“ in dieser Arbeit.

⁴⁶ Tatsächlich habe ich keine vergleichenden Untersuchungen zum niederländischen und französischen Kontext gefunden. Dies kann allerdings auch auf eine Sprachbarriere zurückzuführen sein.

⁴⁷ Zu den Plänen, in Hohenheim (Stuttgart) eine Kolonialschule einzurichten, siehe Elke Christine Harnisch. „Die progressive Etablierung kolonialen Wissens im Aus- und Weiterbildungssektor des Deutschen Reiches zwischen 1884 – 1914.“ Dissertation, Universität Köln, 2015, 210–228.

Online-Datenbank des Staatsarchivs Hamburg finden sich auch Informationen zu archiva-
lischen Quellen über eine Kolonialakademie in Halle.⁴⁸ Außerdem gab es
Frauenkolonialschulen in Witzenhausen (1908–1910)⁴⁹, Rendsburg (1926–1945) und Bad
Weilbach (1911–1914).⁵⁰

Dabei ist hervorzuheben, dass laut Linne auch einige Frauen die Kolonialschule in Wit-
zenhausen besuchten. In Hinblick auf Geschlechterrollen in Deutschland zu dieser Zeit,
aber auch in den Kolonien, ist es bemerkenswert, dass die Ausbildung und die Ziele in den
Bildungsinhalten für Männern und Frauen in den Kolonialschulen nahezu gleich waren.⁵¹
Willeke Sandler hat hier einen ersten Ansatzpunkt für eine vergleichende Analyse der Fälle
Witzenhausen und Rendsburg während der NS-Zeit geliefert. In der Tat würden sich wei-
tere Vergleiche und die Frage nach der Existenz von Frauenkolonialschulen oder Frauen in
den Kolonialschulen anderer Länder anbieten.

Theorie und Praxis von „colonial education“

Das Curriculum der Kolonialschule Witzenhausen

Die ersten Unterrichtsstunden der Kolonialschule Witzenhausen fanden 1899 statt. Die
Schule hatte zwei Standorte und erstreckte sich über 1.000 Hektar Land. Auf der einen
Seite, dem Wilhelmshof, befanden sich die Schlafsäle der Schüler, Unterrichtsräume, eine
Molkerei, ein Pferdestall, Tiere und ein Laboratorium. Auf der anderen Seite, dem Gelster-
hof, mussten sich die Schüler um Schafe kümmern und Erntearbeiten verrichten.⁵² Die
Finanzierung der Schule erfolgte durch Spenden und Gebühren. Es gab nur wenig finansi-
elle Hilfe für die Schüler, die vom Schirmherrn Johann Albrecht zu Mecklenburg
genehmigt werden mussten, und in der Regel zahlten die Schüler seit 1903 jährlich zwi-
schen 1.300 und 1.500 Reichsmark.⁵³ Während des Ersten Weltkriegs war die Schule

⁴⁸ Staatsarchiv Hamburg, „Kolonialakademie in Halle,“ <https://recherche.staatsarchiv.hamburg.de/ScopeQuery5.2/detail.aspx?Id=798262> [letzter Zugriff: 16. Dezember 2023].

⁴⁹ Linne 2017, 10 erwähnt die Schule nur am Rande. Zollmann schreibt fälschlicherweise über die
Kolonialschule in Witzenhausen, dass dort keine Frauen zugelassen waren. Zollmann 2020, 131.
Vgl. auch das Kap. „Die Schülerschaft der Kolonialschule in Witzenhausen“ der vorliegenden
Arbeit. Zur Kolonialfrauenschule in Witzenhausen und zur „kolonialen Frauenfrage“ siehe Zoll-
mann 2020, 131–133.

⁵⁰ Sandler 2016, 185. Zu den Kolonialfrauenschulen in Witzenhausen und Bad Weilbach siehe Dörte
Lerp. „Die Kolonialfrauenschulen in Witzenhausen und Bad Weilbach.“ Unveröffentlichte MA-
Arbeit, Freie Universität Berlin, o.J. Zu Geschlechterrollen in der Kolonialschule Witzenhausen
und der Kolonialfrauenschule in Rendsburg während der NS-Zeit siehe Sandler 2016, 197.

⁵¹ Ebd., 197.

⁵² Ebd., 184.

⁵³ Linne 2017, 50f. Kesper-Biermann 2019, 420 nennt ein Schulgeld zwischen 1.400 und 1.600
Reichsmark, ohne Datum. Stipendien zwischen 500 und 1.200 Reichsmark jährlich wurden vom
Schirmherrn der Schule, Herzog Johann Albrecht zu Mecklenburg, finanziert. Die Stipendiaten
waren verpflichtet, nach ihrer Schulzeit in die Kolonien zu gehen. Linne 2017, 50f.

geschlossen, sie wurde aber 1919 als Hochschule für In- und Auslandssiedlung wiedereröffnet.⁵⁴

Wie Willeke Sandler gezeigt hat, spiegelte die Fortführung der Schule nach dem Verlust der Kolonien die optimistische Haltung von Kolonisationsbefürwortern wider, dass das „overseas empire would soon be reclaimed“. Daher wurden die pädagogischen Ziele der Schule als weiterhin wertvoll angesehen, so Sandler.⁵⁵ Allerdings sieht sie diesen Optimismus vor allem im Zusammenhang einer „nostalgic memory of Imperial Germany“.⁵⁶ Ähnlich stellt auch Sylvia Kesper-Biermann in ihrer Studie fest: „Throughout the 1920s the colonies remained a potent space for projections in the public imaginary of Germany“.⁵⁷ Wie eine genauere Untersuchung der Schule zeigt, sollten allerdings gerade Kolonialschulen durch ihre Absolventen und deren Emigration als Räume verstanden werden, in denen sich die Bürger der Weimarer Republik aktiv mit kolonialen Themen auseinandersetzen konnten. Da die Schüler in Kolonien und Mandatsgebieten arbeiten sollten, agierten sie als Absolventen dieser Schulen weiterhin in einem kolonialen Kontext, auch ohne deutschen Kolonialbesitz. Die Schule erwies sich damit vor allem als ein transnational orientierter Raum, in dem koloniale Phantasien realer diskutiert werden konnten.⁵⁸

Tatsächlich nahm die Zahl der deutschen Siedler in den ehemaligen deutschen Kolonien Deutsch-Südwestafrika und Deutsch-Ostafrika ab den 1920er Jahren wieder zu.⁵⁹ Dies sorgte dafür, dass, wie Sandler feststellt, „cultural support took on an increased importance.“⁶⁰ Die Kolonialschulen boten somit Raum für Debatten über koloniale Problemstellungen, die als real wahrgenommen wurden und deren Diskussionsergebnisse tatsächlich reale Auswirkungen haben konnten. Denn das Curriculum hatte einen möglichen Einfluss auf das Verhalten von Siedlern, die diese Schule absolviert hatten. Diese Befunde verweisen einmal mehr darauf, dass die Kolonialschule in einem transnationalen Kontext zu verstehen ist.

Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass der Nachfolger von Ernst Albert Fabarius als Direktor der Kolonialschule Witzenhausen, Dr. Wilhelm Arning (1865–1943), in Deutsch-Ostafrika als Arzt tätig war und somit seine kolonialen Erfahrungen mitbrachte, bevor er 1928 an der Schule in Witzenhausen arbeitete.⁶¹ Im Falle der kolonialen Frauenschule in

⁵⁴ Kesper-Biermann 2019, 421.

⁵⁵ Zit. Sandler 2016, 184.

⁵⁶ Zit. ebd., 184.

⁵⁷ Zit. Kesper-Biermann 2019, 420f.

⁵⁸ Zur Interpretation kolonialer Diskurse in Weimar als Phantasiereiche siehe Birthe Kundrus (Hrsg.). *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2003. Dabei betont auch Kundrus in ihrer Einführung des Sammelbandes, dass Pläne, Praxis und Phantasien immer miteinander verknüpft waren. Dies. „Die Kolonien – ‚Kinder des Gefühls und der Phantasie‘.“ In *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, herausgegeben von Birthe Kundrus, 7–15. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2003, hier S. 8. Vgl. auch FN 12 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁹ Sandler 2016, 185.

⁶⁰ Zit. ebd., 185.

⁶¹ Kesper-Biermann 2019, 420.

Rendsburg war Direktor Karl Körner, der die Schule ab 1930 leitete, von 1917 bis 1919 Direktor der Deutschen Schule in der Türkei und zuvor Direktor der Deutschen Oberrealschule in Windhuk, Deutsch-Südwestafrika gewesen.⁶²

Transnationale Aspekte der Kolonialschule werden vor allem anhand des Lehrplans der Schule deutlich, wie bereits Kesper-Biermann gezeigt hat.⁶³ Ihr zufolge verfolgten die Kolonialbefürworter das Ziel, dass die gesamte deutsche Bevölkerung eine „colonial education“ erhalten sollte: „To them, the *Kolonialschule* was only part of a wider project”.⁶⁴ Innerhalb dieses Projekts gab es einen unbestrittenen Superioritätsanspruch einer europäischen und vor allem deutschen „Zivilisiertheit“, der mit einer Zivilisierungsmission verknüpft war. In der Praxis sollte die Kolonialschule also nicht nur ihre Schüler unterrichten, sondern über die ehemaligen Schüler auch auf die Bevölkerung in den Kolonien einwirken.⁶⁵

Fabarius sprach in diesem Zusammenhang von einer „Kolonialpädagogik“, durch die sowohl Siedler als auch die indigene Bevölkerung erzogen werden sollten. „Transnational education thus also meant the forcible transfer of knowledge, economic practices and culture to distant parts of the world”.⁶⁶

Fabarius betrachtete Theorie und Praxis als miteinander verflochten.⁶⁷ Diese Verbindung führte zu einem immensen Curriculum, das allgemeine, landwirtschaftliche und handwerkliche Arbeiten sowie Sport umfasste.⁶⁸ In der Tat blieb dieser Lehrplan von 1902 bis in die 1940er Jahre weitgehend unverändert. Auf ein Praktikantenjahr, das die Eignung der Kandidaten testen sollte und vor allem auf praktische Übungen ausgerichtet war, folgte ein viersemestriges Programm mit Vorlesungen, praktischen Übungen und wöchentlicher Feldarbeit.⁶⁹

Den Umfang des Lehrplans verdeutlicht das „Vorlesungs- und Unterrichts-Verzeichnis“ für das Sommersemester 1900:

- I. Allgemeines. 1. Völkerkunde [...]; 2. Religionsgeschichte [...]; 3. Organische Chemie [...]; 4. Allgem. Botanik und Pflanzenphysiologie [...]; 5. Praktische Geologie [...]; 6. Tierarzneikunde; 7. Tropen-Gesundheitslehre [...]; 8. Volkswirtschaftslehre mit besonderer Berücksichtigung der Kolonialwirtschaft [...].

⁶² Sandler 2016, 185. Sandler gibt kein Datum für Körners Beschäftigung an der Oberrealschule an. Die bei Sandler mit bestimmtem Artikel angegebene Schule in der Türkei ließ sich nicht näher identifizieren.

⁶³ Kesper-Biermann 2019, 424.

⁶⁴ Zit. ebd., 427.

⁶⁵ Ebd., 427.

⁶⁶ Zit. ebd., 427.

⁶⁷ Zollmann 2020, 128.

⁶⁸ Ebd., 129.

⁶⁹ Sandler 2016, 189f. Zum Praktikantenjahr als eine Art Eignungstest siehe Linne 2017, 49. In der Praxis war das Praktikantenjahr für Bewerber mit Abitur nicht verpflichtend. Siehe ebd.

- II. Landwirtschaft. 1. Pflanzenbaulehre [...]; 2. Gemüse-, Obst- und Weinbau [...]; 4. [sic!] Feldmeßkunde [...]; 4. Forstwirtschaft [...]; 5. Kulturtechnik [...].
- III. Tropisches. 1. Anlage von Pflanzungen und Betrieb der Pflanzungen; 2. die tropischen Obstsorten und Gewürze [...]; 3. die tropischen Haustiere und Steppenwirtschaft [...].
- IV. Praktische Arbeit. 1. Schmiederei [...]; 2. Schlosserei [...]; 3. Wagnerei [...]; 4. Tischlerei [...]; 5. Zimmerei [...]; 6. Sattlerei [...]; 7. Bootsbau [...]; 8. Fischerei [...].
- V. Leibesübungen. Turnen und Fechten [...]. Reiten [...]. Schießen [...].⁷⁰
- VI. Die Teilnahme an Privatstunden in fremden Sprachen, im Reiten, Schießen u.s.w. ist nicht pflichtmäßig für alle Schüler.⁷¹

Wie aus der obigen Liste ersichtlich ist, lag der Schwerpunkt des Lehrplans eindeutig auf den Tropen und Subtropen. Laut der Liste von 1900 war Fremdsprachenunterricht nicht verpflichtend. Willeke Sandler nennt jedoch Englisch als obligatorisch und nennt Kurse in Portugiesisch, Niederländisch, Spanisch, Französisch, Suaheli und Malaiisch als fakultativ.

Bei den Dozenten handelte es sich hauptsächlich um Fachleute von der Universität Göttingen und einer Akademie in Hannoversch Münden. Vor dem Hintergrund der „Verwissenschaftlichung“ des kolonialen Wissens um 1900 zeigt dies die Verflochtenheit in Fragen von Wissensaneignung und Wissenspräsentation. Schließlich hatte das theoretische Wissen der Universität einen praktischen Einfluss auf die Kolonialschule und die dort gebotene Ausbildung. Durch frühere Absolventen der Schule konnte diese Ausbildung das Handeln der späteren Absolventen beeinflussen und so auch nach 1919 praktischen Einfluss ehemaligen Kolonien gewinnen.

In Anlehnung an Fabarius' „Kolonialpädagogik“ wurden theoretischer und praktischer Unterricht gleichwertig behandelt. So gab es am Vormittag theoretischen Unterricht und am Nachmittag praktischen Unterricht in der Landwirtschaft oder im technischen Bereich. Die Schüler mussten von ca. 6.00 Uhr morgens bis 18.00 Uhr abends am Unterricht teilnehmen und verbrachten somit an sechs Tagen der Woche täglich 12 Stunden in der Schule. Dies ist auch insofern von Bedeutung, da die Schule ein Internat war und zudem besonderen Wert auf die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls und Charakterbildung legte. Nach Ansicht von Fabarius war eine „deutschnationale Gesinnung“ wichtig und

⁷⁰ Zollmann zufolge weist die Betonung „Leibesübungen“ in der Witzenhausener Schule eher auf Ähnlichkeiten mit Einrichtungen in Großbritannien und Frankreich als mit den deutschen Instituten in Hamburg und Berlin hin. Zollmann 2020, 129.

⁷¹ Zit. „Vorlesungs- und Unterrichts-Verzeichnis für das Sommerhalbjahr 1900.“ In *Der Deutsche Kulturpionier* 1,1 (1900): 9–11. Der Abdruck im *Deutschen Kulturpionier* enthält auch die Namen der Dozenten. In englischer Übersetzung ist das Verzeichnis auch zitiert bei Zollmann 2020, 129 (ohne Dozenten).

sollte gepflegt werden. In diesem Zusammenhang ermöglichte der Internatscharakter der Schule eine umfassende Verhaltenskontrolle der Schüler. Diese wurde durch einen militaristischen Erziehungsstil verstärkt und durch eine Hausordnung unterstützt, die Disziplin, Ordnung und Unterordnung gegenüber Autoritäten betonte. Verstöße gegen die Hausordnung sollten durch sogenannte Ehrengerichte geahndet werden, deren Mitglieder selbst Schüler waren.

Die Betonung der Kameradschaft und die gleichzeitige gegenseitige Überwachung der Schüler führten auch zu einer starken Bindung der Schüler an die Schule. Dies ist wichtig, weil es die Verbindung zwischen der Schule und kolonialen Kontexten auch nach 1919 verdeutlicht. So fanden Absolventen und Fachwissen aus Witzenhausen Eingang in koloniale Kontexte und spielten später sogar in Entwicklungshilfeprojekten eine Rolle. Das folgende Kapitel widmet sich daher zunächst der Schülerschaft der Schule, bevor im letzten Kapitel auf die Absolventen und ihre Tätigkeitsorte eingegangen wird.

Die Schülerschaft der Kolonialschule in Witzenhausen

Von der Gründung bis zum Ersten Weltkrieg besuchten ca. 770 Schüler die Schule in Witzenhausen. 60% von ihnen verließen die Schule mit einem offiziellen Zeugnis über ihre Ausbildung.⁷² In der Zeit der Weimarer Republik besuchten 968 Schüler die Schule.⁷³ Im Allgemeinen verließen viele Schüler die Schule ohne Zeugnis. Ein Grund dafür war Fabarius' Fokus auf Charakterbildung, der ihn dazu veranlasste, viele Schüler abzulehnen und eine große Zahl von Verweisen vorzunehmen.⁷⁴ Laut Zollmann handelte es sich bei den Schülern hauptsächlich um deutsche Staatsbürger im Alter von 17 bis 27 Jahren.⁷⁵ Kesper-Biermann und Linne zeigen in ihren Studien jedoch, dass auch internationale Schüler eingeschrieben waren. Kesper-Biermann nennt für die Zeit der Weimarer Republik Schüler aus Asien und aus Mittelamerika. Linne gibt für den gleichen Zeitraum 88 Schüler aus Polen, 19 aus Russland und 12 aus Frankreich an. Darüber hinaus besuchten 14 Schüler aus dem Iran und 12 aus der Türkei die Schule in diesem Zeitraum.⁷⁶ Auch hier lassen sich transnationale Verbindungen und Einflüsse erkennen. Bemerkenswert ist schließlich, dass Linne für die Zeit der Weimarer Republik fünf Frauen nennt. Die Schülerschaft war somit wesentlich heterogener als in Teilen der Forschung angenommen.⁷⁷

Es gab keine formalen Anforderungen an die Sekundarbildung der künftigen Schüler.⁷⁸ Wie Linne gezeigt hat, bedeuteten die unpräzisen Zulassungsbedingungen jedoch in erster Linie, dass Schüler leichter abgewiesen werden konnten.⁷⁹ In diesem Zusammenhang sind

⁷² Zollmann 2020, 130.

⁷³ Linne 2017, 145.

⁷⁴ Ebd., 48–52.

⁷⁵ Zollmann 2020, 128.

⁷⁶ Kesper-Biermann 2019, 423. Linne 2017, 145.

⁷⁷ Vgl. FN 49 dieser Arbeit.

⁷⁸ Zollmann 2020, 128.

⁷⁹ Linne 2017, 48.

auch die Studiengebühren zu verstehen. Sie betrugen zunächst 800 Reichsmark pro Jahr, wurden aber im Juli 1899 auf 1.000 Reichsmark erhöht. Ab dem 1. April 1903 mussten die Schüler für das Praktikantenjahr jährlich 1.000 Reichsmark und danach je nach Unterkunft 1.300 bis 1.500 Reichsmark zahlen.⁸⁰ Linne verglich diese Zahlen mit dem Jahresverdienst von Angestellten in Industrie, Handel und Verkehr in Preußen (1900: 784 Reichsmark pro Person) und konnte zeigen, dass diese Gebühren auch ein Ausschlusskriterium waren.⁸¹ Die Ober- und Mittelschicht bildete somit den sozialen Hintergrund der Schülerschaft.⁸²

Dass die Schule als Institution nicht nur mit der Produktion und Anwendung von kolonialem Wissen, sondern auch mit dessen Präsentation verbunden war, spiegelt sich letztlich auch in den Beweggründen der Schüler wider, die Schule zu besuchen. Neben Abenteuerlust und der Suche nach einer Ausbildung für das spätere Berufsleben nannten sie häufig eine Faszination für Zoos, Museen oder Reiseliteratur.⁸³ Die Analyse der Schülerschaft in Witzenhausen als Fallbeispiel zeigt schließlich, dass Kolonialschulen sowohl auf transnationaler als auch auf lokaler Ebene in einem breiten und umfassenderen Kontext verstanden werden müssen.

Absolventen und ihre transnationale Rolle

Wie bereits verdeutlicht, lag der Schwerpunkt der Ausbildung auf der Landwirtschaft in den Tropen und Subtropen. Im Jahre 1910 waren jedoch weniger als 50 % der Absolventen der Schule in deutschen Kolonien angesiedelt, geschweige denn in afrikanischen Kolonien.⁸⁴ Tatsächlich ließen sich vor dem Ersten Weltkrieg die meisten Absolventen in Deutsch-Südwestafrika (133) und Deutsch-Ostafrika (88) sowie in Deutsch-Neuguinea (18) nieder. Viele siedelten aber auch in Nigeria (32), Argentinien (25), Kanada (25) und den Vereinigten Staaten (23).⁸⁵ Die Siedlungsorte der Kolonisten verweisen einerseits einmal mehr auf den transnationalen Kontext der Schule. Andererseits zeigen diese Zahlen Widersprüche zwischen Theorie und Praxis auf.

Die Forschung kennt zwar die Zahl der Absolventen, die in nicht-subtropische Länder auswanderten, allerdings gibt es fast keine Untersuchungen über den Verbleib der Absolventen in diesen Ländern. Auch Linne beschränkt sich in seiner Darstellung auf Afrika und geht nur am Rande auf die Aufnahme und den Verbleib der Absolventen zum Beispiel in Nordamerika ein.⁸⁶ Dabei enthält der *Deutsche Kulturpionier* beispielsweise im Falle

⁸⁰ Linne 2017, 50.

⁸¹ Zu den Zahlen siehe ebd., 50.

⁸² Kesper-Biermann 2019, 424.

⁸³ Zu den Motivationen der Schüler siehe Linne 2017, 56f. Zur medialen Vermittlung von kolonialem Wissen z. B. durch Kolonilliteratur, siehe ebd., 20.

⁸⁴ Zollmann 2020, 130.

⁸⁵ Ebd., 131. Zu den Tätigkeitsorten der Absolventen vgl. auch Linne 2017, 179–181.

⁸⁶ Linne 2017, 82–105, 179–205.

Kanadas Darstellungen als „Land der Verheißung“ oder Berichte über Kanada im Allgemeinen.⁸⁷ Für eine transnationale Perspektive auf Kolonialschulen und ein breiteres Verständnis von ihnen im kolonialen Kontext ist eine Bemerkung von Fabarius hervorzuheben. Er befürchtete, dass spätere Absolventen der Schule in Witzenhausen fremden Kolonialmächten dienlich werden könnten.⁸⁸

Laut Kesper-Biermann hatten viele der Schüler bereits vor dem Besuch der Kolonialschule die Absicht auszuwandern. Folglich bildeten Siedler und Schüler der Schule transnationale Netzwerke, die in engem Kontakt zueinander standen. Gleichzeitig standen die Akteure der Schule in enger Verbindung mit der Deutschen Kolonialgesellschaft. Dies erleichterte es den Absolventen, Kontakte zu Geschäftsleuten im Ausland zu knüpfen, was sich bei der Arbeitssuche als hilfreich erwies.⁸⁹ Wie bereits erwähnt, legte die Schulleitung besonderen Wert auf ein Kameradschaftsgefühl innerhalb der Schülerschaft. Dieses spiegelte sich später in Netzwerken wider und wurde durch Alumnivereine gefördert.⁹⁰ Schließlich versorgten ehemalige Schüler die Schule mit Anschauungsmaterial aus den Kolonien, es fanden gegenseitige Besuche statt, und ehemalige Schüler hielten den Briefwechsel mit der Schule aufrecht.⁹¹ So konnten koloniale Phantasien durch die Absolventen tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden. Die an Kolonialismus Interessierten verglichen ihre Vorstellungen von kolonialer Bildung und kolonialem Wissen auf internationaler Ebene. In der Praxis gab es Diskrepanzen zwischen theoretischem Anspruch und Realität, die einer weiteren Untersuchung bedürftig waren. Die Kolonialschule in Witzenhausen verdeutlicht damit die Notwendigkeit eines komplexeren, transnationalen Verständnisses von Kolonialschulen und eines breiten Verständnisses von kolonialer Wissensproduktion.

In diesem Fall verweist sie jedoch auch auf Vermächtnisse von Kolonialismus in Form der Institutionsgeschichte. Zwischen 1899 und 1943 waren 2.307 Schüler an der Schule eingeschrieben.⁹² Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Schule bis 1957 geschlossen. Im Jahr 1957 wurde die Schule in Deutsches Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft umbenannt.⁹³ Nach Angaben von Kesper-Biermann nahmen 75 Ehemalige an der Wiedereröffnung 1957 teil.⁹⁴ Das neue Ziel der Schule war es, Experten für Entwicklungshilfe auszubilden. 1971 wurde das Institut an die Universität Kassel angegliedert und wurde

⁸⁷ Zum Beispiel Pfarrer Griesebach. „Bericht über einen Besuch bei alten Kameraden in Kanada.“ In *Der Deutsche Kulturpionier* 11,3 (1911): 76–82. E. A. Fabarius. „Kanada, das Land der Verheißung.“ In *Der Deutsche Kulturpionier* 12,3 (1912): 47–55 [Nachdruck aus *Dabeim* 36 (1912)]. Zit. ebd. „Auswanderung nach Canada.“ In *Der Deutsche Kulturpionier* 27,1-2 (1927): 61–62.

⁸⁸ Zollmann 2020, 131. Linne 2017, 79.

⁸⁹ Kesper-Biermann 2019, 423.

⁹⁰ Zum Beispiel der sogenannte Kameradschaftsverband. Ebd., 423.

⁹¹ Ebd., 423. Linne 2017. Briefe sind eine seiner Hauptquellen zu den Absolventen der Witzenhäuser Schule. Außerdem wurden Briefe ehemaliger Schüler im Unterricht der Schule vorgelesen. Ebd., 15f.

⁹² Kesper-Biermann 2019, 422.

⁹³ Linne 2017, 7. Kesper-Biermann 2019, 426.

⁹⁴ Kesper-Biermann 2019, 426.

zum Fachbereich „Ökologische Agrarwissenschaften“ der Universität.⁹⁵ Damit verweist die Fallstudie schließlich auf das Erbe von „colonial education“, das in die institutionelle Geschichte der Schule eingebettet ist.

Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die bisherige Forschung zur Kolonialschule Witzenhausen im Kontext ähnlicher Projekte zu untersuchen. Der Fokus lag dabei auf der Zeit zwischen der Gründung der Schule und der Weimarer Republik. Dabei sollte die Kolonialschule als Fallbeispiel einer transnationalen Produktion und Vermittlung von kolonialem Wissen vorgeschlagen werden. Obwohl sie von Zeitgenossen international mit anderen Schulen verglichen wurde, betrachtete die bisherige Forschung diese Schule vornehmlich aus einer lokalthistorischen Perspektive. Dagegen zeigt eine genauere Betrachtung der bisherigen Forschung erstens die Notwendigkeit eines transnationalen Blicks auf Kolonialschulen.

Zweitens bestätigt der vorliegende Forschungsbericht, dass Wissensproduktion, Kolonialismus, Wissenschaft und Bildung als miteinander verknüpft angesehen werden sollten. Daher sollte die in der älteren Forschung betonte Verbindung zwischen Kolonialismus und Wissenschaft erweitert und die Rolle von Bildung und Erziehung auch in künftigen Forschungen stärker in den Fokus genommen werden.

Drittens ermöglicht das Beispiel der Kolonialschulen eine Betrachtung von Kolonialismus jenseits des Metropolen-Kolonie-Verhältnisses und der staatlichen Ebene. Hier bieten sich folglich Anknüpfungspunkte an die bisherige Forschung zu „colonial experts“ und anderen nicht-staatlichen „transimperialen“ Akteuren an.⁹⁶ Im Fall von Witzenhausen erweist sich die Schule als ein Ort, an dem praktische Fragen kolonialer Zusammenhänge in der Weimarer Republik verhandelt werden konnten. Darüber hinaus konnten die Absolventen sowohl Einfluss in Kolonien als auch auf die schulische Lehre über diese ausüben. Auch wenn es sich nicht um deutsche Kolonien handelte, legt ein breiteres Verständnis von Kolonialismus nahe, dass die Kolonialschule ein Ort war, an dem „Phantasiereiche“ Wirklichkeit werden konnten.

Schließlich verdeutlicht die Kolonialschule in Witzenhausen die Notwendigkeit eines breiteren, transnationalen Verständnisses von Kolonialschulen und eines komplexeren Verständnisses kolonialer Wissensproduktion innerhalb einer „History of Schooling“.

⁹⁵ Kesper-Biermann 2019, 426f.

⁹⁶ Vgl. die Arbeiten Beese und Van Laack zu Kolonialingenieuren. Sebastian Beese. *Experten der Erschließung. Akteure der deutschen Kolonialtechnik in Afrika und Europa 1890–1943*. Leiden / Boston: Brill 2021. Dirk van Laak. *Imperiale Infrastruktur. Deutsche Planungen für eine Erschließung Afrikas 1880 bis 1960*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2004.

Bibliographie

Quellenverzeichnis

- „Ausländische Kolonialschulen.“ In *Der Deutsche Kulturpionier* 1,1 (1900): 39–40.
- „Auswanderung nach Canada“. In *Der Deutsche Kulturpionier* 27, 1–2 (1927): 61–62.
- „Kolonialschulen“. In *Meyers Großes Konversations-Lexikon*, Bd. 11, 290. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1907. [<http://www.zeno.org/nid/20006915825>, letzter Zugriff: 18. Dezember 2023].
- „Vorlesungs- und Unterrichts-Verzeichnis für das Sommerhalbjahr 1900.“ In *Der Deutsche Kulturpionier* 1,1 (1900): 9–11.
- Hamilton, Louis. „Colonial Education in Germany.“ In *United Empire: The Royal Colonial Institute Journal* 2 (1911): 27–38.
- Fabarius, E.A. „Kanada, das Land der Verheißung“. In *Der Deutsche Kulturpionier* 12,3 (1912): 47–55.
- Pfarrer Griesebach. „Bericht über einen Besuch bei alten Kameraden in Kanada“. In *Der Deutsche Kulturpionier* 11,3 (1911): 76–82.

Literaturverzeichnis

- Aly, Götz. Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2005.
- Barth, Volker / Cvetkovski, Roland. „Introduction. Encounters of Empires: Methodological Approaches.“ In *Imperial Co-operation and Transfer, 1870–1930. Empires and Encounters*, herausgegeben von Volker Barth und Roland Cvetkowski, 3–33. London / New York 2015.
- Baum, Eckhard. Daheim und überm Meer: Von der Deutschen Kolonialschule zum Deutschen Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft in Witzenhausen. Witzenhausen: Deutsches Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft GmbH, 1997.
- Beese, Sebastian. Experten der Erschließung. Akteure der deutschen Kolonialtechnik in Afrika und Europa 1890–1943. Leiden / Boston: Brill 2021.
- Bowersox, Jeff. „Classroom Colonialism. Race Pedagogy, and Patriotism in Imperial Germany.“ In *German Colonialism in a global age*, herausgegeben von Bradley Naranch und Geoff Eley, 170–186. Durham / London: Duke University Press, 2014.
- Carleton, Sean. *Lessons in Legitimacy: Colonialism, capitalism, and the rise of state schooling in British Columbia*. Vancouver: UBC Press, 2022.
- Dunae, Patrick A. „Education, emigration and empire: the Colonial College 1887–1905.“ In *Benefits Bestowed? Education and British Imperialism*, herausgegeben von J. A. Mangan, 193–210. Manchester: Manchester University Press, 1988.

- Harnisch, Elke Christine Helen. „Die progressive Etablierung kolonialen Wissens im Aus- und Weiterbildungssektor des Deutschen Reiches zwischen 1884–1914.“ Dissertation, Universität Köln, 2015.
- Hedinger, Daniel / Hée, Nadin. „Transimperial History: Connectivity, Cooperation and Competition.“ In *Journal of Modern European History* 16,4 (2018): 429–452.
- Kamissek, Christoph / Kreienbaum, Jonas. „An Imperial Cloud? Conceptualising Interimperial Connections and Transimperial Knowledge.“ In *Journal of Modern European History* 14,2 (2016): 164–182.
- Kesper-Biermann, Sylvia. „Transnational Education in Historical Perspective: The Deutsche Kolonialschule (1898–1944).“ In *Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 14, no. 4 (2019): 417–430.
- Kundrus, Birthe (Hrsg.). *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2003.
- Kundrus, Birthe. „Die Kolonien – ‚Kinder des Gefühls und der Phantasie‘.“ In *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, herausgegeben von Birthe Kundrus, 7–15. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2003.
- Kwaschik, Anne. „Die Verwissenschaftlichung des Kolonialen als kultureller Code und internationale Praxis um 1900.“ *Historische Anthropologie* 28, no. 3 (2020): 399–423.
- Kwaschik, Anne. *Der Griff nach dem Weltwissen: zur Genealogie von Area Studies im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.
- Laak, Dirk van. *Imperiale Infrastruktur. Deutsche Planungen für eine Erschließung Afrikas 1880 bis 1960*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2004.
- Lerp, Dörte. „Die Kolonialfrauenschulen in Witzenhausen und Bad Weilbach.“ Unveröffentlichte MA-Arbeit, Freie Universität Berlin, o.J.
- Lindner, Ulrike. „New Forms of Knowledge Exchange Between Imperial Powers: The Development of the Institut Colonial International (ICI) Since the End of the Nineteenth Century.“ In *Imperial Co-operation and Transfer, 1870–1930. Empires and Encounters*, herausgegeben von Volker Barth und Roland Cvetkowski, 57–78. London / New York 2015.
- Linne, Karsten. *Von Witzenhausen in die Welt: Die Ausbildung und Arbeit von Tropenlandwirten 1898 bis 1971*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2017.
- Matasci, Damiano, Jerónimo, Miguel Banderia und Dore, Gonçalves Hugo. „Introduction: Historical Trajectories of Education and Development in (Post)Colonial Africa.“ In *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements 1890s–1980s*, herausgegeben von Damiano Matasci, Miguel Banderia Jerónimo und Gonçalves Hugo Dore, 1–28. Cham: Palgrave Macmillan 2020.
- Metzler, Gabriele. „Zwischen Kolonialrevisionismus und Mandatspolitik. Das Auswärtige Amt und die koloniale Frage in der Weimarer Republik.“ In *Das Auswärtige Amt und die Kolonien. Geschichte – Erinnerung – Erbe*, herausgegeben von Carlos

- Alberto Haas, Lars Lehmann, Brigitte Reinwald und David Simo, 245–277. München: C. H. Beck, 2024.
- Neill, Deborah J. „Science and Civilizing Missions. Germans and the Transnational Community of Tropical Medicine.“ In *German Colonialism in a global age*, herausgegeben von Bradley Naranch und Geoff Eley, 74–92. Durham / London: Duke University Press, 2014.
- Pernau, Margrit. *Transnationale Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.
- Sandler, Willeke. „Colonial Education in the Third Reich: The Witzenhausen Colonial School and the Rendsburg Colonial School for Women.“ In *Central European History* 49, no. 2 (Juni 2016): 181–207.
- Schulze, Hagen. „Foreword.“ In *Science across the European Empires, 1800–1950*, herausgegeben von Benedikt Stuchtey, v–vi. New York: Oxford University Press, 2005.
- Stuchtey, Benedikt. „Introduction: Towards a Comparative History of Science and Tropical Medicine in Imperial Cultures since 1800.“ In *Science across the European Empires, 1800–1950*, herausgegeben von Benedikt Stuchtey, 1–45. New York: Oxford University Press, 2005.
- Swartz, Rebecca. „Histories of empire and histories of education.“ In *History of Education* 52, no. 2-3 (2023): 442–461.
- Von Hirschhausen, Ulrike. Rezension von: Wagner, Florian: *Colonial Internationalism and the Governmentality of Empire, 1893–1982*, Cambridge 2022, in: *H-Soz-Kult*, 06.03.2024, [<https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-117930>, letzter Zugriff: 9. Dezember 2024].
- Wagner, Florian. „Colonial Internationalism. How Cooperation Among Experts Reshaped Colonialism (1830s–1950s).“ Dissertation, European University Institut, 2016.
- Wagner, Florian. „Private Colonialism and International Co-operation in Europe, 1870–1914.“ In *Imperial Co-operation and Transfer, 1870–1930. Empires and Encounters*, herausgegeben von Volker Barth und Roland Cvetkowski, 79–103. London / New York 2015.
- Wendt, Reinhard. *Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2016.
- Willinsky, John. *Learning to Divide the World*. London / Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.
- Zollmann, Jakob. „Becoming a Good Farmer – Becoming a Good Farm Worker: On Colonial Educational Policies in Germany and German South-West Africa, circa 1890 to 1918.“ In *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements 1890s–1980s*, herausgegeben von Damiano Matasci, Miguel Banderia Jerónimo und Gonçalves Hugo Dore, 109–141. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.