

*On a Civilizing Mission:*  
**Die imperiale Zivilisierungspropaganda in den  
USA und im Deutschen Kaiserreich, 1889-1914**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der  
Philosophischen Fakultät  
der  
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität  
zu Bonn

vorgelegt von

**Tina Kühn**

aus Siegen

Bonn 2006

Gedruckt mit Genehmigung der  
Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

1. Berichterstatter: Professor Dr. Lothar Hönnighausen
2. Berichterstatter: Professor Dr. Joachim Scholtyseck

Tag der mündlichen Prüfung: 3. Mai 2006

Diese Dissertation ist auf dem Hochschulschriftenserver der ULB Bonn  
[http://hss.ulb.uni-bonn.de/diss\\_online](http://hss.ulb.uni-bonn.de/diss_online) elektronisch publiziert.

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich all denjenigen danken, die mich während meiner Promotion unterstützt und begleitet haben: meinen wissenschaftlichen Betreuern, meinen Doktorandenkolloquien in Bonn und Heidelberg sowie der Zeit-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius und dem Deutschen Historischen Institut, Washington, die mir die Teilnahme an einem Archivkurs ermöglichten.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Herrn Professor Dr. Lothar Hönnighausen, der jederzeit ein offenes Ohr für meine kleineren und größeren Probleme hatte, mir half, wo es vonnöten war, und der mir gleichzeitig genug Freiraum ließ, um meine eigenen Ansätze zu entwickeln und zu verfolgen.

Danken möchte ich auch meiner Familie und meinen Freunden, die mir auf den Höhen und in den Tiefen des Promotions-Alltags zur Seite standen und mich immer unterstützt haben.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung.....</b>	<b>7</b>
1.1 Forschungsstand .....	10
1.2 Quellenlage .....	15
1.3 Zielsetzung, Methodik und Aufbau der Arbeit.....	21
<b>2 Hintergründe und Zusammenhänge der Zivilisierungspropaganda in den USA und im Deutschen Kaiserreich.....</b>	<b>24</b>
2.1 Verlauf und Kontext des amerikanischen und deutschen Expansionismus.....	25
2.1.1 Der amerikanische Drang nach Westen.....	26
2.1.2 Die deutsche Suche nach dem "Platz an der Sonne" .....	31
2.2 Zivilisierung, Bildung und Erziehung als Thema in der amerikanischen wie deutschen Politik und Gesellschaft .....	34
2.2.1 Die Entstehung der imperialistischen Zivilisierungsideologie in den USA und im Deutschen Kaiserreich .....	35
2.2.2 Inhalte und Maßnahmen der Erziehungspolitik gegenüber den kolonisierten Völkern .....	41
<b>3 Zentrale Elemente der Zivilisierungspropaganda .....</b>	<b>55</b>
3.1 Wir und die Anderen – die Einordnung der kolonisierten Völker in das eigene Weltbild .....	56
3.1.1 Die Entmündigung der Fremden durch die Kind-Metapher .....	59
3.1.2 "Wilde", "Barbaren" und "faule Neger" – sprachliche Erniedrigungen und Klassifizierungen .....	63
3.1.3 Das Spiel mit Nähe und Distanz – rhetorische Auseinandersetzungen mit dem Reiz der Fremden .....	70
3.2 Verpflichtung und Schicksal – amerikanische und deutsche Legitimierungs- und Selbstbestätigungsversuche.....	76
3.2.1 "The White Man's Burden" als länderübergreifendes Leitmotiv der Zivilisierungsdebatte.....	77
3.2.2 "Manifest Destiny" oder die Suche nach dem "Platz an der Sonne" – die Sprache der räumlichen Verdrängung und Ausdehnung .....	84
3.2.3 Der Gebrauch von Substantiven und Passiv-Konstruktionen als Ausdruck des Schicksalhaften .....	90
3.2.4 Der Bezug zur Religion und die Verwendung von pseudo-religiösem Vokabular als Verweis auf eine legitimierende Instanz .....	91
3.2.5 "A standing army of school-teachers" – die Sprache der mächtigen Männer .....	93
3.2.6 "Neger, Kanaken und Chinesen zu nützlichen Menschen erziehen" – die entwaffnende Direktheit der deutschen Rhetorik .....	99

3.3 Die Vollendung des Kolonisationsmythos – Beweise der geglückten Zivilisierung .....	102
3.3.1 "Now emerges the educated Indian" – die narrative Struktur und Form der amerikanischen Erfolgsgeschichten .....	104
3.3.2 "Wilde" und "zivilisierte" Ureinwohner im Vergleich – die fotografische Vermarktung der amerikanischen Erziehungspolitik .....	107
3.3.3 Das Schulgebäude als Kristallisationspunkt der Zivilisation – Beweise des Erfolgs der amerikanischen Zivilisierung bei der Weltausstellung von St. Louis .....	122
3.3.4 Afrikaner als produktive und domestizierte Untertanen – die Inszenierung des ersten Aufeinandertreffens zwischen Deutschen und Afrikanern bei den Kolonialausstellungen des Kaiserreiches .....	130
<b>4 Reaktionen seitens der Bevölkerung .....</b>	<b>137</b>
<b>5 Schlussbetrachtung .....</b>	<b>146</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>150</b>
<b>Bildnachweis .....</b>	<b>165</b>

# 1 Einleitung

Die amerikanischen Militärationen des 21. Jahrhunderts tragen idealistisch klingende Namen wie "Enduring Freedom", "Noble Eagle" oder "Infinite Justice" und der derzeitige Präsident der Vereinigten Staaten, George W. Bush, spricht in seinem Kampf gegen den internationalen Terrorismus bedeutungsvoll von "der Achse des Bösen".<sup>1</sup> Die Wortwahl und Sprache erscheinen uns Deutschen heute oft befremdlich. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass der Verwunderung über die moralisch überhöhte und scheinbar anmaßende Ausdrucksweise eines George W. Bush oder seiner Vorgänger und der häufig geäußerten Kritik an der Diskrepanz zwischen dieser Rhetorik und der politischen Realität die "völlig unangebrachte Unterstellung" zugrunde liegen könnte, die Amerikaner seien im Grunde jenseits des Atlantiks lebende Europäer. So argumentiert der Historiker Kurt Kodalle provozierend:

Könnte es nun nicht sein, dass die Crux im Verhältnis zu den USA – die sich im Grunde als Diskrepanz der Beurteilung fast in jeder neuralgischen politischen Entscheidungssituation auftut, in der es um Recht und Moral geht – aus der vielleicht völlig unangebrachten Unterstellung resultiert, die USA seien im Grund [sic!] Teil unserer europäischen Denk- und Kulturgeschichte und demgemäß auch an Standards zu messen, die in dieser Geschichte ausgebildet wurden? [...] alles das könnte zu der Verfestigung einer fatalen Illusion und hermeneutischen Naivität verführen, die nur durch die widerspenstige Behauptung aufzusprengen wäre: "Amerika ist uns *fremder*, als wir es uns auch nur im Traum eingestehen möchten!"<sup>2</sup>

Nach einem Blick in die Geschichte lässt sich relativ schnell feststellen, dass die zuvor erwähnte Rhetorik nicht neu und kein Phänomen ist, das erst nach den Terroranschlägen des 11. Septembers 2001 zu Tage trat. Die USA haben insbesondere ihre Außenpolitik und ihre zeitweise aggressive Expansions-Politik schon immer als etwas Besonderes dargestellt, von zivilisatorischer Mission, Rettung der Welt oder einer neuen "frontier" gesprochen. Diese Art der Rhetorik hat eine lange Tradition, die bereits vor der Gründung der Vereinigten Staaten im Zusammenhang mit der Besiedlung des Kontinents und der Vertreibung der indianischen Urbevölkerung begann und einen

---

<sup>1</sup> Siehe: <<http://www.globalsecurity.org/military/ops/index.html>> und George W. Bush, "Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union January, 29th, 2002", in: Gerhard Peters (ed.), *The American Presidency Project*, 10. Januar 2006 <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=29644#>>. Zugunsten eines besseren Leseflusses werden die Begriffe Amerika, Amerikaner sowie amerikanisch im Folgenden stellvertretend für die USA und ihre Bürger verwandt.

<sup>2</sup> Klaus-M. Kodalle, *Gott und Politik in den USA: Über den Einfluß des Religiösen*, Frankfurt a. M. 1988, 11.

vorläufigen Höhepunkt mit der Annexion der Philippinen durch die USA nach dem Ende des spanisch-amerikanischen Krieges 1898 fand.<sup>3</sup>

Gerade diese letzte Phase Ende des 19. Jahrhunderts ist im Hinblick auf die außenpolitische Rhetorik der USA von besonderer Bedeutung. Sie markiert zugleich das Zeitalter des Imperialismus.<sup>4</sup> Die amerikanische Gesellschaft debattierte in der damaligen Zeit sehr intensiv über die Rechtmäßigkeit der Annexion der Philippinen, über das Thema Imperialismus allgemein, die Behandlung fremder Völker sowie den generellen Charakter der amerikanischen Außenpolitik.<sup>5</sup> Imperialisten und Anti-Imperialisten führten rege Diskussionen, organisierten sich in Gruppen und Verbänden wie der *Anti-Imperialist League* und versuchten die Öffentlichkeit für ihre Seite zu gewinnen.

Auffällig häufig wurde im Rahmen dieser gesellschaftlichen wie politischen Debatten über das Thema "Zivilisierung" sowie die damit verbundenen Begriffe Erziehung und Bildung disputiert. Ob man vom "melting pot" innerhalb der eigenen Nation oder der weltweiten "mission to civilize" sprach, Bildung und Erziehung erschienen den damaligen Politikern die Schlüssel zur Lösung zahlreicher Probleme zu sein.<sup>6</sup> So versprach man sich beispielsweise von der Erziehung und "Zivilisierung" der indianischen Kinder eine langfristige Lösung des "indianischen Problems". Zu amerikanischen Farmern umerzogene Indianer würden den Boden im amerikanischen Sinne bewirtschaften, nach und nach ganz in der amerikanischen Gesellschaft aufgehen und das somit nicht mehr benötigte Land bereitwillig an die US-Regierung verkaufen, so die Kalkulation der Regierung Ende des 19. Jahrhunderts.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Indianer und indianisch wird im Folgenden als eine im deutschen Sprachgebrauch allgemein akzeptierte Übersetzung der englischen Begriffe "native", "Native Americans" und "American Indians" verwandt und bezeichnet stellvertretend die gesamte Gruppe der nordamerikanischen Ureinwohner auf dem Gebiet der USA.

<sup>4</sup> Der Begriff Imperialismus bezeichnet in diesem Zusammenhang allgemein "the extension of power or control over new territories or dependencies." Diese Definition schließt wiederum die Begriffe Expansionismus, d.h. "[...] the removal of the inhabitants from a desired piece of territory" und Kolonialismus bzw. formalen Imperialismus, d.h. "the conquest and control of culturally different peoples who are so dissimilar that they cannot be easily incorporated but must be ruled as subjects outside the political process", ein. Anne Paulet, *The only good Indian is a dead Indian: The Use of U.S. Indian Policy as a Guide for the Conquest and Occupation of the Philippines, 1898-1905*, Diss., Rutgers, The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ 1995, 18 und Walter Williams, "United States Indian Policy and the Debate over Philippine Annexation: Implications for the Origins of American Imperialism", in: *The Journal of American History*, 66.4 (1980), 811 f.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu die These des Historikers Walter Williams, der die amerikanische Politik gegenüber den Indianern Ende des 19. Jahrhunderts unter dem Stichwort Imperialismus einordnet und hier auch die Ursprünge der Politik gegenüber den Philippinen sieht. Walter Williams, "United States Indian Policy", 810-831. Die genauen Zusammenhänge erläutere ich unter Punkt 1.1 dieser Arbeit.

<sup>6</sup> Michael B. Katz, *Reconstructing American Education*, Cambridge, MA 1987, 16 ff.

<sup>7</sup> David W. Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*, Lawrence, KS 1995.



Da die Kultur der Indianer und die Bevölkerung an sich in den Augen der U.S.-Beamten ohnehin dem Untergang geweiht und der westlichen Zivilisation unterlegen waren, avancierte die Erziehung der indianischen Bevölkerung in der Regierungspropaganda damit gleichzeitig zu einem noblen, philanthropischen Akt der Rettung, der die faktische Enteignung und kulturelle Unterwerfung der Indianer legitimierte.

Die "Zivilisierung" und demokratische Erziehung der Filipinos versprach gleichermaßen eine Lösung des "Philippine problem". Zum einen hoffte man, die Inselvölker nach einer entsprechenden Umerziehung und Ausbildung baldmöglichst in die Unabhängigkeit zu entlassen. Zum anderen konnte der amerikanische Einsatz für mehr Bildung und Demokratie auf den Inseln auch die zeitweilige Besetzung derselben rechtfertigen.<sup>8</sup> Entsprechende Maßnahmen wurden im Hinblick auf beide Völker publikumswirksam propagiert. So präsentierte die amerikanische Regierung beispielsweise "zivilisierte" Indianer- und Filipinokinder bei der Weltausstellung von St. Louis 1904, nachdem sie zuvor Energie und Geld in umfassende Schulprogramme für diese Völker gesteckt hatte.<sup>9</sup>

Getragen wurde diese Art der Propaganda von den neuen wissenschaftlichen Theorien, welche die Völker auf einer Art Zivilisationsskala von "barbarisch" bis "zivilisiert" einordneten und Darwins Lehre des "survival of the fittest" auf die Menschheit übertrugen.<sup>10</sup> Aus dieser Überlegenheit leiteten die amerikanischen Verantwortlichen wiederum einen allgemeinen Zivilisierungsauftrag ab, demzufolge die USA als "zivilisiertes Land" die moralische Verpflichtung hätten, den weniger entwickelten Menschen auf eine höhere Stufe der Zivilisation zu verhelfen und sie bei Ihrem kulturellen Aufstieg zu unterstützen.

Ausgehend von der Annahme, dass dem Thema Zivilisierung und anverwandten Aspekten innerhalb des imperialen Diskurses der damaligen Zeit eine zentrale Bedeutung zukam, versucht die nachfolgende Arbeit die amerikanische Zivilisierungspropaganda, in ihrer Fremdheit zu erfassen, zu beschreiben und in ihren historischen Kontext einzuordnen.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Vgl. Stuart Creighton Miller, *Benevolent Assimilation: The American Conquest of the Philippines, 1899-1903*, New Haven, CT 1982.

<sup>9</sup> Robert A. Trennert, Jr., "Selling Indian Education at World's Fairs and Expositions, 1893-1904", in: *American Indian Quarterly* 11 (1987), 203-22 und Sharra L. Vostral, "Imperialism on Display: The Philippine Exhibition at the 1904 World's Fair", in: *Gateway Heritage* 13 (Spring 1993) 18-31.

<sup>10</sup> Matthew Frye Jacobson, *Barbarian Virtues: The United States Encounters Foreign Peoples at Home and Abroad, 1876-1917*, New York, NY 2000, 140 f.

<sup>11</sup> Die vorliegende Arbeit verwendet den Begriff Propaganda in seiner allgemeinen Definition als "Werbung für politische Grundsätze, kulturelle Belange od. wirtschaftliche Zwecke", *Duden: Die deutsche Rechtschreibung*, 22. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Bd. 1. Mannheim 2001. Zugleich orientiert sie sich an der Definition von John M. MacKenzie: "Propaganda can be defined as the

## 1.1 Forschungsstand

Diese Dissertation ordnet sich zunächst in die große Zahl der Werke ein, die sich mit der imperialen Rhetorik sowie der imperialen Propaganda in den unterschiedlichen Medien der damaligen Zeit befassen. So hat David Spurr in seinem Buch *The Rhetoric of Empire: Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing, and Imperial Administration* die zentralen rhetorischen Merkmale des kolonialen Diskurses in Großbritannien, Frankreich und den Vereinigten Staaten von Amerika im 19. und 20. Jahrhundert identifiziert. Friedrich Horlacher beschreibt analog in seinem Artikel "The Language of Late Nineteenth-Century American Expansionism" die Rhetorik der amerikanischen Expansionspolitik und Roxanne L. Dotys untersucht in ihrer Studie *Imperial Encounters: The Politics of Representation in North-South Relations* wie die kolonisierten Völker im amerikanischen beziehungsweise britischen Imperialismusdiskurs repräsentiert wurden.

Auch das Thema Weltausstellungen und Imperialismus ist in der Forschung bereits umfassend bearbeitet worden. Standardwerke sind unter anderem die verschiedenen Bücher von Robert Rydell, so beispielsweise sein Band *All the World's a Fair: Visions of Empire at International Expositions, 1876-1916* oder die im Jahre 2000 in Zusammenarbeit mit John E. Findling und Kimberley D. Pelle erschienene Überblicksdarstellung *Fair America: World's Fairs in the United States*. Einen guten Überblick über die Wirkung der Weltausstellungen und die Ideologien, die sie transportieren sollten, liefert darüber hinaus Ines Caroline Zanella, in ihrem Buch *Kolonialismus in Bildern: Bilder als herrschaftssicherndes Instrument mit Beispielen aus den Welt- und Kolonialausstellungen*. Die Autorin beschäftigt sich mit der Frage, wie verschiedene Staaten den kolonialen Mythos im Allgemeinen und die Ideologie der Zivilisierung im Besonderen bei den Weltausstellungen inszenierten.

Einzelne Autoren haben sich darüber hinaus bereits mit der Präsentation von kolonisierten Völkern, wie beispielsweise Indianern oder Filipinos bei den Weltausstellungen beschäftigt, so etwa Sharra L. Vostral in ihrem Artikel über das Philippine Village in St Louis "Imperialism on Display: The Philippine Exhibition at the 1904 World's Fair" und Robert A. Trennert Jr., der in "Selling Indian Education at World's

---

transmission of ideas and values from one person, or groups of persons, to another, with the specific intention of influencing the recipients' attitudes in such a way that the interests of its authors will be enhanced." John MacKenzie, *Propaganda and Empire: The Manipulation of British Public Opinion, 1880-1960*, Manchester 1984, 3.

Fairs and Expositions, 1893-1904" Einblicke in die Hintergründe und den Planungsprozess der Indianerausstellungen gibt.

Die fotografische Vermarktung dieser Völker im Dienste der imperialen Botschaft haben Benito Vergara in seiner Studie *Displaying Filipinos: Photography and Colonialism in Early 20<sup>th</sup> Century Philippines* sowie Laura Wexler in ihrem Buch *Tender Violence: Domestic Visions in an Age of U.S. Imperialism* beleuchtet. Während Vergara sich ausschließlich mit der Präsentation von Filipinos in amerikanischen Fotografien befasst, geht Wexler auch auf die sogenannten Vorher-Nachher-Fotos von jungen indianischen Schülern ein. Ihre Ergebnisse werden unter anderem von Lonna Malmshemer in ihrem Aufsatz "'Imitation White Man': Images of Transformation at the Carlisle Indian School" und Beth Haller, "Cultural Voices or Pure Propaganda? Publications of the Carlisle Indian School" bestätigt und erweitert.

Meine Dissertation wird sich in der Analyse sehr stark auf diese Werke stützen, im Unterschied zu diesen aber nicht nur ein Medium, sondern mit Hilfe eines interdisziplinären Ansatzes sowohl die sprachliche wie visuelle Ausgestaltung der amerikanischen Zivilisierungspropaganda untersuchen. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Analyse steht die Rhetorik der politischen Entscheidungsträger. Ergänzend sollen aber auch die anderen Ausdrucksformen, die im Einflussbereich der damaligen Entscheidungsträger lagen, einbezogen werden. Dazu gehören in erster Linie die neuen Massenmedien der Zeit: Fotos und (Welt-) Ausstellungen.

Darüber hinaus liegt der Fokus der Analyse im Gegensatz zu den zuvor genannten Studien auf dem Aspekt der Zivilisierung der kolonisierten Völker und der damit verbundenen Ideologie. Im Hinblick auf den Forschungsstand dieses Themenkomplexes und seine Hintergründe ist dabei zunächst von Bedeutung, dass sich die Autorin in die Reihe derjenigen Forscher einordnet, welche die Annexion der Philippinen in Anlehnung an die These des Historikers Walter Williams als eine Art Fortsetzung der amerikanischen imperialen Politik auf dem eigenen Kontinent betrachten. Williams argumentiert in seinem Aufsatz "United States Indian Policy and the Debate over Philippine Annexation: Implications for the Origins of American Imperialism" sowie in dem Nachfolgeartikel "American Imperialism and the Indians", dass die Politik der USA gegenüber den Philippinen ihr Vorbild und ihre Ursprünge in der Politik gegenüber den nordamerikanischen Ureinwohnern fand. Williams sieht sowohl Parallelen hinsichtlich des legalen Status der Ureinwohner, der militärischen Auseinandersetzungen zwischen den Völkern und den Amerikanern als auch der dahinter stehenden Ideologien und Stereotypen. Mehrere Autoren haben diesen Ansatz

beziehungsweise einzelne Teilbereiche der Argumentation in den darauffolgenden Jahren bestätigt. Zu nennen sind insbesondere die Dissertation von Anne Paulet, *The Only good Indian is a Dead Indian: The Use of U.S. Indian Policy as a Guide for the Conquest and Occupation of the Philippines, 1898-1905*, Matthew Frye Jacobson mit seinem Werk *Barbarian Virtues: The United States Encounters Foreign Peoples at Home and Abroad* und Richard Drinnons *Facing West: the Metaphysics of Indian Hating and Empire Building*. Russel Roth, *Muddy Glory: America's "Indian Wars" in the Philippines, 1899-1935* und Stuart Creighton Miller, *Benevolent Assimilation: The American Conquest of the Philippines, 1899-1903*, weisen auf Ähnlichkeiten und Zusammenhänge der Militärpolitik gegenüber den Indianern und gegenüber den Filipinos hin. Meine unveröffentlichte Magisterarbeit aus dem Jahre 2003 beschäftigte sich darüber hinaus in einer kulturwissenschaftlichen Analyse mit der Erziehungspolitik der USA gegenüber Indianern und Filipinos zwischen 1889 und 1904.

Im Hinblick auf die amerikanische Zivilisierungspolitik gegenüber Indianern und Filipinos existieren jeweils unabhängig voneinander zahlreiche, umfassende Werke. Christine Bolt setzt sich beispielsweise in *American Indian Policy and American Reform: Case Studies of the Campaign to Assimilate the American Indians* intensiv mit der amerikanischen Erziehungspolitik gegenüber den indianischen Völkern auseinander. Michael C. Coleman in *American Indian Children at School, 1850-1930* und Sandra Cadwaladers und Vine Deloria Jr. in ihrem Sammelband *Aggressions of Civilization: Federal Indian Policy since the 1880s* haben darüber hinaus die Erfahrungen der indianischen Kinder in den Indianerschulen umfassend dokumentiert.

Auch in der Forschung zur Erziehung der Filipinos durch die Amerikaner finden sich zahlreiche Artikel und Bücher, die diese Politik darstellen und analysieren. Hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang Frank J. Swetz Beitrag "Mathematics for Social Change: United States Experience in the Philippines, 1889-1925" und Glenn A. Mays *Social Engineering in the Philippines: The Aims, Execution, and Impact of American Colonial Policy*. Die beiden Autoren beschäftigen sich intensiv mit den einzelnen Abschnitten der amerikanischen Schulpolitik und den damit einhergehenden Maßnahmen.

Ebenso wie die Erziehungspolitik wurde auch das Image der Indianer umfassend erforscht – erwähnt seien hier nur Roy Harvey Pearce, *Savagism and Civilization*, Robert Berkhofers *The White Man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present*, Brian Dippies *The Vanishing American: White Attitudes and U.S. Indian Policy* und Alden T. Vaughans "From White Man to Redskin: Changing

Anglo-American Perceptions of the American Indian". Dem Bild der Filipinos in der amerikanischen Gesellschaft gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde bisher noch keine eigene Studie gewidmet. Benito L. Vergaras bereits erwähnte Studie *Displaying Filipinos: Photography and Colonialism in Early 20<sup>th</sup> Century Philippines* lässt jedoch Rückschlüsse auf das generelle Image der Filipinos zu. Weitere Einblicke in die Wahrnehmung der Filipinos durch die Amerikaner gewähren darüber hinaus Oskar M. Alfonsos Aufsatz "Taft's Early Views on the Filipinos" und Richard Drinnons *Facing West: The Metaphysics of Indian-Hating and Empire Building*. Beide Autoren beschreiben die Einstellungen einflussreicher Persönlichkeiten und deren Verhältnis zu den Völkern in den Philippinen.

Die zuvor genannten Autoren berühren jedoch nur am Rande das Thema Zivilisierung beziehungsweise widmen sich einem früheren Untersuchungszeitraum. Die vorliegende Arbeit wird die Ideologie der Zivilisierung als Teil der imperialen Propaganda Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts dagegen in den Mittelpunkt der Analyse stellen und vor dem kulturgeschichtlichen Kontext reflektieren.

Neu ist dabei der Ansatzpunkt von dem sich diese Arbeit aus entwickeln soll. Als Historikerin wird man während der Beschäftigung mit einem anderen Land unvermeidlich auch mit der eigenen Geschichte konfrontiert und fragt nach Parallelen und Unterschieden zwischen der eigenen und der fremden Vergangenheit. Aus diesem Grund wähle ich als deutsche Amerikanistin für mein Projekt einen naheliegenden Vergleichsrahmen: das Deutsche Kaiserreich. Das Kaiserreich bietet sich als Bezugsrahmen an, da die deutsche Nation Ende des 19. Jahrhunderts wie die USA eine vergleichsweise kleine, zunächst recht zögerliche, dann aber engagierte Kolonialmacht war.<sup>12</sup> Dabei spielte die "Zivilisierung" der kolonialen Bevölkerung in Afrika in der Propaganda auf den ersten Blick eine ebenso zentrale Rolle wie in den Vereinigten Staaten.<sup>13</sup>

Ein Blick in die Forschung offenbart in diesem Zusammenhang, dass die deutsche Kolonialgeschichte und hier insbesondere der Themenkomplex "Erziehung und Zivilisierung", durchaus weiterer Aufarbeitung bedarf und die vorliegende Arbeit

---

<sup>12</sup> Vgl. Russell A. Berman, "Der Ewige Zweite: Deutschlands Sekundärkolonialismus", in: Birthe Kundrus (Hg.), *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt a. M. 2003, 19-34. Der Autor argumentiert in Anlehnung an Susanne Zantop, dass sich der deutsche Kolonialismus zeitlich mit anderen "späten" Kolonialbildungen wie etwa der amerikanischen Präsenz in der Karibik und auf den Philippinen vergleichen ließe.

<sup>13</sup> Der Schwerpunkt der Untersuchung soll in Bezug auf das Kaiserreich auf den afrikanischen Kolonien liegen, da diese sowohl zahlenmäßig als auch im Hinblick auf die Propaganda von besonderer Bedeutung waren.

somit erste Ansatzpunkte für ein solches Projekt liefern kann.<sup>14</sup> Wie Matthias Fiedler feststellt, wird Deutschlands koloniale Vergangenheit seit den 1990er Jahren in einer großen Anzahl von Studien untersucht. Der Autor selbst hat mit seinem Buch *Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus: Der deutsche Afrikadiskurs im 18. und 19. Jahrhundert* ein für diese Arbeit grundlegendes Buch veröffentlicht. Texte deutscher Afrikareisender sowie deutscher Schriftsteller und Ethnologen dienen dem Autor als Grundlage für eine philologisch-kulturwissenschaftlich ausgerichtete Analyse, mit Hilfe derer er die Besonderheiten des deutschen Afrika-Diskurses und dem Zusammenhang zwischen Nationalismus und Kolonialismus herausfiltert. Fiedlers Studie schließt damit an die Werke von Amadou Booker Sadjı, *Das Bild des Negro-Afrikaners in der Deutschen Kolonialliteratur (1884-1945): Ein Beitrag zur literarischen Imagologie Schwarzafrikas*, Peter Scheulen, *Die 'Eingeborenen' Deutsch-Südwestafrikas: Ihr Bild in deutschen Kolonialzeitschriften von 1884 bis 1918* und Michael Schubert, *Der schwarze Fremde: Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre*, an, stellt allerdings in so fern eine Besonderheit dar, als die zuletzt genannten Bücher sich ausschließlich mit der Präsentation des Fremden befassen, während Fiedler den gesamten Diskurs berücksichtigt.

Die Aktivitäten des Deutschen Reiches auf den Weltausstellungen haben unter anderem Eckhardt Fuchs in seinem Artikel "Das Deutsche Reich auf den Weltausstellungen vor dem ersten Weltkrieg" sowie Christoph Cornelißen in seinem Beitrag "Die politische und kulturelle Repräsentation des Deutschen Reiches auf den Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts" dokumentiert. Für diese Arbeit von Bedeutung sind jedoch eher die deutschen Kolonialausstellungen und Völkerschauen. Robert Debusmann und Janos Riesz liefern mit ihrem Sammelband *Kolonialausstellungen: Begegnungen mit Afrika?* ebenso wie Thomas Theye (ed.), *Wir und die Wilden: Einblicke in eine kannibalische Beziehung*, und Ulrich van der Heyden, "Die Kolonial- und die Transvaal-Ausstellung 1896/97", einen umfassenden Eindruck von den Völkerschauen der deutschen Regierung.

Das Thema Erziehung der kolonisierten Völker aus der Perspektive des Deutschen Kaiserreichs wurde insbesondere in den 70er und 80er Jahren ausführlich thematisiert. Es liegen einige Überblickswerke vor. Zu nennen sind hier vor allem Renate Nestvogel und Rainer Tetzlaff mit ihrem Werk *Afrika und der deutsche Kolonialismus: Zivilisierung zwischen Schnapshandel und Bibelstunde*, Wolfgang

---

<sup>14</sup> Horst Gründer, *Geschichte der deutschen Kolonien*, 5. Auflage, Paderborn 2004, 9.

Mehnert, "Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik (1885 – 1914)" und Christel Adick in Zusammenarbeit mit Hans-Martin Große-Oetringhaus und Renate Nestvogel, *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation*. Daneben existieren zahlreiche Feldstudien zur Erziehungspolitik in bestimmten Kolonien, zur Arbeit der Missionen im Bereich der Erziehung sowie zu verschiedenen Themenbereichen. So hat sich Wolfgang Mehnert mit der "'Sprachenfrage' in der Kolonialpolitik des deutschen Imperialismus" beschäftigt, Hans Melber mit dem Thema *Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias* und Hildegard Simon-Hohm geht in *Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen: Erfahrungen aus Kamerun* auf die Geschichte einer bestimmten Region ein. Klaus Bade, *Imperialismus und Kolonialmission: Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium*, und Horst Gründer, *Christliche Mission und deutscher Imperialismus 1884-1914*, widmen sich ausführlich der Missionsarbeit, die immer auch die Erziehung der lokalen Bevölkerung beinhaltete. Neuere Untersuchungen des Themenkomplexes kolonialen Pädagogik und Erziehungspolitik haben Daniel Walther, "Creating Germans abroad: White Education in German Southwest Africa, 1894-1914", und Franz Ansprenger, "Schulpolitik in Deutsch-Ostafrika", vorgenommen.

## 1.2 Quellenlage

Aufschluss über die Erziehungspolitik und die entsprechende Propaganda der Amerikaner und der Deutschen in der Primärliteratur geben in erster Linie die offiziellen Dokumente, die von den politischen Entscheidungsträgern verfasst wurden. Im Rahmen der nachfolgenden Darstellung der Quellenlage ist es daher notwendig zunächst die verschiedenen Verantwortungsbereiche und die für die jeweilige Politik zuständigen Personen kurz vorzustellen.

Für die Politik gegenüber den Indianern war das seit 1849 dem U.S.-Innenministerium unterstellte *Bureau of Indian Affairs*, kurz BIA, zuständig. Der jeweilige Leiter dieser Behörde trug den Titel *Commissioner of Indian Affairs*.<sup>15</sup> Ihm unterstanden alle Bereiche der die Indianer betreffenden Politik. Der *Commissioner of Indian Affairs* musste einmal im Jahr dem Innenminister Bericht über die Arbeit seiner Behörde erstatten. Diese offiziellen Dokumente geben ausführlich den jeweiligen

---

<sup>15</sup> *Bureau of Indian Affairs* lässt sich mit dem Ausdruck "Indianerbehörde", die Position des *Commissioner of Indian Affairs* mit "Indianerbeauftragter" übersetzen. Im Folgenden werden diese Übersetzungen und die entsprechenden englische Begriffe alternierend verwendet.

aktuellen Stand der Politik sowie die Ziele und Maßnahmen der Regierung wieder und bilden die Hauptgrundlage der nachfolgenden Analyse. Da diese Berichte sich häufig wiederholen und einzelne *Commissioners* die Gedanken ihrer Vorgänger aufnehmen, liegt der Schwerpunkt der folgenden Untersuchung auf einzelnen, entsprechend ihrer Aussagekraft ausgewählten Berichten. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen des *Commissioners* Thomas J. Morgan.

Morgan leitete zwischen 1889 und 1893 das *Bureau of Indian Affairs*. Er war nach Aussage des Historikers David Wallace Adams "an archetype Protestant reformer."<sup>16</sup> Er hatte vor seiner Zeit als *Commissioner* unter anderem als Soldat im amerikanischen Bürgerkrieg gedient, danach an verschiedenen Schulen unterrichtet und ein Buch über Pädagogik veröffentlicht. Während seiner Amtszeit als Indianerbeauftragter leitete er richtungsweisende Reformen im Bereich der indianischen Erziehung und Ausbildung ein. Morgan stand den sehr protestantisch geprägten Reformern der *Lake Mohonk Conference of the Friends of the Indian* nahe.<sup>17</sup> Letztere waren eine Vereinigung von Theologen, Reformern und Pädagogen, die 1883 erstmalig von dem Quäker Albert K. Smiley einberufen worden war und sich bis 1917 jährlich traf, um in einem offenen Forum über das Thema Indianerpolitik zu beraten und mit ihren Ergebnissen Einfluss auf die Regierung zu nehmen. Ziel der Reformer der *Lake Mohonk Conference* wie der meisten Bewegungen des damals aktiven *Indian Rights Movements* war die vollständige Assimilation der Indianer in die amerikanische Gesellschaft. Ab 1899 diskutierte die Gruppe "the Indian Problem" in einem Atemzug mit "the Philippine Problem" und änderten den Namen ihrer Versammlung ab 1904 sogar in *Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian and Other Dependent Peoples* um.<sup>18</sup> Der Begriff "other dependent peoples" bezog sich dabei sowohl auf die Philippinen als auch auf die anderen von den Spaniern an die USA abgetretenen Gebiete Guam und Hawaii. Aufgrund ihres Einflusses auf Regierungsmitglieder und die öffentliche Meinung werden einige der Reformer und Lobbyisten der *Lake Mohonk Conference* in der nachfolgenden Untersuchung ebenfalls berücksichtigt.

Morgans Nachfolger im Amt, Daniel Browning (1894-1897) stützte sich im Wesentlichen auf die von Morgan entworfenen Bildungsprogramme. Da naturgemäß in einer Zeit der Veränderung und des Umbruchs die Propaganda und die

---

<sup>16</sup> David Wallace Adams, *Education for Extinction*, 62, siehe auch Francis P. Prucha, "Thomas Jefferson Morgan (1889-93)", in: Robert M. Kvasnicka/Herman J. Viola (eds.), *The Commissioners of Indian Affairs, 1824-1977*, Lincoln, NE 1979, 193 ff. Dieser Sammelband enthält ausführliche Information zu allen im Folgenden genannten *Commissioners*.

<sup>17</sup> David Wallace Adams, *Education for Extinction*, 62.

<sup>18</sup> Walter L. Williams, "United States Indian Policy", 814.



Überzeugungsmaßnahmen für das neue Programm am stärksten sind und aufgrund der weitreichenden Bedeutung von Morgans Konzepten, werden Brownings Berichte jedoch nur am Rande thematisiert.

Darüber hinaus berücksichtigt die Arbeit sehr stark die Reden und Texte des *Commissioners* William A. Jones. Dieser war eine außergewöhnlich lange Zeit, von 1897-1904, im Amt und unternahm hinsichtlich der Erziehungspolitik einen erneuten Richtungswechsel. Jones Konzepte sind ebenso richtungsweisend wie charakteristisch für den Untersuchungszeitraum.<sup>19</sup>

Die von Jones initiierten Veränderungen, die beispielsweise die Frage der Schulform betrafen, traten in der Praxis erst unter *Commissioner* Francis Leupp (1904-1909) und dessen Nachfolger Robert G. Valentine (1910- 1912) deutlich zutage. Da diese beiden Männer in ihre Veröffentlichungen kaum neue Idee und Gedanken präsentieren, werden ihre Dokumente sowie die Veröffentlichungen von *Commissioner* Cato Sells (1913-1920) nur herangezogen so sie für die Analyse der Propaganda von Bedeutung sind.

Unterstützt wurde der *Commissioner of Indian Affairs* in Fragen der Erziehungspolitik durch einen *Superintendent of Indian Schools*.<sup>20</sup> 1888 schuf der Kongress diese Position "with the intention that it would be filled by a professional educator."<sup>21</sup> Während der *Superintendent* unter Morgan, Daniel Dorchester, noch ein methodistischer Pfarrer war, zeichnete sein Nachfolger, Dr. William Hailmann, sich tatsächlich als ausgebildeter Pädagoge aus. Hailmann war aus dem deutschen Teil der Schweiz in die USA eingewandert und war daher insbesondere mit den Problemen, die das Erlernen einer fremden Sprache mit sich brachte, vertraut. Er vertrat die Ansicht, man müsse die jungen Indianer komplett assimilieren und setzte sich für eine entsprechende Politik ein.<sup>22</sup>

Weit mehr öffentliche Aufmerksamkeit als Hailmann wurde jedoch seiner Nachfolgerin Estelle Reel zuteil. In ihrer Amtszeit (1898-1910) reorganisierte und professionalisierte sie den für die Erziehungspolitik verantwortlichen Teil der Indianerbehörde. Unter ihrer Führung entwickelte sich "a child-centered approach to

---

<sup>19</sup> Die nachfolgende Analyse der Propaganda wird die Veränderung hinsichtlich der offiziellen Erziehungspolitik nur am Rande thematisieren. Im Mittelpunkt stehen die innerhalb des Untersuchungszeitraums zentralen und gehäuft auftretenden Elemente der Propaganda, die sich über mehrere Jahre hielten.

<sup>20</sup> Zur Geschichte des BIA siehe u.a. James E. Officer, "The Indian Service and its Evolution", in: Sandra Cadwalader/Vine Deloria Jr. (eds.), *The Aggressions of Civilization: Federal Indian Policy since the 1880s*, Philadelphia 1984, 61 ff. und Francis Paul Prucha, *The Great Father: The United States Government and the American Indians*, abridg. edition, Lincoln, NE 1986, 57 ff.

<sup>21</sup> Jon Allan Reyhner, *American Indian Education: A History*, Norman, OK 2004, 89.

<sup>22</sup> Ebenda, 92 ff.

teaching." Man zeigte mehr Verständnis und Interesse an den fremden Kulturen und versuchte nicht mehr, die indianischen Kinder mit Gewalt in eine neue, amerikanische Identität zu pressen.<sup>23</sup> Dahinein spielte allerdings die zunehmend rassistische Annahme, dass die Indianer mit grundsätzlich geringeren geistigen Fähigkeiten ausgestattet seien und daher nur gerade so viel lernen sollten, wie es diesen Voraussetzungen angemessen war.<sup>24</sup>

Auf den Philippinen übernahm das amerikanische Militär kurz nach der Beendigung des spanisch-amerikanischen Krieges die Verantwortung für die Wiederaufnahme des Schulunterrichts. General Merrit veranlasste die Wiedereröffnung der bestehenden und Einrichtung weiterer Schulen. Unter McKinnons Federführung übernahmen zahlreiche Soldaten den praktischen Wiederaufbau aber auch den Unterricht der Kinder. Am 30. März 1900 richtet General Otis dann ein *Department of Public Instruction* ein. Dessen Direktor Albert Todd beschloss einen Neuanfang und entwarf einen Plan für ein umfassendes Schulsystem nach amerikanischem Vorbild. Er blieb jedoch nicht lange im Amt, sondern wurde relativ bald von Fred W. Atkinson abgelöst. Dieser übernahm die Position des ersten *General Superintendent of Public Instruction* der Philippinen. Kurz nach seinem Amtsantritt, am 1. September 1900, schließlich gab das Militär die Verantwortung für die Schulen an die zweite *Philippine Commission* ab.<sup>25</sup> Die erste von Präsident McKinley entsandte *Philippine Commission*, die sogenannte Schurmann Kommission, sammelte vor allem noch Informationen, nahm Kontakt zur Bevölkerung auf und arbeitete erste Vorschläge zur Verwaltung der Inseln aus. Die zweite *Philippine Commission* dagegen hatte ausdrücklich den Auftrag eine zivile Verwaltung der Inseln aufzubauen. Dazu gehörte auch die Einrichtung eines Schulsystems.<sup>26</sup>

Die Leitung der Kommission übernahm der Jurist und spätere erste zivile Gouverneur der Philippinen William Howard Taft. Ein weiteres wichtiges Mitglied war der Direktor der zoologischen Abteilung der Universität von Michigan und Philippinen-Kenner Dean C. Worcester, der bereits zur Schurmann Kommission gehört hatte.<sup>27</sup> Die

---

<sup>23</sup> Ebenda, 96 ff.

<sup>24</sup> Zu Reels Biographie und Amtsführung siehe auch: K. Tsianina Lomawaima, "Estelle Reel, Superintendent of Indian Schools, 1898 –1910: Politics, Curriculum, and Land", in: *Journal of American Indian Education*, 35 (1996), 5-31.

<sup>25</sup> Die Details dieser Anfangsphase erläutert Chester L. Hunt, "Education and Economic Development in the Early American Period in the Philippines", in: *Philippine Studies* 36 (1988), 354 ff. und Glenn A. May, *Social Engineering in the Philippines: The Aims, Execution, and Impact of American Colonial Policy, 1900-1913*, Westport, CT 1980, 77 ff.

<sup>26</sup> Auf die Details dieser Anweisung werde ich in Kapitel 2 dieser Arbeit noch genauer eingehen.

<sup>27</sup> Elisabeth Glaser-Schmidt, *Die Philippinen den Filipinos: Die amerikanische Debatte über die Wirtschafts- und Verwaltungspolitik auf den Philippinen, 1898-1906*, Frankfurt a. M. 1986, 79 f., 82 f.

Kommission musste dem Präsidenten regelmäßig Bericht erstatten. Diese Ausführungen sowie einzelne Veröffentlichungen von William Howard Taft, Dean C. Worcester und dem damaligen Präsidenten Theodore Roosevelt werden, soweit sie die Zivilisierung der Filipinos betreffen, zur Analyse herangezogen.

Die zweite Kommission verabschiedete am 21. Januar 1901 den sogenannten *Act 74*, einen Maßnahmenkatalog, der unter anderem die Einrichtung des *Bureau* oder *Departement of Public Instruction* unter Leitung von Fred W. Atkinson formal bestätigte. Theoretisch war die Kommission für die Schulpolitik in den Philippinen verantwortlich, faktisch delegierte sie diese Verantwortung jedoch an Atkinson und ab 1903 an seinen Nachfolger David Barrows. Die Pläne und Aussagen dieser Männer sind ebenfalls Gegenstand der Untersuchung.

Für beide Teilbereiche – die Politik gegenüber den Indianern und Filipinos – wird darüber hinaus Bildmaterial aus Berichten und übergreifenden Fotosammlungen herangezogen. Einzelne, gezielt ausgewählte Artikel und Dokumente über die ebenfalls zur Untersuchung kommenden Ausstellungen über die "Zivilisierung" der verschiedenen Ureinwohner runden das Spektrum an Quellen schließlich ab.

Die Zuständigkeit für die Schutzgebiete des Deutschen Kaiserreiches lag anfangs bei der Abteilung für die deutschen überseeischen Interessen im Auswärtigen Amt, ab 1890 dann bei der dort eingerichteten Kolonialabteilung. Am 17. Mai 1907 wurde ein eigenes Reichskolonialamt geschaffen. Dessen erster Staatssekretär, der ehemalige Bankier Bernhard Dernburg, leitete eine Wende in der Kolonialpolitik ein, die, wie noch gezeigt wird, auch von Bedeutung für die Erziehung der kolonisierten Völker war.<sup>28</sup>

Von 1890 bis 1908 wurde der Berliner Kolonialverwaltung ein Kolonialrat mit beratender Funktion beigeordnet, dessen Mitglieder mehrheitlich Kolonialunternehmen angehörten.<sup>29</sup> An der Spitze der einzelnen Kolonien standen Beamten, zunächst Reichskommissare, dann so genannte Landeshauptleute, spätestens seit Ende des 19. Jahrhunderts Gouverneure. Sie waren der Kolonialabteilung beziehungsweise dem Reichskolonialamt unterstellt.<sup>30</sup> Legislative Befugnisse wurden an die Gouverneure delegiert, auf der mittleren Ebene leiteten Bezirksamtsleute die Verwaltung. Die Deutschen zeigten in den Kolonien insgesamt sehr geringe personelle Präsenz. Erst nach und nach wurde ein flächendeckendes Netz von Verwaltungsstützpunkten aufgebaut.

---

<sup>28</sup> Gottfried Mergner, "Die Berufung zur Besserung der Welt: Zur Geschichte von deutscher Erziehung im Kolonialismus", in: Klaus Freyhold/Rainer Tetzlaff (Hg.), *Die 'afrikanische Krise' und die Krise der Entwicklungspolitik*, Münster 1991, 86.

<sup>29</sup> Winfried Speitkamp, *Deutsche Kolonialgeschichte*, Stuttgart 2005, 43.

<sup>30</sup> Ebenda, 45.

An vielen Orten dauerte es lange, bis eine zivile Verwaltung die Militärstationen ablöste und noch länger bis die Verwaltung in den Kolonien einen geordneten Gang ging und die notwendigen Kommunikationsstrukturen aufgebaut waren.<sup>31</sup> Aus diesem Grund spielten die in den Kolonien tätigen Missionsgesellschaften insbesondere hinsichtlich der Erziehung der Eingeborenen eine Schlüsselrolle im Dreiecksverhältnis von Kolonialstaat, Mission und einheimischer Bevölkerung. Die Mission war in den meisten Gebieten schon vor Ort und konnte als Mittler zur Bevölkerung dienen. Zudem wurde die Ausbildung der einheimischen Bevölkerung zu großen Teilen von der Mission übernommen, teils im Auftrag und/oder Übereinstimmung mit der deutschen Verwaltung, teils in deutlicher Abgrenzung zu dieser. Regierungsschulen entstanden in den meisten Gebieten erst mit Beginn der 90er Jahre und übernahmen insgesamt nicht mehr als fünf Prozent der Bildungsarbeit.<sup>32</sup>

Aufgrund des Einflusses, den die Missionen auf die Erziehung der Bevölkerung und damit auch auf die sich in diesem Zusammenhang entwickelnde Propaganda hatten, sind die Äußerungen der wichtigsten kirchlichen Vertreter und Publizisten, so sie in Zusammenhang mit der deutschen Erziehungspolitik stehen, für diese Arbeit ebenfalls von Bedeutung. Als wichtigster Kolonialpropagandist aus dem Kreise der Missionen und "Vater der deutschen Kolonialbewegung" gilt der Missionsleiter Friedrich Fabri.<sup>33</sup> Der Historiker Horst Gründer sieht Fabri in einer Reihe mit zwei weiteren Persönlichkeiten der frühen Expansionspublizistik: Wilhelm Hübbe-Schleiden und Ernst von Weber. Zusammen hätten sie "das gesamte Arsenal der kolonialpolitischen Ideologie und kolonialagitorischen Argumentation vorformuliert und quasi systematisiert."<sup>34</sup> Weitere bedeutende Publizisten sind darüber hinaus der Berliner Missionar Alexander Merensky sowie Martin Schlunk.<sup>35</sup> Letzterer wertete für den Stichtag 1. Juni 1911 im Auftrag des Hamburgischen Kolonialinstituts eine Erhebung über den Stand des Eingeborenenschulwesens in den deutschen Kolonien aus und veröffentlichte sie in einer systematischen Darstellung.<sup>36</sup>

---

<sup>31</sup> Ebenda, 46 f.

<sup>32</sup> Renate Nestvogel "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", in: Maria Bruchhaus/Leonhard Harding (Hg.), *Hundert Jahre Einmischung in Afrika*, 221.

<sup>33</sup> Horst Gründer, *Geschichte der deutschen Kolonien*, 34.

<sup>34</sup> Ebenda. Siehe auch: Friedrich D. Fabri, *Bedarf Deutschland der Colonien? Eine politisch-ökonomische Betrachtung*, Gotha 1879 und D. J. U. [Wilhelm] Hübbe-Schleiden, *Überseeische Politik, eine culturwissenschaftliche Studie mit Zahlenbildern*, Hamburg 1881.

<sup>35</sup> Ulrich van der Heyden, "Alexander Merensky und die 'Zivilisation' der Afrikaner: Die Diskussion eines Berliner Missionars über das Verhältnis von Mission und Kolonialismus am Ende des 19. Jahrhunderts", in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 41 (1993) 6, 508.

<sup>36</sup> Anton Markmiller, *Die Erziehung des Negers zur Arbeit: Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte*, Berlin 1995, 130.

Da ich, wie nachfolgend noch genauer erläutert wird, keinen umfassenden Vergleich mit dem Deutschen Kaiserreich anstrebe, wurde im Hinblick auf die deutsche Zivilisierungspropaganda vor allem die Sekundärliteratur untersucht und die Primärquellen nur punktuell ausgewertet. Bei Letzteren beziehe ich mich im Wesentlichen auf ausgewählte Zeitungsartikel und Berichte der zuvor genannten Personen, Fotografien, Beschreibungen der Kolonialausstellungen sowie einzelne Dokumente deutscher Missionare.

### 1.3 Zielsetzung, Methodik und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit wird dem Phänomen der imperialen Zivilisierungspropaganda Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts genauer auf den Grund gehen. Ziel ist es, die amerikanischen Spezifika der Propaganda herauszuarbeiten und vor dem historischen Kontext kritisch zu reflektieren. Folgende Fragen sollen die Untersuchung leiten:

- Wie ordnete sich die Zivilisierungspropaganda in den historischen Zusammenhang und den allgemeinen Imperialismus-Diskurs der USA ein?<sup>37</sup>
- Wie definierten die Vereinigten Staaten "Zivilisierung" im Kontext ihrer Politik und Propaganda?
- Wie wurde das Thema Zivilisierung von den Entscheidungsträgern medial (re-) präsentiert?
- Wodurch zeichnete sich die Zivilisierungspropaganda aus? Was waren zentrale Elemente und Argumentationsmuster, welche "kulturellen Bilder" und Strukturen, Beziehungen und Ideologien lassen sich erkennen und wie sah deren (Re-)präsentation in unterschiedlichen Medien aus?
- In welcher Beziehung stand die Propaganda zur Zivilisierungspolitik und ihrer Umsetzung?
- Wie wirkte die Propaganda auf die Bevölkerung?

---

<sup>37</sup> Der Begriff Diskurs verweist in diesem Zusammenhang auf die "Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestaltung historischer Wirklichkeiten", u.a. in Form von überlieferten Textquellen. Ute Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte: Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt a. M. 2001, 345 f. "Diskurs" meint dabei nach Jürgen Martschukat und in Anlehnung an Michel Foucault zugleich mehr als nur den Text und die Sprache an sich; er beschreibt vielmehr "ein offenes Wissensfeld, das sich aus vielfältigen, miteinander verknüpften Aussagen konstituiert und das vor allem Wirkungsmächtigkeit entfaltet." Jürgen Martschukat, *Inszeniertes Töten: eine Geschichte der Todesstrafe vom 17. bis zum 19. Jahrhundert*, Köln 2000, 6.

Um die Ergebnisse besser bewerten und in den transnationalen Diskurs einordnen zu können, beziehe ich in die Analyse das Deutsche Kaiserreich ein. Es soll als Referenzebene und damit der Verortung des amerikanischen Diskurses auf internationaler Ebene dienen. Meine Dissertation wird punktuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der imperialen Zivilisierungspropaganda herausarbeiten. Unter Berücksichtigung der einleitend zitierten Worte Kurt Kodalles, sollen jedoch nicht einfach europäische Bewertungsmaßstäbe auf die USA angewandt werden. Das Ziel ist keine umfassende Vergleichsarbeit. Vielmehr soll das Kaiserreich in diesem Kontext als eine Art Folie fungieren, vor der sich die Politik und Propaganda der USA abzeichnen und so schärfere Konturen erhalten.

Die Jahre 1889 und 1914 markieren den Anfang beziehungsweise das Ende des Untersuchungszeitraums der Arbeit. 1889 begann die amerikanische Indianerbehörde mit der Einleitung und Umsetzung weitreichender Reformen im Bildungs- und Erziehungssektor. Parallel zu den veränderten Zielsetzungen der gesamten Indianerpolitik – Assimilation statt Extermination war in diesem Zusammenhang das Schlagwort – begann die Regierung damals mit dem Aufbau einer Bildungsinfrastruktur für die junge Generation der Indianer. Ab 1898 wurden auch in den Philippinen die ersten Maßnahmen der breit angelegten amerikanischen Erziehungspolitik umgesetzt.

Die Initiativen des Deutschen Kaiserreiches in Bezug auf die Erziehung der kolonisierten Bevölkerung nahmen ebenfalls ab etwa 1890 mit der Gründung der ersten Regierungsschulen konkretere Formen an und wurden im Laufe der nächsten Jahre intensiviert.<sup>38</sup> Mit dem Beginn des ersten Weltkrieges 1914 rückten dann sowohl auf amerikanischer als auch auf deutscher Seite wieder andere Aspekte in den Mittelpunkt der Politik. An diesem Punkt endet die Untersuchung.

Mit Hilfe eines interdisziplinären, kulturwissenschaftlichen Ansatzes soll das zuvor beschriebene, unterschiedlich geartete Quellenmaterial in einen Dialog gebracht und die in den Quellen oft komplexen, übereinandergelagerten und ineinander verwobenen Strukturen offengelegt werden. Dabei nähert sich die Analyse dem Thema auf verschiedenen Ebenen. Auf der textwissenschaftlichen oder semiotischen Ebene werden die einzelnen Quellen betrachtet, ihre individuellen Ausprägungen und Besonderheiten, wie zum Beispiel ihr Stil, ihr Vokabular, ihre Form und Gestaltung erarbeitet. Parallel dazu werden auf einer zweiten Ebene bestimmte "kulturelle Bilder",

---

<sup>38</sup> Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 221 f.

also Muster und Systeme aufgespürt und interpretiert.<sup>39</sup> Hierunter fallen beispielsweise die in den USA sehr häufig verwandte Metapher des "manifest destiny" oder der auch im Deutschen Kaiserreich geläufige Gedanke, die Erziehung der vermeintlich unterentwickelten Völker sei die "Bürde des weißen Mannes". Die Entschlüsselung solcher objektiv und suggestiv arbeitenden Bedeutungsträger führt dabei auf eine weitere Ebene der Dissertation. Auf dieser sollen die der Propaganda inhärenten Beziehungen, Strukturen und Ideologien aufgedeckt werden. Dazu werden die unterschiedlichen Medien hier in einen Dialog gebracht und die gewonnenen Erkenntnisse vor dem historisch-kulturellen Hintergrund kritisch reflektiert. Die Arbeit berücksichtigt damit sowohl die ästhetischen wie auch die sozialen und ideologischen Dimensionen der Zivilisierungspropaganda.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich wie folgt: Kapitel zwei arbeitet zunächst die Hintergründe und Zusammenhänge der imperialen Zivilisierungspropaganda auf. Nach einem kurzen Abriss der U.S.-amerikanischen und deutschen Expansionsgeschichte folgen eine Hinführung zur Ideologie der Zivilisierung und eine genauere Klärung der Begrifflichkeiten. Was bedeutet "Zivilisierung" im Kontext der Imperialismus- und Expansionsdebatte, und was meint der Begriff in den USA im Vergleich zum Deutschen Kaiserreich? Wie sah die "Zivilisierung" in der Praxis aus? Das sind die leitenden Fragen dieses Abschnittes.

Kapitel drei bildet den eigentlichen Hauptteil der Arbeit – die Analyse des sprachlichen und visuellen Diskurses. Das Kapitel geht ausführlich auf die drei zentralen Elemente der Propaganda ein: die Einordnung der Fremden in das eigene Weltbild, amerikanische und deutsche Legitimierungs- und Selbstbestätigungsversuche und die Beweise der geglückten Zivilisierung sowie die Inszenierung des Aufeinandertreffens der Kulturen. Jeder der drei Unterpunkte berücksichtigt sowohl die textwissenschaftliche als auch die kulturwissenschaftliche Dimension der einzelnen Elemente. Während der Schwerpunkt in den ersten beiden Punkten auf der Analyse der Rhetorik liegt, geht Punkt drei insbesondere auf Fotos und Ausstellungen ein. In diesen Medien treten die drei genannten zentralen Elemente der Propaganda gebündelt auf.

Kapitel vier öffnet den Blick nach außen und beschreibt, wie die Bevölkerung in den beiden Ländern auf die zuvor beschriebene Propaganda reagierte. Die Schlussbetrachtung fasst die Ergebnisse zusammen und kommt zu einer abschließenden Bewertung.

---

<sup>39</sup> Siehe zu diesem Ansatz auch: Klaus P. Hansen, *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*, 2. Ausgabe, Tübingen 2002, 31 ff.

## 2 Hintergründe und Zusammenhänge der imperialen Zivilisierungspropaganda in den USA und im Deutschen Kaiserreich

Die Zivilisierungspropaganda der USA war Teil des allgemeinen Imperialismus-Diskurses Ende des 19. Jahrhunderts. Im Zentrum dieses Diskurses stand die Frage nach dem amerikanischen Selbstverständnis und Amerikas Rolle in der Welt. Bis zum spanisch-amerikanischen Krieg hatte die amerikanische Regierung die koloniale Expansion der europäischen Mächte und deren Umgang mit den fremden Völkern in den Kolonien heftig kritisiert.<sup>40</sup> Sollte die ehemalige Kolonie USA mit der Annexion der Philippinen und Kubas nun selbst in den Kreis der Kolonialmächte eintreten? Zumindest in den Augen der "Anti-Imperialisten" stellte insbesondere die Annexion der Philippinen einen Bruch mit der bisherigen Außenpolitik der USA dar.<sup>41</sup> Die noch gültige Monroe Doktrin von 1823 besagte schließlich, dass die Amerikaner nicht außerhalb ihres Kontinents aktiv werden würden. Die Befürworter der Annexion fochten dies nicht an. Sie sahen unter anderem den wirtschaftlichen Nutzen für die USA: Die Philippinen konnten als ein wichtiger neuer wirtschaftlicher Absatzmarkt und als Sprungbrett nach Asien dienen, um die lahrende US-Wirtschaft wieder in Schwung zu bringen.<sup>42</sup>

Während einerseits Amerikas außenpolitisches Selbstverständnis neu verhandelt wurde, mehrten sich andererseits die Probleme auf dem eigenen Kontinent. Wirtschaftliche Krisen, die fortschreitende Industrialisierung, wachsende Einwandererströme, das Ende der "frontier" und nicht zuletzt das damit eng verbundene "Indianerproblem" sorgten für Unruhe in der Bevölkerung und lösten auch im Hinblick auf die Innenpolitik teils heftige Diskussionen aus.

Im Kontext dieser unterschiedlichen Entwicklungen entstand die amerikanische Zivilisierungspropaganda. Sie basierte auf der wissenschaftlich untermauerten Annahme, die USA seien den meisten Völkern dieser Erde, so unter anderem den Filipinos und Indianern, kulturell überlegen; die Amerikaner stünden an der Spitze der

---

<sup>40</sup> Vgl. dazu Anne Paulet, "Public Presentations and Imperial Designs: The 1904 World's Fair and American Foreign Policy", in: *Multiple Publics/Civic Voices*, American Studies Association, Online Panel Discussion, Washington D.C., November 9, 5. Februar 2006 <<http://epsilon3.georgetown.edu/~coventrm/asa2001/panel2/paulet.html>> und Roxanne Lynn Doty, *Imperial Encounters: The Politics of Representation in North-South Relations*, Minneapolis, MN 1996, 28, 33.

<sup>41</sup> Wie in der Einleitung zu dieser Arbeit erläutert, ordneten der Historiker Walter Williams und auch einige Zeitgenossen die amerikanische Politik gegenüber den Indianern Ende des 19. Jahrhunderts unter dem Stichwort Imperialismus ein und sahen hier auch die Ursprünge der Politik gegenüber den Philippinen. Vgl. dazu Walter Williams, "United States Indian Policy", 810-831.

<sup>42</sup> Zur Imperialismusdebatte in den USA vgl. u. a. Richard E. Welch Jr., *Imperialists versus Anti-Imperialists: The Debate over Expansionism in the 1890s*, Itasca, IL 1972.



evolutionären Zivilisationsskala und hätten in dieser Position die moralische Verpflichtung und den Auftrag, die vermeintlich minder entwickelten Völker zu zivilisieren.

In diesem Sinne erklärten die amerikanischen Verantwortlichen für die Politik gegenüber den Indianern und den Filipinos die Zivilisierung dieser Völker zum obersten Ziel ihrer Politik und die Erziehungspolitik gleichsam zu einem Allheilmittel für die zuvor beschriebenen Probleme. Bevor Kapitel drei auf die Details dieser Propaganda eingehen wird, arbeiten die nachfolgenden Punkte die zuvor skizzierten Hintergründe und Zusammenhänge der imperialen Zivilisierungspropaganda genauer heraus und gehen auf deren Umsetzung in der Praxis ein.

## **2.1 Verlauf und Kontext des amerikanischen und deutschen Expansionismus**

Die Geschichten der USA und des Deutschen Kaiserreichs zeigen auf den ersten Blick einige Gemeinsamkeiten. Beide Länder gelten in der Forschung allgemein als "verspätete" Kolonialstaaten.<sup>43</sup> Beide Nationen gelangten erst Ende des 19. Jahrhunderts und auch nur für sehr kurze Zeit in den Besitz von überseeischen Kolonien und folgten zunächst recht zögerlich dem Vorbild der anderen Großmächte.

Die imperialen Aktivitäten der beiden Staaten fielen in eine Übergangs- und Durchgangszeit, in der die jeweilige Nation von Wachstum, aber auch von konjunkturellen Wirtschaftskrisen, einem neuen Nationalbewusstsein und zugleich starken gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen und Spannungen gekennzeichnet war. Die Zeitgenossen sahen die Expansion in fremde Gebiete in diesem Zusammenhang unter anderem als eine Art Ventil für die inneren Veränderungen und Umwandlungen.

Hier enden jedoch bereits die Gemeinsamkeiten zwischen den USA und dem Deutschen Kaiserreich, denn während die deutschen kolonialen Bestrebungen auf Dauer angelegt waren, sollten die von den Amerikanern annektierten Philippinen schnellstmöglich in die Unabhängigkeit entlassen werden. Langfristiges Ziel der USA war der Aufbau eines internationalen Wirtschaftsimperiums; im Kaiserreich dominierten dagegen Pläne, die den Aufbau eines großen deutschen Kolonialreiches vorsahen.

Sehr starke Unterschiede weist auch die Vorgeschichte der beiden Länder auf. Die USA konnten am Ende des 19. Jahrhunderts schon auf eine jahrhundertelange Geschichte der Expansion über den amerikanischen Kontinent zurückblicken. Seitdem

---

<sup>43</sup> Russell A. Berman, "Der Ewige Zweite: Deutschlands Sekundärkolonialismus", in: Birthe Kundrus (Hg.), *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt a. M. 2003, 24.

die ersten europäischen Siedler in Nordamerika angekommen waren und die Vereinigten Staaten von Amerika sich schließlich vom britischen Mutterland losgesagt hatten, war die Nation stetig weiter nach Westen gewandert, hatte die indianische Urbevölkerung vertrieben und im Laufe dieses Prozesses die Erfahrungen gesammelt, die sie später im Hinblick auf die Politik gegenüber den Philippinen leiten sollten.<sup>44</sup> Tatsächlich sahen insbesondere die Imperialisten in der Annexion der Philippinen auch nicht einen "Bruch" mit der amerikanischen Geschichte, sondern eine neue Phase des amerikanischen Expansionismus. Sowohl die Politik gegenüber den Indianern als auch die Politik der Amerikaner in den Philippinen stieß Ende des 19. Jahrhunderts jedoch an ihre Grenzen und auf Kritik in der Bevölkerung.

Die Deutschen hingegen hatten kaum koloniale Erfahrungen. Abgesehen von vereinzelten, relativ erfolglosen Gründungsunternehmen deutscher Handelsinteressierter im 18. Jahrhundert und Anfang des 19. Jahrhunderts, begann die deutsche Expansion erst nach der Gründung des Reiches 1871 ernsthaftere Züge anzunehmen. Nichts desto trotz herrschte im vorkolonialen Deutschland eine koloniale Begeisterung, die sich laut Susanne Zantop in Form von "Kolonialphantasien" äußerte:

Die Kolonie wurde so zur Projektionsfläche für einen nationalen Neuanfang, zum Phantasieraum, in dem das Vaterland frei von Geschichte und Konventionen bei Null beginnen und sich selbst erschaffen konnte, um dann der Welt zu zeigen, wozu es fähig ist.<sup>45</sup>

Als Deutschland dann tatsächlich in den Besitz seiner ersten Kolonien gelangte, war die Debatte über diesen Wechsel in der Politik Bismarcks folglich weit weniger intensiv als die Diskussion um die Annexion der Philippinen und die Behandlung der Indianer in den USA.

### **2.1.1 Der amerikanische Drang nach Westen**

Die Erschließung des amerikanischen Westens war im 18. und 19. Jahrhundert das bestimmende Thema der USA. Die kontinentale Expansion erfolgte schrittweise und war verbunden mit Konflikten zwischen den neuen Siedlern und den indianischen Ureinwohnern des Landes. Unter Berufung auf die Bedürfnisse der stetig wachsenden amerikanischen Bevölkerung vertrieben die Amerikaner im Laufe der Zeit die Indianer nach und nach aus ihren angestammten Siedlungsräumen und drängten sie immer weiter

---

<sup>44</sup> Walter L. Williams, "United States Indian Policy", 810.

<sup>45</sup> Susanne Zantop, *Kolonialphantasien*, 17.

nach Westen. Auf diese Ära der sogenannten "policy of removal", die etwa von 1830 bis 1850 dauerte, folgte die Phase der blutigen Indianerkriege (1850 bis ca. 1890), in der die amerikanischen Truppen die letzten aufständischen Indianer zur Aufgabe und Umsiedlung in die für sie vorgesehenen Reservationsgebiete zwangen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts war die Eroberung des nordamerikanischen Kontinents durch die Amerikaner beendet und beinahe alle Indianer lebten in Reservaten.<sup>46</sup>

Ihre ideologische Rechtfertigung fand die amerikanische Expansion und Vertreibungspolitik in ihrem Sendungsbewusstsein und Auserwähltheitsanspruch, welche zunächst religiös und ethnozentrisch bedingt waren, später aber noch durch eine aufklärerisch-politische sowie eine aus dem Darwinismus abgeleitete evolutionistische und rassistische Komponente ergänzt wurde. Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich daraus die populäre Geisteshaltung, die USA folgten im Hinblick auf ihre Geschichte und aktuelle Politik einer schicksalhaften Vorhersehung.<sup>47</sup> Der Mythos der "manifest destiny" war geboren und sollte das Selbstverständnis und die Politik der USA dauerhaft prägen. Die weitreichende Bedeutung dieses Mythos fasst Jürgen Heideking treffend zusammen:

Als säkularisierte Form der puritanischen Heilserwartung durchtränkte *Manifest Destiny* die gesamte Kultur der Epoche, verlieh den Erfahrungen von Demokratisierung, Westwanderung und Aneignung der Natur einen tieferen Sinn und prägte sich dauerhaft in das kollektive Geschichtsbewusstsein ein.<sup>48</sup>

Der eigentliche Begriff "manifest destiny" geht auf den New Yorker Journalisten John L. O'Sullivan zurück, der 1845 in einem Artikel der *Democratic Review* schrieb, es sei die "schicksalhafte Bestimmung" der Amerikaner sich über den Kontinent auszubreiten, "der uns von der Vorsehung zur freien Entfaltung unserer jährlich wachsenden millionenfachen Bevölkerung zugewiesen worden ist."<sup>49</sup> Die Nation habe, so O'Sullivan weiter, das Recht sich frei zu entfalten, aber zugleich auch die Pflicht, ihr "großes Experiment der Freiheit und föderativen Selbstregierung" voranzutreiben.<sup>50</sup> In deutlicher Anlehnung an den heiligen Eifer der puritanischen Kolonisten Neuenglands, die

---

<sup>46</sup> Christine Bolt, *American Indian Policy and American Reform: Case Studies of the Campaign to Assimilate the American Indians*, London 1987, 71 ff.

<sup>47</sup> Hartmut Keil, "Die Vereinigten Staaten von Amerika zwischen kontinentaler Expansion und Imperialismus", in: Wolfgang Reinhard (Hg.), *Imperialistische Kontinuität und nationale Ungeduld im 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. M. 1991, 71.

<sup>48</sup> Jürgen Heideking, *Geschichte der USA*, Tübingen 2003, 146. Zur Bedeutung von "manifest destiny" siehe auch: Gustav H. Blanke, "Das amerikanische Sendungsbewusstsein: Zur Kontinuität rhetorischer Grundmuster im öffentlichen Leben der USA", in: Klaus-M., Kodalle (Hg.), *Gott und Politik in den USA: Über den Einfluß des Religiösen*, Frankfurt a. M. 1988, 196 ff.

<sup>49</sup> Hartmut Keil, "Die Vereinigten Staaten von Amerika zwischen kontinentaler Expansion und Imperialismus", 71.

<sup>50</sup> Julius W. Pratt, "The Origin of 'Manifest Destiny'", in: *The American Historical Review*, 32.4 (1926/1927) 795-798.

den Ausbau ihrer "city upon a hill" betrieben hatten, verlieh "manifest destiny" damit den machtpolitischen Ambitionen der amerikanischen Nation eine tiefere Bedeutung. Während es den Puritanern darum gegangen war,

der übrigen Welt das amerikanische Beispiel der wahren christlichen Gemeinde vor Augen zu führen, so bemühte man sich jetzt, ein weithin leuchtendes Exempel für politische Demokratie zu statuieren und zu beweisen, dass diese den Menschen überall Glück und Freiheit bringen konnte.<sup>51</sup>

Nichts und niemand konnten sich nach dieser Deutung der amerikanischen Geschichte der freien Entfaltung der Amerikaner auf ihrer Westwanderung entgegensetzen. Die Indianer hatten folglich keine Chance gegen die ihnen auch rein zahlenmäßig überlegenen Eroberer. Ohnehin betrachteten die Amerikaner die Indianer Mitte des 19. Jahrhunderts als ein dem Untergang geweihtes Volk. Auf Basis einer biologisch-deterministischen, antagonistischen und fortschrittsorientierten Weltsicht, welche die gesamte damals bekannte Menschheit in unterschiedlich wertige Rassen, respektive in unterschiedlich wertige gesellschaftliche Organisations- und Entwicklungsgrade einteilte, wies man den Indianern einen defizitären, minderwertigen oder rückständigen Status zu, den man für ihren scheinbar unausweichlichen Niedergang verantwortlich machen konnte.<sup>52</sup>

Bestätigt wurden diese Theorien durch das in der Realität zu beobachtende Massensterben der indianischen Völker infolge von Krankheiten, denen sie vor dem Kontakt mit den Europäern nicht ausgesetzt worden waren und gegen die sie daher auch noch keine Abwehrmechanismen entwickelt hatten. Masern, Typhus, Cholera oder die Grippe weiteten sich aus diesem Grund zu gefährlichen Pandemien aus, die ganze Stammesverbände ausrotteten und beinahe alle Stämme erfassten. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts war die indianische Bevölkerung der USA folglich erheblich dezimiert und erreichte zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit ca. 240.000 Personen einen absoluten Tiefstand.<sup>53</sup>

Komplett verschwunden waren die Indianer jedoch nicht. Diese Tatsache bereitete der amerikanischen Regierung einige Probleme.<sup>54</sup> Ein großer Teil der Ureinwohner lebte, wie bereits erwähnt, in Reservaten und belastete damit die Staatskasse. Aufgrund alter Verträge und der Lebensumstände in diesen Gebieten war man gezwungen, die Indianer finanziell und materiell zu unterstützen, da es in den

---

<sup>51</sup> Hans R. Guggisberg, *Geschichte der USA*, 4. Aufl., Stuttgart 2002, 88.

<sup>52</sup> Andrea Porschen, *Das Paradigma des Vanishing Indian: Kulturhistorische Studien zum Problem der Bedrohtheit und Persistenz in ausgewählten Werken zeitgenössischer indianischer Literatur*, Diss. Universität Bonn, Bonn 2004, 35.

<sup>53</sup> Ebenda, 40.

<sup>54</sup> Ebenda, 39.

Reservaten keine Arbeit und häufig auch kaum landwirtschaftliche Ressourcen gab. Gleichzeitig "besetzten" die Völker in den Reservaten nach Ansicht vieler Expansionisten immer noch wertvolles Siedlungsland, welches für die eigene Bevölkerung scheinbar dringend benötigt wurde. Die boomende Wirtschaft, insbesondere der Bau der transkontinentalen Eisenbahnlinien, hatte eine große Zahl von Immigranten, zunächst vor allem Asiaten, später dann überwiegend Einwanderer aus Europa und Russland ins Land geholt. Zusammen mit vielen ehemaligen Sklaven arbeiteten diese Menschen häufig für wenig Geld zunächst für die Eisenbahnbaugesellschaften und später dann in den großen Fabriken der Städte oder auf den Farmen des Westens. Da im Zusammenhang mit dieser Masseneinwanderungswelle auch die Geburtenrate in den USA in die Höhe schnellte, schienen das Land und insbesondere die Städte im Westen zunehmend von Übervölkerung gekennzeichnet zu sein. Konjunktur- und Wirtschaftskrisen führten darüber hinaus zu vermehrter Arbeitslosigkeit und damit zu wachsender Kriminalität und Armut.<sup>55</sup>

Wirtschaftliches Wachstum und Expansion schienen die Antwort auf diese Probleme zu sein. Ausgerechnet zu diesem Zeitpunkt verkündete die US-Zensusbehörde 1890 das offizielle Ende der "frontier" im Sinne einer geographischen Siedlungsgrenze. Damit war der gesamte Kontinent besiedelt und der Expansionsdrang schien an eine physische Grenze zu stoßen. Welche Bedeutung diese Meldung auf psychologischer Ebene für die damalige Gesellschaft hatte, lässt sich aus der Erklärung des Mythos der "frontier" ableiten. Dessen Ursprünge gehen zurück auf den Historiker Frederick Jackson Turner. Letzterer unternahm in Reaktion auf die Meldung der Zensusbehörde 1893 eine Neuinterpretation der amerikanischen Geschichte. In seinem bekannten Vortrag vor der *American Historical Association* in Chicago "The Significance of the Frontier in American History" bezeichnete Turner die "frontier" unter anderem als "Sicherheitsventil" für soziale Konflikte in den bereits besiedelten Gebieten.<sup>56</sup> Mit der "frontier" fiel damit das von Turner beschriebene Ventil weg, genauso die Aussicht auf neue Siedlungsgebiete und Märkte auf dem nordamerikanischen Kontinent.

Als potentielle Ausdehnungsflächen blieben, wie bereits erwähnt, die Reservate der Indianer. Um diese nutzen zu können, musste die Regierung die Ureinwohner jedoch zunächst zur Aufgabe dieser Gebiete bringen und den Stämmen andere

---

<sup>55</sup> Vgl. Michael B. Katz, *Reconstructing American Education*, 18 ff. und Stuart M. Blumin, "The Social Implications of U.S. Economic Development", in: Stanley L. Engerman/Robert E. Gallman (eds.), *The Cambridge Economic History of the United States*, Cambridge 2000, 841 ff.

<sup>56</sup> Jürgen Heideking, *Geschichte der USA*, 187.

Alternativen anbieten können. Parallel dazu sahen die Amerikaner insbesondere ihre wirtschaftliche Zukunft schon bald im Ausland.

Zum Teil in Reaktion auf die zuvor aufgezeigten vielfältigen innenpolitischen Probleme, zum Teil aber auch in Fortsetzung ihres schon frühzeitig von Männern wie Thomas Jefferson, John Quincy Adams und William H. Seward entworfenen Konzeptes eines amerikanischen (Handels-)Imperiums, wandte sich die U.S.-Regierung ab den 1880er Jahren verstärkt nach außen in Richtung Asien und Südamerika. Auf der Suche nach neuen Absatzmärkten und neuen Betätigungsfeldern intensivierte man unter anderem die Beziehungen zu China, Nicaragua und schließlich auch zu den Philippinen.<sup>57</sup> Ziel war vor allem die wirtschaftliche Erschließung der Welt – ob dies mit Hilfe territorialer Eroberungen und notfalls mit Gewalt, wirtschaftlicher Hegemonialität, Vertragspolitik oder eher in Form eines "sanften" Kulturimperialismus geschehen sollte, darüber waren sich führende Politiker und Meinungsträger lange nicht einig.<sup>58</sup> So wurde die umstrittene Annexion der Philippinen zu einem Testfall und einer Bewährungsprobe der amerikanischen Außenpolitik am Ende des 19. Jahrhunderts.

Am 10. Dezember 1898 unterzeichneten Spanien und die USA in Paris einen Friedensvertrag, der das Ende des sogenannten spanisch-amerikanischen Krieges besiegelte. Teil dieses Vertrages war ein Geschäft zwischen den beiden Staaten: Spanien verkaufte die bis dato unter seiner Kolonialherrschaft stehenden Philippinen sowie Puerto Rico und Guam für den Betrag von 20 Millionen U.S.-Dollar an die USA. Während Puerto Rico und Guam ein gewisses Maß an Selbstverwaltung zugestanden wurde, gelangten die Vereinigten Staaten mit der Annexion der Philippinen erstmals in den Besitz einer überseeischen Kolonie. Sie unterstellten die Inseln zunächst einer Militärregierung, ab 1901 einem zivilen Generalgouverneur. Von da an befanden sich die Philippinen bis zu dem Tag ihrer Unabhängigkeit am 4. Juli 1946 *de facto* unter amerikanischer Verwaltung, mit Ausnahme der japanischen Besatzung während des Zweiten Weltkrieges. Am Beginn der kolonialen Herrschaft stand jedoch zum einen ein Guerillakrieg gegen philippinische Aufständische, welche die sofortige Unabhängigkeit erkämpfen wollten sowie zum anderen eine heftige Debatte innerhalb der amerikanischen Gesellschaft und der Regierungsmitglieder über die Rechtmäßigkeit der Annexion der Philippinen und die Zukunft des Inselstaates. Rasch bildeten sich kleinere

---

<sup>57</sup> Hartmut Keil, "Die Vereinigten Staaten von Amerika zwischen kontinentaler Expansion und Imperialismus", 85 f.

<sup>58</sup> Emily S. Rosenberg, *Spreading the American Dream: American Economic and Cultural Expansion, 1890-1945*, New York, NY 1982, 42.

und größere Gruppierungen und Vereine, wie beispielsweise die *Anti-Imperialist League*, die für eine Seite eintraten und öffentlich argumentierten.

Die Gegner der Inbesitznahme der Philippinen sahen darin einen Bruch mit der antikolonialen Tradition der USA und eine Verletzung des Selbstbestimmungsprinzips. Darüber hinaus hatte die amerikanische Regierung die koloniale Expansion der europäischen Mächte und deren Umgang mit den fremden Völkern in den Kolonien bis zu diesem Zeitpunkt heftig kritisiert und sich von dieser Art der Politik distanziert.<sup>59</sup>

Wie konnte die amerikanische Regierung die Annexion der Philippinen sowie die darauf folgende blutige Niederschlagung der philippinischen Freiheitskämpfer legitimieren? Welche Politik sollte sie im Hinblick auf die Inseln verfolgen? Eine Antwort auf diese Fragen schien, wie Kapitel 2.2 zeigen wird, die Ideologie der Zivilisierung zu sein. Zuvor wird jedoch an dieser Stelle die Kolonialgeschichte des Kaiserreiches beleuchtet.

### **2.1.2 Die deutsche Suche nach dem "Platz an der Sonne"**

Die deutsche Kolonialexpansion war eingebettet in den komplexen Prozess frühneuzeitlicher Expansion. Kleinere Gründungsunternehmen beispielsweise in Nord- und Südamerika im 18. Jahrhundert blieben jedoch ohne Folgen und hinterließen keinen bleibenden Eindruck. Erst ab den 1840er Jahren begann das Zeitalter planmäßiger deutscher Kolonialversuche und -gründungen. Getragen wurden diese Projekte von den Interessen deutscher Handelsunternehmer und deren Furcht, im weltweiten Kampf um Absatzmärkte und neue Rohstoffquellen zu kurz zu kommen. Begleitet wurden ihre Unternehmungen von einer Welle kolonialer Begeisterung in der Presse.<sup>60</sup> Erste Kolonialvereine, wie der Deutsche Kolonialverein oder die Gesellschaft für deutsche Kolonisation, entstanden, welche sich je nach Ausrichtung als Propagandainstrument für die Belebung des kolonialen Gedankens verstanden oder sich eher mit praktischer Kolonisation befassten.<sup>61</sup>

Die gesellschaftliche Begeisterung für die Kolonien stand jedoch in dieser Phase in keinem Verhältnis zur Realität der recht erfolglosen und privat initiierten Kolonialprojekte. Susanne Zantop sieht daher in dieser Zeit auch eher ein "diffuses Kolonialstreben" und die Ausprägung eines Kolonialkultes als eine aktive Koloni-

---

<sup>59</sup> Anne Paulet, "Public Presentations and Imperial Designs".

<sup>60</sup> Horst Gründer, *Geschichte der deutschen Kolonien*, 15 ff.

<sup>61</sup> Ebenda, 40 ff.

sierung. Die Deutschen schwelgten laut Zantop in Kolonialphantasien, welche als Ersatz für wirkliche Aktionen dienten, als "imaginärer Testort für koloniale Unternehmungen" und "Projektionsfläche für einen Neuanfang".<sup>62</sup>

Dies änderte sich erst mit der Bildung des deutschen Kaiserreiches. Der erste deutsche Kanzler und Außenminister Otto von Bismarck stand den kolonialen Projekten der anderen Länder und der eigenen Handelsgesellschaften zunächst skeptisch gegenüber, erklärte ab 1884 jedoch die Gebiete, die von deutschen Händlern beansprucht wurden, zu deutschen Schutzgebieten.<sup>63</sup> Damit war Deutschland auch in der Realität in den Kreis der Kolonialmächte eingetreten.

Mitte der 80er Jahre, teilten die Großmächte den afrikanischen Kontinent bei der Berliner Kongo-Konferenz offiziell unter sich auf. Dem Deutschen Reich wurden Ansprüche auf Gebiete in Afrika (Ostafrika, Südwestafrika, Togo, Kamerun) und im pazifischen Raum (Bismarck-Archipel, Deutsch-Neuguinea und die Marshall Islands) zugestanden. Mit Hilfe von so genannten "Schutzverträgen" versuchten die Deutschen ihre Besitzansprüche vor Ort zu manifestieren. Die eigentliche Kolonisierung und Verwaltung der Gebiete übernahmen zunächst koloniale Gesellschaften wie die Deutsche Kolonialgesellschaft. Nach dem Rücktritt Bismarcks 1890 gewannen die sozialimperialistischen Grundzüge der deutschen Kolonialpolitik unter Kaiser Wilhelm II. die Oberhand. Dieser unterstellte ab 1. Januar 1891 alle deutschen Kolonien als Kronkolonien dem Auswärtigen Amt in Berlin.

Im Laufe der Zeit kam es in den Kolonien zu einigen Aufständen der Einheimischen. Höhepunkte waren der Hererokrieg in Südwestafrika 1904/07, der Maji-Maji-Aufstand in Ostafrika 1905/6 und die schweren Unruhen in Südostkamerun 1904/06. In der Folge wurde im Deutschen Reich ab 1906 heftigere Kritik an den steigenden Kosten und dem brutalen Vorgehen in den Kolonien laut. Der Reichstag lehnte 1906 weitere zusätzliche Ausgaben im Kolonialhaushalt ab. Reichskanzler Bernhard Fürst von Bülow übertrug daraufhin als Reform der Kolonialpolitik die Verantwortung für die meisten Schutzgebiete vom Auswärtigen Amt auf das neue Kolonialamt. Unter der Leitung des ehemaligen Bankiers Bernhard Dernburg sorgte das Amt verstärkt für den Aufbau von Regierungsschulen und insgesamt für eine

---

<sup>62</sup> Susanne Zantop, *Kolonialphantasien*, 16 f.

<sup>63</sup> "Introduction", in: Sara Friedrichsmeyer/Sara Lennox/Susanne Zantop (eds.), *The Imperialist Imagination. German Colonialism and Its Legacy*, Ann Arbor, MI 1998, 9.



Verbesserungen der Arbeits- und Lebensbedingungen der Afrikaner in den deutschen Kolonien.<sup>64</sup>

Bereits in der vorkolonialen Phase des Kaiserreichs hatte sich eine lebhafte Kolonialpublizistik entwickelt. Deren wichtigste Vertreter waren der Inspektor der Rheinischen Mission Friedrich Fabri, der Diplomat und Kaufmann Wilhelm Hübbschleiden und der sächsische Gutsbesitzer Ernst von Weber.<sup>65</sup> Diese drei Männer formulierten die kolonialpolitische Ideologie und kolonialagitorische Argumentation vor. Ihre Ansätze waren richtungsweisend für die Kolonialpropaganda und den gesamten Kolonialdiskurs.

Im Laufe der Zeit kristallisierten sich fünf zentrale Argumente innerhalb der Kolonialdiskussion heraus: Erstens, das starke Wachstum der Bevölkerung, welches in den Städten zu Überbevölkerung und im Zusammenhang mit den Wirtschaftskrisen der Zeit zu Massenarbeitslosigkeit führte. In der Folge kam es zu großen Auswanderungswellen, insbesondere in die USA. Im Kaiserreich beklagte man den dauerhaften Verlust dieser Menschen für das Vaterland und sprach vom "Aderlass des Reiches". Ziel war es fortan die Auswanderung in deutsche Siedlungskolonien umzulenken, in denen man einen ausreichenden kulturellen und politischen Einfluss auf die Auswanderer ausüben konnte. Die Erfahrung sollte jedoch zeigen, dass die Auswandererströme sich kaum umlenken ließen, beziehungsweise einige Kolonien kaum für eine dauerhafte Besiedlung durch die nicht an das tropische Klima gewöhnte Europäer geeignet waren. So blieben deutsche Siedlungskolonien ein Traum und es gewannen zweitens wirtschaftspolitische Argumente an Gewicht.

Zwischen 1889 und 1904 hatte sich auch im Kaiserreich die Wandlung vom Agrar- zum Industriestaat vollzogen. Die zunehmende Industrialisierung genügte jedoch nicht zur Beschäftigung der sich rasch vermehrenden Bevölkerung. Darüber hinaus erschütterten zahlreiche Krisen das Reich, welche als Überproduktions- und Absatzkrisen verstanden wurden. Exportoffensiven und die Erschließung neuer Rohstoffquellen und Absatzmärkte in Form von fremden Kolonialgebieten sollten dieses Problem lösen.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Klaus J. Bade, "Das Kaiserreich als Kolonialmacht: Ideologische Projektionen und historische Erfahrungen", in: Josef Becker/Andreas Hillgruber, *Die Deutsche Frage im 19. und 20. Jahrhundert*, München 1983, 102 ff.

<sup>65</sup> Ein allgemeiner Überblick zu diesem Thema findet sich bei Horst Gründer, *Geschichte der deutschen Kolonien*, 39 ff.; zu Friedrich Fabri siehe außerdem Klaus J. Bade, *Friedrich Fabri und der Imperialismus in der Bismarckzeit*, Freiburg 1975.

<sup>66</sup> Horst Gründer, *Geschichte der Deutschen Kolonien*, 27 ff.

Ein weiteres Argument für den Erwerb von Kolonien war drittens, die Angst des Bürgertums vor der sozialen Revolution. Analog der amerikanischen Theorie, die "frontier" fungiere als ein Ventil für soziale Spannungen, hoffte beispielsweise Ernst von Weber, den "revolutionären Zündstoff" aus dem Reich in die Kolonien exportieren zu können.<sup>67</sup>

Viertens offenbarten sich in der deutschen Kolonialdebatte nationalpolitische und nationalpsychologische Motive. Das neu gegründete Kaiserreich verlangte nach internationaler Gleichbehandlung und versuchte seinen vermeintlichen Anspruch auf einen Weltmachtstatus geltend zu machen. Man wollte nicht hinter den anderen kolonialen Großmächten zurückstehen und so wurde der berühmte Ruf Bernhard von Bülow nach dem deutschen "Platz an der Sonne" – Synonym für das Verlangen nach Kolonialbesitz in südlichen Gefilden – zum Ausdruck des Anspruchs auf Gleichberechtigung als überseeische Weltmacht.<sup>68</sup>

Fünftens schließlich gewannen in der Kolonialdiskussion und -propaganda sozialdarwinistische Argumente an Bedeutung. Darwins Theorie vom organischen Überlebenskampf ("survival of the fittest") wurde auf den Bereich der Nationen und Staaten übertragen. Der Kampf um Kolonien avancierte in diesem Kontext zu einem Kampf um das Überleben der eigenen Nation. Gleichzeitig diente die sozialdarwinistische Argumentation aber auch als Rechtfertigungsideologie. In ihrem Gefolge entstand die sendungsideologische oder kulturmissionarische Zivilisierungspropaganda, auf die das nachfolgende Kapitel noch genauer eingehen wird.

## **2.2 Zivilisierung, Bildung und Erziehung als Thema in der amerikanischen wie deutschen Politik und Gesellschaft**

Eine Lösung für das indianische Problem und das Dilemma in Bezug auf die Philippinen kristallisierte sich für die amerikanischen Verantwortlichen in Form der Ideologie und Politik der Zivilisierung heraus. Auf der Basis der wissenschaftlichen Theorien der Zeit begründete die U.S.-Regierung die grundsätzliche zivilisatorische Unterlegenheit der indianischen wie philippinischen Völker und leiteten daraus sogleich die Pflicht der USA ab, als vermeintlich an der Spitze der Zivilisation stehendes Volk,

---

<sup>67</sup> Klaus J. Bade, "Das Kaiserreich als Kolonialmacht", 97 f.

<sup>68</sup> Bernhard Fürst von Bülow am 6.12.1897 im Reichstag, zitiert nach Ralph Erbar, *Ein "Platz an der Sonne"? Die Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte der deutschen Kolonie Togo 1884-194*, Stuttgart 1991, 4; siehe auch Matthias Fiedler, *Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus: Der Deutsche Afrikadiskurs im 18. und 19. Jahrhundert*, Köln 2005, 175.

die Fremden zu "heben", zu zivilisieren und auf eine höhere Kulturstufe zu bringen. Geschehen sollte dies in erster Linie mit Hilfe von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen – auch das Thema Pädagogik und pädagogische Reformen war Ende des. 19. Jahrhunderts sehr aktuell –, die wiederum ein erhebliches Eingreifen der USA in die fremden Gesellschafts- beziehungsweise Staatsstrukturen legitimierte.

Grundsätzlich war die Zivilisierungsideologie und -politik im Hinblick auf Filipinos und Indianer vergleichbar. Der Begriff der Zivilisierung erhielt jedoch in Bezug auf die unterschiedlichen Völker verschiedenen Konnotationen, die sich unter anderem aus dem historischen Kontext ableiten lassen. Die nachfolgenden Abschnitte werden die Grundzüge der Zivilisierungsideologie und deren Umsetzungen herausarbeiten und auch auf entsprechende Entwicklungen im Deutschen Kaiserreich eingehen.

### **2.2.1 Die Entstehung der imperialistischen Zivilisierungsideologie in den USA und im Deutschen Kaiserreich**

Für die Entstehung der Zivilisierungsideologie waren zwei Strömungen von besonderer Bedeutung: Zum einen die bereits mehrfach erwähnten neuen wissenschaftlichen Theorien von der Entwicklung der Menschheit und dem Verhältnis der verschiedenen Rassen untereinander und zum anderen die damaligen Entwicklungen und Reformen innerhalb der Pädagogik.

Die wissenschaftlichen Modelle der Zeit, die für den Themenkomplex dieser Arbeit von Bedeutung sind, basierten im Wesentlichen auf den modernen Evolutionstheorien des Engländers Charles Darwin sowie der Lehre Lewis Henry Morgans, einem der Gründerväter der amerikanischen Anthropologie. Diese Männer legten mit Hilfe ihrer wissenschaftlichen Ansätze die Grundlagen für Gedankenmodelle, die Ende des 19. Jahrhunderts zum einen die Überlegenheit der "weißen" Menschen bestätigten und zum anderen Kategorien schufen, in die sich die Menschheit einordnen ließ.

Darwins Evolutionstheorie von der natürlichen Auslese ("natural selection"), in einer Welt, in der nur der Stärkste und Tauglichste überlebt ("survival of the fittest"), wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts in einer Art Weiterentwicklung mit rassistischen und sozial-wirtschaftlichen Ansichten verknüpft und von der Tierwelt auf die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft übertragen. Gestützt auf neueste wissenschaftliche Untersuchungen des menschlichen Körpers und ethnologischen Beobachtungen, klassifizierte man die Menschen anhand von rassistischen Merkmalen und ordnete

sie anschließend auf einer Skala von "barbarisch" bis "zivilisiert" ein. An der Spitze dieser Skala stand überlegen die "weiße", angelsächsische Rasse der westlichen Hemisphäre.<sup>69</sup> So wurde der Darwinismus gleichsam zu einem Deckmantel für den in den Gesellschaften schon stark verwurzelten Rassismus und den in der amerikanischen Gesellschaft besonders verbreiteten Fortschrittsglauben.<sup>70</sup>

Der Sozial-Darwinismus schließlich brachte wirtschaftliche Aspekte ins Spiel und schürte den Glauben, dass wirtschaftlicher Erfolg gleichbedeutend sei mit der eigenen zivilisatorischen Überlegenheit. An dieser Stelle setzte neben dem bekannten Yale-Professor William Graham Sumner auch Lewis Henry Morgan an. In seinem 1877 erschienen Werk *Ancient Society: or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization* (1877) verknüpfte er die Kategorien "wild", "barbarisch" und "zivilisiert" mit den entsprechenden Wirtschaftssystemen. Nach Morgan konnte man eine Gesellschaft erst dann als zivilisiert einstufen, wenn sie eine Vorstellung von privatem Eigentum und Besitz entwickelt hatte. Darüber hinaus unternahm der Wissenschaftler eine Unterscheidung nach solchen Kriterien wie Regierungsform, Lebensweise, Sprache, Familie, Religion, Architektur und technologischem Fortschritt.<sup>71</sup> Die höchste Stufe, die Zivilisation ("civilization"), erreichte eine Gesellschaft laut Morgan, sobald sie ein phonetisches Alphabet entwickelt sowie eine eigene Literatur hätte und eigene Aufzeichnungen produzieren würde.<sup>72</sup>

Der Mehrzahl der damals kursierenden Theorien und Modelle lag die Annahme zugrunde, dass Gesellschaften und Völker grundsätzlich eine Entwicklung durchlaufen konnten. Dabei befand sich nach Meinung der Forscher jedoch allein die kaukasisch-europäische Rasse im Stadium der Zivilisation. Asiaten, Indianer und Afrikaner verharrten dagegen auf einer Kulturstufe darunter, welche die Europäer schon durchlaufen hatten. Aufgrund ihrer zivilisatorischen Rückständigkeit und biologischen Minderwertigkeit waren erstere damit in Anlehnung an Darwins "survival of the fittest" jedoch zugleich dem Untergang geweiht. So konnten beispielsweise die Expansion und der gesellschaftliche Fortschritt der Europäer auf dem amerikanischen Kontinent nur in der Verdrängung und dem Niedergang der Indianer resultieren.<sup>73</sup> Einziger Ausweg aus diesem Schicksal schien die "künstliche" Hebung der vermeintlich "unzivilisierten"

---

<sup>69</sup> Matthew Frye Jacobson, *Barbarian Virtues*, 140 f.

<sup>70</sup> Walter LaFeber, *The Cambridge History of American Foreign Relations, Vol. II: The American Search for Opportunity, 1865-1913*, Cambridge 1993, 44.

<sup>71</sup> Walter LaFeber, *The American Search for Opportunity*, 50 und Frederick E. Hoxie, *A Final Promise: The Campaign to Assimilate the Indians, 1880-1920*, Lincoln, NE 1984, 19 f.

<sup>72</sup> Matthew Frye Jacobson, *Barbarian Virtues*, 146 f.

<sup>73</sup> Andrea Porschen, *Das Paradigma des Vanishing Indian*, 38.

Völker zu sein. Wenn man deren Fortschritt mit Hilfe von gezielten Zivilisierungsmaßnahmen forcierte, so die Annahme, könne man diese Völker vor dem Niedergang bewahren und der Menschheit insgesamt einen großen Dienst erweisen.

Die imperiale Propaganda des ausgehenden 19. Jahrhunderts griff diese Ideologie auf und verdichtete sie zu einem konkreten Zivilisierungsauftrag, der die oben beschriebenen Modelle auf die unmittelbare Realität übertrug. Demnach hatten zivilisierte Nationen wie die USA, England oder auch das Deutsche Kaiserreich die Pflicht, die minder entwickelten Völker der Erde – hier selbstverständlich zunächst die fremden Völker in den eigenen Kolonien und Staatsgebieten – auf eine höhere Kulturstufe zu "heben" und zu zivilisieren. Die Zivilisierung der Kolonisierten avancierte damit zu einem noblen, philanthropischen Akt der Rettung, der die faktische Enteignung und kulturelle Unterwerfung der Fremden legitimieren konnte.

Die "Hebung" der "Unzivilisierten" sollte in erster Linie mit Hilfe von Erziehung und Bildung geschehen. Damit knüpften die Propaganda und Politik nicht nur an die neuesten wissenschaftlichen Theorien, sondern auch an die Entwicklungen und Reformen in der Pädagogik der damaligen Zeit an. Das 18. Jahrhundert war das "pädagogische Jahrhundert" gewesen. In dieser Zeit wurde die Kindheit als eigene Lebensphase entdeckt. Die Erkenntnisse des 18. Jahrhunderts und die Anstöße der damaligen Wissenschaftler und Pädagogen ließen im 19. Jahrhundert einen öffentlichen Erziehungsdiskurs und ein neues politisches Bewusstsein für Erziehungsfragen entstehen.<sup>74</sup> Beleg für diese Entwicklung sind unter anderem die zahlreichen Reformbewegungen wie etwa die "Pädagogik vom Kinde aus" und die circa 400 pädagogischen Zeitschriften am Ende des 19. Jahrhunderts.<sup>75</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen erhielten Schulen und andere Erziehungsanstalten in Amerika Ende des 19. Jahrhunderts eine vollkommen neue Bedeutung. Angesichts insbesondere der sozialen Missstände in den Städten und mit Blick auf die Vorschläge der Reformen und Entwicklungstheorien, verfestigte sich in der Bevölkerung die Einstellung, Schulen beziehungsweise die richtige Erziehung und Ausbildung könne jedes soziale Problem lösen und zu Grundpfeilern der Demokratie werden.<sup>76</sup> In der Folge entwickelten sich in diesen Jahren umfassende öffentliche Schulsysteme, welche nach Ansicht des Historikers Michael B. Katz "miniature versions of

---

<sup>74</sup> Hans Scheuerl, *Geschichte der Erziehung*, Stuttgart 1985, 89, 95.

<sup>75</sup> Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866-1918*, Bd. 1 Arbeitswelt und Bürgergeist, 2. Auflage, München 1991, 564.

<sup>76</sup> Michael B. Katz, *Reconstructing American Education*, 23.

America's social and political order" entsprachen.<sup>77</sup> Die Schule als formale Institution sorgte jetzt nicht mehr nur für die pragmatische und kognitive Ausbildung der Kinder, sondern hatte auch eine wichtige Rolle in der Sozialisation der jungen Generation und deren Eingliederung in die amerikanische Nation übernommen. Unter dem Einfluss der progressiven Schul- und Erziehungstheorien wurde eine Art Berufs- oder Praxisausbildung eingeführt. Neue soziale Fächer sollten die Verbindung zu den lokalen Gemeinden stärken; weiterhin kamen Kunst und Sport zum Lehrplan hinzu und es entwickelten sich zahlreiche Aktivitäten außerhalb des Lehrplans.<sup>78</sup> Damit sah Katz die Schulen zum einen in der wichtigen Rolle als "mediators of the contradictions between democratic ideals and the continuance of class and inequality."<sup>79</sup> Sie holten die Jugend von der Straße, gaben ihnen eine Ausbildung und ermöglichten somit zumindest theoretisch – faktisch waren auch hier die ärmeren Schichten benachteiligt – jedem Amerikaner den sozialen Aufstieg. Der Historiker Robert Butts fasst dieses auch als "Leitersystem" bekannte Schul- und Lebensmodell folgendermaßen zusammen:

Whereas most European countries maintained a dual system of schools frankly designed to separate the upper classes from the lower classes, the United States launched a democratic system designed to provide equality of opportunity for everyone to go as far upward as his talents and abilities would take him.<sup>80</sup>

Zum anderen waren die Schulen die Orte, an denen die demokratische Republik Amerika seine zukünftigen Bürger mit den Werten und Idealen des Landes vertraut machen und auf ihre Rolle in diesem Staat vorbereiten konnte. Hatten bis Mitte des 19. Jahrhunderts auch die Kirchen noch weitgehend das Schulsystem dominiert, so war es am Ende des 19. Jahrhunderts vollkommen säkularisiert.<sup>81</sup>

Angesichts der zunehmenden ethnischen Diversität der amerikanischen Gesellschaft und angelehnt an den Gedanken, die USA seien ein riesiger Schmelztiegel ("melting pot") der Nationen und Kulturen, glaubten die damaligen Schulreformer, die Schulen hätten – neben der Sozialisation und Ausbildung der Kinder – das Potential, die multikulturelle Bevölkerung Amerikas zu assimilieren und die Kinder der Immigranten und Ex-Sklaven in die angloamerikanische Gesellschaft einzupassen.<sup>82</sup> Michael Katz

---

<sup>77</sup> Ebenda.

<sup>78</sup> Lawrence A. Cremin, *Traditions of American Education*, New York, NY 1976, 100 f.

<sup>79</sup> Michael B. Katz, *Reconstructing American Education*, 16.

<sup>80</sup> Robert F. Butts, *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*, New York, NY 1955, 460.

<sup>81</sup> Ebenda.

<sup>82</sup> Das Bild des Schmelztiegels und der Begriff des "melting pots" wurde eigentlich erst 1908 durch das gleichnamige Theaterstück des Juden Israel Zangwill popularisiert. Die mit diesem Bild verbundenen Ideen dominierten aber auch schon in den Jahren zuvor das "Einwanderungsland" USA. Winfried Fluck, "'The American Dream': Gründungsmythen der Kultur", in: Willi Paul Adams/Peter Lösche (Hgg.), *Länderbericht USA*, Bonn 1998<sup>3</sup>, 732 f. Michael B. Katz, *Reconstructing American Education*, 18.

bezeichnet die Schulen in dem Zusammenhang zu Recht als "agents of cultural standardization" und G. Taylor stellt rückblickend fest: "In the United States the public school has been more than an academic institution; it has served as a means of molding peoples of diverse origins into a nation; the schools are the melting pots."<sup>83</sup> Diese Idee beeinflusste auch die imperiale Ideologie und Propaganda der Zivilisierung in Bezug auf die kolonisierten Völker. Je nachdem, welches generelle politische Ziel die amerikanischen Verantwortlichen verfolgten, erhielt der Zivilisierungsauftrag, den sie formulierten, jedoch eine leicht andere Bedeutung.

Langfristiges Ziel der USA in Bezug auf die indianische Bevölkerung war die Abschaffung des Reservatssystems und die damit einhergehende finanzielle Belastung des Staates sowie die komplette Eingliederung der Indianer in die amerikanische Gesellschaft. Mittel zum Zweck dieser notfalls gewaltsamen Eingliederung wurden die Schulen, in denen die breit angelegten Erziehungsprogramme der Amerikaner umgesetzt wurden. Auf die als notwendig erachtete Zivilisierung, das heißt, die als grundsätzlich für wichtig erachtete "Hebung" der Indianer, sollte deren Amerikanisierung und Assimilierung folgen. Richard Pratt formulierte in diesem Zusammenhang das bekannte Motto der Schulen: "Kill the Indian in him and save the man!"<sup>84</sup> Die Kultur der Indianer, das heißt all das, was "den Indianer" ausmachte, sollte vernichtet und die Menschen, die nach diesem Prozess übrig blieben, zu Amerikanern umgeformt werden. Dahinter stand die teils unausgesprochene Hoffnung, die Indianer würden in der Folge freiwillig auf ihr Land und andere Ansprüche verzichten und letztlich komplett in der Masse der anderen Amerikaner verschwinden. Das "Problem der Indianer" wäre damit ebenfalls verschwunden.<sup>85</sup>

Die Philippinen waren mit der Übernahme von den Spaniern 1898 eine *de facto* Kolonie der USA geworden, lagen aber außerhalb des amerikanischen Kontinents und die Amerikaner hatten keinerlei territoriale Interessen im Sinne einer potentiellen Besiedlung des Gebietes. Im Gegenteil, man wollte die Inseln als wirtschaftlichen Absatzmarkt, militärischen Stützpunkt und loyalen Verbündeten behalten. Politisch gedachte man die Inseln in die Unabhängigkeit zu entlassen, sobald man auf den Inseln Frieden und Ordnung wiederhergestellt hatte und die Bewohner in den Augen der Besatzer zivilisiert genug und bereit für die eigenständige Verwaltung eines demokra-

---

<sup>83</sup> George E. Taylor, *The Philippines and the United States: Problems of Partnership*, New York, NY 1964, 72.

<sup>84</sup> Richard Pratt, zitiert nach: David Wallace Adams, *Education for Extinction*, 52.

<sup>85</sup> David Wallace Adams, *Education for Extinction*, 52 und Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education, December 1, 1889", in: Francis P. Prucha (ed.), *Documents of United States Indian Policy*, 2<sup>nd</sup> edition, Lincoln, NE 1990, 178.

tischen Staates zu sein schienen.<sup>86</sup> Ausgehend von diesen langfristigen Zielen versuchte die amerikanische Politik, die philippinische Gesellschaft und Kultur sehr stark zu beeinflussen und am amerikanischen Modell zu orientieren, denn wie die Historikerin Anne Paulet feststellt, "only Filipinos who truly understood Americans and American values would be able to recognize and appreciate the nature of the intentions of the United States in the Philippines."<sup>87</sup> Darüber hinaus versuchten die Entscheidungsträger die Filipinos in mündige, verantwortungsbewusste philippinische Bürger umzuwandeln und auf ihre Aufgaben in einem unabhängigen, demokratischen Staat vorzubereiten.

Probates Mittel zum Zweck dieser lang- und kurzfristigen Ziele war nach Meinung der Politiker die Erziehung und Ausbildung der Bevölkerung. Man ging davon aus, dass amerikanische Lehrmethoden und Lehrinhalte die Filipinos ausreichend amerikanisieren würden, um den Einfluss in den Inseln halten zu können und sie gleichzeitig auf die Unabhängigkeit vorzubereiten. Eine totale Auslöschung der Kultur, wie sie im Hinblick auf die Indianer vorgesehen war, schien in diesem Zusammenhang nicht erwünscht. Die philippinische Gesellschaft und Kultur sollte sich weiterhin relativ eigenständig entwickeln, sich auf diesem Weg aber an den Amerikanern orientieren. Darüber hinaus sollte die Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus langfristig für Stabilität und den Erhalt der Demokratie auf den Inseln sorgen. Bereits die *Philippine Commission* bemerkte in diesem Zusammenhang: "It is evident that the fitness of any people to maintain a popular form of government must be closely dependent upon the prevalence of knowledge and enlightenment among the masses."<sup>88</sup>

Wie Carl Landé zusammenfassend erklärt, beeinflussten im Wesentlichen zwei Aspekte die amerikanischen Entscheidungsträger in den Philippinen bei der Formulierung und Umsetzung ihrer Politik: "the knowledge [...] that the colonial regime was to be a temporary one, and that the Islands were to be granted independence when their people had demonstrated their ability to govern themselves."<sup>89</sup> Die Zivilisierung der Völker zog in diesem Fall also nicht die Assimilierung sondern die Demokratisierung und Politisierung der fremden Völker nach sich.

Die zuvor beschriebenen Theorien und die tatsächliche Einschätzung der kolonisierten Völker ähneln den Sichtweisen im Deutschen Kaiserreich sehr stark. Auch hier stießen Darwins Theorien auf großen Anklang und die vorherrschende wissen-

---

<sup>86</sup> Whitney T. Perkins, *Denial of Empire: The United States and its Dependencies*, Leyden 1962, 197.

<sup>87</sup> Anne Paulet, *The Only Good Indian is a Dead Indian*, 329.

<sup>88</sup> United States/Philippine Commission, *Report of the Philippine Commission to the President*, Vol. I, Washington, D.C. 1900, 17.

<sup>89</sup> Carl Landé, "The Philippines", in: James S. Coleman (ed.), *Education and Political Development*, Princeton, NJ 1965, 313.



schaftliche Meinung im Deutschen Kaiserreich sah das eigene Volk als Herrenmenschen, denen die Eingeborenen in den neuen Kolonien, sprich die "Neger", schlichtweg unterlegen waren, in ihrer Entwicklung zurückgeblieben und unzivilisiert. Diese Argumentation ließ in nächster Konsequenz die Unterdrückung und Ausbeutung der dortigen Bevölkerung zu und wurde kaum in Frage gestellt.<sup>90</sup>

Zwar formulierten auch die deutschen Verantwortlichen im Hinblick auf die scheinbar minder entwickelten Völker ihrer Kolonien einen Zivilisierungsauftrag. Dieser unterschied sich in seiner Ausrichtung und praktischen Umsetzung jedoch sehr stark von dem der Amerikaner. Grund hierfür war vor allem die generelle Zielsetzung der deutschen Politik im Hinblick auf die Kolonien. So stand die Frage der Unabhängigkeit oder der Integration für die Regierung des Deutschen Kaiserreichs im Zusammenhang mit ihren Kolonien nie zur Debatte. Es herrschte zwar Uneinigkeit über die Frage, welche Ausrichtung die deutsche Kolonialpolitik grundsätzlich haben sollte. Bismarck favorisierte lange Zeit vor allem Wirtschafts- und Handelskolonien, während verschiedene politische Organisationen und gesellschaftliche Schichten den Aufbau von Siedlungskolonien propagierten. Relativ einig war man sich jedoch über die grundsätzliche Behandlung der Bevölkerung. So forderte Kolonialdirektor Dernburg "die Nutzbarmachung des Bodens, seiner Schätze, der Flora und Fauna und vor allem der Menschen zugunsten der Wirtschaft der kolonisierenden Nation."<sup>91</sup> Oberstes Ziel war damit die Arbeitserziehung der Einheimischen, deren Erziehung im europäischen Sinne und deutschen Interesse.<sup>92</sup>

Die Reformen in der Pädagogik und der Erziehungsdiskurs, der in dieser Zeit auch im Kaiserreich sehr lebhaft geführt wurde, hatten somit relativ wenig Einfluss auf die Propaganda und Politik in Bezug auf die Kolonien. Die imperiale Ideologie der Zivilisierung wurde im Kaiserreich dominiert und zum Teil überlagert vom Primat der Wirtschaft.

## **2.2.2 Inhalte und Maßnahmen der Erziehungspolitik gegenüber den kolonisierten Völkern**

Sowohl die Integration der Indianer in die amerikanische Nation als auch der Aufbau einer unabhängigen philippinischen Gesellschaft mit Hilfe breit angelegter Erziehungs-

---

<sup>90</sup> Nestvogel, Renate: "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 216.

<sup>91</sup> Bernhard Dernburg zitiert nach Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 234.

<sup>92</sup> Nestvogel, Renate, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 234.

programme erforderten den Ausbau beziehungsweise den Wiederaufbau der zum Teil aus Missionszeiten bestehenden Schulsysteme sowie die Umsetzung konkreter Ziele, Inhalte und Maßnahmen.

Dabei konnten die Verantwortlichen Ende des 19. Jahrhunderts bereits auf die Grundpfeiler bestehender Schulsysteme aufbauen. Allerdings waren sich die Behörden in den Vereinigten Staaten wie in den Philippinen einig, dass die vorhandenen Schulen und Erziehungskonzepte einer dringenden Überholung bedurften. Wie genau die Bildungspolitik in Bezug auf die Indianer vor 1889 (vor der Einleitung weitreichender Reformen) und vor 1898 in den Philippinen (vor dem Eintreffen der Amerikaner auf den Inseln) aussah und nachfolgend von den Amerikanern bewertet wurde, wird hier kurz vergleichend dargelegt.

Die verschiedenen religiösen Gruppierungen hatten vom ersten Kontakt mit der einheimischen Bevölkerung des nordamerikanischen Kontinents versucht, die Indianer zu missionieren und zu erziehen. In eigens dafür eingerichteten Schulen brachte man den "Wilden" die englische Sprache bei und unterrichtet sie danach anhand der Bibel. Erst als der Kontakt und auch die Konflikte zwischen den stetig weiter Richtung Westen ziehenden amerikanischen Siedlern und den Indianern immer häufiger wurde, dachte auch die Regierung über gezielte Erziehungs- sowie Zivilisierungsmaßnahmen nach.

Präsident Thomas Jefferson entwickelte die Idee, den Indianern im Tausch gegen ihr Land die Zivilisation – in Form von Erziehung und Bildung – "anzubieten". In der Folge bewilligte der Kongress im Jahre 1819 für den sogenannten "civilization fund" eine jährliche Bereitstellung von Geldern in Höhe von zehntausend Dollar. Dieses Geld wurde Institutionen, damals vor allem kirchlichen Einrichtungen, zur Verfügung gestellt, die damit Schulen für Indianer aufbauen sollten.<sup>93</sup> Diese Praxis brachte jedoch keine langfristigen und weitreichenden Erfolge. Es wurden nicht genügend Kinder erreicht und bei denen, die man erreichte, war der Erfolg zweifelhaft. Berichte über den Zustand der Indianer in dieser Zeit kamen zu dem Schluss, dass die Stämme nicht zivilisierbar seien und auf Dauer ganz verschwinden müssten und würden.<sup>94</sup> Es folgte die Periode der so genannten "policy of removal" in der die Indianer massiv verfolgt, vernichtet und in Reservate umgesiedelt wurden und man wenig Anstrengungen unternahm dieses Volk gleichzeitig zu unterrichten.<sup>95</sup>

Erst nachdem Präsident Ulysses S. Grant mit seiner "peace policy" ab 1869 einen erneuten Richtungswechsel in der Indianerpolitik eingeleitet hatte, konzentrierten

---

<sup>93</sup> David W. Adams, *Education for Extinction*, 6.

<sup>94</sup> Ebenda.

<sup>95</sup> Ebenda, 6 ff.

sich die Entscheidungsträger wieder verstärkt auf die Erziehung und Zivilisierung der Indianer. Erneut förderte die Regierung gezielt bereits bestehende christliche und nicht-christliche Schulen. 1868 nahm das Hampton Institut, das eigentlich nur für ehemalige Sklaven gedacht war, die ersten Indianerkinder auf; 1879 gründete Richard Pratt die erste Schule ausschließlich für Indianer, die berühmte *Carlisle Industrial School*. Beide Schulen bildeten die jungen Indianer erstmals sowohl akademisch als auch handwerklich aus.<sup>96</sup> Das sich entwickelnde System war jedoch immer noch nicht sehr effektiv, sondern von Korruption gekennzeichnet und erreichte nach wie vor viel zu wenig Kinder. Die Journalistin Helen H. Jackson veröffentlichte in dieser Zeit ihr Buch *A Century of Dishonour: A Sketch of the United States Government's Dealings with some of the North American Tribes* (1881), in dem sie auf die Missstände in der Indianerpolitik der letzten hundert Jahre hinwies und zu allgemeinen Reformen aufrief.<sup>97</sup> Etwa zeitgleich bildeten sich zahlreiche Reformorganisation wie die *Indian Rights Association* und die *Lake Mohonk Conference*, die über mögliche Lösungen des "Indian problem" nachdachten und Politikempfehlungen aussprachen. Der Ruf nach Reformen in allen Bereichen der Indianerpolitik wurde in dieser Zeit immer lauter.<sup>98</sup> Genau an diesem Punkt setzte Thomas J. Morgan ab 1889 mit seinem Programm an, auf das gegen Ende dieses Kapitel näher eingegangen wird.

Auch auf den Philippinen lag die Verantwortung für die Erziehung der Kinder zunächst vor allem in den Händen einer Religionsgemeinschaft. Die katholische Kirche unternahm bereits in den Anfangsjahren der spanischen Besatzung im 16. und 17. Jahrhundert erste Versuche, die lokale Bevölkerung zu christianisieren und im katholischen Glauben zu schulen. Eine tatsächliche Ausbildung, die über die reine Missionierung hinausging, erhielten in dieser Zeit, neben den Kindern der spanischen Kolonialherren, diejenigen Filipinos, die ein kirchliches Amt anstrebten. Erst 1863 sorgte ein Dekret der spanischen Regierung für die Einrichtung eines Systems von öffentlichen Grundschulen. Diese waren zwar schon einer größeren Anzahl von Kindern zugänglich, welche wiederum jedoch vor allem aus der philippinischen Oberschicht kamen und in den größeren Städten der Inseln lebten. Oberstes Ziel der Ausbildung durch die Spanier war die Christianisierung und Hispanisierung der Bevölkerung. Letztere sollte zu loyalen und gehorsamen Untertanen des spanischen Königs

---

<sup>96</sup> Ebenda, 48 ff.

<sup>97</sup> Jackson, Helen H., *A Century of Dishonour: A Sketch of the United States Government's Dealings with some of the North American Tribes*, London 1881.

<sup>98</sup> David W. Adams, *Education for Extinction*, 10 ff.

herangezogen werden. Der Lehrplan sah für die Kinder Unterricht in Spanisch, Religion und eine Einführung in das politische Gedankengut der Europäer vor.<sup>99</sup>

Unter der Herrschaft der Spanier auf den Philippinen hatte also nur ein sehr kleiner Prozentsatz der Bevölkerung überhaupt eine Schulausbildung erhalten. So stellte auch die *Philippine Commission* um 1900 fest: "The only educational advantages attainable by the common people of the archipelago are those afforded by the primary schools."<sup>100</sup> Kritisch bewertete die Kommission daneben die Tatsache, dass die Verbreitung der Schulen besonders in kleineren Städten und Dörfern bei Eintreffen der Amerikaner sehr gering war. Noch kritischer sah der spätere amerikanische *Superintendent of Education* Fred Atkinson rückblickend die Lage Ende des 19. Jahrhunderts. Er attestierte dem von den Spaniern eingerichteten Schulsystem "a lamentable backwardness" und erklärte: "the exclusively religious school system that the Americans found here was an anachronism, recalling European school systems of more than a hundred years ago."<sup>101</sup>

Sowohl in den Philippinen als auch in den Indianergebieten auf dem eigenen Kontinent sahen sich die Amerikaner somit Ende des 19. Jahrhunderts einem, nach Meinung der für die Politik im Untersuchungszeitraum verantwortlichen Politiker, relativ unterentwickelten, hauptsächlich kirchlich getragenen Schulsystem gegenüber.

*Commissioner of Indian Affairs* Morgan leitete zu Beginn seiner Amtszeit weitreichende Reformen im Hinblick auf die Erziehung und Ausbildung der Indianer ein und forderte in seinen Berichten von 1889 als wichtigstes Ziel "universal education", eine allgemeine Ausbildung für alle indianischen Kinder, genauer gesagt "a comprehensive system of education modeled after the American public-school system [...] embracing all persons of school age, compulsory in its demands and uniformly administered."<sup>102</sup> Teil dieses Plans war es, die damals bereits existierenden, unterschiedlichen Schulformen, Lehrpläne, Lehrmethoden und Lehrmaterialien zu vereinheitlichen und die Organisation der unterschiedlichen Institute zentral im *Bureau of Indian Affairs* zusammenzuführen.<sup>103</sup> Darüber hinaus sollte jedes indianische Kind im schulpflichtigen Alter in der Zukunft eine Schule besuchen dürfen und können. Da es in

---

<sup>99</sup> Carl Landé, "The Philippines", 313 ff. und Chester L. Hunt/Thomas R. McHale, "Education, Attitudinal Change and Philippine Economic Development", in: *Philippine Sociological Review* 13 (July 1965), 128-130.

<sup>100</sup> United States/Philippine Commission, *Report of the Philippine Commission*, 17.

<sup>101</sup> Fred Atkinson, "The Educational Problem in the Philippines", in: *Atlantic Monthly* 89 (March 1902), 360.

<sup>102</sup> Thomas J. Morgan, "Indian Commissioner Morgan on Indian Policy: Extract from the Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs, October 1, 1899", in: Francis P. Prucha (ed.), *Documents of United States Indian Policy*, 177.

<sup>103</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 179.

diesem Zusammenhang immer wieder zu Zwischenfällen kam, weil Eltern sich weigerten, ihre Kinder in die Schulen zu schicken, strebte Morgan langfristig die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht an, welche 1891 vom Kongress eingeführt wurde und ab 1893 auch entsprechende Strafen bei Nichtbefolgung für die Eltern vorsah.<sup>104</sup>

In den in der Regel ausschließlich für Indianer bestimmten Schulen sollten die Kinder eine grundlegende Ausbildung im Rechnen, Schreiben und Lesen, aber vor allem auch eine Art Berufsausbildung erhalten. Die Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten sowie hauswirtschaftlicher Kenntnisse würde es den Jungen und Mädchen später ermöglichen, ihren eigenen Unterhalt zu verdienen.<sup>105</sup> Letzterer Gedanke und seine Umsetzung entwickelte sich insbesondere ab dem 20. Jahrhundert während der Amtszeit des *Commissioner* William Jones und der *Superintendent of Indian Schools* Estelle Reel. Deren veränderte Einstellungen in Bezug auf das Potential der indianischen Kinder sorgte dafür, dass die Schüler verstärkt Unterricht in einfachen handwerklichen Berufen erhielten, welche sich als "'suitable' for native Americans" erwiesen hatten.<sup>106</sup>

Bevor Thomas J. Morgan zu ersten Reformen ansetzte, war das Schulsystem nicht sehr strukturiert. In den 1880er Jahre existierten mehrere verschiedene Schultypen für junge Indianer. Diese konkurrierten zeitweilig miteinander und erhielten je nach Meinungslage unterschiedliche Unterstützung von der Regierung. Die in dieser Zeit am weitesten verbreitete und akzeptierte Schulform war die sogenannte "off-reservation boarding school", eine Internatsschule, die sich außerhalb der Indianerreservate befand. Diese von dem bekannten Schulreformer Richard Pratt bereits 1879 ins Leben gerufene Institution versprach nach Ansicht der Zeitgenossen den größten zivilisatorischen Erfolg, da die Schüler dieser Schulen nicht ständig mit ihrer alten Kultur in Kontakt kamen. Statt dessen wurden sie von ihren Eltern und ihrer Heimatumgebung (teilweise gewaltsam) entfernt und durften in den ersten Jahren ihrer Schulzeit ihre Familien nicht besuchen. Gleichzeitig schickte sie das so genannte "outing system", ebenfalls eine Erfindung Pratts, häufig über die Sommermonate oder für längere Zeiträume in "weiße" mittelständische, amerikanische Familien. Dort mussten sie im Haushalt oder Garten helfen und bekamen auch etwas Geld für ihre Tätigkeit. Auf diese Weise, so die Hoffnung der Erzieher, würden die Kinder zur Arbeit angehalten, den Umgang mit Geld

---

<sup>104</sup> David Wallace Adams, *Education for Extinction*, 63.

<sup>105</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 179.

<sup>106</sup> Frederick E. Hoxie, "Redefining Indian Education: Thomas J. Morgan's Program in Disarray", in: *Arizona and the West*, 24.1 (1982), 10.

lernen "and learn practically, by immediate contact, those lessons in civilized life which cannot be taught so perfectly in the school."<sup>107</sup> Dieser ständige Kontakt mit der amerikanischen Gesellschaft, amerikanischen Werten und der amerikanischen Kultur würde die jungen Indianer früher oder später zur Aufgabe ihrer eigenen Kultur bewegen. Vielleicht würden sie diese auch schlichtweg vergessen.<sup>108</sup> Bei ihrer Rückkehr, so das Konzept der damaligen Politiker weiter, würden sie dann ihre Familien und Stammesgenossen ebenfalls von der Notwendigkeit einer Veränderung überzeugen.<sup>109</sup>

Einen ganz ähnlichen Effekt, allerdings schon während der Ausbildung der Kinder, erhofften sich die Betreiber der "reservation boarding schools" und "reservation day schools", Schulen, die sich auf dem Gelände der Reservate befanden. Sie strebten ebenfalls die komplette Assimilation ihrer Schüler an, ließen aber gleichzeitig den Kontakt zu ihren Familien zu. Dahinter stand die Hoffnung, die jungen Indianer würden bei ihren Wochenendbesuchen oder am Abend etwas von dem, was sie in der Schule gelernt hatten nach Hause tragen und so selbst zu "Erziehern" ihres Volks werden.<sup>110</sup>

Neben diesen staatlich getragenen Schulen, die ausschließlich für Indianer gedacht waren, hatte die Regierung Verträge mit christlichen, privaten und öffentlichen Schulen, in die zum Teil auch "weiße" Kinder gingen. Der prozentuale Anteil dieser Schulen war jedoch vergleichsweise gering. Morgan versuchte die unterschiedlichen Schularten zu verbinden und ein System zu entwickeln, in dem die unterschiedlichen Schulen aufeinander aufbauten. Langfristig wollte der *Commissioner* die indianischen Schulen in das System der "normalen" amerikanischen Schulen eingliedern. Zunächst war ihm jedoch vor allem daran gelegen, allen indianischen Kindern eine grundlegende Ausbildung zu verschaffen. Einige wenige, besonders talentierte und intelligente Kinder sollten außerdem gezielt gefördert werden und eine höhere Schule besuchen.<sup>111</sup>

Der Unterricht selbst wurde zur Zeit Morgans ausschließlich von Amerikanern geleitet, deren wichtigste Qualifikation für diesen Beruf die ausgezeichnete Beherrschung der englischen Sprache war. Schon 1889 forderte Morgan in seinem Bericht: "only English-speaking teachers should be employed in schools supported wholly or in

---

<sup>107</sup> William A. Jones, "Report of the Commissioner of Indian Affairs", in: United States/Department of the Interior, *Annual Report of the Department of the Interior, 1900*, Part I, Washington, D.C. 1900, 30.

<sup>108</sup> Um diesen Prozess zu beschleunigen wurden die jungen Indianerkinder bei ihrer Ankunft in den Internatsschulen auch einer kompletten äußeren Transformation unterzogen. Sie erhielten neue Kleider, Schuhe, einen neuen Haarschnitt und sogar einen neuen amerikanischen Namen. Siehe dazu auch Michael C. Coleman, *American Indian Children at School, 1850-1930*, Jackson, MS 1993, 80 ff.

<sup>109</sup> David Wallace Adams, *Education for Extinction*, 54 ff.

<sup>110</sup> Ebenda, 29, 31.

<sup>111</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 179.

part by the Government."<sup>112</sup> Diese Maßnahme hatte einen Grund. So wurde nämlich Englisch zum Hauptmedium der Kommunikation in den indianischen Schulen und seine Vermittlung eines der Hauptziele der amerikanischen Erziehungspolitik. Ebenfalls bei Morgan heißt es: "Especial attention should be directed toward giving them a ready command of the English language. [...] only English should be allowed to be spoken."<sup>113</sup> Durch diese Vorschrift sollte zum einen eine wichtige Grundlage für die spätere Integration der Kinder in die amerikanische Gesellschaft gelegt werden. Zum anderen hoffte man durch das Verbot der indianischen Sprachen in den Schulen, die noch bestehenden Verbindungen der Kinder zu ihrer alten Kultur so weit wie möglich zu kappen – ein weiterer Schritt in Richtung Assimilation.

Die zuvor beschriebenen Grundpfeiler der amerikanischen Erziehungsprogramme für die Indianer finden sich auch in den Plänen und Maßnahmen der verantwortlichen Politiker in den Philippinen wieder. Auch hier strebte man zunächst die grundlegende Ausbildung der Bevölkerung an. In seinen allgemeinen Anweisungen forderte Präsident McKinley am 7. April 1900 die zweite *Philippine Commission* auf

to promote and extend, and, as they find occasion, to improve, the system of education already inaugurated by the military authorities. In doing this they should regard as of first importance the extension of a system of primary education which shall be free to all.<sup>114</sup>

Wiederaufbau und Verbesserung des bestehenden Schulsystems bedeutete in diesem Zusammenhang, die konkrete praktische Aufbauarbeit der Militärs fortzusetzen und baufällige Schulgebäude herzurichten sowie Mobiliar und Lehrmaterial zum Teil aus den USA heranzuschaffen. In einem zweiten Schritt wurde das Schulsystem nach und nach ausgebaut, so dass auch hier dem Anspruch nach einer allgemeinen Ausbildung für alle Kinder in der Zukunft Folge geleistet werden konnte. Wie bei den Indianern dachten auch die Verantwortlichen in den Philippinen über die Einführung einer Schulpflicht nach. Da aber der Zuspruch aus der Bevölkerung in Bezug auf die Ausbildung der Kinder ohnehin sehr groß war und man außerdem in den Anfangsjahren nicht ausreichend Kapazitäten hatte, um alle Kinder in einer Schule unterzubringen, wurde diese Maßnahme zunächst auf unbestimmte Zeit verschoben. William H. Taft befürwortete aber ein entsprechendes Gesetz, sobald das Schulsystem eine Größe

---

<sup>112</sup> Ebenda.

<sup>113</sup> Ebenda.

<sup>114</sup> "Instructions of the President to the Second Philippine Commission", April 7, 1900, Appendix III zu Dean C. Worcester, *The Philippines: Past and Present*, New York, NY 1930, 796.

erreicht hätte, die es allen Kinder im Schulalter ermöglichen würde, eine Schule zu besuchen.<sup>115</sup>

Auch im Hinblick auf die Sprachenfrage setzte sich in den Philippinen eine ähnliche Politik durch wie in Bezug auf die Indianer. So mutmaßten die Verantwortlichen auf den Philippinen, eine gemeinsame Sprache würde die Entwicklung einer einheitlichen Gesellschaft und wirtschaftlichen Gemeinschaft fördern. Gleichzeitig erhielten die Amerikaner so die zusätzliche Möglichkeit, auch über die Sprache Einfluss auf die Entwicklung der Filipinos zu nehmen. Taft wies 1902 darauf hin, dass

a knowledge of English, and a consequent familiarity with American literature and American newspapers, will furnish to the people a means of understanding American civilization and American institutions, and will greatly assist in teaching them self-government on Anglo-Saxon lines.<sup>116</sup>

Damit passte die Übernahme der Sprache auch in die Ideologie des Imperialismus. Der Historiker Brands stellt fest: "Americans would civilize and uplift the Filipinos by bringing them American culture, language included."<sup>117</sup>

Ein weiterer wichtiger Faktor in der Erziehung der fremden Völker war deren Amerikanisierung. Folglich spiegelten sowohl die Lehrpläne der Schulen für die Indianer als auch die inhaltlichen Vorgaben für die Schulen der Filipinos Elemente und Werte der amerikanischen Gesellschaft wider. Auf Basis ihres Grundkonzeptes von Demokratie versuchten die Amerikaner beide Völker mit einer individualistischen Gesellschaftsstruktur und protestantisch geprägter Arbeitsethik vertraut zu machen.

Indianische Schüler sollten Unterricht in amerikanischer Geschichte und amerikanischer Regierungslehre erhalten, so der Plan des Indianerbeauftragten Morgan. Weiterhin sollte man die Schüler in den Schulen gezielt mit amerikanischen Symbolen, wie zum Beispiel der Flagge, patriotischen Liedern und den U.S.-Feiertagen konfrontieren. Ziel dieser Bemühungen, so Morgan: "Awaken reverence for the nation's power, gratitude for its beneficence, pride in its history, and a laudable ambition to contribute to its prosperity."<sup>118</sup> Über den Transfer dieser Maßnahmen sollten die jungen Indianer also eine Beziehung zu "ihrem" Staat aufbauen. Morgan hoffte, dass der Unterricht in amerikanischer Geschichte, Regierungslehre und der Kunst des

---

<sup>115</sup> William H. Taft, "Civil Government in the Philippines", in: *The Philippines: The First Civil Governor by Theodore Roosevelt, Civil Government in the Philippines by William Howard Taft*, New York, NY 1902, 48.

<sup>116</sup> William H. Taft, "Civil Government in the Philippines", 50.

<sup>117</sup> William Brands, *Bound to Empire: The United States and the Philippines*, New York, NY 1992, 71.

<sup>118</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 179 und Thomas J. Morgan "Inculcation of Patriotism in Indian Schools, December 10, 1889", Francis P. Prucha (ed.), *Documents of United States Indian Policy*, 181.



Debattierens, die Kinder ausreichend auf ihre zukünftigen Aufgaben und Pflichten als amerikanische Staatsbürger vorbereiten würde.<sup>119</sup>

Ganz ähnliche Ziele und Maßnahmen standen auf dem Programm der Verantwortlichen für die Philippinen. Präsident McKinley wies im April 1900 die zweite *Philippine Commission* an, die Entwicklung eines umfassenden Schulsystems voranzutreiben und "regard as of first importance the extension of a system of primary education [...] which shall tend to fit the people for the duties of citizenship and for the ordinary avocations of a civilized community."<sup>120</sup> Carl Landé beobachtete in den Philippinen einen Unterricht, der sich zwar stark am amerikanischen Muster orientierte, aber gleichzeitig "a knowledge of Philippine history and culture" vermittelte und den Schülern "Filipino patriotism" einimpfte.<sup>121</sup> Damit gestand man den Filipinos eine gewisse Eigenständigkeit in ihrer Entwicklung zu.<sup>122</sup>

Neben den demokratischen Grundwerten versuchten die Lehrer den Filipinos wie den Indianern einen Sinn für den Kapitalismus und den amerikanischen Traum vom sozialen Aufstieg zu vermitteln. Die amerikanische Gesellschaft zeichnete sich im Unterschied zu der Gesellschaft der Indianer und der Filipinos der damaligen Zeit vor allem durch ihren Hang zum Individualismus sowie ihrem besondern Verständnis von Arbeit und Besitztum aus. Merkmale, die sowohl bei den Indianern als auch bei den Filipinos traditionell nicht sehr stark ausgeprägt waren – zumindest nach Ansicht der Amerikaner.

Sollten die Indianer sich in die amerikanische Gesellschaft eingliedern und die Filipinos eine ähnliche Gesellschaftsstruktur und Mentalität wie die amerikanische aufbauen, so musste ihre Erziehung natürlich auch diese Aspekte berücksichtigen. Der Historiker David Adams fasst in diesem Zusammenhang die Ziele der damaligen Entscheidungsträger zusammen:

They [the Indians] must come to respect the importance of private property, they must internalize the ideal of self-reliance, and they must come to realize that the accumulation of personal wealth is a moral obligation.<sup>123</sup>

Indianerbeauftragter William Jones monierte 1903, dass der Indianer aufgrund der Rationen, die von der amerikanischen Regierung bereitgestellt wurden, zu einem Leben

---

<sup>119</sup> Dieser Unterricht ignorierte die Geschichte der Indianer und die für beide Seiten wenig rühmliche Geschichte der amerikanisch-indianischen Beziehungen. Morgan wies die Lehrer an: "While in such study the wrongs of their [the Indian's] ancestors can not be ignored, the injustice which their race has suffered can be contrasted with the larger future open to them." Thomas J. Morgan, "Inculcation of Patriotism in Indian Schools, December 10, 1889", 181.

<sup>120</sup> "Instructions of the President to the Second Philippine Commission", 796.

<sup>121</sup> Carl Landé, "The Philippines", 323.

<sup>122</sup> Ebenda, 320.

<sup>123</sup> David Wallace Adams, *Education for Extinction*, 22.

in Faulheit verführt wurde. Die Erziehung in den Schulen müsse daher "instill a love for work, not for work's own sake, but for the reward which it will bring."<sup>124</sup> Anders ausgedrückt: "a character may be molded which will make each boy and girl a home builder and a home maker upon those principles underlying our [the American] own civilization, prosperity and happiness."<sup>125</sup> Die zukünftige Generation der Indianer sollte somit ihr Einkommen eigenständig als Farmer oder in einer Anstellung beispielsweise als Krankenschwester oder Hausdame verdienen und auf Kosten des Staates leben. Außerdem sollte sie die Möglichkeit haben, sich wie alle anderen Bürger selbständig nach oben zu arbeiten. In einem Bericht aus dem Jahr 1900 heißt es:

The Indian school system aims to provide a training which will prepare the Indian boy or girl for the everyday life of the average American citizen. [...] It is not considered the province of the Government to provide either its wards or its citizens with what is known as 'higher education'. That is the proper function of the individual himself.<sup>126</sup>

Ebenso wie die Indianer, waren auch die Filipinos bis zu einem gewissen Grad von den wirtschaftlichen Zuwendungen und Fördermaßnahmen der Amerikaner abhängig. Um dies in der Zukunft zu ändern, versuchten die Erzieher auch auf den philippinischen Inseln die Bevölkerung von der "dignity of labor" zu überzeugen und zu eigenständigen "Unternehmern" zu erziehen. Laut dem Historiker Carl Landé, "familiarity with entrepreneurial behavior was being developed through theory and folklore."<sup>127</sup> Im Laufe der Zeit entwickelte sich neben der akademischen Ausbildung auch der Unterricht in bestimmten Handwerken, je nachdem was in den einzelnen Regionen benötigt wurde beziehungsweise möglich war. Darüber hinaus führten einige Lehrer schon relativ früh Schulgärten ein, in denen jeder Schüler sein eigenes Beet zu versorgen hatte und die Früchte seiner Arbeit mit nach Hause nehmen konnte.<sup>128</sup>

Wie bei den Indianern achtete man auch bei den Filipinos auf eine relativ strikte Rollenverteilung. Während die Mädchen Unterricht im Sticken, Nähen und anderen hauswirtschaftlichen Fertigkeiten erhielten, übten sich die Jungen beispielsweise im Tischlern und Mauern. Nicht zuletzt sollte diese Form des Arbeitsunterrichts den Amerikanern helfen die fremden Völker mit ihren Konsumgütern vertraut zu machen und so eine gewisse Nachfrage nach diesen zu erzeugen. Somit wäre der Einzelne wirtschaftlich unabhängig, das Volk in seiner Gesamtheit aber doch sehr stark von der amerikanischen Wirtschaft abhängig geblieben.

---

<sup>124</sup> ARCIA 1903, 3.

<sup>125</sup> ARCIA 1900, 33.

<sup>126</sup> Ebenda, 14.

<sup>127</sup> Carl Landé, "The Philippines", 327.

<sup>128</sup> Dean C. Worcester, *The Philippines*, 403 f.

Diese "Nutzbarmachung" der einheimischen Bevölkerung in den deutschen Kolonien ließ sich langfristig ebenfalls nur durch gezielte Erziehungs-, Bildungs- und Zwangsmaßnahmen erreichen, denn die Menschen in den neuen deutschen Kolonien waren in vielen Fällen weder bereit noch in der Lage die von ihnen geforderten Aufgaben zu erfüllen. Da Bismarck und andere führende Mitglieder der Regierung jedoch zur Beginn der Kolonialzeit noch hofften, mit geringst möglichem Einsatz ein Maximum an Gewinn in den Kolonien zu erwirtschaften, überließen sie die Erziehungs- und Bildungsarbeit zunächst vor allem den bereits seit Jahren in Afrika tätigen Missionsgesellschaften.<sup>129</sup>

Im Hinblick auf die Themen Erziehung und (Aus-)Bildung galt die Sorge der deutschen Regierung und der Verantwortlichen häufig zunächst vor allem den deutschen Auswandererkindern. Da man fürchtete, die deutschen Auswanderer könnten im Ausland recht schnell den Bezug zum Heimatland verlieren – wie es beispielsweise bei Emigranten in die USA der Fall war –, versuchten die Verantwortlichen einer Entfremdung vorzubeugen. In eigenen Schulen sollten die jungen deutschen Kolonisten zu neuen "Herren" über die einheimische Bevölkerung herangezogen werden und mit der deutschen Kultur aufwachsen.<sup>130</sup>

Regierungsschulen für die einheimische Bevölkerung entstanden dagegen erst relativ spät mit Beginn der 1890er Jahre, und sie übernahmen nicht mehr als fünf Prozent der gesamten Bildungsarbeit in den Schulen.<sup>131</sup> Allerdings pflegte die deutsche Regierung zu jeder Zeit und ganz besonders gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine enge Kooperation mit den Missionsgesellschaften und erwartete von den christlichen Schulen, dass diese die Einheimischen nicht nur in religiösen Themen unterrichteten, sondern sie auch zur Arbeit und zu demütigen und gehorsamen deutschen Untertanen erzogen.

Insgesamt stand die Erziehungspolitik sowohl von Seiten der Regierung als auch von Seiten der Missionen mehr oder weniger eindeutig im Dienste kolonialer Herrschaft und Ausbeutung.<sup>132</sup> So verfolgte man vor allem drei Ziele: Erstens beabsichtigte man die Christianisierung der Bevölkerung, das heißt die Bekehrung der Heiden und deren Erziehung im christlich-vaterländischen Sinne. Dies war ein Hauptanliegen der

---

<sup>129</sup> Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 220 f. und Hildegard Simon-Hohm, *Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen: Erfahrungen aus Kamerun*, Köln 1983, 230 ff.

<sup>130</sup> Cynthia Cohen, "'The Natives must first become Good Workmen': Formal Educational Provision in German South West and East Africa Compared", in: *Journal of Southern African Studies* 19 (1993), 124 f.

<sup>131</sup> Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 221 f.

<sup>132</sup> Wolfgang Mehnert, "Die Erziehungspolitik", in: Helmuth Stoecker (Hg.), *Drang nach Afrika: Die deutsche koloniale Expansionspolitik und Herrschaft in Afrika von den Anfängen bis zum Verlust der Kolonien*, Berlin 1991, 193 f.

Missionen, wurde von der deutschen Regierung aber durchaus gefördert, denn häufig deckten sich die abstrakten christlichen und moralischen Werte wie beispielsweise die Bewahrung der Kleinfamilie und geschlechtsspezifische Formen der Arbeitsteilung mit den Vorstellungen und Ansprüchen der deutschen Gesellschaft.<sup>133</sup>

Zweitens, wurde die Zivilisierung der vermeintlich minder entwickelten Afrikaner angestrebt. Jene sollten die geistig-ethischen Vorstellungen europäischer Herkunft verinnerlichen, ihre ursprünglichen Identitäten der deutschen unterordnen und langfristig an europäische Konsumgüter gewöhnt werden.<sup>134</sup> Diese Art der Zivilisationsarbeit, oder "Kulturarbeit" wie es in den Reden Bismarcks oder anderer Regierungsvertreter oft hieß, fand vor allem in den Elementarschulen statt. Dort lernten die Mädchen und Jungen Lesen, Schreiben, Rechnen und erhielten Unterricht in biblischer Geschichte, in deutscher Musik und Literatur. Aus kleinen Afrikanern sollten deutsche Afrikaner werden, welche die Kultur der Deutschen annahmen oder doch zumindest zu schätzen lernten. In diesem Aspekt findet sich auch der bei den Amerikanern sehr stark zu beobachtende Sendungsgedanke wieder.<sup>135</sup>

Drittens schließlich zielte die Erziehung der Eroberer auf die Qualifizierung der Einheimischen für den kolonialbedingten Bedarf in Wirtschaft, Verwaltung, Militär und Missionsstationen ab. Da die Zahl deutscher Siedler selbst in den Siedlungskolonien nie besonders groß war, waren die Deutschen auf die Hilfe und Arbeit der einheimischen Bevölkerung angewiesen und versuchten sie in ihrem Interesse auszubilden.<sup>136</sup>

Dabei hatte die Ausbildung der Afrikaner durch die Deutschen jedoch ihre Grenzen. Im Vergleich zum Kaiserreich lag das Niveau der gehobenen Schulen in den Kolonien unter dem einer deutschen Volksschule, und vor 1918 durfte kein Afrikaner ein Universitätsstudium aufnehmen.<sup>137</sup> Grund hierfür war vor allem die Tatsache, dass viele Kolonisten fürchteten, zu viel Zivilisierung könnte dem "Neger" schaden und ihn rebellisch werden lassen.<sup>138</sup> Aus diesem Grundwiderspruch zwischen Herrschafts- und Qualifizierungsanspruch kristallisierte sich laut Christel Adick die folgende pädagogische Grundtendenz heraus: "Begrenzung des vermittelten Realwissens auf ein unter gegebenen Umständen unerlässliches Minimum und an lediglich kleine Teile der

---

<sup>133</sup> Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 222 f.

<sup>134</sup> Ebenda, 225 f.

<sup>135</sup> Simon Hohm, *Afrikanische Kindheit*, 238 und Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 223.

<sup>136</sup> Cynthia Cohen, "The Natives must first become Good Workmen", 118

<sup>137</sup> Wolfgang Mehnert, "Die Erziehungspolitik", 194.

<sup>138</sup> Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 226.

Bevölkerung in Verbindung mit einer möglichst wirksamen Erziehung zu fügsamen Untertanen."<sup>139</sup>

In den deutschen Kolonien stand, wie zuvor bereits erläutert, neben der auf die Arbeit der Missionen zurückgehenden Christianisierung die Arbeitserziehung im Vordergrund. Im Sinne des übergeordneten Zieles der deutschen Regierung – der "Nutzbarmachung" der Bevölkerung – versuchte man die Einheimischen zur Arbeit in der Mission, in der Kolonialverwaltung und auf den Plantagen zu erziehen. In der Praxis unterrichtete man daher die Jungen in europäischen Handwerken, in Ackerbau und Plantagenwirtschaft, die Mädchen in Hauswirtschaft und bildete beide Geschlechter als Dolmetscher, Schreiber oder Ähnliches für den Dienst in Missionen oder den Kolonialbehörden aus.<sup>140</sup> Strikte Regeln sollten ihnen Werte wie den deutschen Arbeitsethos, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnung, Fleiß, Gründlichkeit und Zuverlässigkeit vermitteln.<sup>141</sup> Die deutschen Kolonisten in Afrika hatten dabei wie die amerikanischen Pädagogen die Hoffnung, dass die fremden Völker nicht nur bestimmte Fähigkeiten erlernen, sondern durch den Kontakt mit der vermeintlich höheren Kultur auch die europäische Lebensweise zu schätzen lernen würden. Eine Wertschätzung, die sich sowohl in einem gewissen Respekt gegenüber den Herrschenden als auch in dem Bedürfnis nach den Konsumgütern der deutschen Kultur äußern sollte.

In diesem Zusammenhang war – ähnlich umstritten wie in den USA – die Sprachenfrage ein großes Thema. Während sich die deutsche Kolonialbehörde von der deutschen Sprache, "die Erziehung der Afrikaner zu einem deutschen Nationalgefühl und zu loyalen deutschen Untertanen" versprach, argumentierten viele Missionare gegen die Übernahme der deutschen Sprache. Sie vertraten die Ansicht, fremdsprachlicher Unterricht resultiere in einem "ungesunden Verlangen nach Gleichheit mit den Weißen."<sup>142</sup> Die Regierung setzte sich schließlich durch, in dem sie unter anderem die Erteilung von Subventionen für die Missionen an die Vermittlung der deutschen Sprache knüpfte. Deutsch wurde jedoch in den meisten Schulen nicht zur einzig erlaubten Unterrichtssprache erklärt.<sup>143</sup>

Für viele Kolonisten der damaligen Zeit zielte die Frage nach der Arbeitserziehung der einheimischen Bevölkerung nicht zwangsläufig auf eine schulische oder

---

<sup>139</sup> Christel Adick/Wolfgang Mehnert, *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten: Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914*, Frankfurt a. M. 2001, 37.

<sup>140</sup> Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 229.

<sup>141</sup> Hildegard Simon-Hohm, *Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen*, 238.

<sup>142</sup> Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 231 f.

<sup>143</sup> Adick Christel/Wolfgang Mehnert, *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten*, 257 f.

außerschulische Ausbildung ab, sondern vielmehr auf den Aspekt der Motivation und Methoden der Unterdrückung. So erläuterte der Reichstagsabgeordnete Alexander Merensky in einem Artikel aus dem Jahre 1886, nicht die Frage "Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit?", sondern die Frage "Wie bewegt man den Neger am besten zur Plantagenarbeit?" sei das Kernproblem der Kolonialpolitik.<sup>144</sup> Seine Lösungsvorschläge sahen dementsprechend auch eine Mischung aus schulischer Erziehung und Kulturvermittlung und einem gezielt aufgebauten Abhängigkeitsverhältnis vor.<sup>145</sup> Während sich das Kaiserreich wie die USA gezielt gegen Formen der Sklaverei ausgesprochen hatten, so versuchten die deutschen Kolonisten andere Formen der Ausbeutung im Dienste des Vaterlandes zu konservieren und zu kultivieren.

---

<sup>144</sup> Alexander Merensky, *Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit?* Berlin 1886, 7.

<sup>145</sup> Ebenda, 14 f.

### 3 Zentrale Elemente der Zivilisierungspropaganda

Die Zivilisierungspropaganda der USA ist nicht nur Teil des zuvor dargestellten imperialen Diskurses Ende des 19. Jahrhunderts, sondern stellt eine spezifisch amerikanische Version der "colonial narrative" dar.<sup>146</sup> Als solche spiegelt sie inhaltlich sowohl die allgemeine wissenschaftliche, gesellschaftliche und politische Situation der Zeit als auch spezifisch amerikanische Entwicklungen wie beispielsweise das Ende der "frontier" wieder. Auf der rhetorischen Ebene kombiniert sie die Tropen des imperialen Diskurses, die David Spurr unter dem Begriff "rhetoric of empire" zusammengefasst hat, mit spezifisch amerikanischen Tropen wie etwa der Metapher "manifest destiny".<sup>147</sup>

Dabei folgt die amerikanische Propaganda insgesamt einem moralisch-religiös determinierten Plot. Der nun folgende Hauptteil dieser Arbeit zeichnet diesen Plot und die ihm innewohnenden kulturellen Muster, Systeme, Strukturen und Beziehungen anhand von drei zentralen Elementen der Propaganda nach: erstens, die Definition der eigenen Position und letztlich der eigenen Superiorität in Form einer Einordnung der Fremden in das eigene Weltbild, zweitens, der aktive Versuch die imperiale Politik gegenüber den fremden Völkern zu legitimieren und zu bestätigen und drittens, die Vollendung des Kolonisationsmythos in Form von anschaulichen Beweisen der geglückten Zivilisierung.

Im Mittelpunkt der Analyse steht die Zivilisierungspropaganda der USA. Die Propaganda des Kaiserreiches dient als Referenzebene. Nicht immer lässt sich jedoch ein Pendant oder Anknüpfungspunkt finden – hier weist die Untersuchung auf Unterschiede hin und versucht Erklärungsansätze zu finden, wo immer dies nötig erscheint, auch in Form eines eigenen Unterkapitels.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Rhetorik der Verantwortlichen. Wie zuvor angekündigt, werden jedoch auch andere Ausdrucksformen der Propaganda, nämlich Fotografien und Ausstellungen, berücksichtigt. Diese zuletzt genannten Medien stellen insofern eine Besonderheit dar, als sie die verschiedenen Elemente der Propaganda zusammenbringen und in einem Foto beziehungsweise in einer Ausstellung verdichten. Da sich bei der Betrachtung und Analyse eines Fotos oder einer Ausstellung einerseits einzelne Aspekte kaum ausblenden lassen und andererseits die wiederholte Betrachtung unterschiedlicher Bereiche eines Fotos oder einer Ausstellung

---

<sup>146</sup> Der Begriff "colonial narrative" geht zurück auf Benito M. Vergara, *Displaying Filipinos: Photography and Colonialism in Early 20<sup>th</sup> Century Philippines*, Quezon City 1995, 18.

<sup>147</sup> David Spurr, *The Rhetoric of Empire: Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing and Imperial Administration*, Durham, NC 1993.

zwangsläufig zu Redundanzen führen würde, werden diese Medien zusammenfassend in Kapitel 3.3 untersucht.

### **3.1 Wir und die Anderen – Die Einordnung der kolonisierten Völker in das eigene Weltbild**

Am Anfang jeder Beschäftigung, jeder Auseinandersetzung mit den "Fremden" steht die Einordnung derselben in das eigene Weltbild und die eigene Weltordnung. Dies gilt auch für die Dokumente, Reden und Artikel der amerikanischen Entscheidungsträger und war in der Mehrzahl der untersuchten Quellen gleichbedeutend mit der Definition der eigenen Überlegenheit. In ihren Äußerungen ordnen die jeweiligen Autoren oder Redner analog zu den im vorherigen Kapitel beschriebenen wissenschaftlichen Theorien und Modellen sowohl Indianer, Filipinos als auch die afrikanische Bevölkerung in deutlicher Abgrenzung zur eigenen Gesellschaft am unteren Ende der Zivilisationsskala ein. Mit Hilfe der für den imperialen Diskurs typischen rhetorischen Mittel der Erniedrigung, Klassifizierung und der Kind-Metapher schufen sie Raum für die eigenen Ideen und Konzepte und konnten die Notwendigkeit der Zivilisierungspolitik hervorheben.<sup>148</sup>

Die als erstes zur Untersuchung kommende Kind-Metapher und das damit einhergehende Verhältnis zwischen Machthabern und Untergebenen repräsentiert dabei eine noch relativ wohlwollende Variante des damaligen Denkens. Häufig wurden die Ureinwohner sowohl in den USA als auch in Afrika nur als Primitive und Barbaren betitelt – teilweise im gleichen Atemzug mit der Kind-Metapher –, denen man nur geringen oder gar keinen Respekt entgegenbrachte.<sup>149</sup> Auf diese Formen der Klassifizierung und Erniedrigung geht der zweite Unterpunkt ein.

Neben diesen eher ablehnenden Charakterisierungen finden sich sowohl in den USA als auch im Kaiserreich immer wieder befürwortende und positive Beschreibungen der fremden Völker. So wurden die Indianer Ende des 19. Jahrhunderts häufig als Vertreter eines aussterbenden und daher zu bewahrenden Volkes gesehen. Sammler, Museen und die wachsende Gruppe der Anthropologen bemächtigten sich der letzten Relikte einer scheinbar dem Untergang geweihten Kultur und trugen mit dazu bei, dass sich innerhalb der Bevölkerung ein zunehmend romantisierendes Bild vom Leben der

---

<sup>148</sup> Vgl. ebenda, 92 f.

<sup>149</sup> Renate Nestvogel, "Die Erziehung des 'Negers' zum deutschen Untertan", 218.



Indianer durchsetzte.<sup>150</sup> Ähnliches widerfuhr den in Afrika und auf den Philippinen einheimischen Völkern. Auch sie wurden vor allem von der breiten Masse der amerikanischen und deutschen Bevölkerung nicht nur mit negativer Distanz betrachtet, sondern ihre kulturellen Errungenschaften wurden von einigen gelobt und mit Respekt betrachtet. Wie noch zu zeigen sein wird, waren viele der Zeitgenossen von den fremden Lebensformen und vom äußeren Erscheinungsbild der Anderen, kurz von der Exotik der Fremden fasziniert, weil sie dieses Leben so nicht kannten oder weil es sie an eine längst vergessene, ihnen eigene Lebensform erinnerte.

Diejenigen, die für die Politik gegenüber den fremden Völkern verantwortlich waren, befanden sich dabei allerdings in einem Konflikt zwischen zu großer Ablehnung und zu bereitwilliger Akzeptanz der anderen Kulturen. Schließlich mussten sie in erster Linie die Politik gegenüber diesen Völkern rechtfertigen. Die beiden letzten Punkte dieses Unterkapitels werden anhand einiger Beispiele zeigen, wie die Verantwortlichen diesen Konflikt sprachlich wie visuell verarbeiteten: Einige nutzten die beschriebene Ambivalenz innerhalb des Diskurses für ein Spiel mit Nähe und Distanz und verstärkten mit Hilfe von Romantisierungen, Ironie und Satire ihre Argumente. Andere distanzten sich unter Verwendung eines nüchternen, wissenschaftlichen Stils gezielt von den Romantisierungen und Ästhetisierungen der fremden Völker.

Insgesamt lassen sich im Hinblick auf die Wahrnehmung der fremden Völker sowohl im Kaiserreich als auch in den USA verschiedene Phasen identifizieren. Laut Schubert gewannen im Kaiserreich in der Phase zwischen 1904 und 1906 angesichts der Kolonialkriege und Kolonialpropaganda zunehmend sozialdarwinistische Töne die Oberhand. In dieser Zeit forderte man in den Kolonialzeitschriften zum Teil recht offen "ein vernichtendes Vorgehen gegen den 'mordenden Neger'."<sup>151</sup> Ab 1907, in der "Ära Dernburg" kam es dagegen zu einer graduellen Veränderung in der Beschreibung der Afrikaner und zu einer Propaganda, die verstärkt die philanthropischen Aspekte der Kolonialpolitik und ein entsprechend positiv verklärtes Bild des Schwarzafrikaners betonte.<sup>152</sup>

In den USA verläuft die graduelle Verschiebung der Wahrnehmung ähnlich; die Phasen gehen jedoch zum Teil über den Untersuchungszeitraum hinaus oder äußern sich als parallele Entwürfe zur Zivilisierungspropaganda. So zeichnete die Propaganda vor 1890, in der Zeit der Indianerkriege, ein sehr negatives Bild von den fremden Völkern.

---

<sup>150</sup> Vgl. Andrea Porschen, *Das Paradigma des Vanishing Indian*, 65-71.

<sup>151</sup> Michael Schubert, *Der schwarze Fremde: Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre*, Stuttgart 2003, 220.

<sup>152</sup> Ebenda, 267.

Führende Politiker und Militärs forderten offen die Vernichtung der mordenden und brandschatzenden Indianer. Diese Einstellung änderte sich erst mit dem Beginn der Zivilisierungspolitik.<sup>153</sup> In dieser Phase ordnete man die indianischen Ureinwohner zwar, wie noch zu zeigen sein wird, auf einer Kulturstufe weit unter den Amerikanern ein, gestand ihnen aber eine grundsätzliche Existenzberechtigung und eine mögliche Entwicklungsfähigkeit zu. Innerhalb des Untersuchungszeitraumes dieser Arbeit blieb die Wahrnehmung der Ureinwohner durch die Weißen relativ konstant. Unterschiede zeigten sich lediglich in Bezug auf die Frage, wie weit sich "der Indianer" mit Hilfe der entsprechenden Erziehung und Bildung entwickeln könne. Während die Verantwortlichen in den 1890er Jahren noch überzeugt waren, die Indianer könnten zu gleichberechtigten und vollkommen zivilisierten Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen, mehrten sich um die Jahrhundertwende die Stimmen, die überzeugt waren, die Ureinwohner seien nur bis zu einem gewissen Grad zivilisier- und assimilierbar.<sup>154</sup> Frederick Hoxie weist darauf hin, dass diese Einschätzungen und die Veränderungen, die sie hinsichtlich der Politik nach sich zogen, sich erst nach und nach entwickelten und keineswegs einen totalen Bruch mit den Ansichten der Reformer und der Propaganda des 19. Jahrhunderts bedeuteten.<sup>155</sup>

Die Einschätzung der philippinischen Bevölkerung innerhalb der amerikanischen Propaganda blieb zwischen 1898 und 1914 ebenfalls relativ konstant, allerdings differenzierte man zwischen den aufständischen Guerillakämpfern und der restlichen Bevölkerung. Während man von ersteren ein besonders wildes und barbarisches Bild zeichnete und dieses mit dem der amerikanischen Ureinwohner während der Indianerkriege gleichsetzte, galt die allgemeine Bevölkerung als friedlich und wie die Indianer je nach Entwicklungsstand als mehr oder weniger zivilisierbar.<sup>156</sup> Die nachfolgende Analyse wird die konstanten Elemente der Fremdwahrnehmung innerhalb der Zivilisierungspropaganda in den USA sowie im Deutschen Kaiserreich herausarbeiten.

---

<sup>153</sup> Zur Wahrnehmung der Indianer in der amerikanischen Gesellschaft vgl. Alden T. Vaughan, "From White Man to Redskin: Changing Anglo-American Perceptions of the American Indian", in: *American Historical Review* 87.4 (1982), 917-953 und Robert F. Berkhofer, Jr., "White Conceptions of Indians", in: Wilcomb E. Washburn (ed.), *History of Indian-White Relations*, Washington 1988, in: William C. Sturtevant (ed.), *Handbook of North American Indians*, 522 - 547.

<sup>154</sup> Siehe dazu u.a. den Bericht der *Superintendent of Indian Affairs* Estelle Reel. In ihrem Report von 1903 erklärte sie: "The Indian teacher must deal with conditions similar to those which confront the teacher of the blind or the deaf." "Report of the Superintendent of Indian Schools, Washington, D.C., October 1, 1903", in: United States/Department of the Interior, *Annual Report of the Department of the Interior*, 1903, Part I, Washington, D.C. 1903, 384.

<sup>155</sup> Frederick E. Hoxie, "Redefining Indian Education", 13.

<sup>156</sup> Vgl. Anne Paulet, *The only good Indian is a dead Indian*, 240 ff. und Peter W. Stanley, "'The Voice of Worcester is the Voice of God': How one American found Fulfillment in the Philippines", in: Peter W. Stanley (ed.), *Reappraising an Empire: New Perspectives on Philippine-American History*, Cambridge, MA 1984, 127 ff.

### 3.1.1 Die Entmündigung der Fremden durch die Kind-Metapher

Eine besondere Art der Einordnung in das eigene Weltbild, die an verschiedenen Stellen in den Dokumenten und Artikeln der Entscheidungsträger auftaucht, ist die Bezeichnung der fremden Völker als Kinder. Diese Metapher ordnet sowohl die Filipinos als auch die Indianer am unteren Ende der im vorherigen Kapitel beschriebenen Zivilisationsskala ein und relativiert, beziehungsweise negiert, die kulturellen Errungenschaften und Werte der jeweiligen Völker. In letzter Konsequenz führt sie darüber hinaus zur völligen Entmündigung der abhängigen Völker. Als "Kinder" werden ihnen auf der rhetorischen Ebene alle Rechte entzogen. Ihr Schicksal liegt in den Händen ihres "Vaters" – diese Rolle wiederum wird von der amerikanischen Regierung beansprucht. Damit ist die Kind-Metapher das wohl wirksamste rhetorische Mittel der Erniedrigung fremder Kulturen. Unter dem Deckmantel des der Kind-Metapher anhängenden wohlmeinenden Paternalismus ließ sich die Politik der Amerikaner sehr gut legitimieren. Die Kind-Metapher tauchte sowohl in der Sprache der Entscheidungsträger in Manila als auch in Washington auf und entwickelte sich Ende des 19. Jahrhunderts zu einem länderübergreifenden Phänomen, welches auch im Deutschen Kaiserreich aufgegriffen wurde.

Die amerikanischen Indianerbeauftragten bezeichnen in ihren jährlichen Berichten die Indianer abwechselnd direkt als "children" (Kinder) oder "wards" (Mündel), oder sie verweisen nur auf bestimmte Verhaltensweisen und fehlende Fähigkeiten, die diese als Kinder, das heißt auf der Entwicklungsstufe von Kindern stehend, kategorisierten.<sup>157</sup> Wie Kinder haben die Indianer beispielsweise laut der Beobachtungen und Einschätzungen der Verantwortlichen bestimmte für ihr Überleben und ihre Eingliederung in eine moderne zivilisierte Gesellschaft wichtige Eigenschaften und Verhaltensweisen noch nicht entwickelt. *Commissioner of Indian Affairs* Thomas Morgan urteilt, die Indianer seien "as little prepared to take care of themselves as so many infants."<sup>158</sup> Indianerbeauftragter William Jones bezeichnet die indianische Bevölkerung wiederholt als "children of the forest", die zwar in Einklang mit der Natur leben mögen, aber laut seinen Beobachtungen nicht in der Lage sind, vernünftigen

---

<sup>157</sup> Siehe beispielsweise Thomas J. Morgan, "Report of Commissioner of Indian Affairs T. J. Morgan October 1, 1891", in: Wilcomb E. Washburn (ed.), *The American Indian and the United States: A Documentary History, Volume I*, New York, NY 1973, 526-573 und "Report of Commissioner of Indian Affairs", in: United States/Department of the Interior, *Annual Report of the Department of the Interior*, 1898, 8. Im Folgenden werden die Berichte der *Commissioners*, die als Teil der *Annual Reports of the Department of the Interior* veröffentlicht wurden, mit dem Kürzel ARICIA (*Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs*) und der jeweiligen Jahreszahl abgekürzt.

<sup>158</sup> Thomas J. Morgan, "Report of Commissioner of Indian Affairs T. J. Morgan October 1, 1891", 529.

Ackerbau zu betreiben und für ihr eigenes Einkommen zu sorgen.<sup>159</sup> Stattdessen, so der Beamte weiter, lebten die meisten Indianerstämme seit Jahren von den Rationen der U.S. Regierung. Ihre eigene Faulheit und "kindliche" Unfähigkeit habe sie zu diesen abhängigen "Mündeln" gemacht und die amerikanische Regierung in die Rolle des helfenden und lehrenden Vaters gedrängt.<sup>160</sup> Diese Beschreibung verdeutlicht das der Kind-Metapher eigene Rollenverständnis; sobald die Indianer zu unterentwickelten Kindern deklariert werden, übernehmen die Amerikaner geradezu zwangsläufig die Rolle des Vaters oder Vormunds, der sich seinen Schützlingen mit "tender care and corrective authority" widmet.<sup>161</sup> Dieses Verhältnis wird dann häufig als "tutelage" oder "guardianship" bezeichnet und verweist wieder indirekt auf die Kind-Metapher.<sup>162</sup>

Ganz ähnlich verhält es sich mit den Beziehungen zwischen Filipinos und Amerikanern. *Superintendent of Education* Fred W. Atkinson kommt, wie auch der erste Gouverneur der Philippinen, William Howard Taft, zu der Einschätzung: "The Filipinos people taken as a body, are children, and childlike, do not know what is best for them."<sup>163</sup> Diese Aussage impliziert sogleich, dass die Amerikaner als die zivilisierte und überlegene Nation wissen, was gut für die Filipinos ist und die Aufgabe eines Vormunds übernehmen, der das Wachsen und Gedeihen seiner Kinder sicherstellen muss.<sup>164</sup>

Im Unterschied zu den Indianern fehlten den Filipinos allerdings nicht so sehr Kenntnisse des modernen Ackerbaus – hier hatten die spanischen Kolonialherren nach der Einschätzung Atkinsons schon Vorarbeit geleistet – sondern vielmehr wichtige charakterliche Eigenschaften, die für den Aufbau einer demokratischen Gesellschaft vonnöten sind. Atkinson urteilte: "They have not yet cultivated a sense of fair play and tolerance for those who differ in opinion."<sup>165</sup> Daraus folgte für Atkinson und die anderen Verantwortlichen der Erziehungspolitik: Die Filipinos haben noch viel zu lernen, bis sie die Entwicklungsstufe der Amerikaner erreicht haben.

Ironischerweise waren im Falle der Indianer dieselben nicht ganz unbeteiligt an der Entstehung der Kind-Metapher. Thomas Morgan weist in einer Rede, die er

---

<sup>159</sup> ARCIA, 1903, 3.

<sup>160</sup> Ebenda, 3.

<sup>161</sup> ARCIA, 1898, 8.

<sup>162</sup> Ebenda, 1898, 8 und ARCIA, 1901, 10.

<sup>163</sup> Fred W. Atkinson, "The Philippine Problem", Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian, "Proceedings of the Twenty-Second Annual Meeting of the Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian and other Dependent Peoples", October 1904, in: *The Native Americans Reference Collection: Documents Collected by the Office of Indian Affairs*, Part II, 1901-1948, reel 6, microfilm edition, Roosevelt Study Centre, Middelburg, the Netherlands, 61. Zu Tafts Einschätzung siehe Oscar M. Alfonso, "Taft's Early Views on the Filipinos", in: *Solidarity* 4 (June 1969), 52.

<sup>164</sup> Fred W. Atkinson, "The Philippine Problem", 60.

<sup>165</sup> Ebenda.

während seiner Amtszeit hielt, auf die Ursprünge des Vater-Kind-Verhältnisses zwischen Indianern und Amerikanern hin:

From time immemorial, the Indians have been taught to call the President of this mighty republic the 'Great Father,' and all communications that come from them to the Indian Office are addressed in that way. In their speeches, they say that they regard the President as a father, that they are his children, and that they look to him for protection, for justice, for succor, for advice.<sup>166</sup>

Schon "immer" hätten die Indianer also den Präsidenten als ihren "great father" bezeichnet, dessen Hilfe und Schutz erbeten und damit gleichzeitig die ihnen zugesprochene Rolle als Kinder oder Mündel angenommen. Aus dieser Aussage leitet Morgan den allgemeinen Wunsch aller Indianer nach der Hilfe und dem Eingreifen der Amerikaner ab. Da er keine weiteren Beispiele für die Formulierung dieses Wunsches nennt, basiert seine Generalisierung jedoch vorwiegend auf der ritualisierten Anredeformel "Great Father" und stellt somit wohl eher eine Wunschvorstellung als eine Tatsache dar. Morgan greift damit – vermutlich unbewusst – auf ein für die koloniale Rhetorik typisches Muster zurück, welches David Spurr unter dem Begriff "appropriation" (Aneignung) zusammenfasst und folgendermaßen beschreibt: "colonial discourse [...] transfers the locus of desire onto the colonized object itself."<sup>167</sup> Die Politik der Amerikaner antwortet auf eine Art Anfrage der abhängigen Völker und erhält somit eine erneute Rechtfertigung. Einmal etabliert, konnte dieses Konstrukt dann ohne weitere Erklärungen auch auf die Filipinos übertragen werden.

Im Kontext der Erziehungs- und Zivilisierungsprogramme erhielt die Entmündigung der Fremden durch die Kind-Metapher noch eine weitere Dimension: Schließlich konzentrierte sich diese Politik auf die tatsächlichen Kinder – die junge Generation der Indianer und Filipinos – und die zuvor beschriebene Metapher ließ diese Gruppe zu doppelt schwachen und damit gleichzeitig am stärksten formbaren Gliedern werden.

Die jungen Filipinos und Indianer waren rein altersmäßig Kinder, unselbstständig, "with no language but a cry" und auf den Schutz und die Förderung durch die Eltern angewiesen.<sup>168</sup> Genau diesen Erziehungs- und Schutzauftrag entzog die Rhetorik (und die Praxis) jedoch den eigentlichen Eltern, denn diese – genauer gesagt die gesamte indianische und philippinische Nation – befanden sich in der damaligen

---

<sup>166</sup> Thomas J. Morgan, "A Plea for the Papoose", in: Francis P. Prucha (ed.), *Americanizing the American Indians: Writings by the "Friends of the Indian, 1880-1900*, Lincoln, NE 1973, 244 f.

<sup>167</sup> David Spurr, *The Rhetoric of Empire*, 28.

<sup>168</sup> Thomas J. Morgan, "A Plea for the Papoose", 241.

Sprachregelung selbst noch im Stadium der Kindheit.<sup>169</sup> So stellte Thomas Morgan in Bezug auf die Indianer die rhetorische Frage: "To whom then, shall their little ones look if not to this great nation?"<sup>170</sup>

Gleiches galt für die jungen Filipinos, die sich zwar wissbegierig zeigten, deren Eltern und das bestehende Schulsystem jedoch nicht in der Lage zu sein schienen, die junge Generation ausreichend im Sinne der Amerikaner zu fördern.<sup>171</sup> Die Kind-Metapher bot in diesem Zusammenhang eine zweifache Legitimation: zum einem für die generelle Politik gegenüber Indianern und Filipinos, zum anderen für die Erziehung der Kinder nach amerikanischen Maßstäben.

Im Deutschen Kaiserreich stellte Dr. Wilhelm Solf, Staatssekretär des Reichskolonialamts, in einer Sitzung des Reichstages in Bezug auf die Bevölkerung in den neuen deutschen Kolonien fest: "Die Eingeborenen sind unwissend [...] Sie sind schmutzig [...] Sie sind krank [...] Sie sind wild [...] Alles in allem, meine Herren: sie sind große Kinder"<sup>172</sup>. Die Kind-Metapher war damit also nicht nur eine Erscheinung der amerikanischen Rhetorik, sondern fand auch im Kaiserreich ihre Entsprechung. Der Historiker Gottfried Mergner bestätigt, dass der "Neger" in der bürgerlichen Welt des Kaiserreiches wie ein Kind wahrgenommen und behandelt wurde – "als Naturwesen, das der Zivilisierung bedarf."<sup>173</sup> Peter Scheulen kommt gar zu dem Schluss: "Das Kindbild war [...] ein Grundmuster des allgemeinen Afrikabildes."<sup>174</sup>

Grundlage dieses Kindbildes war wie in den USA die Konstatierung geistiger Unreife und die Einstufung der Eingeborenen auf einer niedrigeren Zivilisationsstufe als das eigene Volk.<sup>175</sup> Ähnlich wie für die Amerikaner entstanden auch für die Deutschen auf Basis dieser Annahme neue Verantwortungen und Verpflichtungen. Staatssekretär Solf zog aus seiner Beurteilung der Afrikaner den Schluss, dass diese "der Erziehung

---

<sup>169</sup> 1891 verabschiedete der US-Kongreß ein Gesetz, welches die Schulpflicht für indianische Kinder einführte, ab 1893 konnten die Eltern bei Nichtbefolgung bestraft werden. Sie dazu: David Wallace Adams, *Education for Extinction*, 63.

<sup>170</sup> Thomas J. Morgan, "A Plea for the Papoose", 245.

<sup>171</sup> United States/Bureau of Education, *Report of the Commissioner of Education for the Year 1899-1900*, Vol. 2, Washington 1901, 1603.

<sup>172</sup> Dr. Solf, Staatssekretär des Reichskolonialamts im Reichstag, 6. März 1913, zitiert nach: Henning Melber, "... dass die Kultur der Neger gehoben werde!" Kolonialdebatten im deutschen Reichstag", in: Ulrich van der Heyden/Joachim Zeller (Hgg.), *Kolonialmetropole Berlin: Eine Spurensuche*, Berlin 2002, 69 f.

<sup>173</sup> Gottfried Mergner, "Die Berufung zur Besserung der Welt", 69.

<sup>174</sup> Peter Scheulen, *Die 'Eingeborenen' Deutsch-Südwestafrikas: Ihr Bild in deutschen Kolonialzeitschriften von 1884 bis 1918*, Köln 1998, 66.

<sup>175</sup> Ebenda. Im Laufe der Zeit mehrten sich die Stimmen, die das Kindbild anzweifelten.

und der Leitung bedürfen."<sup>176</sup> Ein Vertreter der Missionen wurde während des Deutschen Kolonialkongresses 1902 in Berlin noch deutlicher:

Da nun die Einwohner unserer Kolonien zumeist noch in den Kinderjahren ihrer Entwicklung stehen, unser Land aber zum vollen Alter herangewachsen ist, entsteht zwischen diesem und ersterem ein Verhältnis analog dem zwischen Eltern und Kindern [...] Wie die Eltern die Kinder, so hat das Mutterland die Eingeborenen zu erziehen.<sup>177</sup>

Er sah das Kaiserreich in der Rolle der Eltern und der Pflicht, die Menschen in den Kolonien zu erziehen.

### **3.1.2 "Wilde ", "Barbaren" und "faule Neger" – sprachliche Erniedrigungen und Klassifizierungen**

Neben der Kind-Metapher dominieren zwei weitere, parallel auftretende Formen der sprachlichen Einordnung die Propaganda der USA und des Kaiserreiches. Zum einen finden sich in vielen Quellen pauschalisierende Abwertungen und Erniedrigungen. Die Texte beschreiben in deutlichen Worten und teilweise in Abgrenzung zur amerikanischen Kultur und Gesellschaft die vermeintlich negativen und "unzivilisierten" Eigenschaften und Verhaltensweisen der fremden Menschen und manifestieren so das Ungleichverhältnis zwischen den Kolonisten und den Kolonisierten.

Zum anderen klassifizieren die Verantwortlichen die fremden Völker nach bestimmten Merkmalen und Kategorien. Da die Gruppe der pauschal als Indianer, Filipinos und afrikanische Eingeborene Betitelten sich in der Realität aus Hunderten von verschiedenen Volksgruppen zusammensetzte, die sich hinsichtlich ihrer Lebensweise und kulturellen Entwicklung sehr stark unterschieden, nahmen viele Autoren und Redner in ihren Beschreibungen ebenfalls mehr oder weniger detaillierte Unterscheidungen vor. Die Klassifizierungen boten dabei nicht nur die Möglichkeit, die fremden Völker in einer differenzierteren Form in das eigene Weltbild einzuordnen, sondern gleichzeitig auch deren Entwicklungspotenzial aufzuzeigen und so den Erfolg der Politik zu prognostizieren – ein wichtiger Schritt, um die Unterstützung der amerikanischen Bevölkerung für die eigene Arbeit zu sichern. Die Erziehungspolitik der Amerikaner gegenüber den Filipinos und Indianern konnte nur dann auf Zustimmung in

---

<sup>176</sup> Dr. Solf, Staatssekretär des Reichskolonialamts im Reichstag, 6. März 1913, zitiert nach: Henning Melber, "... dass die Kultur der Neger gehoben werde!", 69 f.

<sup>177</sup> Pater H. Heines, "Erziehung eines Naturvolkes durch das Mutterland", Sektionssitzung, 5. Oktober, *Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1905 zu Berlin am 5., 6. und 7. Oktober 1905*, Berlin 1906, 443.

der Bevölkerung stoßen und legitimiert werden, wenn sowohl die Notwendigkeit des Handelns offenkundig schien – die fremde Kultur also schlechter als man selbst dastand – als auch berechtigte Hoffnung auf Entwicklung und damit Erfolg bestand

Wie die Kind-Metapher, so spiegeln auch diese Formen der sprachlichen Einordnung der Fremden teilweise die Ergebnisse aus der Anthropologie und die im vorherigen Kapitel vorgestellten wissenschaftlichen Zivilisations-Theorien wieder. Wenn auch meist eine entsprechende Quellenangabe oder ein direkter Verweis auf eine bestimmte Theorie fehlt, so flossen die wissenschaftlichen Diskussionen offensichtlich in die Propaganda ein.

Im Sinne einer pauschalen Abwertung der indianischen Bevölkerung kommt der Indianerbeauftragte Thomas Morgan in seinem ausführlichen Bericht von 1889 zu der Einschätzung: "as a mass the Indians are far below the whites of this country in their general intelligence and mode of living."<sup>178</sup> Indianerbeauftragter William Jones schließt sich dieser Meinung in den Jahren darauf an. Er spricht 1899 von der "well-known inferiority of the great mass of Indians in religion, intelligence, morals, and home life."<sup>179</sup>

Deutliche Symptome dieser Unzivilisiertheit und des niedrigen Status der Indianer sind laut Morgan deren den Tieren ähnliche und träge Lebensweise sowie das Fehlen jeglichen Komforts und Luxus im Leben dieser Völker.<sup>180</sup> Jones beobachtet darüber hinaus als weiteres Zeichen der vermeintlichen Unterlegenheit der Indianer den schlechten Zustand der Kinder, die in den Reservaten "half-naked, often filthy and vermin-infected" herumlaufen.<sup>181</sup> Neben diesen gesundheitlichen Problemen äußerten sich bei diesen Kinder auch charakterliche Schwächen. Sie seien "filled with superstitions, and rebellious, wild, and intractable."<sup>182</sup> Zusammenfassend ist für diese Autoren die Mehrheit der indianischen Gesellschaft durch Ignoranz, Trägheit und Dummheit gekennzeichnet.<sup>183</sup>

Die Filipinos werden in den Dokumenten der Amerikaner mit ähnlich negativen und erniedrigenden Attributen bedacht. So ordnen die amerikanischen Verantwortlichen für die Politik auf den Inseln die große Masse der unterschiedlichen Völker der Philippinen pauschal am unteren Ende der Zivilisierungsskala ein und fassen sie mit dem Wort "savage" zusammen. Insbesondere Gouverneur William Howard Taft urteilt

---

<sup>178</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 178.

<sup>179</sup> ARCIA 1899, 4.

<sup>180</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 178.

<sup>181</sup> ARCIA 1899, 4.

<sup>182</sup> Ebenda.

<sup>183</sup> Siehe ARCIA 1890 und ARCIA 1899.



sehr abwertend über die Bevölkerung der Philippinen; er unterstellt ihnen, sie seien Lügner und in der Mehrzahl "superstitious and ignorant".<sup>184</sup> Der angesprochene Aberglaube und die Tatsache, dass die Mehrzahl der Filipinos keine Christen waren sowie die Dummheit der Völker waren zugleich die am häufigsten erwähnten Anzeichen des vermeintlich niedrigeren Status der Filipinos im Verhältnis zu den Amerikanern.

Verstärkt werden diese Aussagen in einigen Dokumenten durch kontrastierende Gegenüberstellungen des Lebens der Indianer mit dem Leben der Amerikaner. So setzt der Indianerbeauftragte Morgan seine bereits zuvor erwähnten negativen Einschätzungen der Indianer in seinem Bericht von 1889 fort mit den Worten: "They enjoy very few of the comforts, and almost none of the luxuries, which are the pride and boast of their more fortunate neighbors."<sup>185</sup> Wie dieser Luxus seiner Meinung nach aussieht, erläuterte er ein paar Zeilen später:

the sweets of refined homes, the delight of social intercourse, the emoluments of commerce and trade, the advantages of travel, together with the pleasures that come from literature, science, and philosophy, and the solace and stimulus afforded by a true religion.<sup>186</sup>

Morgan hebt mit Hilfe der entsprechenden Wortwahl die Vorzüge der Zivilisation hervor. So spricht er von "sweets", "delight", "advantages" und "pleasure", welche die unterschiedlichen Aspekte des Lebens der Weißen mit sich bringen. In nur wenigen Worten bringt er damit die Hauptunterschiede zwischen den Indianern und den amerikanischen Eroberern auf den Punkt: Hier der ungebildete, intellektuell unterlegene Indianer, dort die weißen Amerikaner, die den Luxus der Zivilisation genießen: Literatur, Wissenschaft, Philosophie, eine wahre Religion, ein schönes Zuhause, Handel und Wirtschaft, Reisen.

Ein paar Jahre später findet Indianerbeauftragter William Jones ähnliche Worte, wenn er die positiven Seiten der angelsächsischen Zivilisation beschreibt und zugleich das unstete Leben der Ureinwohner beklagt. So schreibt er über "den" Indianer:

For centuries he roamed untrammelled a vast domain, his own nature and inherited tendencies drawing him away from the dignity and excellence of Anglo-Saxon civilization – away from those elements of thought and action which have made this civilization the greatest on earth.<sup>187</sup>

---

<sup>184</sup> Taft to Harlan, June 30, 1990, 5-6, in: *William Howard Taft Papers*, Manuscript Division of the Library of Congress, Washington, D.C., zitiert nach Oscar M. Alfonso: "Taft's Early Views on the Filipinos", 52.

<sup>185</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 178.

<sup>186</sup> Ebenda.

<sup>187</sup> ARCIA, 1898, 8.

In diesem Absatz kontrastiert er das scheinbar unzivilisierte Leben, das planlose Herumschweifen ("roamend untrammelled") mit der Würde und Auszeichnung der angelsächsischen Zivilisation, der bedeutendsten der Erde. Während er das Leben der Indianer lapidar als zielloses Umherschweifen zusammenfasst, findet er für die Kultur der Weißen solche großartigen Wörter wie "dignity", "excellence" und bezeichnet sie als "greatest on earth". Deutlicher kann der Kontrast nicht ausfallen.

Parallel zu diesen abwertenden Kontrastierungen und generalisierenden Aussagen tauchen in der Propaganda der amerikanischen Entscheidungsträger, wie zu Beginn dieses Kapitels erläutert, aber auch immer wieder differenziertere Beschreibungen auf, welche die Völker auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen einordnen. So räumt beispielsweise Indianerbeauftragter Morgan ein, dass auch unter Indianern einige Stämme weiterentwickelt seien als andere und eine Zivilisationsstufe "scarcely inferior to that of their white neighbors" erreicht hätten.<sup>188</sup> Da wiederum alle Indianerstämme nach damaliger Meinung derselben Rasse angehörten und folglich ähnliche Entwicklungstendenzen zeigten, attestiert Morgan mit dieser Aussage den Indianern ein ähnliches Potenzial wie ein paar Jahre später Jones, welcher schreibt "the Indians possess as a race those germs of intelligence, morality, and domesticity which by careful nurture can and have developed in thousands of instances results as excellent as those displayed in their white neighbors."<sup>189</sup> Bei entsprechender Behandlung, sprich mit Hilfe von Erziehung und Bildung, lassen sich die im Keim vorhandenen Potentiale der Indianer ausbauen, so der Tenor dieser Aussage.

Im Hinblick auf die Unterscheidung der philippinischen Völker sind die Ausführungen von Dean C. Worcester von besonderer Bedeutung. Dieser unternahm nach einer seiner ersten Reisen auf die Philippinen, damals noch hauptsächlich in seiner Funktion als Zoologe, den Versuch die Bevölkerung nach unterschiedlichen Kriterien zu klassifizieren und ausführlichst zu beschreiben. Teile dieses Berichts finden sich später in dem offiziellen Report der ersten *Philippine Commission* und in Worcesters veröffentlichtem Werk *The Philippines: Past and Present* wieder.

Dem "Trend" der Zeit folgend, unternahm Worcester eine grobe Unterscheidung der Bevölkerung anhand von rassischen Merkmalen. Am unteren Ende seiner Zivilisierungsskala siedelte er die so genannten Negritos an. Besondere Merkmale dieser "Rasse" waren laut Worcester: "They are woolly-headed, nearly black, and of almost

---

<sup>188</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 178.

<sup>189</sup> ARCIA 1899, 4.

dwarfish stature."<sup>190</sup> Diese Gruppe befand sich, nach Worcester, beim Eintreffen der Amerikaner auf den Philippinen noch in einem primitiven Zustand und offenbarte nur geringe Anzeichen für eine potentielle Entwicklung. Der Wissenschaftler urteilte daher: "They seem to be incapable of any considerable progress and cannot be civilized. Intellectually they stand close to the bottom of the human series, being about on a par with South African bushmen and the Australian blacks."<sup>191</sup> Weiterhin unterschied Worcester zwischen der indonesischen Rasse, die sich im Mittelbereich der Zivilisierungsskala befand, und der malaiischen Rasse. Letztere lebte hauptsächlich im südlichen Teil der Philippinen und hatte beim Eintreffen der Amerikaner schon eine gewisse Entwicklung durchlaufen. Worcester kam zu der Einschätzung: "The Moros, or Mohammedan Malays of the southern Philippines, exemplify what may be considered the highest stage of civilization to which Malays have ever attained unaided."<sup>192</sup>

Neben diesen rassistischen Unterscheidungen griffen Worcester und seine späteren Kollegen der *Philippine Commission* auf ein Hilfskonstrukt zurück, das eine noch größere Unterteilung der Stämme ermöglichte. So teilten sie die Stämme in christliche, das heißt durch die Spanier missionierte und der katholischen Kirche anhängende und nicht-christliche, das heißt muslimische oder einer anderen Religion zugehörigen Gruppen auf.<sup>193</sup> Entsprechend der geistigen Grundhaltung der damaligen Zeit versprach man sich von den christlichen Stämmen selbstverständlich die größtmögliche Entwicklung. So betonte ein Redner der *Lake Mohonk Conference* im Jahre 1904, dass die Mehrzahl der Bevölkerung in den Philippinen zu den christlichen Filipinos gehörte und dass diese Menschen "appreciative", "alert", "bright" und "polite" seien.<sup>194</sup>

Die detaillierten und ursprünglich eher für die Wissenschaft gedachten Unterteilungen Worcesters finden sich in kondensierter Form auch in anderen Quellen wieder. Theodore Roosevelt berichtet in einem Artikel über die Inseln, dass sich unter den dortigen Völkern neben den "wilden" auch "half-civilized elements" befänden.<sup>195</sup> Und der *Commissioner of Education* fasst in seinem Bericht von 1902 zusammen:

---

<sup>190</sup> Dean C. Worcester, *The Philippines*, 423.

<sup>191</sup> Ebenda.

<sup>192</sup> Ebenda.

<sup>193</sup> Ebenda.

<sup>194</sup> E. B. Bryan, "Education in the Philippines", October 19, 1904, "Proceedings of the Twenty-Second Annual Meeting of the Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian and other Dependent Peoples", 43 f., in: *The Native American Reference Collection*.

<sup>195</sup> Theodore Roosevelt, "The First Civil Governor", in: *The Philippines: The First Civil Governor by Theodore Roosevelt, Civil Government in the Philippines by William Howard Taft*, New York, NY 1902, 25. Tatsächlich waren 95% der Bevölkerung in den Philippinen gläubige Katholiken, relativ gebildet und auch nach amerikanischen Maßstäben relativ zivilisiert. Diese Tatsache, wenn sie denn erwähnt wurde, ging jedoch in den meisten Dokumenten vollkommen unter oder wurde komplett ignoriert. Eine Ausnahme stellt der zuvor erwähnte Professor E.B. Bryan dar. E. B. Bryan, "Education in the Philippines", 43 f.

"there are a great many tribes and peoples in the Philippines, ranging in the scale of civilization from 'head-hunting' barbarians to cultivated people with European tastes and education."<sup>196</sup> Zusammengenommen belegen diese Zitate die anfangs aufgeworfene These, dass die fremden Völker nicht nur pauschal erniedrigt, sondern parallel dazu auch nach verschiedenen Zivilisationsstufen klassifiziert wurden.

Auch die deutschen Kolonisten beurteilten die Einwohner ihrer Kolonien zum einen pauschal abwertend, zum anderen unterschieden sie nach relativ zivilisierten und weniger zivilisierten "Negern". Gängige Negativ-Stereotypen des Bildes vom Afrikaner waren laut Peter Scheulen Unzuverlässigkeit, Kleptomanie, Faulheit und Undankbarkeit.<sup>197</sup> Der Historiker Anton Markmiller beobachtet Ähnliches: "Die 'Eingeborenen' werden in zeitgenössischen Publikationen als faul, roh, stumpfsinnig und zu eigener Anstrengung unfähig beschrieben."<sup>198</sup>

Tatsächlich kommt Stabsarzt Dr. Alexander Lion in seinem Artikel "Die Kulturfähigkeit des Negers und die Erziehungsaufgaben der Kulturnationen" um 1908 zu dem abschätzigen Urteil: "zur Zeit ist der Neger dem Europäer moralisch und geistig durchaus noch nicht ebenbürtig."<sup>199</sup> Ähnliche Worte fand der Leiter des Reichskolonialamts Dernburg in einer Rede vor dem Reichstag:

Der Kulturzustand ist überall und meistens noch sehr niedrig. Die Fähigkeit zu Abstraktionen und Konkretionen ist sehr herabgesetzt, allgemeine und ideelle Begriffe sind dem im Handgreiflichen nicht ungewandten Denken des Negers nahezu unfassbar.<sup>200</sup>

Und Dernburgs bereits zuvor zitierter Staatssekretär Dr. Solf urteilte pauschalisierend: "Die Völker, mit denen die Kolonisationsarbeit uns in Berührung bringt, stehen auf niedriger Kultur, auf viel niedrigerem Standpunkte als wir zivilisierten Weißen, teilweise tief unter uns."<sup>201</sup>

Daneben finden sich durchaus Abstufungen innerhalb der Einschätzung oder gar positive Beschreibungen. Alexander Lion hält in seinem Artikel die ausgesprochene Fröhlichkeit und den stets guten Humor der "Neger" für erwähnenswert. Missionsinspektor Merensky lobte in seinem insgesamt den Kolonisierten eher respektlos

---

<sup>196</sup> United States/Bureau of Education, *Report of the Commissioner of Education for the Year 1900-1901*, Vol. 1, Washington 1902, LII.

<sup>197</sup> Peter Scheulen, *Die 'Eingeborenen' Deutsch-Südwestafrikas*, 67.

<sup>198</sup> Anton Markmiller, *Die Erziehung des Negers zur Arbeit*, 216.

<sup>199</sup> Alexander Lion, *Die Kulturfähigkeit des Negers und die Erziehungsaufgaben der Kulturnationen*, Berlin 1908, 21.

<sup>200</sup> *Stenographische Berichte*, Reichstag XII/I/124, 4026, zitiert nach Michael Schubert, *Der schwarze Fremde*, 278 f.

<sup>201</sup> Dr. Solf, Staatssekretär des Reichskolonialamts im Reichstag, 6. März 1913, zitiert nach: Henning Melber, "... dass die Kultur der Neger gehoben werde!", 69 f.

gegenübertretenden Aufsatz "Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit?" die "schöne, bildsame Sprache" der "Neger".<sup>202</sup> Lattmann sprach sich gar explizit gegen pauschalisierende Urteile über die afrikanische Rasse aus. Er erklärte, "wie falsch es ist, die Schwarzen insgesamt als eine blöde, lernunfähige, tierische Rasse anzusehen."<sup>203</sup>

Diese unterschiedlichen Beispiele hinsichtlich der Beurteilung der Afrikaner lassen dieselben Rückschlüsse wie im Hinblick auf die Amerikaner zu. Zum einen sollte die Erniedrigung der fremden Völker die Politik gegenüber denselben rechtfertigen und "die Kolonisierung Negro-Afrikas als einen notwendigen und unumgänglichen Weg zu seiner Zivilisierung erscheinen lassen"<sup>204</sup>. So kommt Anton Markmiller in seiner Untersuchung zur kolonialen Pädagogik zu dem Schluss, dass "die Einschätzung des afrikanischen Menschen, als auf einer primitiven Stufe des Daseins stehend, [...] einen legitimatorischen Sinn für die von Anfang an angestrebten Ausbeutungsverhältnisse" leistete.<sup>205</sup>

Im Sinne einer dauerhaften Kolonisierung durfte die Herabminderung aber zum anderen nicht so total sein, dass das gesamte Kolonisationsprojekt von vornherein zum Scheitern verurteilt erschien.<sup>206</sup> Wollten sie ihre eigene Politik nicht untergraben, mussten die Verantwortlichen diese in ihren Prognosen berücksichtigen. So schließt Lion seinen Artikel mit dem zuversichtlichen Urteil: "ich halte den Neger nach dem Gesagten für kulturfähig durch Erziehung zu veredeln."<sup>207</sup> Und nachdem die ersten Erfahrungen in den Kolonien gemacht wurden, bestätigt der sozialdemokratische Abgeordnete Henke ein paar Jahre später auf Basis seiner Erkundigungen, "dass sie [die Neger] sehr entwicklungsfähige Menschen sind, die zu einer höheren Kulturstufe emporsteigen können!"<sup>208</sup>

Dabei befanden sich die Deutschen in einem Konflikt zwischen Herrschafts- und Zivilisierungsanspruch. Ihre Politik bewegte sich auf einer Skala zwischen diesen beiden Polen, reichte von dem Ziel der reinen Ausbeutung, über die Weckung von Bedürfnis nach europäischen Konsumgütern, bis hin zur Zivilisierung und Vorbereitung auf eine selbständige Produktion. Je nachdem welchen Standpunkt die jeweiligen

---

<sup>202</sup> Alexander Merensky, *Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit?*, 8.

<sup>203</sup> Wilhelm Lattmann, *Die Schulen in unseren Kolonien*, Berlin 1907, 13.

<sup>204</sup> Amadou Booker Sadj, *Das Bild des Negro-Afrikaners in der Deutschen Kolonialliteratur (1884-1945): Ein Beitrag zur literarischen Imagologie Schwarzafrikas*, Berlin 1985, 126.

<sup>205</sup> Anton Markmiller, *Die Erziehung des Negers zur Arbeit*, 224.

<sup>206</sup> Amadou Booker Sadj, *Das Bild des Negro-Afrikaners in der Deutschen Kolonialliteratur*, 126.

<sup>207</sup> Alexander Lion, *Die Kulturfähigkeit des Negers*, 19.

<sup>208</sup> Reichstag, 50. Sitzung, 29. April 1912, Protokoll: 1520, zitiert nach: Henning Melber, "'... dass die Kultur der Neger gehoben werde!'", 126.

Autoren vertraten, wurden die Einheimischen sprachlich stärker oder weniger stark erniedrigt. So beobachtet Horst Gründer, dass Vertreter eines gemäßigt-paternalistischen Standpunktes bei den Eingeborenen auch positive Eigenschaften entdeckten, während "bei alldeutsch-rassistischen Kolonialpolitikern selbst widerwillig zugestandene musisch-künstlerische und gewisse 'funktionale' Fähigkeiten der Afrikaner von dem Stereotyp des rohen, gewalttätigen und geistig bedürfnislosen 'Wilden' überdeckt" wurden.<sup>209</sup>

### **3.1.3 Das Spiel mit Nähe und Distanz – rhetorische Auseinandersetzungen mit dem Reiz der Fremden**

Es scheint als habe es in der Propaganda sowohl in den USA als auch im Kaiserreich im Hinblick auf die Einordnung der fremden Menschen kaum positive Beurteilungen, kaum wirklichen Respekt, kaum Neugier oder gar Bewunderung für die fremden Kulturen gegeben. Demgegenüber steht die Tatsache, dass sich Teile der amerikanischen wie deutschen Bevölkerung Ende des 19. Jahrhunderts sehr stark für die fremden Kulturen begeistern konnten. Sie verspürten eine Mischung aus Ablehnung und einem gewissen Reiz, der von der Exotik, der Andersartigkeit der Fremden ausging.

So entwickelte die amerikanische Bevölkerung, sobald die Indianer gegen Ende des 19. Jahrhunderts keine wirkliche Bedrohung mehr darstellten, ein zunehmend romantisch-verklärtes Bild vom Leben der Indianer.<sup>210</sup> In der Schlacht um *Wounded Knee* hatten die Amerikaner 1890 die letzte größere Gruppe Aufständischer, die sich weigerte in Reservate umzusiedeln, zerschlagen. Die "frontier" auf dem Kontinent war offiziell verschwunden, und so verkörperte der Indianer als quasi letztes Symbol derselben die Härten aber auch Freuden dieser "guten" alten Zeit, als sich die ersten Siedler noch den wilden Indianern gegenüber sahen. Neben der Nostalgie mischte sich in diese Vorstellung aber auch die teilweise unausgesprochene Sehnsucht der "Weißen" nach dem naturnahen, scheinbar leichten, freien und auch exotischen Leben der

---

<sup>209</sup> Horst Gründer, "Ziel der Kolonisation und Herrenstandpunkt", in: Horst Gründer (Hg.), "... da und dort ein junges Deutschland gründen": Rassismus, Kolonien und kolonialer Gedanke vom 16. bis zum 20. Jahrhundert, München 1999, 224 ff.

<sup>210</sup> Vgl. dazu Dorothy Hewes, "The First Good Years of Indian Education: 1894-1898", in: *American Indian Culture and Research Journal*, 5.2 (1981), 67: "a period when the general public was beginning to develop a sort of romantic tradition, a Hiawatha stereotype, about people who were no longer an immediate concern."

ursprünglichen Indianer.<sup>211</sup> Viele Amerikaner lebten Ende des 19. Jahrhunderts in überfüllten Städten, inmitten einer sich stark entwickelnden Industriegesellschaft, welche zunehmend von Entfremdung von der Natur, Familie und der eigenen Kultur gekennzeichnet war. Die Idealisierung der Ureinwohner, die sowohl Außenseiter aber auch Teil der amerikanischen Gesellschaft waren, konnte somit als "compensation on the symbolic level for the political and economic processes that have destroyed the traditional fabric of non-Western societies" dienen.<sup>212</sup>

Diese Sichtweise fixierte die Indianer jedoch zugleich in Raum und Zeit. Sie lief folglich den auf Entwicklung ausgerichteten Zielen der Politik entgegen. In der Propaganda reagierten die Verantwortlichen auf diese Sehnsüchte entweder mit deutlicher Ablehnung oder sie griffen diese Sehnsüchte und Wünsche auf. Ganz besondere Beispiele sind in diesem Zusammenhang die Berichte von William A. Jones, der zwischen 1897 und 1904 die Funktion des Indianerbeauftragten ausübte. Er reagierte auf die Sehnsüchte seiner Mitmenschen in seinem ansonsten eher nüchtern gehaltenen offiziellen Bericht mit Romantisierungen, Ironie und Satire. Seine rhetorischen Auseinandersetzungen mit dem Reiz des Fremden werden im Folgenden genauer ausgeführt und in Verbindung mit der deutschen Rhetorik gebracht. Letztere zeichnete sich durch einen eher nüchternen, sachlichen Sprachstil aus, der sich von vornherein jeglicher Schwärmerei, Begeisterung oder Ästhetisierung enthielt.

William Jones beginnt seinen Bericht von 1899 und seine Ausführungen über die Notwendigkeit der Zivilisierung und Erziehung der Indianer mit folgendem Szenarium:

Their [the Indians'] thoughts are turned from the tepee, the chase, and the barbaric ease of a savage life, when they would  
    'Wallow naked in December snow  
    By thinking on fantastic summer's heat'  
to the practical realities of their present condition.<sup>213</sup>

Die Wörter "tepee", "chase" oder auch an anderer Stelle "blanket" und "feathers" stehen als Symbole für die indianische Kultur und das indianische Leben.<sup>214</sup> Der Autor kann davon ausgehen, dass sie bei seinen Lesern sofort eine Reihe lebendiger Assoziationen hervorrufen. In den Köpfen der meisten US-Amerikaner lebte der typische Indianer schließlich in einem Zelt, trug Federn und ein Decken-ähnliches Gewand und

---

<sup>211</sup> Ebenda, 67 f.; David Spurr, *The Rhetoric of Empire*, 83 ff., 132 und Antonia Valdes-Dapena, "Marketing the Exotic: Creating the Image of the 'Real' Indian", 28.09. 2004 <<http://chronicles.dickinson.edu/studentwork/indian>>.

<sup>212</sup> David Spurr, *The Rhetoric of Empire*, 132.

<sup>213</sup> ARCIA 1899, 4.

<sup>214</sup> ARCIA 1898, 8.

verbrachte seine Tage auf der Jagd.<sup>215</sup> Im Vergleich zu dem anstrengenden, geschäftigen Leben vieler Großstädter musste dieses Leben leicht, einfach und unbeschwert erscheinen. "The ease of savage life" erschien vermutlich vielen Menschen, die den Schwierigkeiten des Lebens in der zunehmend industrialisierten und verstädterten Welt ausgesetzt waren, verlockend.

Beinahe zeitgleich dekonstruiert der Autor jedoch diese romantisch anmutende Vorstellung und entwickelt ein negatives Gegengewicht. So verbindet er die Muße und Leichtigkeit des indianischen Lebens mit den von der westlichen Kultur geschaffenen, eher erniedrigend gemeinten Kategorien "barbaric" und "savage" und stellt der Idylle die "practical realities of their present condition"<sup>216</sup> gegenüber. Jones lenkt damit den Blick des Lesers auf den eigentlichen Ansatzpunkt seiner Politik – den harten Alltag und die Probleme der Indianer. Rhetorisch folgt er dabei einem Muster, welches David Spurr wie folgt beschreibt: "idealization always takes place *in relation* to Western culture itself."<sup>217</sup>

Diese von Spurr in so vielen Texten der damaligen Zeit beobachtete Gegenüberstellung, wird bei Jones in dem bereits zuvor erwähnten Zitat nochmals durch die beiden Zeilen des Mittelteils verstärkt: "wallow naked in December snow by thinking on fantastic summer's heat."<sup>218</sup> An dieser Stelle flicht Jones mit einer gewissen *Nonchalance* ein Zitat aus William Shakespeares Theaterstück *King Richard II* in den laufenden Text ein. Ohne dies explizit anzusprechen, weist er seine Leser damit auf seine eigene Bildung und die Errungenschaften der westlichen Kultur hin – in direkter Absetzung zu dem wilden, unzivilisierten und ungebildeten Leben der Indianer. Gleichzeitig kann Jones davon ausgehen, dass seine Leser Shakespeares Werke, die damals schon Klassiker der westlichen Literatur waren, kannten und sich ihnen somit auch die nachfolgend beschriebene tiefere Bedeutung des Zitates erschließen würden. Die zitierten Zeilen finden sich in *König Richard II* in Akt I, Szene 3 wieder. In dieser Szene wehrt sich der des Mordes beschuldigte und unter Erwartung eines Lebens im Exil leidende Bolingbroke gegen den Rat seines Vaters, die Welt von ihrer idealistischen Seite zu sehen. Pragmatisch argumentiert er, die Kraft der Vorstellung könne die harte Realität nicht ändern – Gedanken an die Sommerhitze ließen die

---

<sup>215</sup> Wild West Shows, Groschenromane und die Produkte zahlreicher bildender Künstler Ende des 19. Jahrhunderts trugen mit dazu bei, das Bild des "'classic' Indian as a horse-mounted befeathererd Plains tribesman" zu etablieren und zu perpetuieren. Robert F. Berkhofer, Jr., "White Conceptions of Indians", 535 ff.

<sup>216</sup> ARCIA 1898, 8.

<sup>217</sup> David Spurr, *The Rhetoric of Empire*, 128.

<sup>218</sup> Ebenda.



Dezemberkälte nicht wärmer erscheinen.<sup>219</sup> Übertragen auf die Situation der Indianer impliziert dies den Aufruf, endlich die Realität zu akzeptieren, die Tagträume aufzugeben, andernfalls werden die Indianer ein ähnliches Schicksal erleiden wie Shakespeares König Richard, der an seinen Illusionen zugrunde geht. Diesen Appell richtet Jones dabei vermutlich nicht in erster Linie an die Indianer, sondern vor allem an seine einem romantischen Traumbild nachhängenden Landsleute.

Eine ähnliche Vorgehensweise und Argumentationslinie verfolgte Jones auch in seinem Jahresbericht von 1901. Erneut entwirft er hier mit Hilfe einer bildhaften und symbolreichen Sprache ein Szenarium, welches sich unter dem Stichwort "Lagerfeuerromantik" zusammenfassen lässt. Die Indianer verbringen im Reservat ihre Tage damit, um die Lagerfeuer zu sitzen und ihren Kinder, die mit offenen Ohren ("willing ears") lauschen, Legende des Stammes zu erzählen – so Jones Geschichte: "Around the camp fire legends of the past are poured in willing ears, and when a collecting agent from Government or mission school appears he is an unwelcome shadow on pleasant dreams."<sup>220</sup> Doch wieder dekonstruiert Jones die vermeintliche Idylle und wirft den Indianer vor, in alten Geschichten und Träumereien zu schwelgen und jede Hilfe der Regierung nur als unwillkommenen Schatten wahrzunehmen. Auf der inhaltlichen Ebene appelliert der Indianerbeauftragte hier also erneut an den Realitätssinn und Pragmatismus der Indianer und Amerikaner. Er fordert die Eltern auf, die Kinder mit den Regierungsbeamten in die Schulen ziehen zu lassen.

Auf der sprachlichen Ebene verwandelt der Autor mit Hilfe der Metapher ("shadow") und seiner poetischen Ausdrucksweise ("are poured in willing ears") den tatsächlich existierenden Konflikt zwischen den Indianern und der Indianerbehörde in ein der Realität entfremdetes Drama. Er reagiert damit auf die zeitgenössische Sensibilität und Empfänglichkeit für ein romantisiertes Indianerbild und entlarvt sie zugleich. Ein paar Zeilen weiter fährt er in spöttisch-sarkastischem Ton fort: "... some toothless grandmother or old chieftain interposes an objection which sentimentalists argue should be respected by the Government."<sup>221</sup> Spätestens hier wird deutlich gegen wen sich Jones Hauptkritik richtet. Er macht sich zum einen über die ältere Generation der Ureinwohner lustig, die ihre Enkel von den Schulen der Weißen fernhalten wollten. Zum anderen parodiert er aber vor allem die sentimentale Sichtweise, das romantisch-verklärte Bild des Indianers. Sie stehen der Politik und nach Meinung Jones der Zukunft

---

<sup>219</sup> William Shakespeare, *King Richard II – König Richard II: Englisch-Deutsche Studienausgabe*, Bern 1980, Akt I, Szene 3, 85.

<sup>220</sup> ARCIA, 1901, 15.

<sup>221</sup> Ebenda.

der jungen Generation im Wege. Jones möchte die indianischen Völker aus ihrem Dasein als "painted, feather-crowned hero of the novelist" befreien und sie mit Hilfe der Schulen zu gleichberechtigten und vollwertigen Mitgliedern der amerikanischen Gesellschaft machen.<sup>222</sup>

Jones Einstellung ist laut David Spurr nicht untypisch für die Rhetorik des Imperialismus im 19. Jahrhundert. Spurr kommt in seiner Studie zu dem Schluss, dass viele der Autoren mit Hilfe des rhetorischen Mittels der Ästhetisierung und Idealisierung bestehende Stereotypen der Zeit ironisierten und sogar entlarvten.<sup>223</sup> So zeigen die vorausgegangenen Untersuchungen auch, dass Jones in seinen offiziellen Berichten nicht nur von seiner Arbeit als Indianerbeauftragter berichten wollte, sondern sich offensichtlich als Teilnehmer eines öffentlichen Diskurses sah, den er gezielt nicht nur durch Fakten, sondern auch mit Hilfe verschiedener sprachlicher Mittel zu beeinflussen versuchte.

In den offiziellen Berichten der deutschen Regierungsbeamten und Inspektoren dominierte dagegen insgesamt ein eher nüchterner, sachlicher Sprachstil, der sich insbesondere durch eine gewisse Distanz gegenüber der afrikanischen Bevölkerung auszeichnete. Bestes Beispiel für diese These ist unter anderem die Tatsache, dass die Deutsch-Ostafrikanische Gesellschaft Berlin bereits im Jahre 1885 einen Preis ausschrieb für die Beantwortung der Frage "Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit?" Gewinner dieser Ausschreibungen war Missionsdirektor Alexander Merensky, der sich für ein System von Steuern und abhängiger Lohnarbeit aussprach.<sup>224</sup> Viel interessanter jedoch als das Ergebnis der Frage ist jedoch die Tatsache, dass es solch eine Ausschreibung gab. Sie zeigt deutlich, wie wenig Respekt die Deutschen den Afrikanern zollten, da sie über deren Köpfe hinweg öffentlich darüber debattierten, wie man "den Neger" – schon diese Bezeichnung war eine Generalisierung und Abwertung der unterschiedlichen Volksstämme – am ehesten zur Arbeit bewege; ganz so, als ginge es nicht um ein menschliches, frei denkendes Wesen, sondern um ein Tier oder eine Sache.

Noch deutlicher wird dieses Verhältnis in den Worten des Reederers Hans Woermann. Reichskanzler Bismarck hatte 1886 den Kaufmann um seine Meinung hinsichtlich der Errichtung einer Schule für Elementar- und Handwerksunterricht sowie

---

<sup>222</sup> ARCIA, 1903, 12.

<sup>223</sup> David Spurr, *The Rhetoric of Empire*, 128.

<sup>224</sup> "Merenskys Preisschrift ist nicht nur deshalb kolonialgeschichtlich bedeutsam, weil die deutsche Kolonialregierung umgehen ihren Vorschlägen folgte, sondern auch, weil sie als ein Schlüsselwerk zur kolonialen Arbeitserziehung überhaupt anzusehen ist." Anton Markmiller, *Die Erziehung des Negers zur Arbeit*, 146.

Ackerbau in Kamerun gebeten. Woermann antwortete ihm in einem ausführlichen Schreiben, in dem er die Eignung der afrikanischen Bevölkerung wie folgt einschätzte:

Erleichtert wird die Sache dadurch, dass fast allen Negern eine große Geschicklichkeit in praktischen Handgriffen nicht abzusprechen ist, wie sie denn auch unzweifelhaft ein großes Nachahmungstalent besitzen. Es ist z.B. sehr charakteristisch, dass ganz einfache schwarze Arbeiter bei dem Betrieb von Dampfmaschinen außerordentlich gut verwendbar sind, und zwar reichlich so gut, wie manche weiße Arbeiter.<sup>225</sup>

Als ginge es hier nicht um die Erziehung von Menschen, spricht Woermann lapidar von der "Sache" und von einfachen Arbeitern die beim Betrieb von Maschinen gut "verwendbar" sind. Der Mensch wird in seinen Worten zu einem austauschbaren Werkzeug und der gesamte Vorgang der Erziehung allein von unternehmerischer Perspektive betrachtet. Im Mittelpunkt steht die Nutzbarmachung der "Neger". Bismarck schien von dem Kaufmann eine realistische und sachliche Einschätzung der Lage zu erwarten, um herauszufinden, ob sich eine Investition in die Erziehung der Afrikaner lohnen würde. Entsprechend kritisch fiel die Bewertung Woermanns, aber auch anderer Beobachter aus. Für den Kaufmann wie auch für die anderen Kolonisten standen ganz eindeutig ökonomische Aspekte im Mittelpunkt ihres Interesses. Die Kolonien und der Handel mit ihnen sollten Gewinn einbringen, das Land Lebensraum für neue deutsche Siedler werden. Die Einwohner waren in diesem Zusammenhang nur in so weit von Bedeutung wie sie diese Interessen tangierten. Sie waren ein Faktor in der Gesamtrechnung.

Aus der Retrospektive betrachtet, scheinen noch weitere Umstände diese Art der nüchternen Auseinandersetzung mit den Kolonisten beeinflusst zu haben. Wie Birthe Kundrus argumentiert, hatte die junge deutsche Nation noch kein eigenes, starkes Nationalbewusstsein herausgebildet und war daher nach Meinung der Zeitgenossen "anfällig" für andere Kulturen. So warnte Martin Schlunk, der Anfang des 20. Jahrhunderts eine systematische Auswertung des deutschen kolonialen Schulsystems unternahm, davor, dass "wir Deutschen aber leider viel eher in Gefahr stehen, unser Volkstum zu verleugnen als es zu stark zu betonen."<sup>226</sup> Wie Martin Schlunk befürchteten viele Kolonialpolitiker aber auch die Auswanderer selbst, die Deutschen

---

<sup>225</sup> [Woermann], "Schreiben des Kaufmann und Reeder Adolph Woermann an Reichskanzler Bismarck zur Errichtung einer Schule für Elementar- und Handwerksunterricht sowie Ackerbau in Kamerun (1886)", in: Christel Adick/Wolfgang Mehnert (Hgg.), *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten: Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914*, Frankfurt a. M. 2001, 66 f.

<sup>226</sup> Martin Schlunk, *Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten*, Hamburg 1914, 75.

könnten in Afrika, mehrere tausend Kilometer von der Heimat entfernt, die eigene, deutsche Identität verlieren und dem Reiz der Fremde und der Fremden erliegen.<sup>227</sup>

Aus diesem Grund beschworen die Kolonisten die deutsche Kultur in Afrika und hofften, den Niedergang der derselben sowohl in den Kolonien als auch in einer Art Rückkopplung im Reich selber, aufhalten zu können. Diese Hoffnung war jedoch zugleich begleitet von Ängsten: "von der Angst vor dem Fremden, vor einem die eigene Identität verformenden Afrika, und von der Angst um die eigene Gruppe, um ein allzu fragiles National- bzw. Rassegefühl unter den Emigrierenden."<sup>228</sup> Dementsprechend nüchtern und distanziert verhielten sich die Verantwortlichen in der Praxis gegenüber der einheimischen Bevölkerung. Die entsprechende Rhetorik konnte diese Haltung weiter untermauern.

### **3.2 Verpflichtung und Schicksal – amerikanische und deutsche Legitimierungs- und Selbstbestätigungsversuche**

Auf die Einordnung der fremden Völker in das eigene Weltbild folgte in der amerikanischen wie deutschen Propaganda der explizite Versuch, die politischen Maßnahmen und Ziele im Hinblick auf die Fremden zu legitimieren. So leiteten die verantwortlichen Politiker beiderseits des Atlantiks aus der zuvor konstatierten zivilisatorischen Überlegenheit die Pflicht und den Auftrag ab, die vermeintlich minder entwickelten, kolonisierten Völker zu zivilisieren. Diese Ideologie verband sich in der U.S.-Propaganda zum einen mit der länderübergreifenden Metapher des "white man's burden" und zum anderen mit dem spezifisch amerikanischen Motiv "manifest destiny". Während die auf ein Gedicht von Rudyard Kipling zurückgehenden Metapher der "Bürde des weißen Mannes" an das moralisch-ethische Pflichtverständnis und Bewusstsein der Bevölkerung appellierte, ergänzte der Verweis auf "manifest destiny" die amerikanische Zivilisierungspropaganda um das Moment des Schicksalhaften. Beide Topoi setzten sich bis auf die Ebene der individuellen sprachlichen Ausprägungen fort. So versuchten die Verantwortlichen mit Hilfe einer gezielten Wortwahl und bestimmten grammatikalischen Konstruktionen die Aspekte des Schicksalhaften und Vorherbestimmten sowie der moralischen Verpflichtung zu unterstreichen.

---

<sup>227</sup> Vgl. hierzu auch Birthe Kundrus, "Die Kolonien: 'Kinder des Gefühls und der Phantasie'", in: dieselbe (Hg.), *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt a. M. 2003, 12. Die Autorin sieht die Deutschen in einem Konflikt zwischen "Begehren und Verachtung, zwischen Distanz und Aneignung der Fremde".

<sup>228</sup> Birthe Kundrus, *Moderne Imperialisten: Das Kaiserreich im Spiegel seiner Kolonien*, Wien 2003, 175.

Demgegenüber steht die Propaganda des Kaiserreichs, dessen grundsätzlich anderes Verständnis von Kolonisation und Imperialismus hinsichtlich des Versuchs diese Politik zu legitimieren deutlich zu Tage tritt. Zwar glaubten auch die Deutschen an die Überlegenheit der eigenen Nation, sie sahen aber zugleich die Notwendigkeit, die eigene Position aktiv sichern und stärken zu müssen. Entsprechend deutlich und zielgerichtet mutet die Sprache ihrer Propaganda an. Um diesem Unterschied ausreichend Rechnung zu tragen, gehen die nachfolgenden Punkte zunächst umfassend auf das Leitmotiv der imperialen Zivilisierungsdebatte, "the white man's burden", und die deutsche und amerikanische Sprache der räumlichen Verdrängung ein. Danach folgt eine Detailanalyse der amerikanischen Sprache, bevor Punkt 3.2.6 dann die Besonderheiten der deutschen Rhetorik darstellt und in einen Zusammenhang zu den vorherigen Ergebnissen setzt.

### **3.2.1 "The White Man's Burden" als länderübergreifendes Leitmotiv der Zivilisierungsdebatte**

Die Metapher des "white man's burden" entstand in ihrer bildlichen und sprachlichen Ausprägung erst im Jahre 1899 im Zusammenhang mit der Debatte um die Annexion der Philippinen. Damals, am 12. Februar 1899, veröffentlichte Rudyard Kipling in *McClure's Magazine* ein Gedicht mit dem Titel "The White Man's Burden: The United States and the Philippines Islands".<sup>229</sup> Dieser Text erschien damit genau im Moment der Beendigung des spanisch-amerikanischen Krieges und der Ratifizierung des Friedensvertrages von Paris, durch den die Philippinen unter die Verwaltungshoheit der USA gestellt wurden. In Reaktion auf diese politischen Entwicklungen ging Kipling in seinem Gedicht sowohl auf die Freuden als auch die Leiden und Lasten eines potenziellen amerikanischen Imperiums ein. Zu Beginn jeder der sechs Strophen des Gedichtes rief er die Amerikaner auf "Take up the White Man's Burden!" und implizierte damit "Übernehmt die Verantwortung für die Philippinen!"<sup>230</sup> Genau diesen

---

<sup>229</sup> Rudyard Kipling, "The White Man's Burden", *McClure's Magazine*, 12 (Feb. 1899), 21. Juli 2002, <<http://www.boondocksnet.com/ai/kipling/kipling.html>>. Schon bald nach der Veröffentlichung dieses Gedichtes erschienen Parodien und Karikaturen (vgl. auch Kapitel 3.2.5 dieser Arbeit) des Motivs sowie zahlreiche Artikel und Kommentare zu diesem Thema in diversen amerikanischen Zeitschriften. Jim Zwick, "The White Man's Burden' and Its Critics" <<http://www.boondocksnet.com/ai/kipling.html>>, in Jim Zwick (Ed.), *Anti-Imperialism in the United States, 1898-1935*, 21. Juli 2002 <<http://www.boondocksnet.com/ai.html>>.

<sup>230</sup> Es gab und gibt durchaus Stimmen, die argumentier(t)en, dass Kipling die Aufforderung eher ironisch meinte und damit implizit Kritik an der Politik der USA übte. Im weiteren Diskurs wurde der Begriff jedoch offensichtlich vollkommen unironisch rezipiert und verwendet. Jim Zwick, "The White Man's Burden' and Its Critics".

Appell griffen insbesondere die Imperialisten bereitwillig auf. Im weiteren Diskurs wurde "the white man's burden" zu einer Metapher für die zivilisatorische Mission der Amerikaner und damit zum "euphemism for imperialism that seemed to justify the policy as a noble enterprise."<sup>231</sup>

Rudyard Kipling schuf diese einprägsame Metapher erst 1899 und obwohl sich sein Appell darüber hinaus konkret auf den Fall der Philippinen bezog, waren die Ideen und Konzepte, auf die sich sein Gedicht berief, viel älter und lassen sich auch im Diskurs über die Indianer finden. Die Berichte der Indianerbeauftragten enthalten zahlreiche Anspielungen auf die mit der "white man's burden" verbundene Verantwortung der "weißen" Amerikaner, anderen weniger zivilisierten Völkern zu helfen. So proklamiert beispielsweise Thomas Morgan in seinem bereits zuvor zitierten Bericht von 1889, die USA seien aufgrund ihrer Geschichte auf besondere Art und Weise mit den Indianern verbunden. Daher obläge ihnen auch eine gewisse Pflicht, für eine Verbesserung der Situation der Indianer – durch Erziehung und Schulbildung – zu sorgen. Diese Aufgabe sei "not by any means a herculean one."<sup>232</sup> Im Gegenteil,

the Government of the United States, now one of the richest on the face of the earth, with an overflowing Treasury, has at its command unlimited means, and can undertake and complete this work without feeling it to be in any degree a burden.<sup>233</sup>

Der relative wirtschaftliche Reichtum der Vereinigten Staaten verwandelte sich in den Augen Morgans zu einer moralischen Verpflichtung, Verantwortung für andere weniger reiche und entwickelte Völker zu übernehmen. Diese Aufgabe könne ohne größeren Aufwand erledigt werden.

Die Themen Verantwortungsbewusstsein und moralische Verpflichtung tauchen auch in den Berichten der Nachfolger Morgans immer wieder auf.<sup>234</sup> Nach einigen Jahren wurde jedoch scheinbar deutlich, dass die Erziehung der Indianer ganz im Gegensatz zu Morgans Prophezeiung einer "Herkulesaufgabe" gleichkam. *Commissioner of Indian Affairs* William Jones stellt in seinem Bericht von 1904 stolz, aber auch einschränkend fest "congress early assumed the burden of the great work."<sup>235</sup> Schenkt man seinen Worten Glauben, dann entsprach die Erziehungspolitik also eher einer Last als einer Leichtigkeit.

---

<sup>231</sup> Jim Zwick, "'The White Man's Burden' and Its Critics".

<sup>232</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 178.

<sup>233</sup> Ebenda, 178 f.

<sup>234</sup> ARCIA 1903, 2 ff., ARCIA 1899, 4 f.

<sup>235</sup> ARCIA 1904, 22.

Genau an dieser Stelle des Diskurses über die Erziehung und Förderung der Indianer schienen die Entscheidungsträger der Politik in den Philippinen den Faden aufzunehmen. Beinahe alle untersuchten Dokumente verweisen auf die besondere Verantwortung ("serious responsibility") und Verpflichtung ("duty")<sup>236</sup> der Amerikaner. Gleichzeitig scheinen die daraus erwachsenden Aufgaben mit ähnlich unangenehmen Begleiterscheinungen und Folgen behaftet zu sein, wie es der Begriff "burden" aus dem oben genannten Beispiel der Indianerpolitik vermuten lässt. *Superintendent of Education* Atkinson schreibt beispielsweise: "To the world, to the Filipino people, and to ourselves, we have a duty to perform, however unpleasant and unpalatable it may be."<sup>237</sup> Analog dazu spricht Roosevelt in einer Rede vor dem Kongress von dem steinigen und schweren Pfad in Richtung einer eigenständigen philippinischen Regierung, auf dem es die Filipinos zu begleiten gilt.<sup>238</sup>

Beide Beispiele suggerierten den Zuhörern/Lesern, dass die Förderung der Filipinos ähnlich wie die Zivilisierung der Indianer eine schwere Aufgabe oder sogar Last sei oder werden könnte. Aus dieser Beschreibung der Situation resultierte dann vermutlich in der Folge auch die stärkere Hinwendung zu Kiplings "White Man's Burden". Diese Metapher vereinte nämlich die unterschiedlichen Aspekte der Verpflichtung, Verantwortung und Last in einem Motiv. Gleichzeitig war sie nicht nur als Klage über dieses schwere Los zu verstehen, sondern vor allem auch als Aufruf, sich den Aufgaben zu stellen. Wie schon im Fall der Erziehung der Indianer sollte der Eindruck vermieden werden, dass die Amerikaner vor ihrer Verpflichtung zurückschrecken würden. Roosevelt versicherte in einer Rede vor dem Kongress "our earnest effort is to help these people upward along the stony and difficult path that leads to self-government", und er appellierte an seine Zuhörer, die Aufgaben anzunehmen, denn, "such desertion of duty on our part would be a crime against humanity."<sup>239</sup> Die in diesem Kontext gewählten Worte des Präsidenten vermitteln den Zuhörern ein noch stärkeres Gefühl der Verantwortung, welches über den Begriff "burden" und das damit verbundene Pflichtgefühl hinausgeht. Roosevelt wählte den Ausdruck "desertion of

---

<sup>236</sup> Fred W. Atkinson, "The Philippine Problem", 58; "Proclamation of the First Philippine Commission", Manila, April 4, 1899, Appendix II, in: Dean C. Worcester, *The Philippines*, 789 f.; William McKinley, "Instructions of the President to the Second Philippine Commission", Washington, 7. April 1900, Appendix III, in: Dean C. Worcester, *The Philippines*, 789 f.; Theodore Roosevelt, Speech before the Hamilton Club, Chicago, Ill., April 10, 1899, in: *The Theodore Roosevelt Papers*, reel 417, microfilm edition, Roosevelt Study Centre, Middelburg, the Netherlands.

<sup>237</sup> Fred W. Atkinson, "The Philippine Problem", 59.

<sup>238</sup> Theodore Roosevelt, Message to Congress, 57th Congress, 1<sup>st</sup> Session, in: *Addresses and Presidential Messages of Theodore Roosevelt, 1902-1904*, with an introduction by Henry Cabot Lodge, London 1904, New York, NY 1971, 316.

<sup>239</sup> Theodore Roosevelt, Message to Congress, 316.

duty" und erinnerte damit im übertragenen wie im tatsächlichen Sinne auch an den militärischen Begriff "desertion" (die Fahnenflucht), die größte Pflichtverletzung beim Militär überhaupt. Weder das zivile noch das militärische Personal sollte also seine "Stellung" in den Philippinen verlassen, so die implizite Aussage. Damit nicht genug: die Fahnenflucht, so argumentiert Roosevelt weiter, käme in diesem Zusammenhang "einem Verbrechen gegenüber der Menschheit" gleich. Zwar hatte dieser Begriff zu Roosevelts Zeit noch nicht die gleiche negative Konnotation wie in der heutigen Zeit, doch die Verwendung des Wortes "Verbrechen" verweist auf die auch im "white man's burden" implizit vorhandene, große Verantwortung hin, in der Roosevelt die Amerikaner sieht und welches Gewicht ein Ausbleiben ihres Einsatzes hätte.<sup>240</sup> Die gesamte Menschheit werde leiden, wenn sich die Amerikaner nicht ihrer Aufgabe stellten, so Roosevelts Folgerung.

Die Entscheidungsträger argumentierten sowohl hinsichtlich der Filipinos wie der Indianer auf Basis der gleichen Annahmen und Schlussfolgerungen. Lediglich der konkrete Begriff, "the white man's burden", etablierte sich erst im Zusammenhang mit den Philippinen. Die entsprechenden Konzepte und Ideen tauchten auch schon in den Dokumenten über die Indianer auf und dienten den Entscheidungsträgern als eine weitere Legitimierung ihrer Politik sowie zur Einstimmung der Bevölkerung auf die mögliche Schwere der Aufgabe.

Auch aus den deutschen Dokumenten geht hervor, dass das Kaiserreich sich wie andere "zivilisierte" Länder in der Verantwortung gegenüber den fremden Völkern in den Kolonien sah und diese Argumentation wie in den USA der Legitimation der Kolonialpolitik diene. In der Propaganda des deutschen Reiches verdichtete sich das Konzept der Verantwortung und Verpflichtung jedoch nicht zur einer zentralen Metapher wie der "white man's burden", sondern tauchte in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen auf.

Das deutsche Verantwortungsgefühl basierte unter anderem auf der Annahme, dass das eigene Land ein zivilisierter "Kulturstaat" sei.<sup>241</sup> Falls die Bewohner der deutschen Schutzgebiete sich auf einer niedrigeren Stufe der Kultur befänden, so die Argumentation analog zum amerikanischen Fall, habe man die Pflicht, "die Errungen-

---

<sup>240</sup> Der völkerrechtliche Tatbestand "Verbrechen gegen die Menschheit" tauchte erstmals in der Präambel der 2. Haager Landkriegsordnung von 1907 auf. Vgl. Cherif Bassiouni, "Crimes against Humanity", in: Roy Gutman/David Rieff (eds.), Crimes of War: What the Public should know, Crimes of War Project, 7. Februar 2006 <<http://www.crimesofwar.org/thebook/crimes-against-humanity.html>>.

<sup>241</sup> Dr. Solf, Rede im Reichstag, 6. März 1913, zitiert nach: Henning Melber, "... dass die Kultur der Neger gehoben werde!", 69 f.



schaften seiner eigenen, vorangeschrittenen Kultur" zu vermitteln.<sup>242</sup> In diesem Zusammenhang tauchte auch der Begriff der "Bürde des weißen Mannes" in der Rhetorik auf. Die deutschen Entscheidungsträger sahen sich als ein Teil der weißen, zivilisierten (und erwachsenen) Völkergemeinschaft, die aufgrund der eigenen, kulturellen Überlegenheit die "Kulturarbeit über See" zu leisten habe.<sup>243</sup>

Die Propaganda appellierte an das moralisch-christliche Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein der Menschen. Insbesondere die in den Kolonien tätigen Missionare riefen zur Bekehrung der Heiden auf und erinnerten an das Gebot der Nächstenliebe. Missionsinspektor Merensky und seine Kollegen forderten jedoch während der Kolonialkonferenz in Berlin, "dass auch die weltliche Gewalt [der christliche Staat] diese Erziehung als ihre ernste Aufgabe und Pflicht betrachten muss."<sup>244</sup> Tatsächlich bemühte sich das Kaiserreich, wie bereits zuvor ausgeführt, von Beginn der Kolonialzeit an, eng mit den Missionen zusammenzuarbeiten, und in der Propaganda übertrugen sie die Bekehrung der Eingeborenen auf deren Bekanntmachung mit den Segnungen der westlichen Zivilisation. So argumentiert der Sozialdemokrat Henke 1912 im Reichstag: "Deswegen hat jedes Kolonialreich, das sich christlich nennt, im Namen des Rechts der höheren Kultur die Pflicht, dafür zu sorgen, dass die Kultur der Neger gehoben werde!"<sup>245</sup>

Auf dem Spiel stand in diesem Zusammenhang auch das Ansehen des deutschen Kaiserreiches im Kreise der Kolonialmächte. Ein Zeitgenosse schrieb: "ein kluger Staat erfüllt seine moralische Pflicht, andernfalls ist einer ein gewöhnlicher Ausbeuter."<sup>246</sup> In der Erfüllung seiner kulturmissionarischen Pflichten konnte sich ein Staat demnach auch als besonders human und klug gegenüber seinen Konkurrenten auszeichnen.

Im Unterschied zu den Amerikanern, welche die Verantwortung und Pflicht zur Zivilisierung der Filipinos und Indianer zum übergeordneten Ziel ihrer Politik stilisierten, die Verantwortung gegenüber diesen Völkern also gleichsam das Eingreifen in fremde Territorien und Kulturen legitimierte, war für die deutschen Eroberer "die Bürde des weißen Mannes" eine direkte Folge der Kolonisation. Die Verantwortung

---

<sup>242</sup> Pater H. Heines, "Erziehung eines Naturvolkes durch das Mutterland", 443.

<sup>243</sup> Vgl. Gottfried Mergner, "Die Berufung zur Besserung der Welt", 81 und Edward Graham Norris, *Die Umerziehung des Afrikaners: Togo 1895-1938*, München 1993, 9.

<sup>244</sup> Alexander Merensky, "Die Bedeutung der christlichen Mission für die Entwicklung unserer Kolonien", Plenarsitzung, 11. Oktober, *Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902 zu Berlin am 10. und 11. Oktober 1902*, Berlin 1903, 428.

<sup>245</sup> [Henke], Reichstagsdebatte vom 29. April 1912, zitiert nach Henning Melber, "... dass die Kultur der Neger gehoben werde!", 68.

<sup>246</sup> B. Herold, *Die Behandlung der afrikanischen Neger*, Köln 1894, 14.

ergab sich erst aus dem Akt der Besitzergreifung; Kolonialstaatssekretär Bernhard Dernburg machte dies mit seiner Definition von Kolonisation deutlich:

Kolonisation heißt die Nutzbarmachung des Bodens, seiner Schätze, der Flora, der Fauna und vor allem des Menschen zugunsten der Wirtschaft der kolonisierenden Nation, und diese ist dafür zu der Gegengabe ihrer höheren Kultur, ihrer sittlichen Begriffe, ihrer besseren Methoden verpflichtet, dazu moralisch genötigt.<sup>247</sup>

Das Kaiserreich als kolonisierende Macht ergriff nach dieser Erklärung Besitz von einem Land, sicherte sich die dortigen Bodenschätze und Rohstoffe und strich den wirtschaftlichen Profit ein. Im Gegenzug verpflichtet sich das Reich, die in den Kolonien lebenden Völkern auf eine höhere Kulturstufe "zu heben", sie zu erziehen und zu zivilisieren. Damit, so ein anderer Zeitgenosse, ver helfe man sowohl den afrikanischen Volksstämmen "wie den europäischen Kulturstaaten in gleichem Maße zum moralischen Segen und wirtschaftlichen Vorteil."<sup>248</sup>

Dernburg und seine Kollegen schufen mit Hilfe dieser Rhetorik zugleich die Illusion eines gleichberechtigten Verhältnisses oder fairen Handels zwischen Kolonisten und Kolonisierten. Im Tausch gegen Boden, Rohstoffe und ihrer Arbeitskraft erhielten die Afrikaner Bildung und Kultur – ob sie dies nun wollten oder nicht.

Die Realität sah vor allem in den Anfangsjahren der deutschen Kolonialherrschaft anders aus und eine genauere Betrachtung der Dernburgschen Definition von Kolonisation offenbart, dass sich auch auf der rhetorischen Ebene die vermeintliche Balance im Verhältnis zwischen Eingeborenen und Deutschen deutlich in eine Richtung neigte. Denn während in der amerikanischen Propaganda eher das Bild eines uneigennütigen, ausschließlich dem Wohl der Menschheit und den unzivilisierten Völkern verpflichteten Staates dominierte, war es den deutschen Entscheidungsträgern sehr wichtig zu betonen, dass die Erziehungspolitik zwar den Fremden nütze, aber in erster Linie auch dem (wirtschaftlichen) Wohl des Vaterlandes diene. So bekräftigte Dr. Solf: "Die Ausübung dieser Pflicht entspricht auch der Klugheit; denn sie allein verschafft auch die Möglichkeit vernünftiger Wirtschaftspolitik und damit die Grundlage unserer deutsch-nationalen Betätigung."<sup>249</sup> In einer Art logischer Weiterführung dieses Arguments konnten die Zeitgenossen ganz offen die Nutzbarmachung,

---

<sup>247</sup> Bernhard Dernburg, *Zielpunkte des Deutschen Kolonialwesens, Zwei Vorträge (v. 8. und vo. 11. Jan. 1907)*, Berlin 1907, 5.

<sup>248</sup> B. Herold, *Die Behandlung der afrikanischen Neger*, 11.

<sup>249</sup> Reichstag, 127. Sitzung, 6. März 1913, Protokoll: 4334, zitiert nach: : Henning Melber, "Es sind doch auch Menschen!", in: Nangolo Mbumba, Helgard Patemann, Vazuvara Katjivena, *Ein Land, eine Zukunft: Namibia auf dem Weg in die Unabhängigkeit*, Osnabrück 1988, 128.

sprich die faktische Ausbeutung der Menschen postulieren. A. Lion forderte beispielsweise, dass die Deutschen

die Eingeborenen so erziehen müssen, dass sie in gemeinsamer Arbeit und geistiger Abhängigkeit [...] freiwillig und gern das gemeinsame Ziel erstreben, die wirtschaftlichen Schätze Afrikas dem Mutterlande dienstbar zu machen und darin die Quelle ihres Wohlstandes finden.<sup>250</sup>

Der Autor bringt hier ebenfalls den Aspekt des scheinbar fairen Handels zur Sprache. Nicht nur die Deutschen, auch die Afrikaner sollen in den wirtschaftlichen Schätzen Afrikas ihren Wohlstand finden. Gleichzeitig offenbaren seine Worte aber auch die Mechanismen und Machtstrukturen der Kolonisation. Die Eingeborenen sollten zwar freiwillig (und nicht etwa als Sklaven) aber in geistiger Abhängigkeit zur Arbeit gebracht werden.

Der bereits mehrfach zitierte Missionsinspektor Merensky sieht in seiner Abhandlung *Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit?* noch deutlicher die Pflicht der Deutschen, die Afrikaner zu produktiven Arbeitskräften zu erziehen, um so das wirtschaftliche Fortbestehen der Kolonien zu sichern.<sup>251</sup>

Nicht zuletzt ist der deutsche Aufruf zur Pflichterfüllung und zur "Hebung" der Afrikaner Ausdruck einer Angst, die fremden Völker könnten sich in den Kolonien auch ohne die Hilfe der Deutschen weiterentwickeln und gar zu Gegnern der Deutschen werden. Alexander Lion warnt vor der Gefahr, dass der Neger ohne die Hilfe der Deutschen versuchen könnte, eine höhere Kulturstufe zu erreichen und sich so in eine falsche Richtung oder entgegen den Wünschen der Deutschen entwickeln könnte.<sup>252</sup>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kolonisierung in der Logik der Rhetorik des Deutschen Kaiserreiches gleichsam die Verantwortung und Verpflichtung zur Zivilisierung der unterentwickelten Völker in den Kolonien mit sich brachte. Wenn die Realität auch von Zwang und Ausbeutung geprägt war, so entstand in der Propaganda der "Ära Dernburg" zumindest kurzzeitig und punktuell die Illusion eines fairen Handels.

Die Rhetorik der USA und die Metapher des "white man's burden" waren dagegen eher einseitig ausgerichtet. Die USA sahen sich in einer Verantwortung gegenüber ihrem Land und der gesamten Menschheit. Als zivilisierter Kulturstaat trugen sie die ehrenvolle und moralische gebundene Verantwortung für die Erziehung und Demokratisierung der bis dato minder entwickelten Völker. Ihre erzieherische Mission

---

<sup>250</sup> Alexander Lion, *Die Kulturfähigkeit des Negers*, 21.

<sup>251</sup> Alexander Merensky, *Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit?*, 1 ff.

<sup>252</sup> Alexander Lion, *Die Kulturfähigkeit des Negers*, 20.

brachte die Besitzergreifung fremder Territorien mit sich und legitimierte sie zugleich. Der wirtschaftliche Profit, den die USA sich durch die "Eroberung" erhofften, fand im Zusammenhang mit der Metapher des "white man's burden" keine Erwähnung.

### **3.2.2 "Manifest Destiny" oder die Suche nach dem "Platz an der Sonne" – die Sprache der räumlichen Verdrängung und Ausdehnung**

Wenn es nach den Worten William McKinleys ging, hatten die USA keine Wahl bezüglich der Frage, ob sie die zuvor beschriebene "Last" und Verpflichtung tatsächlich auf sich nehmen würden, denn, so der Präsident "duty determines destiny" und umgekehrt.<sup>253</sup> Der hier von McKinley aufgebrachte Begriff "destiny" verweist auf den in Kapitel 2.1.1 bereits erläuterten spezifisch amerikanischen Mythos "manifest destiny", welcher die geradezu schicksalhafte Bestimmung der Amerikaner bezeichnete, sich über den ganzen nordamerikanischen Kontinent auszubreiten.<sup>254</sup> In den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts wurde dieses Konzept, unterstützt von einem starken missionarischen Sendungsbewusstsein, welches zunächst nur für die "frontier" im eigenen Land gegolten hatte, von den Imperialisten aber wieder aufgenommen und auch auf Territorien und Völker anderer Länder übertragen. Es breitete sich in diesem Zusammenhang die öffentliche Überzeugung aus, dass die imperialistische Außenpolitik der amerikanischen Regierung vorbestimmt sei, fremde Völker vom Joch der Tyrannei zu befreien, denen dann die Vorteile der amerikanischen Demokratie zuteil werden würden.<sup>255</sup>

Während "manifest destiny" lange Zeit vor allem bedeutet hatte, dass sich nichts und niemand dem amerikanischen Volk auf seiner Mission entgegenstellen konnte, implizierte die Verknüpfung mit dem Wort "duty" Ende der 90er Jahre des 19. Jahrhunderts darüber hinaus, dass sich auch die Amerikaner selbst diesem Schicksal

---

<sup>253</sup> William McKinley, zitiert nach Albert K. Weinberg, *Manifest Destiny*, Baltimore 1935, 254.

<sup>254</sup> Jürgen Heideking, *Geschichte der USA*, 146.

<sup>255</sup> Der Begriff des "manifest destiny" entstand in den 1840er Jahren und bezog sich damals hauptsächlich auf die Annexion Texas durch die Tyler Administration. Der Historiker John Fiske war einer der ersten Imperialisten, der in den 1880er Jahren auf den Mythos "manifest destiny" zurückgriff und verbreitete. "Seiner Meinung nach war die angelsächsische Rasse in den USA, deren Zahl auf mehrere hundert Millionen anwachsen würde, dazu ausersehen, die Welt zu beherrschen." Der Pfarrer Josiah Strong fügte diesem Gedanken eine missionarische Dimension hinzu und prägte das ideologische Fundament des amerikanischen Imperialismus. Donald H. Avery/Irmgard Steinisch, "Industrialisierung und ihre sozialen und politischen Folgen, 1877-1914", in: Willi Paul Adams/Peter Lösche (Hgg.), *Länderbericht USA*, 3. Auflage Bonn 1998, 98. Vgl. zu diesem Thema auch: Gustav H. Blanke, "Amerika als Erlösernation: Die rhetorischen Ausformungen des Amerikanischen Sendungsglaubens" in: *Sociologia Internationalis* 17 (1979), 238 f. und Walter LaFeber, *The New Empire: An Interpretation of American Expansion, 1860-1898*, 35. anniversary edition, Ithaca, NY 1998, 72 ff.

und der Vorhersehung nicht entziehen konnten.<sup>256</sup> Der Historiker Richard Hofstadter beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt:

While Duty meant that we [the United States] had a moral obligation, Destiny meant that we would certainly fulfil it, that the capacity to fulfil it was inherent in us. Our history had been a continuous history of expansion; it had always succeeded before, therefore it was certain to succeed in the future. Expansion was national and 'racial' inheritance, a deep and irresistible inner necessity.<sup>257</sup>

Der Glaube an die Einzigartigkeit der amerikanischen Nation und die Vorstellung einer zivilisatorischen Mission war dabei untrennbar mit materiellen Interessen verbunden, mit den Zielen einer wirtschaftlichen und territorialen Expansion, basierend auf einer starken Fortschrittsgläubigkeit.<sup>258</sup> In der amerikanischen Propaganda taucht der Mythos "manifest destiny" immer wieder in unterschiedlich starker Intensität und Ausprägung auf. Er diene der Legitimierung der Politik gegenüber den kolonisierten Völkern und ermöglichte es den Verantwortlichen die gewaltsame Expansion der USA bis zu einem gewissen Grad zu verschleiern.

So sehen sich die Indianer in der Rhetorik der jährlichen Berichte der verantwortlichen Politiker immer wieder dem unaufhaltsamen Westwärtsstreben der Amerikaner gegenüber. Thomas Morgan beispielsweise definiert den Indianer in seiner damaligen Existenzform als Anachronismus, der dem Fortschritt im Weg stehe und schon bald von der weißen Zivilisation "überrollt" würde.<sup>259</sup> Der *Commissioner* forderte: "The Indians must conform to 'the white man's ways', peaceably if they will, forcibly if they must."<sup>260</sup> In seinen Augen gab es für die Indianer kein Entkommen, keinen anderen Ausweg als die totale Anpassung an das amerikanische System. Er resümierte: "They can not [sic!] escape it, and must either conform to it or be crushed by it."<sup>261</sup> Indianerbeauftragter William Jones beschrieb das gleiche "Phänomen" – jene unaufhaltsame Kraft – als "tide of civilization poured in an irresistible wave from the East."<sup>262</sup> Diese Welle der Zivilisation ließe sich wie die Gezeiten nicht bremsen oder stoppen und werde all diejenigen, die nicht auf ihr mitschwimmen, unter sich begraben, so seine Argumentation. Das Meer, seine Naturgewalt und die von einer unbestimmten "Macht"

---

<sup>256</sup> Siehe dazu auch Richard Hofstadter, "Manifest Destiny and the Philippines", in: Daniel Aaron (ed.), *America in Crisis: Fourteen Crucial Episodes in American History*, New York, NY 1952, 193 f. und Friedrich W. Horlacher, "The Language of Late Nineteenth-Century American Expansionism", in: Serge Richard (ed.), *An American Empire: Expansionist Cultures and Policies, 1881-1917*, Aix-En-Provence 1990, 40 f.

<sup>257</sup> Richard Hofstadter, "Manifest Destiny and the Philippines", 194.

<sup>258</sup> Jürgen Heideking, *Geschichte der USA*, 146.

<sup>259</sup> Thomas J. Morgan, "Indian Commissioner Morgan on Indian Policy", 177.

<sup>260</sup> Ebenda.

<sup>261</sup> Ebenda.

<sup>262</sup> ARCIA 1904, 22.

gesteuerten Gezeiten werden bei Jones damit zu einer Metapher für den unaufhaltsamen Fortschritt der Menschheit und der amerikanischen Zivilisation; sie sind eine weitere sprachliche Umschreibung des amerikanischen "manifest destiny".

Ein ähnliches Bild zeichnete Jones bereits ein paar Jahre vorher in seinem Bericht von 1901, wobei er damals noch stärker den Aspekt des Fortschritts und die damit verbundenen Errungenschaften der Zivilisation hervorhob. In deutlicher Anlehnung an das Gemälde "American Progress" von John Gast lässt Jones in diesem Teil seines Berichts über die Erziehungspolitik gegenüber den Indianern die "frontier" wieder aufleben und kontrastiert das alte Leben im dünnbesiedelten Westen mit dem Alltag der industrialisierten Nation in den überfüllten Städten des ständig näher rückenden Ostens.



**Abbildung 1:** *American Progress*, ca. 1873, Chromlithographie von George A. Crofutt, nach einem Gemälde von John Gast (1872)

Scheinbar inmitten der letzten Siedlungen der Indianer stehend berichtet Jones:

Now the busy wheels of commerce, the hum of industry, and the lowing of countless millions of cattle upon the broad prairies, supplanting the buffalo, can be heard; bustling cities, with teeming thousands, have sprung up on the sites of old Indian homes and battlefields.<sup>263</sup>

Er beschwört damit nicht nur eindrucksvolle Bilder von den nach Westen ziehenden Menschen- und Tiermassen herauf, sondern auch die vermeintlichen Geräusche des Fortschritts und der Zivilisation. Selbst der Leser kann sich dem "hum of industry", dem "lowing of countless millions of cattle" und den "bustling cities" in seiner Vorstellung nicht entziehen, die unmittelbar betroffenen Indianer, so der unumgängliche Schluss, also vermutlich noch viel weniger. Wollen die Indianer nicht vom Fortschritt und vom

---

<sup>263</sup> ARCIA 1901, 10.

"manifest destiny" der Amerikaner überrollt werden, so die Aussage, müssen sie sich der Gesellschaft anpassen und auf die Zukunft vorbereiten. Wie könnten sie das besser, als durch Akzeptanz der Erziehungsprogramme und der Hilfe der Amerikaner, die als wohlwollende Retter das Volk vor dem Untergang bewahren wollen.

Laut der Propaganda der amerikanischen Verantwortlichen für die Philippinen, würde es den Filipinos ganz ähnlich ergehen. Einmal von der "Welle der Zivilisation" erfasst, so Theodore Roosevelt, müssen auch diese Völker auf dem Pfad der Zivilisation voranschreiten.<sup>264</sup> In diesem Zusammenhang sahen Präsident William McKinley und sein Nachfolger im Amt Theodore Roosevelt die ehrenvolle missionarische Aufgabe der amerikanischen Nation als "masterful race" darin, den Filipinos wie zuvor den Indianern die Grundwerte einer demokratischen, freiheitlichen Nation zu vermitteln und so den Fortschritt der Inseln zu ermöglichen.<sup>265</sup> Mehr noch, durch die Zivilisation der beiden Völker schien die amerikanische Nation einen Beitrag zur Entwicklung der gesamten Menschheit zu leisten. Roosevelt ist sich sicher: "[we] will greatly benefit the people of the Philippine Islands; and above all we will play our part well in the great work of uplifting mankind."<sup>266</sup>

Diesen Äußerungen in Bezug auf die Filipinos fehlt jedoch die letzte Dringlichkeit und das Moment des "Unausweichlichen". Die Filipinos werden in der Rhetorik weder von der westlichen Zivilisation "zermahlen" noch unter naturgewaltigen Fluten begraben oder vom Lärm und Betrieb der Städte und der Industrialisierung eingeholt. Der Fortschritt wird also nicht so sehr als zerstörerische Kraft, sondern vielmehr als Chance dargestellt. In diesem Zusammenhang treten die Amerikaner in den Texten über die Filipinos auch nicht als Retter in letzter Sekunde vor dem Untergang, sondern vielmehr als bedachte und verantwortungsvolle Helfer auf, welche die ihnen vom Schicksal zugeordneten Verpflichtungen erfüllen werden. Im Falle der Philippinen hieß das, die Inseln nicht im Stich zu lassen, sondern ihre Entwicklung zu fördern.

Erklären lässt sich diese unterschiedliche Intensität der sprachlichen Umsetzung bestimmter Mythen und Bilder in den Texten bezüglich Indianer und Filipinos unter Berücksichtigung des historischen Kontext, in dem diese Dokumente entstanden sowie der politischen Ziele, die sie "verkaufen" sollten. Die Indianer waren ganz im Sinne der heraufbeschworenen Bilder von Flutwellen und nach Westen ziehenden Menschenmassen tatsächlich unmittelbar vom Fortschritt der amerikanischen Nation bedroht. Die Vereinigten Staaten hatten gegen Ende des 19. Jahrhunderts den gesamten Kontinent

---

<sup>264</sup> Theodore Roosevelt, "The First Civil Governor", 23.

<sup>265</sup> Theodore Roosevelt, Message to Congress, 316 f.

<sup>266</sup> Theodore Roosevelt, Speech before the Hamilton Club.

erobert, die Indianer von ihren angestammten Siedlungsplätzen vertrieben und gewaltsam deren Zahl dezimiert. Somit schien die gesamte indianische Bevölkerung vom Aussterben bedroht und die Zivilisation und Aufnahme der letzten Vertreter in die amerikanische Gesellschaft die einzige Rettung zu sein.

Die Philippinen dagegen wurden nicht einfach von der westwärts gerichteten Bewegung der Menschheit überrollt. Zwar gab es auch Zeitgenossen, die davon überzeugt waren, dass die Amerikaner von jeher bestimmt gewesen seien, die Philippinen zu erobern. Nicht zuletzt die schon erwähnte Debatte über die Rechtmäßigkeit der Annexion der Philippinen zeugte jedoch davon, dass die Amerikaner sich letztlich aktiv und relativ überlegt dazu entschlossen, ihre Politik und Einflussphäre auf die Inseln auszudehnen.

Der Begriff des "manifest destiny" ist, wie zuvor beschrieben, ein Spezifikum der amerikanischen Kulturgeschichte. Auf den ersten Blick schien jedoch auch die deutsche Propaganda das dahinter liegende Konzept des unausweichlichen Expansionsdrangs zu übernehmen. Reichskanzler Fürst von Bülow erklärte in einer Reichstags-sitzung von 1906:

Die Frage steht nicht so: ob wir kolonisieren wollen oder nicht; sondern wir müssen kolonisieren, ob wir wollen oder nicht. Der Trieb zur Kolonisation, zur Ausbreitung des eigenen Volkstums ist in jedem Volke vorhanden, das sich eines gesunden Wachstums und kräftiger Lebensenergie erfreut.<sup>267</sup>

Bülow sieht jedoch, anders als es die Idee der "manifest destiny" vorsah, hinter dem Drang zur Expansion keine göttliche Fügung oder ein unausweichliches Schicksal. Vielmehr schreibt er den Trieb zur Kolonisation dem kräftigen und gesunden Wesen des deutschen Volkes zu. Er folgt damit Darwins Theorie des "survival of the fittest": Nur die Stärksten und Gesundesten werden sich in der Welt behaupten und das deutsche Volk, so der Glaube und die Hoffnung der Zeitgenossen, wird unter diesen sein.

Dabei beobachteten die Deutschen gleichzeitig mit einem gewissen Argwohn sowohl den generellen Fortschritt der Zivilisation als auch die Politik der anderen Großmächte. Martin Schlunk beschreibt in lautmalerschen und damit ähnlich eindrücklichen Worten wie der weiter oben zitierte Indianerbeauftragte Jones die Entwicklungen der Zeit:

Wo die Eisenbahn ihre Schienen streckt und der Telegraph seine Drähte spannt, wo man das Grammophon wimmern und das Maschinengewehr knattern hört, wo das Automobil sich als Verkehrsmittel einbürgert und wo die Telefunkenmasten ragen, da ist es mit der Ruhe einer weltabgelegenen Schulmeisterei [...]

---

<sup>267</sup> Reichskanzler Bernhard Fürst von Bülow in der Reichstags-sitzung vom 28. November 1906, zitiert nach: Henning Melber, "... dass die Kultur der Neger gehoben werde!", 69.



rettungslos vorbei, weil in der Jugend der Bildungstrieb aufwacht und das Fragen beginnt und die neue Zeit das Volk aufrüttelt und Lebensenergien weckt, die dringend der Leitung bedürfen.<sup>268</sup>

Der Autor weist seine Leser auf das energische Vorranschreiten der Zivilisation sowohl in der Heimat als auch in den deutschen Kolonien hin. Er beschreibt die Kulturgüter der Moderne, den Telegraphen, das Grammophon, das Automobil, und beobachtet, wie schon die ersten Afrikaner nach den Gütern der neuen Zeit streben und zivilisiert werden wollen.<sup>269</sup> Anders als die amerikanischen Politiker sieht er die Deutschen in diesem Zusammenhang jedoch nicht in erster Linie als Retter der Eingeborenen, sondern warnt vielmehr davor, dass man selbst auf der Strecke bleiben werde, wenn nicht umgehend das Schulsystem reformiert und verbessert würde. Schlunk sieht die eigenen Schulen in Konkurrenz zu den angrenzenden Mächten des deutschen Kolonialgebietes. So weist er unter anderem auf die Amerikaner hin, die "dort [...] sich in nächster Nachbarschaft bemühen, den Eingeborenen alle Gefilde der Wissenschaft zu erschließen."<sup>270</sup> Sein Fazit: "Würden wir da zurückbleiben, wir würden bald den Schaden davon haben."<sup>271</sup> Ähnlich hoch schätzte einige Jahre zuvor der bedeutende Kolonialpropagandist Friedrich Fabri die Bedeutung der deutschen "Kultur-Arbeit" ein. Seiner Meinung nach ist die Kultur-Mission und die damit einhergehende Zivilisierung und Erziehung fremder Völker ein Mittel zur Erhaltung der eigenen Macht. Er argumentierte, "daß ein Volk, das auf die Höhe politischer Macht-Entwicklung geführt ist, nur so lange seine geschichtliche Stellung mit Erfolg behaupten kann, als es sich als Träger einer Cultur-Mission erkennt und beweist."<sup>272</sup> Damit stilisierte Fabri die Kolonisation und die damit einhergehende Kultur-Mission zu einer Bewährungsprobe für das neu entstandene Kaiserreich, dessen Ausgang die Beteiligten entscheidend beeinflussen konnten.

Gleichzeitig spiegelt sich in seinen wie auch in den Worten Martin Schlunks die Angst der Deutschen wieder, als so genannte verspätete Kolonialmacht im internationalen Kräfterennen zu kurz zu kommen. B. Herold, ein Zeitgenosse Schlunks, resümiert: "Wir Deutschen sind spät in der Reihe der Kolonialmächte eingetreten und haben nur noch erhalten, was der Neid anderer Nationen uns übrig gelassen."<sup>273</sup> Während man in den USA das Engagement auf den Philippinen immer wieder in Frage

---

<sup>268</sup> Martin Schlunk, *Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten*, Hamburg 1914, 18 f.

<sup>269</sup> Ebenda, 20f.

<sup>270</sup> Ebenda, 19.

<sup>271</sup> Ebenda.

<sup>272</sup> Friedrich Fabri, *Bedarf Deutschland der Colonien? Eine politisch-ökonomische Betrachtung*, Gotha 1879, 108.

<sup>273</sup> B. Herold, *Die Behandlung der afrikanischen Neger*, 13.

stellte, man aber gleichzeitig auf eine lange Geschichte der Expansion über den nordamerikanischen Kontinent zurückblicken konnte und sich gleichsam seinem vorbestimmten Schicksal ergab, erforderte die deutsche Situation in den Augen der Zeitgenossen daher eine aktive Positionierung. Das neu gegründete Deutschland könne seine neue, starke Rolle nur dann halten, so die damalige Meinung, wenn man sich gezielt auch in Übersee engagiere und sich ebenfalls seinen "Platz an der Sonne" im europäischen Konkurrenzkampf um Afrika sichere. Ein deutsches Eingreifen in die Weltpolitik wurde im Hinblick auf den vermeintlichen Konkurrenzkampf unter den Kolonialmächten explizit gewünscht und als ein Weg zur Erhaltung und zum Ausbau der deutschen Macht betrachtet.<sup>274</sup>

### **3.2.3 Der Gebrauch von Substantiven und Passiv-Konstruktionen als Ausdruck des Schicksalhaften**

In der Rhetorik der Amerikaner bezüglich ihrer Politik gegenüber Filipinos und Indianern fällt auf, dass die wahren Akteure und Urheber der beschriebenen Aktionen und Ziele häufig verschleiert, beziehungsweise in die Hand einer "höheren", nicht näher definierten Ordnung gelegt werden. Die jeweiligen Autoren suggerieren dem Leser oder Zuhörer so eine Verbindung zwischen dem Schicksal ihres Volkes oder gar der Menschheit und der spezifischen Politik. Inhaltlich erreichen sie diese Ebene durch die Verwendung der zuvor diskutierten Mythen und Motive; grammatikalisch umgehen sie das Problem der Urheberschaft durch den gezielten Einsatz von Passiv-Konstruktionen und Substantivierungen.

Fred Atkinson schreibt in Bezug auf das "amerikanische Problem" in den Philippinen und die Frage, welche Aufgaben die USA auf den Inseln übernehmen sollten: "by the very fact of our superiority of civilization and our greater capacity for industrial activity, we are bound to exercise over them a profound social influence. [...] in the work which is mapped out for us."<sup>275</sup> Der Status der USA, ihre wirtschaftliche Stärke und ihr Grad der Zivilisierung bedingen somit die Verpflichtung, den Filipinos zu helfen. Eine höhere Stelle – vielleicht Gott, vielleicht das zuvor beschriebene "manifest destiny" – hat darüber hinaus die weiteren Aufgaben für das amerikanische Volk vorausgeplant. Durch die passive Verwendung des Verbs "to map out" sowie des Ausdrucks "to be bound to" weist der Autor damit jede Verantwortung beziehungsweise

---

<sup>274</sup> siehe Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit sowie Horst Gründer, *Geschichte der deutschen Kolonien*, 30 ff. und Matthias Fiedler, *Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus*, 175.

<sup>275</sup> Fred W. Atkinson, "The Philippine Problem", 61.

aktive Handlung der Amerikaner von sich. Der Plan scheint sich gleichsam aus der spezifischen Situation, in der sich die amerikanische Gesellschaft befindet, zu ergeben und der Einzelne kann oder muss darauf nur reagieren.

In den Dokumenten über die Indianer tauchen ähnliche Konstruktionen auf. Thomas Morgan sagt den Indianern voraus, ohne Erziehung seien sie "doomed either to destruction or to hopeless degradation."<sup>276</sup> Der Ausdruck "they are doomed to" impliziert, dass eine höhere Ordnung bereits das Schicksal der Indianer geplant hat. Gleichzeitig taucht in diesem Satz eine weitere sprachliche Form der Verschleierung auf: Die Verwendung von Substantiven und substantivierten Verben. So kommen die Worte "destruction" und "degradation" ohne die Nennung eines handelnden Subjektes aus und verraten nicht, von wem die Vernichtung und Erniedrigung tatsächlich ausgeht, nämlich von den Amerikanern. Häufig vorkommende Worte wie "education", "assimilation", "civilization" oder "up-lifting" verbergen durch ihre eigentlich positive Konnotation darüber hinaus den häufig gewaltsamen Akt der Vertreibung und Assimilierung der Indianer.

Gleich mehrere dieser Aspekte spiegeln sich in dem folgenden Beispielsatz wider. Thomas Morgan argumentiert 1899: "The logic of events demands the absorption of the Indians into our national life."<sup>277</sup> Während "absorption" den komplexen Prozess der Assimilierung und Eingliederung der Indianer in die amerikanische Gesellschaft zusammenfasst, kommt auch dieser Satz ohne die Nennung eines greifbaren Subjektes aus. Es wird weder klar, wer die konkrete "absorption" der Indianer vornehmen wird, noch wer diese fordert. Das grammatikalische Subjekt dieses Satzes, "the logic of events" verweist nur auf eine Art Schicksal oder höhere Ordnung, die ihre eigene Dynamik und, vergleichbar dem Domino-Effekt, voraussehbare, aber unaufhaltsame Folgen hat.

### **3.2.4 Der Bezug zur Religion und die Verwendung von pseudo-religiösem Vokabular als Verweis auf eine legitimierende Instanz**

Der zuvor erwähnte Verweis auf eine höhere Ordnung und schicksalsartige Verbindung setzt sich in einigen der untersuchten Texte auch auf der semantischen Ebene fort. Hier findet er dann seine Entsprechung in religiösem Vokabular und dem Verweis auf Gott.

---

<sup>276</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 179.

<sup>277</sup> Thomas J. Morgan, "Indian Commissioner Morgan on Indian Policy", 177.

So mutet beispielsweise Thomas Morgans Blick in die Zukunft der Indianer wie eine Predigt an, in denen den Gläubigen – in diesem Fall denen, die an die Macht der Schule glauben – eine rosige Zukunft vorhergesagt wird und den Ungläubigen ewige Verdammnis droht. Er schreibt:

Education, in the broad sense in which it is here used, is the Indians' only salvation. With it they will become honorable, useful, happy citizens of a great republic, sharing on equal terms in all its blessings. Without it they are doomed either to destruction or to hopeless degradation.<sup>278</sup>

Damit setzt Morgan Erziehung gleich mit dem religiös belegten Wort "salvation" (Erlösung). Diese wiederum verspricht den Indianern all die Segnungen ("blessings") der amerikanischen Republik. So würden sie über diesen Weg zu ehrenhaften, nützlichen und glücklichen Bürgern derselben werden. Ohne Erziehung und Bildung, so Morgan weiter, seien die Indianer der Vernichtung oder hoffnungslosen Erniedrigung geweiht. Diese Argumentationslinie zeigt sich auch in anderen Texten. So werden die Leiter der indianischen Schulen in einem Bericht religiös überhöht und als "practical missionaries" bezeichnet. Der Unterricht wird zu einer Art Heilsbotschaft, in der unter anderem "the gospel of cleanliness" verkündet wird.<sup>279</sup>

In den Reden und Dokumenten der Amerikaner über die Politik in den Philippinen setzt sich diese Art der sprachlichen Einordnung in einen quasi-religiösen Kontext eindeutig fort. Viele der Autoren beschreiben die Annexion und die daraus folgende Aufgabe der Zivilisierung der Philippinen als göttliche Vorsehung und göttlichen Auftrag. Präsident McKinley traf seine Entscheidung für die Annexion der Philippinen nach eigener Aussage aufgrund einer Art göttlicher Bekehrung. In einer Rede an die Öffentlichkeit berichtet er von einer plötzlichen Eingebung:

And one night it came to me this way [...] that there was nothing left for us to do but to take them all, and to educate the Filipinos, and uplift and civilize and Christianize them, and by God's grace do the very best we could by them, as our fellow-men for whom Christ also died.<sup>280</sup>

In ähnlich stark religiös belegten Worten äußert sich Senator Albert J. Beveridge über die Annexion der Philippinen:

We will not renounce our part in the mission of the race, trustee under God, of the civilization of the world. [...] He has made [our race] the master organizers of the world to establish system where chaos reigns. [...] He has made us adepts in government that we may administer government among savage and senile

---

<sup>278</sup> Thomas J. Morgan, "Supplemental Report on Indian Education", 179.

<sup>279</sup> ARCIA 1900, 19.

<sup>280</sup> William McKinley, "William McKinley's Imperial Gospel, 1899", in: Thomas G. Peterson/Dennis Merrill (eds.), *Major Problems in American Foreign Relations*, Vol. I, 4<sup>th</sup> edition, Lexington, MA 1995, 424.

peoples. [...] He has marked the American people as His Chosen Nation to finally lead in the regeneration of the world. This is the divine mission of America.<sup>281</sup>

Beveridges Rede gleicht ähnlich der oben zitierten Worte von Thomas Morgan einer Predigt. Unter mehrfacher Berufung auf Gott wird darin die amerikanische Herrschaft über andere vermeintlich wilde und zurückgebliebene Völker wie die Filipinos und Indianer zu einer "göttlichen Mission" ("divine mission") stilisiert. Zentraler Begriff dieser Rede ist darüber hinaus das Motiv der "chosen nation". Dieser Ausdruck geht auf den spezifisch amerikanischen, puritanisch geprägten Mythos zurück, der eine Analogie zwischen der Überfahrt der ersten Siedler nach Amerika und dem Auszug des Volkes Israel aus der ägyptischen Gefangenschaft ins Gelobte Land sieht. Durch diesen Vergleich wurde die Besiedlung des neuen Kontinents zum Teil eines göttlichen Heilsplans und die Siedler zum "auserwählten Volk". Letztere sollen nun nicht mehr nur auf dem eigenen Kontinent, sondern auf der ganzen Welt für Ordnung, Frieden und Demokratie sorgen.<sup>282</sup>

Indem McKinley, Beveridge und Morgan diesen Mythos auf die Filipinos sowie die Indianer übertragen oder verstärkt auf religiöses Vokabular zurückgreifen, hinterlassen sie bei den Lesern oder Zuhörern den Eindruck, ihre im gleichen Zusammenhang beschriebene Politik sei Teil eines göttlichen Plans. Sie bringen damit eine höhere Ebene ins Spiel und sichern ihr Handeln nicht nur auf weltlicher, sondern auch auf geistlicher Ebene ab. Ihre Politik erhält über diesen Weg eine neue moralisch positiv eingefärbte Qualität.

### **3.2.5 "A standing army of school-teachers" – die Sprache der mächtigen Männer**

Im Hinblick auf die Umsetzung des zuvor erwähnten "göttlichen Plans" bedienten sich die Verantwortlichen in einigen Reden, Texten und auch im Rahmen der Weltausstellung von St. Louis zusätzlich einer weiteren, etwas aggressiveren und emotional belegten Metapher, welche in engem Zusammenhang mit der "Bürde des weißen Mannes" und der bereits angesprochenen moralischen Verpflichtung stand. Wie unter

---

<sup>281</sup> Albert J. Beveridge, Speech, *Congressional Record*, 56<sup>th</sup> Congress, 1<sup>st</sup> Session, Vol. XXXIII, 711, 25. September 2004 <<http://www.thisnation.com/library/beveridge1900.html>>.

<sup>282</sup> Winfried Fluck, "The American Dream", 725 f., siehe auch: Blanke, Gustav H., "Das amerikanische Sendungsbewusstsein: Zur Kontinuität rhetorischer Grundmuster im öffentlichen Leben der USA", in: Klaus-M., Kodalle (Hg.), *Gott und Politik in den USA: Über den Einfluß des Religiösen*, Frankfurt a. M. 1988, 186 ff.

Punkt 3.2.1 bereits ausgeführt rief Präsident Roosevelt sein Land zur Erfüllung seiner Pflichten auf und erklärt, die Philippinen ihrem Schicksal zu überlassen sei "a desertion of duty" – eine Art Fahnenflucht, wie sie das Militär kennt. Analog hatte Roosevelts Vorgänger im Amt William McKinley einige Jahre zuvor zusammengefasst "that there was only a choice between 'manly doing and base desertion'."<sup>283</sup> Derartige Anlehnungen an die maskuline Sprache des Militärs ziehen sich wie ein roter Faden durch die Debatte über die Philippinenpolitik. Sie finden sich aber auch in der Rhetorik hinsichtlich der Indianer und vor allem nicht nur im Zusammenhang mit der tatsächlichen Militärpolitik, sondern auch der Erziehungspolitik wieder.

So sprachen die Zeitgenossen von einer "Armee der Lehrer" die sowohl die Filipinos als auch die Indianer zivilisieren und erziehen sollten. H. O. Houghton, ein Redner der siebten *Lake Mohonk Conference*, rief Regierung, Missionen und verschiedene Organisationen dazu auf, hinsichtlich der Erziehung der Indianer zu kooperieren und forderte:

let them be like an 'army with banners' marching under its greater Leader, in separate columns, independent, but mutually supporting each other. Such an army, well manned and well officered, cannot fail of victory in the end.<sup>284</sup>

Der Präsident der Lake Mohonk Conference, Gates, formulierte gar eine Art militaristisches Glaubensbekenntnis. In seiner Ansprache verkündete er:

We do believe in a standing army; but it should be an army of Christian school-teachers! [...] We are going to conquer barbarism [...] We are going to conquer the Indians by a standing army of school-teachers armed with ideas, winning victories by industrial training, and by the gospel of love and the gospel of work.<sup>285</sup>

Zuvor hatte Gates seinen Zuhörern deutlich gemacht, dass die Phase des physischen Kampfes gegen die Indianer vorbei sei. Jetzt sei jedoch die Zeit für eine neue Art des Kampfes gekommen: Nicht mehr die Armee der Soldaten, sondern eine Armee der Lehrer ("a standing army of school-teachers") solle nun auch den Geist der Indianer erobern. Der Feind sei die Barbarei – ein abstrakter Begriff und ein gesellschaftliches Konstrukt, welches laut Gates folglich auch nicht mit Waffen, sondern mit Ideen, Ausbildung und der Lehre von der Liebe und Arbeit zu erobern sei. Zum Beweis, dass

---

<sup>283</sup> Fabian Hilfrich, "Manliness and 'Realism': The Use of Gendered Tropes in the Debates on the Philippine-American and on the Vietnam War", in: Jessica Gienow-Hecht/ Frank Schumacher (eds.), *Culture and International History*, New York, NY 2002, 67.

<sup>284</sup> H. O. Houghton, "Indian Work: What are the Best Methods of Prosecuting it in the Future?", in: Samuel J. Barrows (ed.), *Proceedings of the Seventh Annual Meeting of the Lake Mohonk Conference of the Friends of the Indian 1889*, Boston, MA 1889, 12.

<sup>285</sup> M. E. Gates, "Address of President Gates", in: Isabel C. Barrows (ed.), *Proceedings of the Eighth Annual Meeting of the Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian 1891*, Boston, MA 1891, 9.

dieser Umschwung von den Waffen der Gewalt zu den Waffen der Ideen möglich sei, zitiert Gates nachfolgend den großen Feldherren Napoleon mit den Worten: "The only victories worth winning are those won over ignorance."<sup>286</sup>

In ähnlicher Weise beschreibt der Indianerbeauftragte Jones die Erziehungspolitik der USA. In seinem jährlichen Bericht zitiert er aus einem Brief eines Mitarbeiters: "I am forced to believe that the highschool will be the strongest weapon we have and will cover the weakest spot in our defenses."<sup>287</sup> Diese Art der Rhetorik suggerierte der amerikanischen Bevölkerung, dass Dynamik, Kraft, Stärke und bis zu einem gewissen Grad auch Gewalt und Aggressivität das Gebot der Stunde war. Sie sprach damit eine gewisse Zielgruppe an: die amerikanischen Männer und damit die Hauptverantwortlichen der Politik. Denn wie Anne McClintock in ihrem Buch *Imperial Leather* feststellt:

colonial women made none of the direct economic or military decisions of empire and very few reaped its vast profits. [...] it was white men who made and enforced laws and policies in their own interests.<sup>288</sup>

So verwundert es nicht, dass die Forschung zu folgendem Schluß kommt: "gendered rhetoric [...] constituted an integral part of their argumentative strategies and possibly even of their worldview."<sup>289</sup>

Präsident Roosevelt sah den Krieg gegen die Aufständischen in den Philippinen aber auch die gesamte Kolonialpolitik als eine Art Testfeld, auf dem sich die amerikanischen Männer beweisen sollten und konnten. Nachdem die "frontier" auf dem amerikanischen Kontinent nicht länger als Ort der männlichen und amerikanischen Identitätsfindung und Konstruktion dienen konnte, sollte dies nun auf den Philippinen geschehen – in deutlicher Abgrenzung zu den europäischen Kolonialmächten. Fabian Hilfrich stellt fest: "The new colonies were described as welcome challenges and as places where men could realize their full potential."<sup>290</sup>

Dabei war die spezifisch amerikanische Männlichkeit aber auch der Grund, warum die USA in den Augen der Imperialisten zu einer erfolgreichen und moralisch besseren Kolonialmacht werden konnten, denn anders als die Europäer glaubten die Befürworter der Annexion:

---

<sup>286</sup> Ebenda.

<sup>287</sup> United States/Bureau of Education, *Report of the Commissioner of Education for the Year 1902*, Vol. 2, Washington 1903, 2250.

<sup>288</sup> Anne McClintock, *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*, New York, NY 1995, 6.

<sup>289</sup> Fabian Hilfrich, "Manliness and 'Realism'", 61.

<sup>290</sup> Ebenda, 65.

American manhood [...] would enable the US to colonize the Philippines and still retain its integrity, honor and benevolence. [...] American civilization and American manhood were up to this task. American manhood could exercise self-restraint and control the lust that led to European colonialism, and at the same time protect colonial subjects.<sup>291</sup>

Die amerikanische Männlichkeit wurde gleichgesetzt mit der amerikanischen Zivilisation und zeichnete sich in diesem Zusammenhang durch Integrität, Ehre, kontrollierte sexuelle Begierde ("self-restraint") und Güte auf der einen und eine gewisse Härte auf der anderen Seite aus. Wie Doty impliziert, wollte man sich bewusst von der Triebhaftigkeit ("lust") des europäischen Kontinents absetzen. Ziel der Rhetorik war die Heimatfront; dort forderte man Unterstützung ein. Kritiker der Politik wurden als Feiglinge und als feminine, schwächliche Männer bezeichnet. Die Rhetorik sollte die instinktive und bedingungslose Unterstützung der Bevölkerung fördern. Fabian Hilfrich fasst zusammen: "The discourse of manliness clearly appealed to emotion and instinct rather than to reason."<sup>292</sup>

Während der Metapher der Armee jedoch zum einen das Motiv der männlichen Stärke und Überlegenheit anhing, so lassen sich zwischen den zuvor zitierten Zeilen auch Gefühle der Schwäche und Unsicherheit ausmachen. Im Zusammenhang mit der Erziehung der Filipinos und Indianer deutete die Metapher der Armee auch darauf hin, dass sich die USA trotz der zu diesem Zeitpunkt bereits erreichten physischen Übermacht noch immer bedroht zu fühlen schienen. Es galt nach wie vor die Indianer zu erobern – diesmal im geistigen Sinne – und mit starken Waffen die Schwachstellen innerhalb der Verteidigungslinien zu stärken. Die Soldaten mögen in diesem Fall die Lehrer, und die Waffen Schulbildung und Ideen sein, die Wortwahl der Verantwortlichen spiegelt jedoch die Aggressivität der Politik und die Erfahrungen und Empfindung wieder, welche die meisten indianischen Kinder mit der Erziehung in den amerikanischen Schulen machten. Insbesondere nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurden viele von ihnen von Soldaten in ihren Reservaten abgeholt und gewaltsam ihren Eltern entrissen. Einmal in den Schulen angekommen wurden ihnen neue Regeln und Verhaltensweisen aufgezwungen. Wollten die amerikanischen Lehrer Erfolge erzielen, so mussten sie ihre Schüler tatsächlich "erobern" und oft gewaltsam in den Schulen halten. Sie erzogen ihre Schüler nicht auf der Basis von Vertrauen und Einfühlungsvermögen, sondern Gehorsam, Disziplin und physischem wie psychischem Druck. Viele Schulen ähnelten nicht nur im übertragenen, sondern auch im

---

<sup>291</sup> Roxanne Lynn Doty, *Imperial Encounters: The Politics of Representation in North-South Relations*, Minneapolis, MN 1996, 31 ff.

<sup>292</sup> Fabian Hilfrich, "Manliness and 'Realism'", 73.



tatsächlichen Sinne einer Militärakademie, im Falle der von Richard Pratt geleiteten *Carlisle Industrial School* sogar unter der Führung eines ehemaligen Soldaten.<sup>293</sup> So schlüpften in der Anfangsphase der Erziehungspolitik gegenüber Indianern als auch Filipinos Soldaten in die Rolle von Lehrern. Auf den Philippinen übernahm das amerikanische Militär kurz nach der Beendigung des spanisch-amerikanischen Krieges die Verantwortung für die Wiederaufnahme des Schulunterrichts. General Merrit wies den Geistlichen, Father W. D. McKinnon an, die Leitung dieses Projektes zu übernehmen, die bestehenden Schulen wieder zu eröffnen und für die Einrichtungen weiterer Schulen zu sorgen. Unter McKinnons Federführung übernahmen zahlreiche Soldaten den praktischen Wiederaufbau aber auch den Unterricht der Kinder.<sup>294</sup> Treffend auf den Punkt gebracht wird diese Situation in der folgenden Karikatur, die einen Eingeborenen der Philippinen zeigen soll, der von einem amerikanischen Soldaten in ein Schulhaus getragen wird.



Abbildung 2: May, "The White Man's Burden".

Veröffentlicht unter dem Titel "White Man's Burden", spielt diese Karikatur zum einen erneut auf die Verpflichtung und die hier im wörtlichen Sinne schwere Last der Erziehung der Eingeborenen an. Zum anderen vereinigen sich in der Darstellung des Filipinos alle gängigen Stereotypen, welche die amerikanische Gesellschaft zu diesem Zeitpunkt von den Inselbewohnern hatten: Er (oder sie, das Geschlecht lässt sich hier nicht eindeutig ausmachen) ist fast nackt, trägt nur um die Hüften einen "Rock" aus

<sup>293</sup> John Allan Reyhner, *American Indian Education*, 136 ff. und Jorge Noriega, "American Indian Education in the United States: Indoctrination for Subordination to Colonialism", in: Annette M. Jaimes (ed.), *The State of Native America: Genocide, Colonization, and Resistance*, Boston, MA 1992, 381.

<sup>294</sup> Vgl. Gates, John, *Schoolbooks and Krags: The United States Army in the Philippines, 1898-1902*, Greenwood, CT 1972, 61 ff.

Bananenblättern sowie Schmuck in den Ohren, an Armen und Beinen. Seine Hautfarbe ist sehr dunkel, seine Lippen groß, der gesamte Gesichtsausdruck wild und das Haar steht wirr in die Höhe. Er ähnelte damit den typischen Fotos, die in dieser Zeit von den "Wilden" kursierten und verkörperte den Inbegriff der Unzivilisiertheit.<sup>295</sup> Der im Gegensatz dazu voll bekleidete Soldat, der sich durch seine Trinkflasche als Mitglied der US-Armee ausweist, trägt diesen Menschen wie ein Tier oder ein Kind, das nicht laufen kann oder will, in Richtung Schulhaus. Dort wartet vermutlich ein amerikanischer Lehrer oder auch eine Lehrerin – erneut sind es jedoch die Soldaten, die die schwere Arbeit leisten und sich zugleich als vorgeblich wohlwollende Kolonisatoren beweisen.

Den Soldaten folgte schon 1901 rein zahlenmäßig eine Armee von Lehrern, die so genannten *Thomasites*. Trotz der Unterstützung durch die Soldaten mangelte es in der Anfangsphase der amerikanischen Verwaltung der Philippinen an Lehrkräften. Um diesen Engpass zu überbrücken, veranlasste der so genannte *Act 74* die Entsendung von 1000 amerikanischen Lehrern. Diese wurden in den USA ausgewählt und auf umgebauten Marineschiffen auf die Philippinen gebracht. Dort wurden sie über die Inseln verteilt und übernahmen den Unterricht der Schüler.<sup>296</sup>

Im Hinblick auf die Indianer wurde die Erziehungspolitik in der Anfangsphase ebenfalls vom Militär bestimmt. General Richard Pratt, Wegbereiter der indianischen Internatsschulen, war ebenfalls ein ehemaliger Militäroffizier. Er gründete 1879 die erste Schule für Indianer in ehemaligen Militärbaracken und seinen Unterricht beherrschte militärischer Drill und Disziplin. Wie bereits erwähnt lautete Pratts Leitspruch: "Kill the Indian in him and save the man!"<sup>297</sup> Während dieser Satz schon ein Stück weit von der Propaganda früherer Tage entfernt war, als es während der blutigen Vernichtungskämpfe noch hieß "The only good Indian is a dead Indian!"<sup>298</sup>, so lässt Pratts Aussage doch nach wie vor auf eine gewisse Aggressivität in der Behandlung der Indianer schließen.

---

<sup>295</sup> Zur "typischen" Darstellung der philippinischen Völker siehe: Vicente L. Rafael, "White Love: Surveillance and Nationalist Resistance in the U.S. Conolization of the Philippines", in: Amy Kaplan/ Donald E. Pease (eds.), *Cultures of United States Imperialism*, Durham, NC 1993, 196.

<sup>296</sup> Angelehnt an den Namen eines der Transportschiffe, die SS Thomas, welches die Lehrer in die Philippinen brachte, erhielt die Gruppe die Bezeichnung "Thomasites". Chester L. Hunt, "Education and Economic Development", 355.

<sup>297</sup> Richard Pratt, zitiert nach: David Wallace Adams, *Education for Extinction*, 52.

<sup>298</sup> Dieser sehr bekannte Slogan geht angeblich auf eine Aussage General Philip Sheridans im Zusammenhang mit den Indianerkriegen zurück. So sagte der General um 1868: "The only good Indians I ever saw were dead." Die genaue Herkunft des Sprichwortes ist jedoch umstritten. Siehe dazu: Wolfgang Mieder, "'The Only Good Indian is a Dead Indian': History and Meaning of a Proverbial Stereotype", in: *The Journal of American Folklore*, 106.419 (Winter, 1993), 38-60.

Im Laufe der Zeit zeigte sich schließlich eine interessante Entwicklung der Metapher der Armee: auf die Armee der Lehrer folgte die militärisch disziplinierte Schar der jungen indianischen und philippinischen Kinder im Dienste der Amerikaner. Als Beweis für die gelungene Zivilisierung und Erziehung ließ die Regierung die Jugend des Öfteren wie eine militärische Armee vor der Öffentlichkeit paradieren, so beispielsweise auch während der Weltausstellung in St. Louis. Wie das nachfolgende Kapitel noch genauer erläutern wird, gab es dort täglich mehrere Auftritte der *Indian Marching Band*, der *Philippine Scouts* und des *Filipinos Police Corps*, die sich bei den Besuchern größter Beliebtheit erfreuten.<sup>299</sup> Die in amerikanischen Uniformen gekleideten Indianer und Filipinos demonstrierten Disziplin, Gehorsam und schienen sich beinahe nahtlos in die amerikanische Gesellschaft und Armee einzuordnen. Damit schien sich der Kreis zu schließen.

### **3.2.6 "Neger, Kanaken und Chinesen zu nützlichen Menschen erziehen" – die entwaffnende Direktheit der deutschen Rhetorik**

Die deutsche Kolonialpolitik ging bei der Erschließung der Kolonien sehr pragmatisch vor. Sie verzichtete auf eine moralische oder humanitäre Verbrämung ihres Auftrages im Sinne der 'White-man's-burden' oder einer zivilisatorischen Mission und sprach ganz klar aus, dass sie in den Kolonien wirtschaftliche Interessen verfolgte und die Eingeborenenpolitik dem Zweck diene, die einheimische Bevölkerung diesen Zielen nutzbar zu machen.<sup>300</sup>

Zu dieser Einschätzung kommt der Historiker Georg Stelzer. Seiner These lässt sich in ihrer Gesamtheit sicher nicht halten, denn schon Friedrich Fabri sprach schließlich in seinen frühen Publikation von der "Cultur-Mission", die Deutschland zu erfüllen habe, und spätestens unter Kolonialstaatssekretär Dernburg erhielt die deutsche Kolonialpropaganda ganz deutlich eine kulturmissionarische Einfärbung. Als Beispiel dienen die bereits zuvor analysierten Zitate, welche die Kulturmission des Kaiserreiches zum Thema hatten. Wie Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 dieser Arbeit gezeigt haben, griffen die deutschen Entscheidungsträger durchaus auf das Motiv der Verpflichtung und Verantwortung im Sinne der "Bürde des weißen Mannes" zurück.

Stelzer liegt jedoch richtig, wenn er feststellt, dass die Rhetorik im Kaiserreich wesentlich direkter war und ganz klar die Interessen der Nation benannte. Dementsprechend sind die verschleiernenden und euphemistischen sprachlichen Aus-

---

<sup>299</sup> Martha R. Clevenger, "Introduction", in: Martha R. Clevenger (ed.), *"Indescribably Grand": Diaries and Letters from the 1904 World's Fair*, Saint Louis, MO 1996, 13.

<sup>300</sup> Hans Georg Stelzer, *Die Deutschen und ihr Kolonialreich*, Frankfurt a. M. 1984, 140.

prägungen, wie sie in der Rhetorik der USA zu finden sind, in der Propaganda des Kaiserreiches etwas seltener. So zeichnen sich die Texte der deutschen Kolonisten weder durch einen übermäßigen Gebrauch von Substantiv- und Passivkonstruktionen noch durch Bezüge zur Religion und die Verwendung von pseudo-religiösem Vokabular aus. Zwar werden Religion und das Christentum durchaus thematisiert, doch anders als in den USA fast ausschließlich in einer direkten, inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Arbeit der Missionen. So lobten die Kolonialbeamten und Kolonialunternehmer beispielsweise die Arbeit der Missionen, denen es gelänge "Neger, Kanaken und Chinesen zu nützlichen Menschen zu erziehen."<sup>301</sup> Zurückzuführen ist dies unter anderem auf die Tatsache, dass sich im Kaiserreich keine Zivilreligion wie in den USA herausgebildet hatte. Das Thema Religion spielte zwar in Deutschland eine große Rolle, man verfolgte jedoch offiziell eine strikte Trennung zwischen Kirche und Staat – auch auf der sprachlichen Ebene. So kam es in der Kolonialpropaganda offensichtlich nicht so stark zu einer Verschmelzung der geistlichen und weltlichen Wortfelder wie das in den USA der Fall war.

Darüber hinaus fällt im Unterschied zur Rhetorik der USA auf, dass die Verantwortlichen im Kaiserreich erstaunlich direkt beschrieben, wie sie die fremden Menschen in den Kolonien erziehen und sie dazu bringen wollten, beispielsweise deutsche Güter zu kaufen. Werner Bartholomäus erläutert:

Dies geschieht in erster Reihe dadurch, dass wir sie zwingen, sich nach unserer Sitte zu kleiden, wenn wir sie damit auch in gewissem Sinne demoralisieren. [...] Wir wollen die Leute in derselben äußerlichen Sittigkeit sehen, wie wir den Menschen zu sehen gewohnt sind [...].<sup>302</sup>

Im Vergleich zu den amerikanischen Beispielen in Kapitel 3.2.3 spricht der Autor hier erstaunlich freimütig über die Methode (Zwang), mit Hilfe derer die Afrikaner an die deutschen Konsumgüter gewöhnt werden sollen. Er erwähnt die Nachteile dieser Behandlung, die Demoralisierung der Menschen, und legt selbst den hinter dieser kulturellen Umerziehung stehenden Mechanismus frei. Der Leser erhält damit eine Art Gebrauchsanweisung für den Umgang mit den Kolonisierten und wird zugleich über die Vor- und Nachteile der Kolonisation sowie die Hintergründe der eigenen Wahrnehmung und Wunschvorstellung aufgeklärt.

---

<sup>301</sup> 45. General-Versammlung der Katholiken Deutschlands 1898, Krefeld 1898, 155, zitiert nach: Horst Gründer, "Erziehung zur Arbeit und 'Strafjustiz'", in: derselbe (Hg.), "... da und dort ein junges Deutschland gründen": Rassismus, Kolonien und kolonialer Gedanke vom 16. bis zum 20. Jahrhundert, München 1999, 228.

<sup>302</sup> Werner von Bartholomäus, *Die Deutsche Kolonial-Frage: Ein Vortrag*, Leipzig 1895, 33.

Ähnlich deutlich äußerten sich Bartholomäus Zeitgenossen im Hinblick auf die Beziehung zwischen den Deutschen und den Fremden. So stellten die Kolonisten, wie etwa der Farmer Carl Schlettwein, relativ bald fest: "We cannot carry out this settlement, however, without additional labour." Die Lösung hieß, die Einheimischen zur Arbeit für die Kolonisten zu bewegen:

This must be provided by the natives and we shall train them for it. Our policies will therefore be those of masters of the country. We shall make people realise that we Germans are the masters of the country, and the natives the servants whose welfare depends on the advantage of their masters.<sup>303</sup>

Die Machtbeziehungen werden hier deutlich zur Sprache gebracht und der Autor bezieht Position: Die Deutschen sind die Herrscher, die Einheimischen die Diener und Erstere übernehmen die Verantwortung, Letztere zu erziehen und zur Arbeit zu bewegen. Aus diesem Beispiel geht ganz klar hervor, dass die deutschen Entscheidungsträger zugleich die mittelbaren oder sogar unmittelbaren Akteure der Kolonialpolitik waren. Während die Amerikaner ihre Kolonialpolitik häufig hinter den genannten Passiv-Konstruktionen versteckten oder mit Hilfe religiöser Anleihen beschönigten, traten die deutschen Entscheidungsträger in der Propaganda in vielen Beispielen ganz klar als Handlungsträger auf. Dies machte sie zum einen sehr stark angreifbar für Kritiker, zum anderen strahlte diese Art der Rhetorik aber auch Autorität aus. Die sprachliche Unmittelbarkeit solcher Ausdrücke wie die "Nutzbarmachung" der Fremden oder die Forderung, die Eingeborenen zum Nutzen der Kolonien zu erziehen, prägen den damaligen Diskurs. Widerspruch ist nur in direkter Auseinandersetzung mit dem Autor und seinem jeweiligen Text möglich.

Tatsächlich musste die deutsche Propaganda im Vergleich zu den USA nur auf verhältnismäßig verhaltende Kritik reagieren. Der Historiker Michael Schubert, der sich mit dem Bild des Schwarzafrikaners in der deutschen parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion auseinandergesetzt hat, resümiert:

Für Geschichte und Gegenwart ist von immenser Bedeutung, dass die eurozentrische Zivilisationsrhetorik seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts jeden Eingriff in Afrika als 'kulturelle Entwicklungsarbeit' und 'humanitäre Intervention' rechtfertigte, ohne von einem deutlichen Einspruch vonseiten der Kolonialkritik konterkariert zu werden.<sup>304</sup>

Ganz anders war die Situation in den USA. Hier formierten sich, wie bereits in Kapitel zwei dieser Arbeit thematisiert, zahlreiche Kritiker unter anderem in der so genannten *Anti-Imperialist-League*. Ihr vielleicht bekanntester Vertreter war der Autor Mark

---

<sup>303</sup> Carl Schlettwein, zitiert nach: Cynthia Cohen, "The Natives must first become good workmen", 118.

<sup>304</sup> Michael Schubert, *Der schwarze Fremde*, 23.

Twain. Er und seine Kollegen erinnerten im Zusammenhang mit der Annexion der Philippinen wiederholt daran, dass die Kolonialpolitik in den USA in deutlichem Widerspruch zum eigenen Selbstverständnis und der eigenen Geschichte als ehemalige Kolonie stehe.<sup>305</sup> Die Rhetorik der Imperialisten musste diese Kritik mit Hilfe der zuvor analysierten sprachlichen Topoi und Stilmittel auffangen. Gerade aufgrund ihrer langen Geschichte der Expansion und Vertreibung fremder Völker konnten die Verantwortlichen aber dabei auch auf bekannte Muster und Elemente zurückgreifen.

Im Kaiserreich dagegen war die Kolonialrhetorik etwas positiver besetzt – sieht man von der Phase der Kolonialkriege einmal ab. Auf der Suche nach seiner Position in Europa und der Welt diente die Kolonialpropaganda dem Kaiserreich auch als Projektionsfläche für eine nationale Identität.<sup>306</sup> Da man aber gleichzeitig kaum Erfahrung als Kolonialmacht hatte und nicht auf bereits bekannte Symbole oder Metaphern der deutschen Kulturgeschichte zurückgreifen konnte, tastete man sich vermutlich mit Hilfe einer relativ nüchternen, pragmatischen Sprache zunächst vorsichtig aber bestimmt an die Thematik heran.

### **3.3 Die Vollendung des Kolonisationsmythos – Beweise der geglückten Zivilisierung**

Der Plot der amerikanischen Zivilisierungspropaganda endete mit der Vollendung des Kolonisationsmythos in Form von Beweisen der geglückten Zivilisierung. Diese Beweise sollten zum einen die Arbeit der Regierung im Allgemeinen dokumentieren und zum anderen der Bevölkerung explizit den Erfolg der amerikanischen Zivilisierungspolitik suggerieren und so für deren Unterstützung werben.

Charakteristisch für die amerikanische Beweisführung ist die Darstellung von Unterlegenheit und Fortschritt im Sinne einer äußerlich erkennbaren Verbesserung innerhalb einer bestimmten Zeitperiode.<sup>307</sup> So beschreiben beispielsweise die Verantwortlichen der Indianerpolitik die Fortschritte der fremden Völker in Form von kontrastierenden Gegenüberstellungen, in denen sie das Leben der "alten", "barbarischen" Indianer mit dem neuen Leben der zivilisierten Indianer vergleichen. Stereotype Merkmale dokumentieren die Veränderung und aus dem Kontext der

---

<sup>305</sup> Vgl. u.a. Jim Zwick, "An American Anti-Imperialist: Mark Twain on the Philippine-American War", in: *Filipinas Magazine* (Sept. 1992), 50-54.

<sup>306</sup> Birthe Kundrus, *Moderne Imperialisten: Das Kaiserreich im Spiegel seiner Kolonien*, Wien 2003, 19 f.

<sup>307</sup> Vgl. hierzu auch Benito Vergara, *Displaying Filipinos*, 137.

Darstellung erschließt sich dem Leser zugleich, dass diese Entwicklung nur aufgrund der Politik der Amerikaner stattfinden konnte. Damit spiegelt die Beweisführung die übergeordnete Plotstruktur der Zivilisierungspropaganda wieder, welche die Amerikaner als Retter und Förderer der unzivilisierten und dem Untergang geweihten Völker der Erde sah.

Nach dem gleichen Schema entstanden im Rahmen der Zivilisierungspropaganda sehr viele Fotografien von den fremden Völkern. Diese zeigen Indianer oder Filipinos vor und nach ihrer Zivilisierung durch die Amerikaner. Schulen wie die *Carlisle Industrial School* verteilten diese Fotos beispielsweise als Paar unter ihren Sponsoren, da sie, wie noch zu zeigen sein wird, eindrucksvoll den (äußerlichen) Erfolg der Zivilisierungsmaßnahmen dokumentierten. Darüber hinaus waren Fotos von Indianern oder Filipinos im Umlauf, welche dieselben ausschließlich in einem vermeintlich zivilisierten Zustand zeigten. In diesem Zusammenhang gingen die Verantwortlichen offensichtlich davon aus, dass die Betrachter den entsprechenden Plot schon verinnerlicht hatten und die Präsentation der Ergebnisse eine ausreichende Wirkung hatte.

Massenwirksamstes Mittel der Darstellung der geglückten Zivilisierung waren die (Welt-)Ausstellungen. Sie waren im ausgehenden 19. Jahrhundert ein wichtiges Phänomen des Gesellschaftslebens und Attraktionen, zu denen Millionen von Menschen strömten.<sup>308</sup> Die amerikanischen Entscheidungsträger erkannten das damit verbundene Kommunikationspotential und nutzten insbesondere die Weltausstellung von St. Louis bewusst als Propagandamedium für ihre Politik. Dabei folgten sie ebenfalls der zuvor erläuterten Struktur. Im Sinne der Zivilisierungspropaganda wurden dem Publikum in St. Louis sowohl die Unzivilisiertheit der Fremden als auch deren Potential und die Erfüllung des amerikanischen Zivilisierungsauftrages vor Augen geführt. Die Präsentation hob dabei laut Anne Paulet besonders hervor "what the United States could do for the natives and not what the natives could do for the United States."<sup>309</sup>

Genau umgekehrt verhielt sich die Situation im Hinblick auf die Propaganda des Deutschen Kaiserreichs. Entsprechend der etwas anders als in den USA gelagerten politischen Zielsetzung, mussten die Verantwortlichen beweisen, dass die Erziehung und Ausbildung der kolonialen Bevölkerung zu produktiven Arbeitskräften gelungen war. Ein Schwerpunkt der Propaganda lag folglich auf der Darstellung dessen, was die Eingeborenen, nachdem sie die deutschen Zivilisierungsmaßnahmen durchlaufen hatten,

---

<sup>308</sup> Ines Caroline Zanella, *Kolonialismus in Bildern: Bilder als herrschaftssicherndes Instrument mit Beispielen aus den Welt- und Kolonialausstellungen*, Frankfurt a. M. 2004, 17.

<sup>309</sup> Anne Paulet, "Public Presentations and Imperial Designs".

für das Kaiserreich tun konnten. Die Arbeitskraft der Afrikaner sowie der wirtschaftliche Nutzen der Kolonien ließ sich dabei am eindrucksvollsten nicht durch vergleichende Beschreibungen oder Fotografien, sondern mit Hilfe von konkreten Wirtschaftszahlen, Fakten oder entsprechenden Präsentationen bei den eigens dafür ausgerichteten deutschen Kolonialausstellungen beweisen.<sup>310</sup> Im Hinblick auf die Propaganda des Kaiserreichs sind vor allem letztgenannte Ausstellungen von besonderer Bedeutung und bieten einen Anknüpfungspunkt zur Propaganda der USA. Im Anschluss an die Betrachtung der amerikanischen Vollendung des Kolonisationsmythos wird Punkt 3.3.4 daher auf die Berliner Kolonialausstellung von 1896 eingehen und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Präsentation hinweisen.

### **3.3.1 "Now emerges the educated Indian" – die narrative Struktur und Form der amerikanischen Erfolgsgeschichten**

Die Ergebnisse der amerikanischen Erziehungspolitik gegenüber den Indianern und den Filipinos sind ausführlich belegt. Sowohl die Indianerbeauftragten als auch die amerikanische Verwaltung auf den Philippinen führten unter anderem Buch über die Anzahl der Schüler, Schulabgänge sowie Entwicklungstendenzen hinsichtlich des Grades der Zivilisierung der jeweiligen Schüler. Indikator für deren Zivilisiertheit war im Falle der Filipinos unter anderem deren Bekenntnis zum christlichen Glauben.<sup>311</sup> Zivilisierte Indianer erkannte man laut den Ausführungen der Indianerbeauftragten vor allem daran, dass sie sich an die herrschende Kleider- und Frisurenordnung angepasst hatten. So berichtet *Commissioner* Morgan im Jahre 1904:

As the schools have multiplied, and children passed through them, the effect is shown on the breaking away from the blanket and long hair. [...] Out of a population of 187,966 last year, 111,703 dressed entirely as American citizens and 44,558 in part.<sup>312</sup>

---

<sup>310</sup> Einzig die deutschen Missionsgesellschaften dokumentierten ihre Arbeit in ähnlicher Weise wie die amerikanischen Verantwortlichen. Sie ließen ihre Schützlinge zunächst als "unerleuchtete" Heiden und danach als wohlerzogene, zivilisierte Bürger ablichten. Die Fotos sandten sie an ihre Geldgeber oder veröffentlichten sie in Missionszeitungen. Vgl. hierzu: Thomas Theye, "Wir wollen nicht glauben, sondern schauen": Zur Geschichte der ethnographischen Fotografie im deutschsprachigen Raum im 19. Jahrhundert", in: Idem (Hg.), *Der geraubte Schatten: Die Photographie als ethnographisches Dokument*, München 1989, 111 und Christraud M. Geary, *Images from Bamum: German Colonial Photography at the court of King Njoya: Cameroon, West Afrika, 1902-1915*, Washington, D.C. 1988, 30.

<sup>311</sup> Dean C. Worcester, *The Philippines*, 423. Diese Klassifizierung wurde später auch für die Erhebungen des Zensus übernommen. Siehe Vicente L. Rafael, "White Love: Surveillance and Nationalist Resistance in the U.S. Conolization of the Philippines", in: Amy Kaplan/Donald E. Pease (eds.), *Cultures of United States Imperialism*, Durham, NC 1993, 194.

<sup>312</sup> ARCIA, 1904, Part 1, 25. Vgl. zu diesem Thema auch die Ausführungen Lonna Malmsheimers in ihrem Artikel "Imitation White Man": Images of Transformation at the Carlisle Indian School", in:



Die Präsentation dieser Fakten schien insbesondere den amerikanischen Indianerbeauftragten im Hinblick auf die Dokumentation des Erfolges ihrer Politik jedoch nicht zu genügen. In ihren jährlichen Berichten ergänzten sie diese Zahlen daher häufig durch die zuvor erläuterten kontrastierenden Gegenüberstellungen, welche die Entwicklung der kolonisierten Völker im Laufe der Jahre anschaulich dokumentieren sollten. Die Autoren sehen die Wandlung der Indianer dabei parallel zu der Veränderung des gesamten Kontinents und dem Fortschreiten der Zivilisation. So beginnen Morgan und Jones ihre Berichte mit einer Art Zusammenfassung der Geschichte der letzten Jahre und vergleichen dabei den amerikanischen Kontinent, wie er ihrer Ansicht nach vor dem Eintreffen der Weißen aussah, mit der Situation des Landes einige Jahre später. In einer Art zweiten Schritt widmen sie sich dann dem Leben und der Situation der Indianer vor beziehungsweise nach dem Eintreffen der weißen Siedler und dem Beginn der amerikanischen Zivilisierungsprogramme.<sup>313</sup>

Auffällig ist in diesem Zusammenhang nicht nur, dass die Beamten diesen Exkurs von den Fakten vornahmen, sondern vor allem, dass sie dabei in Form und Stil von einem klassischen Sachtext abwichen. Eingebettet in die ansonsten eher nüchtern und sachlich gehaltenen Berichte über die Arbeit der einzelnen Abteilungen und Schulen zeichnen sich die Erfolgsgeschichten der Indianerbeauftragten durch eine märchenhaft anmutende, poetische, lautmalerische und bildreiche Sprache sowie stereotype Personenzeichnungen aus und bergen damit große Ähnlichkeit zum Genre des Romans oder des Theaterstückes.

Hintergrund dieser eher ungewöhnlichen Berichterstattung ist vermutlich die Tatsache, dass die USA Ende des 19. Jahrhunderts schon auf eine lange Geschichte der Expansion und des Kontaktes mit den Indianern zurückblicken konnten. Im Laufe dieser Zeit hatte sich in der amerikanischen Gesellschaft ein bestimmtes Bild der Indianer entwickelt. Die Indianerbeauftragten konnten in ihren Berichten somit auf ein großes Repertoire an typischen Merkmalen zurückgreifen und sich zugleich sicher sein, dass diese, im Gegensatz zu den abstrakten Fakten und Zahlen, bei ihren Lesern und Zuhörern eine Reihe von lebendigen Assoziationen hervorrufen und so die rhetorische Wirkung ihrer Aussagen verstärken würden.<sup>314</sup>

---

*Studies in Visual Communication* 11.4 (Fall 1985), 57. Die Autorin erklärt: "[...] native dress was an essential symbol of the 'wild tribes.' [...] the phrase 'blanket Indian' became an epithet, and a return to tribal ways was referred to as 'going back to the blanket.'" Morgans Ausdruck "the breaking away from the blanket" bringt analog kurz und prägnant die Veränderung der Indianer und den Erfolg der Erziehungsprogramme auf den Punkt.

<sup>313</sup> Vgl. ARCIA 1901 und ARCIA 1891.

<sup>314</sup> Vgl. hierzu auch die Analyse in Kapitel 3.1.3 dieser Arbeit.

Eindrucksvollstes Beispiel dieser Art der Rhetorik ist der Bericht des Indianerbeauftragten William Jones von 1904. Jones unterteilt seine Ausführungen zum Thema Erziehung in diesem Bericht grob in die Abschnitte "the past" und "the present". In "the past" rollt der Autor die gesamte Geschichte des Kontaktes zwischen Indianern und Amerikanern beziehungsweise den ersten Siedlern auf dem amerikanischen Kontinent auf. Er beschreibt die Entdeckung Amerikas, "a rich and fertile land teeming with untold wealth", welches zu diesem Zeitpunkt von "roving bands of savages living by the chase and taking pleasure in the clash of primitive arms" bewohnt wurde und die nachfolgende Besiedlung des Kontinents. Schon bald, so der Autor weiter, zeichnete sich der Konflikt zwischen Barbarei ("savagery") und Zivilisation ("civilization") zwischen den Indianern und den weißen Immigranten ab und erstere wurden sukzessive von ihrem Land vertrieben. Fortschritt und Zivilisation drängten immer weiter nach Westen und nahmen den Indianern ihre Lebensgrundlage. Jones fasst zusammen: "The buffalo and the deer, the beaver and the bear began to disappear. Subsistence cut off, the savage realized that the 'happy hunting grounds' of this world were no more." An diesem Punkt griff die Regierung der Vereinigten Staaten in die Entwicklung ein und übernahm die große Aufgabe und Verpflichtung, die Indianer zu zivilisieren und zu unterstützen, mit dem Ziel, dieselben langfristig in die eigene Gesellschaft zu integrieren.<sup>315</sup> Und so kann Jones im darauffolgenden Abschnitt, "the present", stolz von den gegenwärtigen Erfolgen berichten:

The rattle of the saber and the clank of war have given way to the busy hum of the shops and cheerful call of the red ploughboy, and instead of sending out a dashing troop to carry desolation and carnage to the Indian home, now emerges the educated Indian to take his place in our civilization as a wage-earner and peaceful worker in the shops and on the farms.<sup>316</sup>

Deutlich fallen in den hier genannten Beispielen die kontrastiven Elemente ins Auge: Auf der einen Seite das reiche und fruchtbare aber noch ungenutzte Land, welches laut Jones von vagabundieren "Wilden" bewohnt wurde, die von der Jagd lebten und sich an der primitiven Kriegsführung erfreuten. Wenig später entsteht der Konflikt zwischen den Indianern und den weißen Siedlern, zwischen Barbarei und Zivilisation, an deren gewaltsames Aufeinanderprallen das Rasseln des Schwertes und das Klirren des Krieges ("rattle of the saber and the clank of war") erinnern. Mit Hilfe dieser lautmalerischen Sprache und dem Verweis auf die "dashing troop" evoziert Jones an dieser

---

<sup>315</sup> ARCIA, 1904, 21 f.

<sup>316</sup> ARCIA, 1904, 30.

Stelle lebendige Bilder von stürmisch über die Prärie preschenden Soldaten und wilden Kämpfen mit den Indianern, die Verzweiflung und Blutvergießen brachten.

Dem entgegen setzt Jones auf der anderen Seite die Beschreibung der Gegenwart, die Geräusche der Zivilisation und einer blühenden Wirtschaft ("busy hum of the shops") und den "cheerful call of the Indian ploughboy". Letzterer ist nicht mehr der blutrünstige Krieger, sondern ein zivilisierter, friedlicher Mensch, der Dank der Zivilisierungspolitik der U.S.-Regierung seinen Unterhalt nicht mehr auf der Jagd, sondern ganz im Sinne der amerikanischen Ziele als Farmer verdient und seine Zufriedenheit über diese Tätigkeit in einem "cheerful call" zum Ausdruck bringt.

Die Realität wird in dieser Gegenüberstellung verfremdet, beschönigt und auf wenige, aussagekräftige Geräusche, Stereotypen und Merkmale reduziert. Jones kam es offensichtlich vor allem darauf an, die Unterschiede zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart, und damit die vermeintlichen Erfolge der amerikanischen Schulpolitik in möglichst einprägsamen Bildern darzustellen.

### **3.3.2 "Wilde" und "zivilisierte" Ureinwohner im Vergleich – die fotografische Vermarktung der amerikanischen Erziehungspolitik**

Die Fotografen, die Ende des 19. Jahrhunderts junge Indianer oder Filipinos im Auftrag der amerikanischen Verantwortlichen für die Erziehungspolitik ablichteten, verfolgten ganz ähnliche Ziele wie *Commissioner Jones* in seinem Bericht von 1904. Es galt mit Hilfe von einprägsamen Bildern die Transformation der fremden Völker und damit den Erfolg der Zivilisierungspolitik zu dokumentieren. So dominieren wie in der zuvor untersuchten Rhetorik Stereotypen die Fotografien der Zeit. Grundsätzlich lassen sich zwei unterschiedliche Arten von Fotos im Dienste der imperialen Zivilisierungspropaganda ausmachen: Entweder die Fotografen machten zwei zeitlich versetzte Aufnahmen von denselben Menschen und präsentierten diese als Vorher-Nachher-Paare, oder sie wählten für einzelne, unabhängige Aufnahmen gezielt Motive aus, die bei den Betrachtern zu einem Wiedererkennungseffekt führen sollten. Auf diese beiden Muster und ihre Effekte werde ich im Folgenden noch genauer eingehen. Zuvor folgen an dieser Stelle jedoch noch einige einleitende Worte zum Medium der Fotografie allgemein und seiner Bedeutung am Ende des 19. Jahrhunderts.

1839 leitete der Franzose Louis Jacques Mandé Daguerre mit der Erfindung des nach ihm benannten Daguerrotypieverfahrens das Zeitalter der Fotografie ein. In den

nachfolgenden Jahren wurde die Technik zur Herstellung und Vervielfältigung von Fotos zunehmend verbessert und vereinfacht.<sup>317</sup> Mit der Erfindung des auch für Freizeitfotografen relativ erschwinglichen Kodak-Rollenfilms und der transportablen Box-Kamera entwickelte sich die Fotografie Ende des 19. Jahrhunderts zu einem beliebten Instrument der Repräsentation und Dokumentation. Die Zahl der Fotografien stieg rapide an und exotische Völker, wie beispielsweise die Filipinos und die scheinbar vom Aussterben bedrohten Indianer, gehörten zu den beliebtesten Motiven.<sup>318</sup>

Im Hinblick auf die nachfolgende Analyse dieser Fotos ist es wichtig festzustellen, dass die damaligen Betrachter Fotografien grundsätzlich anders wahrnahmen als dies in der heutigen Medienwelt der Fall ist. Fotos, so glaubte man insbesondere in der Anfangsphase der Fotografie, bildeten die Realität beinahe exakt ab. Diese Gewissheit entnahm man der Annahme, das menschliche Sehvermögen entspräche quasi dem "Sehvermögen" der Kamera: "What one saw in the pictures seemed to look exactly as it would in 'real life.'"<sup>319</sup> Mehr noch:

The photograph does not merely illustrate, or represent, but also authenticates. [...] in contrast with print: the mere reading about a fact in print does not completely confirm reality, but seeing that fact captured in a photograph makes it seem even more 'real'.<sup>320</sup>

Damit wurden Fotos in der damaligen Zeit aufgrund ihrer Neuartigkeit zu Dokumenten bis dato ungekannter Authentizität erklärt und erlangten eine starke Autorität und Macht. Schnell erkannten beispielsweise Anthropologen für ihre Arbeit der wissenschaftlichen Dokumentation den Wert der Fotografie.<sup>321</sup> Fotos konnten scheinbar nicht nur die Realität exakt und naturgetreu abbilden, sondern zeichneten sich darüber hinaus auch durch eine gewisse Objektivität aus, hervorgerufen durch die Distanz des Fotografen vom eigentlichen Prozess des Fotografierens. Letztlich schien die Maschine, der Fotoapparat, das Bild zu erstellen.<sup>322</sup>

Auf Basis dieses besonderen Realitäts- und Wahrheitsanspruches konnten Fotos nicht nur den Anthropologen, sondern auch der damaligen Regierung als Beweis und Unterstützung ihrer angeblich erfolgreichen Politik dienen. Die Bevölkerung konnte sich im wahrsten Sinne des Wortes "ein Bild machen" von der Situation in den

---

<sup>317</sup> Wayne Craven, *American Art: History and Culture*, Boston, MA 1994, 237 ff.

<sup>318</sup> Iskander Mydin, "Historical Images: Changing Audiences", in: Elizabeth Edwards (ed.), *Anthropology and Photography, 1860-1920*, New Haven, CT 1992, 249.

<sup>319</sup> Benito Vergara, *Displaying Filipinos*, 7.

<sup>320</sup> Ebenda, 8.

<sup>321</sup> "Up to about the second decade of this century photography was, broadly speaking, part of the collective endeavour in the production of anthropological data." Elizabeth Edwards, "Introduction", in: Elizabeth Edwards (ed.), *Anthropology and Photography*, 4.

<sup>322</sup> Benito Vergara, *Displaying Filipinos*, 9.

Reservaten und Schulen der Indianer, den Lebensumständen in den Philippinen und in Afrika, und die Betrachter zweifelten kaum an der Objektivität der Darstellung.

Abstrakt betrachtet mag jede Fotografie tatsächlich objektiv sein, mehr noch, sie "entreißt" die abgebildeten Objekte und Subjekte Zeit und Raum, oder wie es Vergara formuliert: "Photography decontextualizes; it transforms reality into a flat image. The photograph removes the subject from the temporal and spatial specificity of the occasion of its production."<sup>323</sup> Tatsächlich erhält jedes Foto jedoch seinen eigenen spezifischen Kontext durch die Arbeit des Fotografen. Dieser wählt sein Motiv und fertigt seine Bilder auf dem Hintergrund der Ideologie, des historischen Kontexts und des Diskurs seiner Zeit an, und seine Erfahrungen fließen in seine Bildunterschriften und das Arrangement seiner Motive (beispielsweise einer bestimmte Form des Modellsitzens) ein. Der Fotograf manipuliert auf diese Weise zum Teil bewusst, zum Teil aber auch unbewusst die Realität und steckt den Rahmen für eine Interpretation und mögliche Aussagen der Fotos.<sup>324</sup> Wenn er dabei auf dem Hintergrund eines Diskurses agiert, so bestimmt er diesen aber auch gleichzeitig durch die Art seiner Bilder wieder mit, beziehungsweise erhält ihn am Leben.

In Bezug auf Fotos von den Philippinen und der philippinischen Bevölkerung spricht Benito Vergara von der "colonial narrative", einer Geschichte der Eroberung und Unterdrückung fremder Territorien und Völker, an der viele Fotografen Ende des 19. Jahrhunderts "mitschrieben".<sup>325</sup> In einer ähnlich dominanten Position sieht Eric Breitbart die Fotografen der damaligen Zeit. Die Praxis des Fotografierens erinnert ihn an Inszenierungen im Theater:

often leading them [the photographers] to create theatrical mise-en-scènes. Props such as bows and arrows, for example, not only provided visual interest in a photograph, they also defined the Native Americans, Eskimos, and Filipinos using them as representatives of primitive, hunting cultures, as inhabitants of an early stage of civilization.<sup>326</sup>

Mit Hilfe der entsprechenden Requisiten reduzierten die Fotografen die dargestellten Völker auf bestimmte Stereotypen und verengten und kanalisiert so die Wahrnehmung der Betrachter.<sup>327</sup> Im Zusammenhang mit der amerikanischen Erziehungs- und Zivilisierungspolitik sollte wie zuvor erläutert gezielt die Veränderung der Völker innerhalb einer bestimmten Zeitperiode herausgearbeitet werden. Zu diesem Zweck ließ

---

<sup>323</sup> Ebenda, 10.

<sup>324</sup> Ebenda, 11 f.

<sup>325</sup> Ebenda, 17 ff.

<sup>326</sup> Eric Breitbart, *A World on Display, 1904: Photographs from the St. Louis World's Fair*, Albuquerque 1997, 15.

<sup>327</sup> Ines Caroline Zanella, *Kolonialismus in Bildern*, 48.

Richard Pratt, Direktor der *Carlisle Indian School*, beispielsweise seine Schüler regelmäßig porträtieren. Eigens engagierte Fotografen nahmen üblicherweise zunächst die häufig sehr erschöpft in den Schulen ankommenden Kinder auf und ein paar Monate später, nachdem diese eine totale, äußere Transformation durchlaufen hatten, machten sie ein zweites Foto. Diese Art von Fotos sollte den Betrachtern vor Augen führen, was eine gute Schulausbildung vermag und zu welcher zivilisatorischen Leistung das amerikanische Bildungssystem im Stande war.<sup>328</sup> Als Paare wurden sie an Politiker, Sponsoren und die Einzugsstellen geschickt, oder Richard Pratt zeigte die Fotos bei seinen zahlreichen Vorträgen im ganzen Land.<sup>329</sup>

Laut Laura Wexler orientierten sich die Fotografen bei der Anfertigung dieser Fotos an einer damals durchaus bekannten Methode: "They follow the common formula of the paired 'before and after' shots, which had been a staple of Victorian charitable and educational institutions."<sup>330</sup> In der Positionierung ihrer Motive folgten die Fotografen darüber hinaus den damaligen Konventionen der westlichen Portrait-Fotografie.<sup>331</sup> Während die Ankunftsphotos der jungen "Wilden" Mitleid erregen und an das Verantwortungsbewusstsein der weißen Mittelschicht appellieren sollten, präsentierten die Nachher-Fotos die vermeintliche Lösung des Problems der Indianer.<sup>332</sup> In den frisch frisierten, ordentlich gekleideten Schülern konnte die weiße Mittelschicht potentielle Mitglieder ihrer eigenen Gesellschaft wiedererkennen. Wenn diese Transformation von den Schulen geleistet werden konnte, waren sie daraufhin häufig bereit, großzügige Spenden zu leisten und diese Politik der Regierung generell zu unterstützen.

Im Folgenden sollen einige repräsentative Fotos, die in diesem Zusammenhang entstanden, vorgestellt und ihre Wirkung im Rahmen der Zivilisierungspropaganda erläutert werden. Das erste Foto zeigt eine Gruppe junger Chiricahua Apachen bei ihrer

---

<sup>328</sup> Brian Dippie, "Representing the Other: The North American Indian", in: Elizabeth Edwards (ed.), *Anthropology and Photography*, 136 f.; Melissa Banta/Curtis M. Hinsley, *From Site to Sight: Anthropology, Photography, and the Power of Imagery*, Cambridge, MA 1986, 103.

<sup>329</sup> Laura Wexler, *Tender Violence: Domestic Visions in an Age of U.S. Imperialism*, Chapel Hill, NC 2000, 116 und Lonna M. Malmsheimer, "Imitation White Man", 54-74.

<sup>330</sup> Laura Wexler, *Tender Violence*, 109.

<sup>331</sup> Molly Fraust, "Visual Propaganda at the Carlisle Indian School", 28.9.2004 <<http://chronicles.dickinson.edu/studentwork/indian>>.

<sup>332</sup> Laut Elisabeth Edwards perpetuierten und konservierten die "Vorher-Nachher"-Fotos zugleich das Bild des noblen, aber dem Untergang geweihten Indianers: "They [photographers] recorded a picturesque yesterday, serving as memorialists of the once noble, vanishing Indian; and they recorded a hopeful, if less colourful, present, serving as propagandists for assimilation." Elisabeth Edwards, "Introduction", in: *Anthropology and Photography, 1860-1920*, New Haven, CT 1992, 136.

Ankunft in der *Carlisle Indian School* am 4. November 1886 und die gleiche Gruppe knapp einen Monat später, im Dezember 1886.<sup>333</sup>



**Abbildung 3:** "Chiricahua Apaches upon arrival the Carlisle Indian School, Carlisle, Pennsylvania, from Fort Marion Florida, 4 November 1886", Foto von John N. Choate



**Abbildung 4:** "Chiricahua Apache students at the Carlisle Indian School, Carlisle, Pennsylvania, December 1886", Foto von John N. Choate

Der Kontrast ist frappierend. Auf dem ersten Bild sieht man eine Gruppe grimmig in die Kamera schauender, dunkelhäutiger junger Menschen in zum Teil lumpigen, schmutzigen Kleidern. Soweit erkennbar trägt die Hälfte der Gruppe keine Schuhe, die Haare der Kinder sind lang und ungekämmt. Die verschränkte Armhaltung des jungen

---

<sup>333</sup> Die beiden Fotos erschienen streng genommen außerhalb des Untersuchungszeitraumes dieser Arbeit. Sie sind jedoch das am meisten verbreitete Fotopaar, wurden oft kopiert und ihr Arrangement nachgeahmt. Lonna M. Malmshemer, "Imitation White Men", 64.

Mannes am rechten Bildrand und der beiden Jungen in den rechten hinteren Reihen sowie die generell eher abweisenden Blicke drücken Ablehnung gegenüber dem Fotografen beziehungsweise der Situation, in der sie sich befanden als das Bild gemacht wurde, aus.

Ganz anders der Eindruck einen Monat später: Der leicht grimmige bzw. traurige Blick der Kinder bleibt, ihre Situation scheint sich jedoch geändert zu haben.<sup>334</sup> Alle Kinder tragen einheitliche Kleider – Uniformen die Jungen, lange Kleider die Mädchen – und Schuhe, ihre Haare sind gekürzt und ordentlich gekämmt. Die zuvor "wildern" und ungepflegten Kinder erscheinen hier zumindest nach außen ordentlich und zivilisiert.<sup>335</sup> Dieser Eindruck wird durch das Arrangement des Bildes noch verstärkt. Während das erste Foto scheinbar relativ spontan im Freien vor einer Hauswand aufgenommen wurde, die Kinder locker in drei Reihen hintereinander gestellt, hat das zweite Bild dagegen den Charakter einer "professionellen" Studioaufnahme. Vor einem einfarbigen Hintergrund wurden die einzelnen Posen der Kinder gezielt arrangiert. Die zwei außenstehenden Jungen halten ihre rechte Hand in Napoleon-ähnlicher Haltung halb in die Jacke gesteckt. Zusammen mit vier anderen Jungen umrahmen sie die in der Mitte posierenden drei Mädchen, die sich jeweils an den Armen und/oder Schultern berühren und so eine Einheit bilden. Die Gruppe wurde ganz klar nach künstlerischen Aspekten formiert. Außerdem wirken die Kinder nicht nur zivilisierter, sondern auch ihre Haut "weißer". Dieser Effekt entstand zum einen mit Hilfe verstärkter Belichtung, zum anderen durch Talkumpulver, das auf die Gesichter der Kinder aufgetragen wurde.<sup>336</sup> Zusammen mit der zeitlichen Angabe der Bildunterschrift suggerierte dieses Fotopaar eine komplette Transformation der Kinder. Innerhalb nur eines Monats vermochte die Schule sie offensichtlich zumindest äußerlich zu "weißen", ordentlich gekleideten und somit scheinbar zivilisierten Menschen umzuerziehen und umzuformen.

---

<sup>334</sup> Siehe dazu auch Laura Wexlers Kommentar: "The smile had not yet appeared in American popular culture as a necessary facial arrangement for getting one's photograph made." Laura Wexler, *Tender Violence*, 110. Die Kinder wurden zum Teil gewaltsam ihren Eltern entrissen, dann in die Schule gebracht und dort gewaltsam "zivilisiert"; durch einen neuen Haarschnitt, neue Kleidung, neue Namen und ausschließlicher Konfrontation mit der amerikanischen Kultur. Auch auf dem Hintergrund dieser Erfahrung lassen sich die traurigen Blicke der Kinder in den Fotos erklären. Zu den Erfahrungen der Indianerkinder in den Schulen und dem Hintergrund der Fotos siehe u.a. Michael C. Coleman, *American Indian Children at School*.

<sup>335</sup> Zur damaligen Definition von "zivilisiert" siehe Kapitel 2 dieser Arbeit und Alfred W. McCoy, "Orientalism of the Philippine Photograph: America Discovers the Philippine Islands", 25. September 2004 <<http://xirs.library.wisc.edu/etext/seait/Instruct.html#breeds>>. Ordentliche Kleidung war ein maßgebliches Kriterium des Zivilisationsstandards.

<sup>336</sup> Tim Johnson, in: derselbe (ed.), *Spirit Capture: Photographs from the National Museum for the American Indian*, Washington 1998, 169.





**Abbildung 5:** "Fourteen Months After, Hampton, Va", ca. 1880er, unbekannter Fotograf

Eine ganz ähnliche Illusion erzeugt das obige Foto. Der Fotograf ließ die Kinder hier – in diesem Fall drei Mädchen – eine komplette Szene aus dem "Alltag" weißer amerikanischer Kinder nachstellen. Zwei der Mädchen auf diesem Foto setzte er an einen Tisch, auf dem ein Brettspiel lag. Die Dritte steht hinter dem Tisch, in der Mitte zwischen den beiden Sitzenden. Auf einem kleinen Stuhl vor dem Tisch sitzt eine weiß gekleidete Puppe. Wie die Kinder in dem zuvor analysierten Foto tragen auch die drei Mädchen ordentliche Kleider und Schuhe, ihre Haare sind gekämmt. Laura Wexler erkennt in diesem Bild darüber hinaus weitere typische Symbole der Zivilisation und der weißen Mittelklassegesellschaft: ein Buch auf dem Schoß eines der Mädchen, die Puppe im Bildvordergrund und das Brettspiel auf dem Tisch.<sup>337</sup> Als wichtigstes Symbol der Akkulturation und der modernen Gesellschaft galt damals das Buch. Kinder, insbesondere Mädchen dieser Zeit, lasen laut Laura Wexler angeblich sehr viele Bücher. Lesen entwickelte sich zu einer Freizeitaktivität. Dieser Aspekt stand jedoch in keinem realistischen Verhältnis zu dem beschriebenen Foto. In 14 Monaten konnte es ein ungeübter Leser normalerweise nicht schaffen, ganze Bücher zu lesen. Wenn man also davon ausgeht, dass das Mädchen auf dem Foto erst kurz nach ihrer Ankunft in der Schule begonnen hatte, Englisch schreiben, lesen und sprechen zu lernen, so scheint es

<sup>337</sup> Laura Wexler, *Tender Violence*, 112.

unwahrscheinlich, dass sie in der Lage war, das Buch auf ihrem Schoß zu lesen.<sup>338</sup> Doch nicht nur diese Tatsache stört den eigentlich positiv angelegten Gesamteindruck des Fotos. Die gesamte Szene wirkt sehr unnatürlich und gestellt. Die Kinder folgten scheinbar roboterartig den Anweisungen des Fotografen. Nur so lässt sich der unbeteiligte Blick der drei erklären. Das rechte Mädchen hält in einer Hand eine Spielfigur, als wäre sie dabei einen Zug zu tun. Gleichzeitig starrt sie jedoch am Spielbrett vorbei ins Leere. Auf ihrem Schoß liegt das bereits erwähnte Buch wie ein Fremdkörper. Das hinter den beiden "Spielenden" stehende Mädchen, schaut beinahe trotzig in die Kamera. Bei allen drei Kindern fallen die tief nach unten gezogenen Mundwinkel auf. An dieser Stelle offenbart sich zumindest dem heutigen Betrachter die Diskrepanz zwischen Realität und Dargestelltem. So unwahrscheinlich es ist, dass das Mädchen innerhalb so kurzer Zeit lesen gelernt hatte, so zweifelhaft war und ist auch die Frage, in wie weit der äußere Transformationsprozess, den die Bilder zeigten, die inneren Einstellungen der Kinder verändert hatte.<sup>339</sup> Eine leichte Unnatürlichkeit blieb vermutlich auch den zeitgenössischen Betrachtern nicht verborgen, aber vielleicht führte man diese Tatsache auf die relative Neuheit der Fotografie beziehungsweise die für die Kinder ungewohnte Situation in den Foto-Studios und vor der Kamera zurück. Darüber hinaus wurde auch dieses Foto zusammen mit dem folgenden "Vorher-Foto" verbreitet.



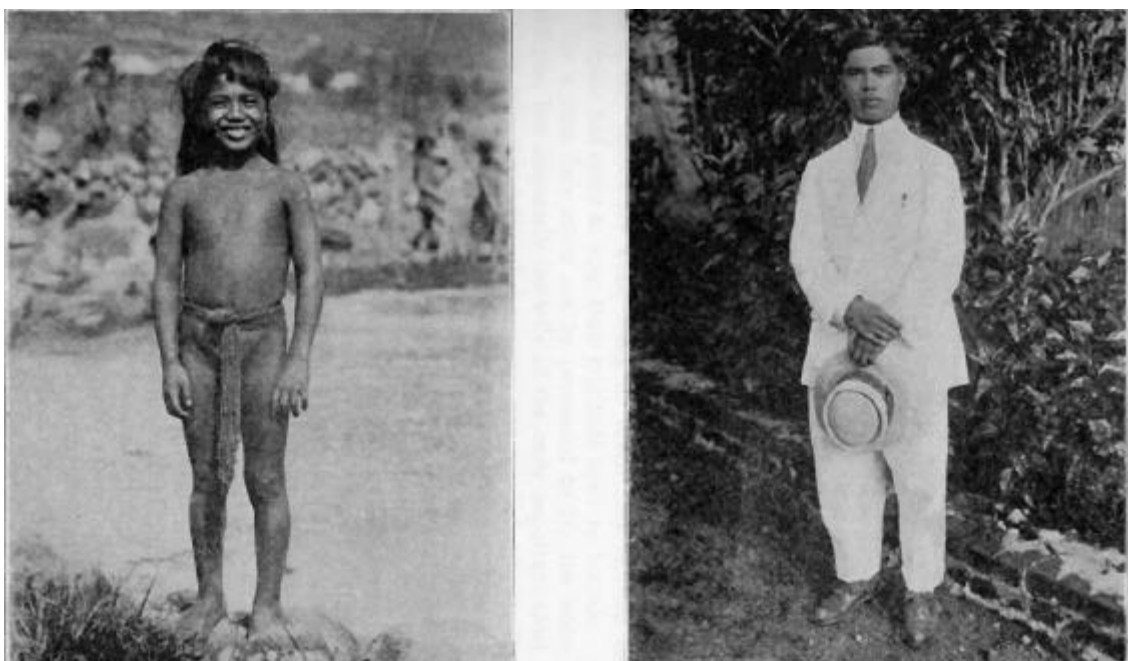
**Abbildung 6:** "On arrival at Hampton, VA: Carrie Anderson – 12 years, Annie Dawson – 10 yrs., and Sarah Walker – 13 yrs", ca. 1880s, unbekannter Fotograf

<sup>338</sup> Ebenda.

<sup>339</sup> Eine Absolventin der Indianerschulen und spätere Autorin schrieb zu diesem Thema: "Many have passed idly through Indian schools during the last decade, [...], but few there are who have paused to asked whether real life or long-lasting death lies beneath this semblance of civilization." in: Gertrude Simmons Bonnin, "The School Days of an Indian Girl", in: Krupat, Arnold (ed.), *Native American Autobiography: An Anthology*, Madison, WI 1994, 296.

Auf eben diesem bieten die drei Mädchen einen geradezu jämmerlichen Eindruck. Eingehüllt in drei Decken – dem Stereotyp der "blanket Indians" entsprechend - hocken sie mit tief traurigen Gesichtern auf dem Boden vor einer Wand. Dagegen musste auch jede noch so kleine Veränderung positiv wirken.

Auf der zweiten Titelseite von Dean S. Worcesters Werk *The Philippines: Past and Present* findet sich ein relativ bekanntes Fotopaar, das mit den Vorher-Nachher-Fotos der Indianerkinder stark vergleichbar ist (Abbildung 7). Das erste Foto zeigt einen kleinen Jungen im Alter von ca. 6 Jahren, das zweite Foto denselben neun Jahre später.<sup>340</sup> Der Unterschied zwischen den zwei Fotos ist ähnlich deutlich wie der Unterschied zwischen den Fotos der Indianerkinder. Auf dem ersten Bild trägt der Junge noch lange Haare, ist halb nackt, nur mit einem Lendenschurz bekleidet. Er scheint dem Fotografen wohlgesonnen zu sein. Sein Gesicht ziert ein breites Lachen. Neun Jahre später erscheint Pit-a-Pit – so sein Name, das verrät die Bildunterschrift – nach damaliger Vorstellung zivilisiert.



**Abbildung 7:** "THE METAMORPHOSIS OF A BONTOC IGOROT. Two photographs of Pit-a-Pit, a Bontoc Igorot boy. The second was taken nine years after the first."

In jedem Fall hat er eine erstaunliche äußerliche Entwicklung durchlaufen. Auf dem zweiten Foto trägt er einen weißen Anzug und Schuhe, hält einen Hut in der Hand und seine Haare sind ordentlich geschnitten und gekämmt. Selbst sein Gesichtsausdruck scheint zivilisierter (und natürlich auch gereifter, er ist nicht mehr der kleine Junge). Er

<sup>340</sup> Benito Vergara, *Displaying Filipinos*, 153 ff.

schaut offen, mit würdevollem Blick in die Kamera. Er hat sich zu einem, man würde sagen, stattlichen jungen Mann entwickelt. Genau wie bei den Nachher-Fotos der Indianer kann der Betrachter natürlich auch hier nicht hinter die Fassade blicken. Pit-a-Pits äußerliche Verwandlung lässt keine eindeutigen Rückschlüsse auf den wirklichen Grad seiner von den Amerikanern angestrebten Zivilisierung und die Art seiner möglichen Schulausbildung zu. Dies scheint aber auch nicht erwünscht zu sein. Worcester selbst, dass lässt die wissenschaftliche Betitelung der Bilderfolge als "Metamorphosis of a Bontoc Igorot" vermuten, betrachtete den Jungen zunächst als Repräsentanten seiner Rasse, dessen Verwandlung man anhand seiner äußerlichen Veränderung feststellen konnte. Erst im zweiten Satz der Bildunterschrift folgt der Name des Jungen – fremdklingend, jedoch ohne größere Bedeutung für den Leser. Der "wahre" Kontext bleibt dem Betrachter verborgen. Worcester geht in seinem Buch nicht weiter auf das Schicksal dieses Jungen ein. Somit erzählt dieses Fotopaar nicht in erster Linie die Geschichte des kleinen Pit-a-Pit, sondern symbolisiert vielmehr die Verwandlung der gesamten philippinischen Bevölkerung. Der Junge wird zu einem "icon for the civilizing process, a poster boy for the colonial enterprise."<sup>341</sup> Er diente, genau wie die Fotos von den jungen indianischen Schülern, der Illustration und Legitimation der amerikanischen Erziehungs- und Zivilisierungspolitik.

Dabei lassen sich hinsichtlich der Hintergründe der Produktion von Fotos der Indianer und Filipinos jedoch leichte Unterschiede feststellen. So existierten nur sehr wenige Vorher-Nachher-Fotos von Filipinos. Die Aufnahme von Pit-a-Pit bildet eine Ausnahme. Stattdessen findet man häufig Fotos von unterschiedlichen "wilden" Stämmen und Individuen, die dann zusammen mit anderen, verhältnismäßig zivilisierten Stämmen und Personen abgedruckt wurden. Besonders eindrucksvoll wirken dabei beispielsweise Gegenüberstellungen der nackten Krieger eines Stammes mit den sehr stark von den Spaniern geprägten und gut gekleideten Vasayans.<sup>342</sup>

Grund hierfür ist vermutlich die Tatsache, dass die Fotografen, die um die Jahrhundertwende und davor die Philippinen bereisten, unter ihnen Worcester, vor allem das Ziel verfolgten, die dortige Bevölkerung und Landschaft so gut wie möglich zu dokumentieren und der amerikanischen Bevölkerung und wissenschaftlichen Gemeinde vorzustellen. Erst um die Jahrhundertwende, als die amerikanische Regierung die Philippinen verwaltete und ihre Politik in der Heimat rechtfertigen musste, wurden Fotografien von zivilisierten und unzivilisierten Filipinos auch zur

---

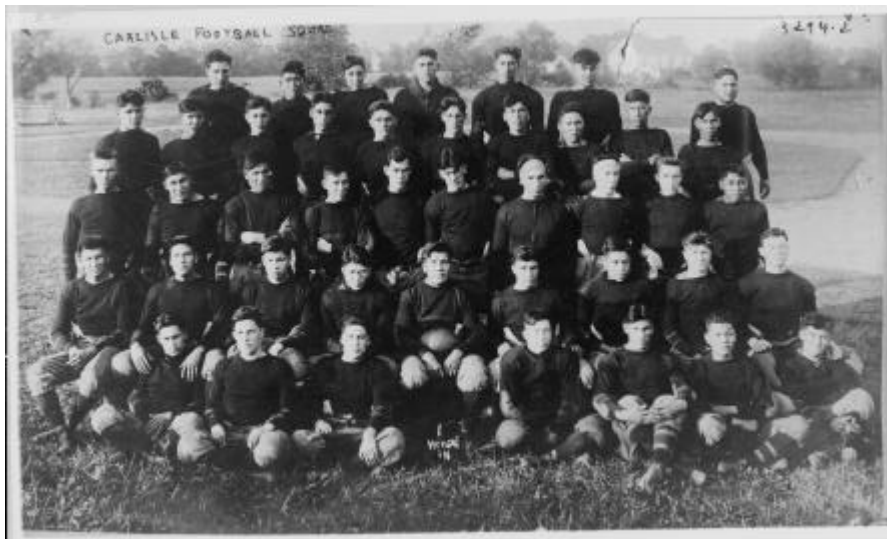
<sup>341</sup> Ebenda, 153.

<sup>342</sup> Vgl. Vicente L. Rafael, *White Love*, 38.

Vermarktung herangezogen. In letzteren Zusammenhang gehören offensichtlich auch die Fotos von Pit-a-Pit.<sup>343</sup>

Neben den Vorher-Nachher-Fotos, die besonders stark den Kontrast zwischen "wilden" und "zivilisierten" Menschen und damit, wie beschrieben, den Erfolg der amerikanischen Zivilisierungsprogramme dokumentieren sollten, verbreiteten die Entscheidungsträger der Erziehungspolitik, wie zuvor angedeutet, bevorzugt Bilder, die kaum noch Verweise auf die "wilde" Vergangenheit der Kinder zuließen. Im Sinne einer Lösung des "indianischen Problems" und der "Philippinen-Frage" sollten Bilder unzivilisierter Indianer und Filipinos in den Hintergrund gedrängt werden. Gleichzeitig hoffte man auch auf einen starken Wiedererkennungseffekt. Die Betrachter der entsprechenden Fotos sollten erstaunt die Ähnlichkeit zwischen den dort abgebildeten Indianern beziehungsweise Filipinos und der eigenen Kultur feststellen, diese Tatsache als Ergebnis der amerikanischen Regierungspolitik erkennen und Letztere daraufhin weiter unterstützen.

In diesem Sinne veröffentlichte die bekannte Indianerschule beispielsweise Fotos wie das Folgende, welches die schuleigene Footballmannschaft zeigt.



**Abbildung 8:** "Carlisle School football squad", 18. November 1914, unbekannter Fotograf

---

<sup>343</sup> Benito Vergara, *Displaying Filipinos*, 25-28.

Ein ganz ähnliches Bild findet sich auch in Dean C. Worcester's *The Philippines: Past and Present*. Auf diesem Foto posiert eine philippinische Basketballmannschaft.



**Abbildung 9:** "A SCHOOL ATHLETIC TEAM. The public school system of physical education is an important factor in improving the health, and increasing the size and vigor of the Filipino people"

Beide Bilder zeigen durchtrainierte junge Männer in ordentlichen Trikots. Wäre da nicht ihre leicht dunkle Hautfarbe, könnten sie auch als eine "weiße", amerikanische Schulmannschaft durchgehen. Extra für den Fotografen haben sie sich aufgestellt und die philippinische Mannschaft hält sogar ein Banner mit dem Namen des Teams in die Kamera.

Das folgende Foto wirkt dagegen weit dynamischer. Es zeigt eine Gruppe junger philippinischer Mädchen beim Basketballspiel.



**Abbildung 10:** "FILIPINA GIRLS PLAYING BASKET-BALL."

Im Unterschied zu den oben aufgeführten Fotos der Indianer, wurde die Gruppe für dieses Foto nicht gebeten vor dem Fotografen zu posieren, sondern sie wurden mitten im Spiel abgelichtet. Das Bild vermittelt dem Betrachter damit auch etwas von dem Spaß, den die Kinder bei diesem Sport zu haben schienen.

Dieser Eindruck deckt sich mit den Zielen der amerikanischen Entscheidungsträger vor Ort in den Philippinen. In den amerikanischen Schulen auf den Inseln führte man schon bald bevorzugt Team sportarten ein, denn diese sollten sowohl der körperlichen Ertüchtigung als auch der Charakterbildung dienen.<sup>344</sup> Die Bildunterschrift zu Abbildung 9 weist eigens auf die positive Wirkung der sportlichen Ertüchtigung hin: "The public school system of physical education is an important factor in improving the health, and increasing the size and vigor of the Filipinos people."<sup>345</sup> Da in den Vereinigten Staaten Sport schon immer eine große Rolle gespielt hatte, eine positive Wirkung auf die Menschen zu haben schien und außerdem als Privileg der zivilisierten Gesellschaft verstanden wurde, legte man auch bei der Erziehung angeblich unterentwickelter Völker Wert darauf, dass diese den "Luxus" Sport kennen lernten und Spaß daran hatten. Die Fotos dienten in diesem Zusammenhang erneut als Beweise dieser wohlmeinenden Politik sowohl gegenüber Indianern als auch gegenüber Filipinos.

Wichtigster Aspekt der amerikanischen Erziehungsprogramme war allerdings nicht der Sport, sondern vor allem die handwerkliche und geistige Ausbildung der Schüler. Zahlreiche Fotos zeigen daher Gruppen von Kindern in den Klassen- und Werkräumen ihrer Schulen.<sup>346</sup> Die Aufnahmen von den jungen Indianern und Filipinos ähneln sich auch in diesem Bereich sehr stark, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen.

---

<sup>344</sup> Carl Landé, "The Philippines", 314.

<sup>345</sup> Dean C. Worcester, *The Philippines*, 371.

<sup>346</sup> 1901 schickte das *Bureau of Education* die bekannte Fotografin Frances Benjamin Johnston nach Carlisle, mit dem expliziten Auftrag, eine Fotoserie zu erstellen "to show in part what is being done by the United States Government for the Indians in one of its largest training schools". *Red Man and Helper* 3 (April 1901), zitiert nach: Lonna M. Malmshemer, "Imitation White Man", 72.



**Abbildung 11:** "Native Americans during mathematics class at Indian School, Carlisle, Pennsylvania", 1903, Foto von Frances Benjamin Johnston



**Abbildung 12:** "AN IFUGAO SCHOOL. A *Filipina* woman is teaching *Ifugao* boys to read *English*."



**Abbildung 13:** "Furniture building shop, Carlisle Indian School, Carlisle, Pennsylvania", zwischen 1900 und 1903, Foto von Frances Benjamin Johnston





**Abbildung 14:** "BONTOC IGOROT BOYS LEARNING TO MAKE FURNITURE. Their teacher, Mr. Hora, has staked hundreds of miles of trail in the Mountain Province, and supervised the construction of the wonderful stone school-house built by the Ifugao boys of Quiangan."

Englisch, Mathematik und Geografie lernten die Klassen zusammen, daneben wurden die Mädchen im Kochen, Waschen und Sticken unterrichtet und die Jungen sollten ein Handwerk erlernen. Die Fotos zeigen die jeweiligen Schulklassen fleißig beim Lernen beziehungsweise bei der Arbeit. Niemand schaut direkt zum Fotografen, die Arbeit scheint die Schüler komplett einzunehmen – ein Beweis für den anscheinenden Lerneifer der Kinder. Auf den zuvor abgebildeten Fotos fällt darüber hinaus zum einen die relativ schlechte Ausstattung der philippinischen Schulen auf. Im Unterschied zu den indianischen Kindern mussten die jungen Filipinos zum Teil ohne Schreibpulte und im Freien arbeiten. Zum anderen sind die indianischen Kinder gut gekleidet; die Mädchen in Kleidern, die Jungen in Hose und Hemd. Auf den Fotos von den Filipinos sind dagegen sehr viele nur spärlich bekleidete Schüler zu sehen. Einige von ihnen tragen eine Hose oder auch ein Hemd, die Mehrzahl jedoch nur einen Lendenschurz. Einzig die Lehrer sind vollständig bekleidet. Diese Beobachtungen sind ebenfalls wieder auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zurückzuführen, unter denen die Fotografien entstanden. Die indianischen Schüler wurden zumeist in relativ gut ausgestatteten, von der Regierung finanzierten Schulen unterrichtet. Zumindest in den Internaten erhielten sie dabei neue, der amerikanischen Mode angepasste Kleider. Diese äußerliche Verwandlung leitete in den Augen der Erzieher – und auch in den Augen der späteren Betrachter der Fotos – den Transformations- und Assimilationsprozess der Indianer ein. Die Einkleidung nach westlichem Standard schien in der Zivilisierung der Filipinos und folglich auch in deren Präsentation auf Fotos dagegen eine nachgeordnete Rolle zu spielen. Tatsächlich galten auch in den Philippinen diejenigen Schüler und Erwachsenen als besonders zivilisiert, die Kleidung trugen – bezeichnenderweise sind die Lehrer als

Träger und Verbreiter der Zivilisation voll eingekleidet. In erster Linie ging es den Amerikanern jedoch um eine möglichst flächendeckende Ausbildung der Kinder. Dabei drang man teilweise auch in sehr entfernte Dörfer vor, in denen die Menschen üblicherweise wenig bekleidet umherliefen. Oberstes Ziel in diesen Gegenden war jedoch zunächst die Ausbildung und nicht die äußere Transformation. Da die Philippinen weit von der amerikanischen Gesellschaft entfernt waren, konnte auch ein westlicher Betrachter diesen Zustand akzeptieren.

In Bezug auf die Ausstattung der Schulen auf den Inseln mussten die amerikanischen Lehrer ebenfalls Kompromisse eingehen. Um so viele Kinder wie möglich zu erreichen und so bald wie möglich mit der Ausbildung derselben beginnen zu können, unterrichteten die Lehrer häufig auch im Freien oder in nur notdürftig ausgestatteten Räumen.<sup>347</sup> Die Fotos aus dieser Zeit demonstrieren damit sowohl den enormen Einsatz der amerikanischen Lehrer als auch die Notwendigkeit der amerikanischen Maßnahmen. Schließlich sollten in der Zukunft möglichst alle Kinder in ordentlichen Schulen unterrichtet werden.

### **3.3.3 Das Schulgebäude als Kristallisationspunkt der Zivilisation – Beweise des Erfolgs der amerikanischen Zivilisierung bei der Weltausstellung von St. Louis**

Der Historiker Robert Rydell, der sich ausführlich mit den verschiedenen Ausstellungen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts beschäftigt hat, kommt zu der Einschätzung: "Fair-going in America and Europe became a typical experience in the years before motion pictures, radio, and television."<sup>348</sup> Die Besucher strömten in großen Zahlen – alleine zur Weltausstellung von St. Louis kamen etwa 20 Millionen Besucher – zu diesen Präsentationen in Großformat, um sich über die neuesten Erfindungen und Entwicklungen in Technik und Wirtschaft zu informieren, moderne Kunst zu bewundern, in dem großen Amüsierbereich solcher Messen, dem so genannten *Midway*, mit seinen Buden, Schaustellern und Fahrgeschäften Spaß zu haben oder fremde Kulturen und Völker in den ethnologischen Ausstellungen zu bestaunen.<sup>349</sup>

---

<sup>347</sup> Henry P. Willis, *Our Philippine Problem: A Study of American Colonial Policy*, New York, NY 1905, 228 f.

<sup>348</sup> Robert Rydell, "The Literature of International Expositions", in: Smithsonian Institution Libraries (ed.), *The Books of the Fairs: Materials about World's Fairs, 1834-1916, in the Smithsonian Institution Libraries*, Chicago, IL 1992, 1.

<sup>349</sup> Alfred W. McCoy, "Orientalism of the Philippine Photograph". Zum Unterschied zwischen dem *Midway* und der so genannten *White City* siehe auch James Gilbert, "World's Fairs as Historical Events", in: Robert W. Rydell/Nancy Gwinn (eds.), *Fair Representations: World's Fairs and the Modern World*,

Als Vorläufer der überregionalen Medien des 20. Jahrhunderts kam den Weltausstellungen im 19. Jahrhundert eine ungeheure Bedeutung hinsichtlich der Beeinflussung der Bevölkerung und Prägung der Gesellschaft zu. Rydell stellt dazu fest: "These fairs not only reflected a 'modern' outlook on life, they helped shape that perspective. Fairs influenced popular belief systems, buttressing them with scientific, political, and religious authority."<sup>350</sup> Die Verantwortlichen dieser Großveranstaltungen, unter ihnen die Regierung, standen zum einen selbst unter deren Einfluss, zum anderen waren sie sich der massenmedialen Wirkung von Ausstellung aber auch durchaus bewusst und nutzten diese als Medium, um für ihre nationale sowie internationale Politik und Ideologie zu werben. In der Ära des "progressivism" und "expansionism" bestimmten folglich das Gedankengut des Imperialismus und der eng damit verknüpfte Glaube an unbedingten Fortschritt die verschiedenen Ausstellungsbereiche insbesondere der amerikanischen Messen. Präsident McKinley bezeichnete bei der pan-amerikanischen Ausstellung von Buffalo im Jahre 1901 Ausstellungen gar als "timekeepers of progress" und stellte weiter fest: "They record the world's advancement."<sup>351</sup>

Für den Präsidenten und die Organisatoren der Messen wie für die gesamte amerikanische Gesellschaft war die Idee des Fortschritts eng verknüpft mit den damals aufkommenden, rassistischen Evolutionstheorien. Und so spiegelten sich die Klassifizierungen der Völker nach bestimmten rassischen Merkmalen und Charaktereigenschaften auch in den Ausstellungen wider. In den technischen Ausstellungsarealen demonstrierten die Veranstalter die Errungenschaften der westlichen "weißen" Zivilisation, während die Besucher in den ethnologischen Ausstellungen andere – vermeintlich niedrigere und primitivere – Stufen der Entwicklung der Menschheit verfolgen konnten.<sup>352</sup> Gegenüberstellungen dieser Art fanden sich insbesondere bei der Weltausstellung von St. Louis. Eric Breitbart stellt fest: "The St. Louis fair relied heavily on juxtapositions between primitivism and civilization."<sup>353</sup>

Kernstücke dieser Kontrastierung waren die so genannten "native villages" – der Realität nachempfundene Dörfer aus allen Teilen der Welt, in denen lebendige Menschen aus der entsprechenden Region das traditionelle Dorfleben nachspielten. Die

---

Amsterdam 1994, 15. Gilbert differenziert ausführlich zwischen dem *Midway*, dem Amüsierbereich und Teil, in dem sich die ethnologischen Ausstellungen befanden und der *White City*, dem Kultur- und Geschäftsteil der Ausstellungen.

<sup>350</sup> Robert Rydell, "The Literature of International Expositions", 2.

<sup>351</sup> William McKinley, "Address at the Pan-American Exposition", September 5, 1901, in: *American Review of Reviews*, 24 (Oktober 1901), 30. September 2004 <[http://www.boondocksnet.com/expos/wfe\\_mckinley010905.html](http://www.boondocksnet.com/expos/wfe_mckinley010905.html)>.

<sup>352</sup> Robert W. Rydell, *All the World's a Fair: Visions of Empire at International Expositions, 1876-1916*, Chicago, IL 1984, 5 f., 40 f.

<sup>353</sup> Eric Breitbart, *A World on Display*, 33.

Regierung der USA unterhielt in St. Louis zwei solcher "native villages". In diesen präsentierten sie zum einen die indianischen Ureinwohner in ihrer "ursprünglichen" Umgebung und zum anderen die unterschiedlichen, philippinischen Völker in architektonischen Nachbildungen verschiedener Dörfer und einzelner Gebäude der Inseln. Im Sinne der bereits angesprochenen "master narrative of progress and civilization" demonstrierte man in diesen Ausstellungen jedoch nicht nur Rückständigkeit, sondern zugleich die Fortschritte, welche die Eingeborenen angeblich schon unter dem Einfluss der Amerikaner genommen hatten. In amerikanischen Modellschulen innerhalb desselben Geländes und bei den täglich stattfindenden Paraden oder militärischen Drills mussten die zur Schau gestellten Menschen ihre Entwicklung demonstrieren.

Diese Art der Präsentation diente zum einen der Aufklärung der Bevölkerung über die Kultur und die Menschen in den fremden Territorien, und zum anderen der Rechtfertigung der eigenen Politik in diesen Ländern. Ines Zanella stellt verallgemeinernd fest, dass die Kolonialherren der damaligen Zeit

ihre expansive Politik mit Hilfe der Weltausstellungen in zivilisatorischer Weise rechtfertigen [konnten], indem man die erzieherische Aufgabe gegenüber den primitiven Kulturen herausstellte und für notwendig erklärte. Die Bühne der Weltausstellungen diente zur Propagierung der eigenen zivilisatorischen Mission in der außereuropäischen Welt.<sup>354</sup>

Der amerikanische Kongress hatte die philippinische Ausstellung denn auch mit der Absicht unterstützt, in die Debatte über den Sinn der amerikanischen Annexion der Philippinen einzugreifen und um die Unterstützung der Bevölkerung für die amerikanische Präsenz in den Philippinen zu werben.<sup>355</sup> Ähnliche Effekte erhoffte sich die U.S.-Regierung im Hinblick auf die indianische Bevölkerung und die Politik der Assimilierung.<sup>356</sup> Wie diese Inszenierung der zivilisatorischen Mission im Falle der USA aussah, darauf wird die nachfolgende Untersuchung noch genauer eingehen, zunächst sollen an dieser Stelle die unterschiedlichen Ausstellungen kurz beschrieben werden.

Auf indianischer Seite gruppierten sich die Gebäude und unterschiedlichen Bereiche der Ausstellung um einen langgestreckten Paradeplatz. Entlang dessen Seiten "siedelten" verschieden Gruppen und Stämme der indianischen Bevölkerung. Die Veranstalter hatten diese Menschen extra für die Ausstellung rekrutiert und sie angewiesen, auf dem Gelände ihre traditionellen Hütten, *Tipis* und anderen Behausungen aufzubauen, ihren traditionellen Handwerken und Beschäftigungen nachzugehen und in

---

<sup>354</sup> Ines Caroline Zanella, *Kolonialismus in Bildern*, 41.

<sup>355</sup> Martha R. Clevenger, "Introduction", 13.

<sup>356</sup> Ebenda, 11.

täglichen Vorführungen alte stammestypische Bräuche und Rituale zu demonstrieren. Innerhalb des ebenfalls auf diesem Gelände nachgebildeten Handelspostens konnten die Indianer in Anlehnung an die frühen indianisch-amerikanischen Handelsbeziehungen ihre Waren den "weißen" Besuchern der Ausstellung zum Verkauf anbieten.<sup>357</sup>

Einen deutlichen bildlichen wie thematischen Kontrast zu diesen indigenen Baustrukturen und den eher traditionellen Lebensweisen stellte ein relativ großes dreistöckiges im klassischen Renaissance-Stil errichtetes Haus dar. Es lag am Kopfende des Paradeplatzes der indianischen Ausstellung und repräsentierte *das* Schulgebäude der Amerikaner – stellvertretend für die zahlreichen amerikanischen Indianerschulen im ganzen Land. In diesem Haus lebten für die Dauer der Ausstellung ca. 150 junge indianische Kinder. In täglichen Unterrichtsvorführungen demonstrierten sie, was sie bereits gelernt hatten, und zu bestimmten Zeiten marschierten sie zusammen mit der indianischen Schulband über den Paradeplatz.<sup>358</sup> So vereinten oder – besser gesagt – kontrastierten die Veranstalter in der so genannten *Indian Reservation* der St. Louis Weltausstellung ihre Vorstellungen von Zivilisation und Fortschritt mit denen von Stagnation und Barbarei: auf der einen Seite kampierten die ihren alten Traditionen verhafteten Indianer, auf der anderen Seite defilierte die vermeintlich gebildete und zivilisierte junge Generation.

Ganz ähnlich funktionierte und präsentierte sich die philippinische Ausstellung. Wie bereits erwähnt, lag der Ausstellungsbereich der Inseln unmittelbar neben der *Indian Reservation*. Die Besucher mussten nur einer der drei Brücken über den künstlich angelegten See folgen und schon standen sie mitten in der *Philippine Reservation*. In deutlicher Anlehnung an die indianische Ausstellung hatte sich für die philippinische Ausstellung ebenfalls die Bezeichnung "reservation" durchgesetzt.<sup>359</sup> Sie verwies auf den ähnlichen Charakter der beiden Ausstellungen.

Mittelpunkt der *Philippine Reservation* war wie in der indianischen Ausstellung ein großer Platz. Um diesen gruppierten sich zum einen die "native villages" und zum anderen weitere Ausstellungsgebäude. In den "native villages" der Filipinos hatte jeder der Hauptstämme der Inseln einen eigenen Bereich zugewiesen bekommen, in dem der natürliche Lebensraum der Filipinos so originalgetreu wie möglich nachgebildet worden war. Man hatte unter anderem nur zu diesem Zweck bestimmte Sträucher und Pflanzen importiert, um den Besuchern einen möglichst realistischen Eindruck vom Leben auf

---

<sup>357</sup> Robert A. Trennert Jr., "Selling Indian Education", 214.

<sup>358</sup> Auf den Aufbau dieses Schulgebäudes, seine Funktion und die täglichen Vorführungen werde ich im nachfolgend noch genauer eingehen.

<sup>359</sup> Robert W. Rydell, *All the World's a Fair*, 167.

den Inseln zu vermitteln. Die ebenfalls eigens für die Ausstellung ausgewählten und nach Amerika gebrachten Filipinos wurden ähnlich der indianischen Bevölkerung instruiert, sich aus dem vorhandenen Material ihre typischen Behausungen anzufertigen, danach auf dem Gelände zu leben und in täglichen Shows ihre Rituale und Bräuche zu präsentieren.

Sechs größere Gebäude rund um den zentralen Platz des "Reservats" beherbergten Ausstellungen philippinischer Kunst, Industrie, Handwerk und Bildung. Genau wie in der indianischen Ausstellung gab es darüber hinaus auch auf philippinischer Seite ein Schulgebäude, in dem täglich Unterricht stattfand. Letzteres Gebäude war genau wie alle anderen der lokalen Architektur der Inseln angepasst, es dominierten einheimische Materialien sowie durch die spanischen Eroberer geprägte Baustile.

Sieht man von diesen kleineren Unterschieden – der Architektur und der Anzahl der Gebäude – einmal ab, so lassen sich zusammenfassend sehr starke Ähnlichkeiten zwischen der *Indian* und *Philippine Reservation* hinsichtlich ihres Grundaufbaus und Grundkonzepts, der Lage zueinander und der Bezeichnung feststellen. Diese Analogien sind nicht nur zufällige Randerscheinung der Ausstellung, sondern waren von den Veranstaltern und den politischen Entscheidungsträgern durchaus intendiert. Die Gründe hierfür lassen sich zum Teil im politischen Kontext finden. Nicht zuletzt aufgrund der heftigen Debatte um 1898 über die Annexion der Philippinen stand die amerikanische Regierung unter ständigem Druck, die Politik in den Philippinen vor der eigenen Bevölkerung und der Weltöffentlichkeit zu rechtfertigen, beziehungsweise den Erfolg der angestrebten Ziele zu beweisen. Die großen Weltausstellungen auf dem eigenen Kontinent erwiesen sich als ideale Plattformen, um die amerikanischen Leistungen in den Philippinen einem breiten Publikum vorzustellen und für die entsprechende Politik zu werben. In diesem Zusammenhang stellten die Verantwortlichen häufig und gerne eine aktive Verbindung zu einem anderen, von den Amerikanern dominierten und "zivilisierten" Volk her: den Indianern. Nachdem die Eroberung und Besiedlung des amerikanischen Kontinents gegen Ende des 19. Jahrhunderts abgeschlossen war, betrachtete man die Philippinen auch als eine Art neue "frontier", eine Fortsetzung des amerikanischen "manifest destiny" jenseits des Ozeans.<sup>360</sup> Die Inseln versprachen neue Absatzmärkte für amerikanische Produkte und amerikanisches Gedankengut. In einer Art logischer Fortsetzung wandte man sich also von den Indianern auf dem eigenen Kontinent den Filipinos in Süd-Ostasien zu. Genau

---

<sup>360</sup> Kapitel 3.2.2 der vorliegenden Arbeit hat bereits gezeigt, dass der Mythos "manifest destiny" sowohl im Diskurs über die Indianer als auch die Filipinos auftauchte.

diese Orientierung spiegelte auch die Ausstellung von St. Louis wider. Einer der Planer beschrieb im Vorfeld der Ausstellung seine Vision hinsichtlich der Präsentation von Indianern und Filipinos wie folgt: "On the other side of Arrowhead Lake will stand the Filipino, even as against the Red Man on the continent, just beyond the Pacific, stands the brown man of the nearer Orient."<sup>361</sup> Die Indianerausstellung und die Indianerschule sollten als "prophecy", also als Vorbild, Vorschau oder gar Verheißung für die Filipinos auf der anderen Seite des Sees dienen.<sup>362</sup> Mit dieser Planung und deren tatsächlicher Umsetzung übermittelten die Veranstalter von St. Louis eine deutliche Botschaft. Die Indianerpolitik diente als direkte Vorlage oder zumindest Wegweiser für die Politik in den Philippinen oder wie der Historiker Robert Rydell zusammenfassend feststellt: "the encampments of living Native Americans that stretched between the Indian School and the lake made explicit the connection between America's imperial past and imperial future."<sup>363</sup>

Die Gemeinsamkeiten und Kontinuitäten zwischen den beiden Anlagen gingen jedoch weit über die zuvor genannten Aspekte hinaus. Auch der innere Aufbau – einzelne Gebäude und deren Arrangement – lud die Besucher zu einem Vergleich ein. Dies lag ebenfalls in der Absicht der Veranstalter und Planer. Grundsätzlich hatten sie alle "lebendigen Ausstellungen" des ethnologischen Bereichs in St. Louis nach einem bestimmten Grundmuster konzipiert. Die Darstellungen der verschiedenen Völker sollten den natürlichen Kurs der Menschen von Barbaren zu Zivilisierten demonstrieren und den Zuschauern die Möglichkeit geben, diese miteinander zu vergleichen.<sup>364</sup> Aus diesem Grund sah man sowohl bei den Indianern als auch bei den Filipinos und vielen anderen Völkern der Ausstellung eine Mischung aus "wildem" und "zivilisiertem" Vertretern.

Am deutlichsten trat der Kontrast jedoch in den jeweiligen Schulgebäuden zu Tage. Auf ihre besondere Rolle bei der Weltausstellung von St. Louis soll an dieser Stelle noch einmal detailliert eingegangen werden. Das Schulgebäude war ein zentrales Bauwerk und zugleich Symbol der Zivilisation der *Philippine* wie der *Indian Reservation*. In ihm zeigten extra für die Ausstellung ausgewählte und gedrillte Schüler, was ihnen die amerikanischen Lehrer beigebracht hatten.

In der indianischen Schule waren ca. 150 junge Schüler untergebracht. Das Haus war mit all den Dingen ausgestattet, welche die Schüler und ihre Betreuer zum Leben

---

<sup>361</sup> W. J. McGee, "Anthropology", in: *Louisiana Purchase Centennial: Dedication Ceremonies, St. Louis, USA, April 30<sup>th</sup> and May 1<sup>st</sup>-2<sup>nd</sup>*, 1903, 43-44, zitiert nach: Robert Rydell, *All the World's a Fair*, 167.

<sup>362</sup> Laura Wexler, *Tender Violence*, 278 f.

<sup>363</sup> Ebenda; Robert Rydell, *All the World's a Fair*, 167.

<sup>364</sup> Robert Rydell, *All the World's a Fair*, 162.

und für den täglichen Unterricht brauchten. Ganz so wie in den zahlreichen Internatsschulen der Indianer, die es in vielen Gegenden der USA gab, schliefen, kochten, aßen und lebten die Schüler für die Dauer der Ausstellung in diesem Gebäude. Damit die Besucher dieses Leben und insbesondere den täglichen Schulunterricht mitverfolgen konnten, befand sich auf der ersten Etage des Hauses eine große Ausstellungshalle, die in zwei Bereiche aufgeteilt war. Links und rechts an den Seiten lagen kleinere seitlich abgetrennte schaukastenähnliche Räume; über einen breiten Gang in der Mitte war die Ausstellung begehbar. Dabei konnten die Besucher auf der rechten Seite die *blanket Indians*, traditionell in Felle und grobe Stoffe gekleidete Indianer, die draußen in den *native villages* lebten, bei der Ausübung handwerklicher Tätigkeiten – zum Beispiel beim Weben, Schnitzen, Herstellen von Mokassins und anderen Dingen – beobachten. Auf der anderen Seite präsentierten die jungen indianischen Schüler des Hauses während des täglich stattfindenden Unterrichts ihre handwerklichen und schulischen Leistungen in nachgebildeten Klassenräumen und Werkstätten.<sup>365</sup> In ihren gepflegten Schuluniformen und Kleidchen verkörperten diese Kinder für die Besucher den höchsten Grad der Zivilisiertheit, den die Indianer bis dato erreichen konnten.<sup>366</sup> Angeleitet durch ihre amerikanischen Lehrer demonstrierten die Kinder einen von den Besuchern anerkennend zur Kenntnis genommenen Lerneifer.<sup>367</sup>

Nur ein paar hundert Meter entfernt von der indianischen Schule befand sich die Modellschule der Filipinos in einer kleinen Bambushütte. Im Unterschied zur indianischen Schule beherbergte dieses Gebäude nur einen einzigen Klassenraum, an dessen einer Seite eine Art Tribüne aufgebaut war, von der die Besucher den Unterricht mitverfolgen konnten. Die philippinischen Schüler lebten in den Dörfern der *Philippine Reservation* und jeden Tag kamen 20 von ihnen früh morgens in die Schule zum Unterricht. An amerikanischen Schreibpulten sitzend, demonstrierten die jungen Filipinos wie ihre indianischen Nachbarn ihr Wissen und ihren Lerneifer in den Fächern Englisch, Geografie und Arithmetik. Geleitet wurde der Unterricht von einer philippinischen Lehrerin, Frau Pilar Zamora, selbst eine Absolventin einer von Amerikanern aufgebauten Schule in Manila. Ms. Zamora trug während dieser Ausstellung als einzige täglich ein aufwendiges Kleid und Schuhe. Ihre Schüler dagegen kamen in der

---

<sup>365</sup> Robert A. Trennert Jr., "Selling Indian Education", 213 f., Anne Paulet: "Public Presentations and Imperial Designs".

<sup>366</sup> Für die Amerikaner der Zeit war, wie bereits erwähnt, Kleidung ein wesentlicher Indikator für die Zivilisiertheit der Völker. Siehe auch Alfred W. McCoy, "Orientalism of the Philippine Photograph".

<sup>367</sup> Robert A. Trennert Jr., "Selling Indian Education", 216 f.



Mehrzahl nur spärlich gekleidet, so wie sie auch in den "native villages" auftraten, zur Schule.<sup>368</sup>

Insgesamt betrachtet, barg die philippinische Schule damit einige Parallelen – Aufbau und Art des täglichen Unterrichts, die Vorführung der Kinder als zivilisatorische Hoffnungsträger der gesamten Kultur –, aber auch zahlreiche Unterschiede zur indianischen Schule der St. Louis Weltausstellung in sich. Während letztere sehr stark von der amerikanischen Kultur geprägt oder gar dominiert zu sein schien, strahlte die philippinische Schule eine gewisse Autonomie aus. In ihr unterrichtete eine philippinische Lehrerin, die zwar von den Amerikanern ausgebildet worden war – das verriet das Handbuch der Ausstellung – und amerikanische Lehrmethoden anwandte, aber dennoch eigenständig arbeitete. Ihre Schüler traten als eigenständige Individuen auf, die jeden Tag "freiwillig" wieder den Weg von den "native villages" der Ausstellung in die Schule fanden, um dort stolz ihr Wissen und ihre Kenntnisse der englischen Sprache zu präsentieren.

Im Unterschied dazu waren die indianischen Kinder, wie zuvor erwähnt, in der Schule ohne Kontakt zu ihren Verwandten im "native village" untergebracht. Nicht nur aufgrund ihrer Kleidung, sondern auch aufgrund ihres Verhaltens waren die jungen Indianer kaum noch als solche zu erkennen, sondern ähnelten vielmehr jungen "weißen" Amerikanern. Damit boten sie ein Bild der kompletten Assimilation, welches noch verstärkt wurde durch die ebenfalls in der Indianerschule präsenten traditionell gekleideten und arbeitenden Indianer auf der anderen Seite der Klassenräume. Besonders dieser zuletzt genannte Faktor darf hinsichtlich seiner Wirkung auf die Besucher nicht unterschätzt werden. Wie Robert Trennert feststellt, sollten sich die Besucher dem direkten Vergleich zwischen zivilisierten und unzivilisierten Indianern innerhalb der Schule nicht entziehen dürfen. Trennert urteilt: "The contrast was intended to be everpresent and overwhelming as the public wandered through the building comparing the old and new."<sup>369</sup> Diese Art der Präsentation ließ die indianische Schule viel stärker, als das bei den Filipinos der Fall war, als eine Art symbolischen Kristallisationspunkt der Zivilisation erscheinen. Auf der einen Seite der Ausstellungshalle lag das anachronistische, primitive, vom Stillstand gekennzeichnete Leben, auf der anderen Seite der Weg über Ausbildung und Erziehung in die Zivilisation und letztlich in die amerikanische Gesellschaft. Der Kontrast und die vermeintliche Entscheidung der Indianer für eines dieser beiden Leben wurden an diesem Ort auf die Spitze getrieben.

---

<sup>368</sup> Alfred C. Newell, "The Philippine Peoples", in: *The World's Work* 8 (1904), 23. Juli 2005 <[http://www.boondocksnet.com/expos/wfe\\_1904\\_philippines.html](http://www.boondocksnet.com/expos/wfe_1904_philippines.html)>.

<sup>369</sup> Robert A. Trennert Jr., "Selling Indian Education", 214.

Die Gründe für diese unterschiedliche Darstellung lassen sich erneut über den Kontext erklären. So wollten die Veranstalter beide Völker so originalgetreu wie möglich sowie im Sinne der von den Amerikanern verfolgten Politik präsentieren. Die Politik wiederum versprach den Filipinos langfristig ihre Unabhängigkeit und sorgte daher auch dafür, dass die Bevölkerung nach Maßgabe der Amerikaner gefördert wurde, aber immer auch ein Stück weit autonom blieb. Die Indianer dagegen sollten langfristig ihr altes Leben aufgeben und in der amerikanischen Gesellschaft aufgehen. In diesem Sinne entsprach die kontrastierende Gegenüberstellung des alten und des neuen Lebens in der Ausstellungsschule einer rhetorischen Frage und Entscheidung. Letztlich führte der Weg für die Indianer in die Zukunft und Zivilisation nur über die eine Seite: die Schule. Dies galt zwar auch für die jungen Filipinos, sie waren jedoch nicht gezwungen, für dieses langfristige Ziel ihre gesamte eigene Kultur aufzugeben.<sup>370</sup>

### **3.3.4 Afrikaner als produktive und domestizierte Untertanen – die Inszenierung des ersten Aufeinandertreffens zwischen Deutschen und Afrikanern bei den Kolonialausstellungen des Kaiserreiches**

Auch das Kaiserreich präsentierte sich in St. Louis mit einer riesigen Schulausstellung, allerdings bezog sich die Ausstellung ausschließlich auf die Erziehung der deutschen Jugend im Kaiserreich. Zusammen mit einer umfassenden Präsentation deutscher Kulturgüter sollten bei dieser Gelegenheit laut Eckhard Fuchs, Elemente der deutschen Tradition und Kultur präsentiert werden "in denen sich die Deutschen anderen Nationen überlegen fühlten."<sup>371</sup> Man wollte sich im Ausland Respekt und Gehör unter den Weltmächten verschaffen. Ziel war

the creation of a favorable national image abroad, the formation or strengthening of national and ideological alliances, and the setting of international or domestic agendas and the facilitating of culture transfer.<sup>372</sup>

Die einheitlich nationale Repräsentation des Reiches auf Weltausstellungen wurde Ende des 19. Jahrhunderts zur "patriotischen Pflicht".<sup>373</sup>

---

<sup>370</sup> Anne Paulet: "Public Presentations and Imperial Designs".

<sup>371</sup> Fuchs, Eckhardt, "Das Deutsche Reich auf den Weltausstellungen vor dem ersten Weltkrieg", in: derselbe (Hg.), *Weltausstellungen im 19. Jahrhunderts*, in: *Comparativ* 9.5/9.6 (1999), Leipzig 2000, 88.

<sup>372</sup> Wolfram Kaiser, "The Great Derby Race: Strategies of Cultural Representation at Nineteenth-Century World Exhibitions", in: Jessica Gienow-Hecht/Frank Schumacher (eds.), *Culture and International History*, New York, NY 2002, 46.

<sup>373</sup> Fuchs, Eckhardt, "Das Deutsche Reich auf den Weltausstellungen vor dem ersten Weltkrieg", 87.

Dabei waren das Kaiserreich und andere europäische Kolonialmächte bei der Weltausstellung von St. Louis interessanterweise nicht mit Völkern aus den Kolonien vertreten.<sup>374</sup> Die Werbung mit und für die Kolonien spielte sich offensichtlich vor allem im Inland ab. So fanden im Kaiserreich zwischen 1896 und 1914 rund 50 Kolonialausstellungen unterschiedlichster Größe in verschiedenen Städten statt. Hauptveranstalter waren zunächst die Deutsche Kolonialgesellschaft und deren Ortsabteilung, später beteiligte sich auch das Kolonialamt an der Ausrichtung solcher Veranstaltungen.<sup>375</sup>

Die Kolonialausstellungen in Deutschland waren zugleich Warenmessen für Produkte aus Übersee, Informationsstätten zur Belehrung über fremde Länder und Völker, Amüsierbetriebe mit dem reizvollen Hauch des Exotischen und vor allem Propagandaveranstaltungen für die koloniale Politik und Ideologie.<sup>376</sup>

Bei den Völkerschauen im Rahmen der Kolonialausstellungen wurden die fremden Menschen sehr ähnlich wie in den "native villages" in St. Louis präsentiert. Die Organisatoren ließen afrikanische Dörfer nachbilden und die entsprechende Vegetation nach Deutschland schiffen. Die extra für diese Ausstellungen nach Europa gebrachten Menschen sollten in diesen Kulissen ihren traditionellen Tätigkeiten nachgehen. Die nachfolgende Analyse wird dieser Art der Inszenierung der Fremden noch genauer auf den Grund gehen und am Beispiel der Völkerschau, die im Rahmen der Berliner Gewerbeausstellung stattfand, genauer untersuchen. An dieser Stelle soll jedoch, um Verwechslungen vorzubeugen und zur Klärung der Unterschiede, kurz auf das Phänomen der kommerziellen Völkerschauen eingegangen werden. Hilke Thode-Arora hat sich ausführlich mit diesen Veranstaltungen im Kaiserreich beschäftigt. Sie beschreibt die Völkerschauen als ein "bekanntes Phänomen des Unterhaltungsgeschäftes im 19. und frühen 20. Jahrhunderts"<sup>377</sup>. Zunächst waren Völkerschauen nur an den Fürstenhöfen zu sehen, im 19. Jahrhundert wurden sie einem breiteren Publikum zugänglich gemacht und von ihren Organisatoren als Geschäft betrieben. Vorläufer der Völkerschauen waren unter anderem die aus den USA stammenden Wild-West-Shows und die Völkerschauen, die als so genannte "side shows" in Zirkussen liefen.<sup>378</sup>

---

<sup>374</sup> Anne Paulet, "Public Presentations and Imperial Designs".

<sup>375</sup> Stefan Arnold, "Propaganda mit Menschen aus Übersee: Kolonialausstellungen in Deutschland, 1896 bis 1940", in: Robert Debusmann/János Riesz (Hgg.), *Kolonialausstellungen: Begegnungen mit Afrika?*, Frankfurt a. M. 1995, 1 ff.

<sup>376</sup> "Einleitung", in: Robert Debusmann/Janos Riesz (Hgg.), *Kolonialausstellungen*, vii.

<sup>377</sup> Hilke Thode-Arora, *Für Fünfzig Pfennig um die Welt: Die Hagenbeckschen Völkerschauen*, Frankfurt a. M. 1989, 11.

<sup>378</sup> Hilke Thode-Arora, *Für Fünfzig Pfennig um die Welt*, 19 ff.

Der erste große deutsche Organisator von Völkerschauen im Kaiserreich war Tiergartendirektor Carl Hagenbeck. Dieser hatte Mitte der 70er Jahre, als das Interesse an Tierschauen erlahmte, eine Lappländerfamilie nach Deutschland gebracht und dort für Geld vor Publikum auftreten lassen. Da das Geschäft sich als Erfolg entpuppte, gingen in den Jahren bis zur Jahrhundertwende über 100 Völkerschauen mit zwischen 3 und 100 Teilnehmern auf Tournee durch das Kaiserreich. Insbesondere Hagenbecks Völkerschauen erfreuten sich größter Beliebtheit. Thode-Arora berichtet, dass alleine in Breslau 30 000 Besucher an einem Tag kamen.<sup>379</sup>

Die Inszenierung dieser Völkerschauen fand entweder in Form einer Theateraufführung, in der die Ausgestellten "typische Szenen" nachspielten, statt, oder die Fremden stellten in den der Heimat nachempfundenen Kulissen ihren Alltag nach.<sup>380</sup> Dabei war die Publikumswirksamkeit der Truppe naturgemäß das Wichtigste für den Veranstalter. Drei Kriterien bestimmten die Auswahl der Teilnehmer: "Fremdheit, physische Besonderheiten sowie pittoreske Lebensweisen und Gebräuche, die sich zur Vorführung eigneten."<sup>381</sup>

Matthias Fiedler kommt zu dem Urteil, dass die Völkerschauen einen erheblichen Einfluss auf die Popularisierung des Afrika-Diskurses und damit auch auf die Wahrnehmung der von Regierungsseite organisierten Ausstellungen hatten.<sup>382</sup> Da sie jedoch in erster Linie kommerziell ausgerichtet waren, nicht von offizieller Seite initiiert wurden und kein politisches Ziel verfolgten, sind sie für die vorliegende Arbeit nur am Rande von Bedeutung beziehungsweise wären der Ausgangspunkte für weitere Untersuchungen.

1896 traten 103 Afrikaner aus den deutschen Kolonialgebieten für fast 7 Monate im Rahmen der Berliner Gewerbeausstellung im Treptower Park auf. Dieses Ereignis stellte die erste Konfrontation der Deutschen mit einer größeren Anzahl Menschen aus den Kolonien in der deutschen Heimat dar und diente der Reichsregierung wie Vertretern der Wirtschaft zugleich als Werbekampagne.<sup>383</sup>

---

<sup>379</sup> Ines Caroline Zanella, *Kolonialismus in Bildern*, 24; Hilke Thode-Arora, "Charakteristische Gestalten des Volkslebens': Die Hagenbeckschen Südasiens-, Orient- und Afrika-Völkerschauen", in: Gerhard Höpp (Hg.), *Fremde Erfahrungen: Asiaten und Afrikaner in Deutschland, Österreich und in der Schweiz bis 1945*, Berlin 1996, 110.

<sup>380</sup> Hilke Thode-Arora, *Für Fünfzig Pfennig um die Welt*, 34, 11.

<sup>381</sup> Ebenda, 60.

<sup>382</sup> Matthias Fiedler, *Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus*, 223.

<sup>383</sup> Ulrich van der Heyden, "Die Kolonial- und die Transvaal-Ausstellung 1896/97", in: Ulrich van der Heyden/Joachim Zeller (Hgg.), *Kolonialmetropole Berlin: Eine Spurensuche*, Berlin 2002, 135; Nana Badenberger, "Zwischen Kairo und Alt-Berlin: Sommer 1896: Die deutschen Kolonien als Ware und Werbung auf der Gewerbe-Ausstellung in Treptow", in: Alexander Honold/Klaus R. Scherpe (Hgg.), *Mit Deutschland um die Welt: Eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit*, Stuttgart 2004, 195.

Die Art und Weise, wie die Frauen, Männer und Kinder aus den Kolonien bei dieser Veranstaltung präsentiert wurden, erinnert sehr stark an die zuvor thematisierten "native villages" der amerikanischen Weltausstellungen. Nachts waren die Menschen in kasernierten Unterkünften untergebracht, tagsüber "lebten" sie in so genannten Modelldörfern. Auf einem Teil des Ausstellungsgeländes hatten die Veranstalter traditionelle Dörfer und Gebäude aus verschiedenen deutschen Kolonien rekonstruiert. In diesen Schaudörfern mussten die Afrikaner ihrem vermeintlich typischen Tagewerk nachgehen und das Bild des primitiven, aber zufriedenen und gut behandelten Bewohners der deutschen Kolonien vermitteln. Dazu gehörten das Anfertigen von Kunsthandwerk, regelmäßige Vorstellung traditioneller Tänze und Gesänge und das Tragen von typischer Kleidung beziehungsweise dessen, was die Organisatoren für typisch hielten.<sup>384</sup>

Dabei zeigte die Veranstaltung mitunter groteske Züge. So nahmen es die Veranstalter beispielsweise nicht so genau hinsichtlich der korrekten ethnischen Zuordnung und Originalität der verschiedenen Völker. Einige "Herero" oder "Nama" waren in Wirklichkeit engagierte "Schauspieler" aus einem anderen Gebiet Afrikas, die zum Teil bereits in Deutschland aufgewachsen waren und über eine sehr gute Bildung verfügten. Für die Dauer der Ausstellung wurden sie nun verpflichtet, primitive Wilde darzustellen.<sup>385</sup> Um darüber hinaus den Eindruck eines loyalen Untertanen zu vermitteln, mussten sie und ihre Kollegen mehrmals täglich den Kaiser und das Reich hochleben lassen.<sup>386</sup> In einer Art ehrlichen Versuch, diese Loyalität gegenüber dem Kaiser und dem Kaiserreich auch in der Realität zu stärken, bot man den Fremden in ihrer Freizeit ein Touristenprogramm in Berlin und Umgebung an. Das, was sie dort sahen, sollte sie von der Klugheit und Überlegenheit der deutschen Kultur überzeugen.<sup>387</sup>

Zu einem wirklichen Austausch zwischen den Kulturen kam es während der Zeit der Ausstellung nicht. Im Gegenteil, Kontakte zwischen Besuchern und "Schauobjekten" waren strengstens verboten. Die Fremden wurden durch den äußeren Rahmen – einen Zaun oder eine Absperrung – in eine klare Beziehung zu den Besuchern der Ausstellung gesetzt. Beide Seiten – Afrikaner wie Deutsche – sollten hier die Anders-

---

<sup>384</sup> In diesem Zusammenhang zeigen sich erste Widersprüchlichkeiten: Einerseits sollten die Kolonialausstellungen so originär wie möglich sein, andererseits, durften sie allerdings nicht gegen die allgemeine Sitte verstoßen, wie das im Falle der eher spärlichen Kleidung der Eingeborenen war. Hier mussten die Veranstalter Kompromisse eingehen. Siehe dazu: Stefan Arnold, "Propaganda mit Menschen aus Übersee", 20 und Kapitel 4 dieser Arbeit.

<sup>385</sup> Stefan Arnold, "Propaganda mit Menschen aus Übersee", 15.

<sup>386</sup> Raymond Corbey, "Ethnographic Showcases, 1870-1930", in: *Cultural Anthropology*, 8.3 (August 1993), 343.

<sup>387</sup> Stefan Arnold, "Propaganda mit Menschen aus Übersee", 16.

artigkeit des Gegenüber erkennen: die primitiven Wilden auf der einen, das zivilisierte Publikum auf der anderen Seite.<sup>388</sup>

Betrachtet man darüber hinaus die Positionierung der Völkerschau innerhalb der Gewerbeausstellung, so ließ sich ein für alle Besucher augenfälliger

Kontrast zwischen den zur damaligen Zeit üppig ausgestatteten Ausstellungshallen und Pavillons und den schlichten 'Eingeborenenhütten' und ein geschickt inszenierte[r] Unterschied zwischen modernen Technologien und archaischen Handwerksformen auf einer für die damaligen Verhältnisse riesigen Ausstellungsfläche<sup>389</sup>

feststellen. Dieser Eindruck war von den Veranstaltern mit Bedacht kalkuliert worden.<sup>390</sup> Hauptziel der Ausstellung war schließlich, "durch die Präsentation außereuropäischer Kulturen die eigene politische Machtposition" und die Wirtschaftlichkeit der Kolonien zu bestätigen.<sup>391</sup> Die beschriebenen Gegenüberstellungen konnten den Glauben an die Überlegenheit der deutschen Kultur und die bestehenden Herrschaftsbeziehungen festigen.

Im Gegensatz zu den kommerziellen Völkerschauen, auf welche die Regierung kaum Einfluss hatte, konnte die deutsche Kolonialverwaltung mit dieser Ausstellung in Berlin beispielhaft demonstrieren, wie sie sich die öffentliche Inszenierung der kolonialen Untertanen des Deutschen Reiches wünschte<sup>392</sup>: "weder als kriegerische noch als edle Wilde, sondern als produktive und domestizierte Untertanen des Deutschen Reiches."<sup>393</sup> Neben der didaktischen Absicht, der deutschen Bevölkerung Wissen über Afrika und die fremden Völker zu vermitteln, erhoffte sich die Kolonialverwaltung von dieser Präsentation eine Werbewirkung für die Kolonien und die deutsche Kolonialpolitik.

Auffällig im Vergleich zur Propaganda der USA ist, dass die deutsche Kolonialverwaltung in ihrer Ausstellung keine direkte Gegenüberstellung oder einen Vergleich zwischen zivilisierten und weniger zivilisierten Afrikanern zeigte. Es fehlte hier somit der letzte Schritt, die Vollendung des Kolonisationsmythos von der "Hebung" der Eingeborenen. Die Gründe hierfür liegen zum einen sicher in den unterschiedlichen Zielen der Politik. "Zivilisierung" und "Ausbildung" bedeuteten in den deutschen Kolonien, dass man den Einheimischen gerade so viel Erziehung und Bildung

---

<sup>388</sup> Matthias Fiedler, *Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus*, 225 f.

<sup>389</sup> Ulrich van der Heyden, "Die Kolonial- und die Transvaal-Ausstellung 1896/97", 135.

<sup>390</sup> Ebenda, 135.

<sup>391</sup> Matthias Fiedler, *Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus*, 224.

<sup>392</sup> Pascal Grosse, "Zwischen Privatheit und Öffentlichkeit: Kolonialmigration in Deutschland, 1900-1940", in: Birthe Kundrus (Hg.), *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt a. M. 2003, 97.

<sup>393</sup> Ebenda, 97.

zukommen ließ, wie sie als Arbeitskräfte auf den deutschen Plantagen und in den deutschen Betrieben brauchten. Zu viel Bildung, so fürchtete eine Mehrheit, würde die "Neger" nur aufmüpfig machen und revoltieren lassen. Im Gegensatz zu den Zielen der Amerikaner war weder eine totale Eingliederung in die deutsche Gesellschaft, noch eine komplette Umerziehung im Sinne der deutschen Kultur geplant.<sup>394</sup>

Im Rahmen der Kolonialausstellung sollte die deutsche Bevölkerung die fremden Völker kennen lernen, Ängste vor diesen und dem gesamten Kolonialprojekt abbauen und sich des Unterschiedes zu den vermeintlich primitiven Völkern und des schon erwähnten Herrschaftsverhältnisses bewusst werden. Die Entwicklung der Eingeborenen war von geringem Interesse, entsprechende Anzeichen wurden von den Ausstellern teilweise gar unterdrückt. Einige Afrikaner, die europäische Kleidung tragen wollten, wurden beispielsweise gezwungen, die "typischen" Kleider ihrer Heimat zu präsentieren.<sup>395</sup>

Die Tatsache, dass die Deutschen zwar in ihrer Rhetorik immer wieder auf die Notwendigkeit der Hebung und Zivilisierung der Eingeborenen hinwiesen, dies aber in ihren Kolonialausstellungen nicht dokumentierten, weist zum anderen auf eine große Diskrepanz zwischen der Propaganda und der Realität hin. Es zeigt sich deutlich, welchen Stellenwert die immer wieder propagierte Zivilisierung der Eingeborenen tatsächlich hatte. Einzig die Missionen, deren erklärtes Ziel die Bekehrung der Heiden war, und die dies auch ihren Geldgebern belegen mussten, dokumentierten die Entwicklung ihrer Schützlinge in ähnlicher Weise wie die Amerikaner es in St. Louis taten. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Missionsgesellschaften einen nicht geringen Anteil an der Ausgestaltung des Afrika-Bildes und damit der Kolonialpropaganda im Kaiserreich hatten. Vermutlich auch aus diesem Grund kam es während der zuvor beschriebenen Berliner Gewerbeausstellung zu einer Zusammenarbeit zwischen Missionen und Kolonialverwaltung. Erstere hatten einen eigenen Bereich innerhalb der Kolonialausstellung und nutzten diesen um auf die Erfolge und Schwierigkeiten der Missionierung aufmerksam zu machen.<sup>396</sup> Dabei griffen sie auf die gleiche Methode wie die amerikanischen Verantwortlichen in St. Louis zurück: die direkte Gegenüberstellung von wilden und zivilisierten, christianisierten und heid-

---

<sup>394</sup> Vgl. Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit.

<sup>395</sup> Hilke Thode-Arora, "Völkerschauen in Berlin", in: Ulrich van der Heyden/Joachim Zeller (Hgg.), *Kolonialmetropole Berlin*, 152.

<sup>396</sup> Ulrich van der Heyden, "Südafrikanische 'Berliner': Die Kolonial- und die Transvaal-Ausstellung in Berlin und die Haltung der deutschen Missionsgesellschaften zur Präsentation fremder Menschen und Kulturen", in: Gerhard Höpp (Hg.), *Fremde Erfahrungen*, 136 ff.

nischen Eingeborenen. Allein äußerliche Merkmale sollten in diesem Zusammenhang oft den Erfolg der Mission beweisen. So heißt es etwa zu einer Bilddokumentation:

[Die Bilder] zeigen uns die bekehrten, anständig gekleideten Eingeborenen, deren ausdrucksvolles Angesicht deutlich beweist, welche Umwandlung mit ihnen vorgegangen ist, wenn man daneben ihre noch heidnischen Landsleute mit den abschreckenden, wilden und stumpfen Gesichtern sieht<sup>397</sup>

Sahen die Besucher der Ausstellung diesen Unterschied ebenso deutlich, dann waren sie vermutlich auch bereit, die Missionsarbeit in Afrika weiterhin finanziell zu unterstützen. Missionsinspektor Merensky erklärte die Ausstellung abschließend zu einem Erfolg.<sup>398</sup>

Dennoch äußerten sich einige Missionare sehr kritisch in Bezug auf die Kolonialausstellung. Die Kritik, die auch in kolonialen Kreisen aufgegriffen wurde, richtet sich vor allem gegen die öffentliche Zurschaustellung der lebenden Menschen. Man fürchtete interessanterweise den schlechten Einfluss, den die Deutschen auf die fremden Völker hatten. Denn während man die Afrikaner zwingen konnte, ihre Rollen zu erfüllen und ein bestimmtes Verhalten an den Tag zu legen, enttäuschte das deutsche Publikum die in es gesetzten Erwartungen. Wiederholt kam es bei Völkerschauen aber auch Kolonialausstellungen zu Tumulten und unerlaubten Annäherungen zwischen Besuchern und den fremden Völkern. In der Folge verbot die Regierung 1901 schließlich per Gesetz die Einfuhr von Eingeborenen aus den deutschen Schutzgebieten zum Zwecke der Zurschaustellung.<sup>399</sup>

---

<sup>397</sup> Ebenda, 140.

<sup>398</sup> Missionsdirektor Merensky berichtete nach der Berliner Gewerbeausstellung über den finanziellen wie ideellen Erfolg der Missionsausstellung. Alexander Merensky, "Die Missionsabteilung der deutschen Kolonialausstellung auf der Berliner Gewerbeausstellung", in: *Allgemeine Missionszeitschrift*, 23 (1896), 338 ff.

<sup>399</sup> Harald Sippel, "Rassismus, Protektionismus oder Humanität? Die gesetzlichen Verbote der Anwerbung von 'Eingeborenen' zu Schaustellungszwecken in den deutschen Kolonien", in: Robert Debusmann/János Riesz (Hgg.), *Kolonialausstellungen*, 43-64.



## 4 Reaktionen seitens der Bevölkerung

Wie in der Einleitung erläutert bildet die Analyse der Zivilisierungspropaganda den Kern der vorliegenden Untersuchung. Es ist im Rahmen dieser Arbeit weder möglich noch intendiert, die Reaktionen der Bevölkerung auf die Zivilisierungspropaganda in den USA beziehungsweise im Kaiserreich im Detail zu analysieren. Eine überblicksartige Kenntnis der Rezeption der Propaganda ist dennoch hilfreich, um die Ergebnisse des Hauptkapitels in den Gesamtkontext des imperialen Diskurses einordnen zu können. Im Folgenden sollen daher die wesentlichen Aspekte aufrissartig dargestellt werden.

Aufschluss über die Rezeption der Zivilisierungspropaganda in der allgemeinen Bevölkerung liefert unter anderem die damalige Presse. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Journalisten nur selten neutral über wichtige Ereignisse und politisch initiierte Veranstaltungen berichteten. Stefan Arnold kommt nach seiner Analyse der Berichterstattung in der deutschen Kolonialpresse zu der Einschätzung,

daß die Rezeption der Kolonialausstellungen aus politischen Gründen bewusst gesteuert wurde: Widersprüchlichkeiten wurden verschwiegen und Besucherzahlen nach oben manipuliert, als die allgemeine Euphorie, die noch die ersten Ausstellungen begleitete, mit dem Wegbleiben der Menschen aus Übersee nachließ.<sup>400</sup>

So bleiben als mögliche Zeugnisse der Meinung der Bevölkerung Tagebuchaufzeichnungen und Briefe. Diese Dokumente vermitteln den authentischsten Eindruck von der Stimmungslage der Menschen. Als Quellen sind sie jedoch bisher wenig erforscht worden, und wo dies doch der Fall ist, sind sie teilweise wenig aussagekräftig im Hinblick auf die Rezeption der Zivilisierungspropaganda. Das vorliegende Kapitel unternimmt dennoch den Versuch, auf der Basis einzelner Beispiele ein grobes Stimmungsbild zu skizzieren. Ein Schwerpunkt wird dabei auf der Rezeption der Propaganda im Zusammenhang mit Fotografien und Ausstellungen liegen, da dieser Bereich vergleichsweise gut dokumentiert und aufgearbeitet ist. So geben überlieferte Berichte Aufschluss über die Nachfrage nach bestimmten Fotos. Tagebuchaufzeichnungen erzählen von "aufregenden Tagen" in St. Louis und außergewöhnliche Ereignisse oder Maßnahmen, wie beispielsweise das bereits erwähnte Verbot der Einfuhr von Eingeborenen aus den Kolonien in das Kaiserreich, lassen Rückschlüsse auf das Verhalten der Bevölkerung vis-à-vis der fremden Menschen zu. Dabei sind auch diese Informationen nicht repräsentativ, sie entsprechen vielmehr einer Momentaufnahme, einem kleinen Ausschnitt aus einem großen Bild. Im Kontext dieser Arbeit

---

<sup>400</sup> Stefan Arnold, "Propaganda mit Menschen aus Übersee", 22.

können sie jedoch einen ersten Eindruck von der damaligen Stimmung vermitteln und somit die Frage nach der Rezeption der Zivilisierungspropaganda zumindest ansatzweise beantworten.

Generell erfreuten sich Fotos von Menschen aus Afrika, Asien und anderen fremden Länder und Kontinenten in den USA wie im deutschen Kaiserreich großer Beliebtheit. Besondere Aufmerksamkeit erfuhren Aufnahmen, welche "wilde", exotisch anmutende Menschen und fremde Landschaften zeigten. Da die Anthropologie Ende des 19. Jahrhunderts die Fotografie für ihre Zwecke der Dokumentation und Klassifizierung der Menschheit entdeckt hatte, traten Fotos, welche die Menschen in ihrer "natürlichen" und für westliche Augen exotisch anmutenden Umgebung zeigten, in einer wahren Bilderflut auf.<sup>401</sup> Viele Bilder wurden darüber hinaus im 19. Jahrhundert als stereographische Bilder aufgenommen, die bei Betrachtung durch ein spezielles Gerät, ein Stereoskop, eine räumlich Wirkung erhielten. Stereoskopische Bilder waren sehr beliebt, viele Tausend aus allen Teilen der Welt kamen Ende des 19. Jahrhunderts in den Handel und dienten der breiten Masse als Unterhaltungsmedium.<sup>402</sup>

Ganz im Sinne der Verantwortlichen für die Zivilisierungspolitik zeigte zumindest die amerikanische Bevölkerung Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend Interesse an Fotos, die zivilisierte Indianer oder Filipinos zeigten. So wurden Richard Pratts Vorher-Nachher-Aufnahmen nicht nur zu Werbezwecken für seine Schule verteilt, sondern auch erfolgreich als Teil von Stereoskop- und Fotosammlungen für den privaten oder kommerziellen Einsatz verkauft.<sup>403</sup>

Etwas anders reagierte ein Teil der Menschen im Kaiserreich auf das Motiv des zivilisierten und "domestizierten" Afrikaners. Zwar warben die Missionsgesellschaften bei ihren Geldgebern mit Hilfe derartiger Bilder erfolgreich für ihre Arbeit, insgesamt schien sich im Deutschen Kaiserreich jedoch mit der Zeit im Hinblick auf die "Zivilisierung" der Afrikaner und dem damit verbunden Bild ein gewisses Unbehagen in der Bevölkerung breit zu machen.<sup>404</sup> Hücking und Launer beobachteten, dass den Deutschen die äußere Transformation des Afrikaners zunehmend ein Dorn im Auge wurde:

Ein Afrikaner im europäischen Rock ist für die Deutschen eine 'komische Figur'. Im Reich kursiert ein neues Schimpfwort: 'Hosennigger'. Afrikaner können, wie

---

<sup>401</sup> Ines Caroline Zanella, *Kolonialismus in Bildern*, 94 f.

<sup>402</sup> John Waldsmith, *Stereo Views: An Illustrated History and Price Guide*, 2<sup>nd</sup> rev. edition, Radnor, PA 1991, 1 ff.

<sup>403</sup> Laura Wexler, *Tender Violence*, 116.

<sup>404</sup> Zum Thema Missionsfotografie siehe u.a. Thomas Theye, "Wir wollen nicht glauben, sondern schauen", 110 ff. und Raymond Corbey, "Der Missionar, die Heiden und das Photo", in: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 40 (1990), 460-465.

'Kolonie und Heimat' 1911 feststellt, ihre 'absolute Unkultur' niemals verleugnen: 'Der 'gebildete' Neger, der eine Missions- oder Regierungsschule besucht hat, möchte freilich nun auch äußerlich den Kulturmenschen markieren [...] Hose, Bratenrock, Zylinder hat er sich angeschafft, aber er versteht nicht, sich in ihnen zu bewegen, und sieht im 'totschick' gearbeiteten Gehrock genau so komisch oder dummdreist aus, wie in abgelegten Uniformen oder sonstigen Trödel'.<sup>405</sup>

Geht man von dieser Feststellung aus, betrachtete die deutsche Bevölkerung anders als die amerikanische die äußere Umwandlung der Fremden anscheinend nicht so sehr als Erfolg ihrer Zivilisierungsarbeit, sondern vielmehr als eine unerhörte Anmaßung. Trotz durchlaufener Ausbildung würde der "Neger" in den Augen vieler Deutscher offensichtlich nie die eigene Kulturstufe erreichen und hatte folglich auch nicht das Recht, die europäische Kleidung, äußeres Zeichen der Kultiviertheit, zu tragen beziehungsweise werde in derselben immer nur lächerlich aussehen.

Diese heftige Reaktion in Form eines Schimpfwortes deckt sich mit den Aussagen einiger Zeitgenossen, die erkannten, dass man den Afrikanern eine neue Kultur nicht einfach wie ein Kostüm überziehen konnte. In deutlicher Abgrenzung zu den amerikanischen Kollegen argumentierte beispielsweise Stabsarzt A. Lion: "Aufdrängen allerdings soll man dem Neger die Bildung nicht, wohin das führt hat man in Amerika gesehen. Eine Schein- und Halbbildung ist stets gefährlich." Die Erziehung müsse stets der Kultur und den Lebensbedingungen der Neger angepasst werden.<sup>406</sup>

Diese Einstellung deckt sich ebenfalls mit der deutschen Propaganda und der spezifisch deutschen Zielsetzung im Hinblick auf die Kolonisierung. Die Gewinnung von Arbeitskräften erforderte keine komplette Assimilierung der Fremden. Im Gegenteil, man fürchtete gar, dass Afrikaner, die sich zu sehr an die deutsche Kultur angepasst hätten, zu hohe Ansprüche stellen würden. So verbirgt sich hinter dem Schimpfwort "Hosennigger" vermutlich auch erneut die Angst, dass der Afrikaner, der sich wie ein Deutscher kleidet, die deutsche Kultur gefährden beziehungsweise deren Machtanspruch in Frage stellen könnte.

Ebenso wie bei den Fotos registrierten die Veranstalter von Ausstellungen sowohl in den USA als auch in Deutschland ein hohes Interesse an der Darstellung der fremden Menschen. Aber auch hier faszinierte die Besucher wieder sehr stark das

---

<sup>405</sup> R. Hücking/E. Launer, *Aus Menschen Neger machen: Wie sich das Handelshaus Woermann an Afrika entwickelt hat*, Hamburg 1986, 102 f.

<sup>406</sup> Alexander Lion, *Die Kulturfähigkeit des Negers*, 39.

vermeintlich Primitive und Exotische. Je wilder und unbändiger die Inszenierung, desto erfolgreicher.<sup>407</sup>

So mussten die amerikanischen Veranstalter in St. Louis, deren Hauptziel es war, die Zivilisierung der kolonisierten Völker zu zeigen, regelrecht um die Aufmerksamkeit des Publikums kämpfen. Robert Trennert stellt fest, dass zum Zeitpunkt der St. Louis Ausstellung "public interest in a romanticized vision of the Indian had become so overwhelming that no school exhibit could compete for attention."<sup>408</sup> Die Besucher drängten sich eher in den "native villages" und in den unabhängigen, nicht von der Regierung unterstützten *Wild West Shows* und Indianerlagern der restlichen Ausstellung und des Amüsierbereiches, in denen beispielsweise indianische "Schauspieler" Schaukämpfe und das ursprüngliche Leben der Völker vorführten.<sup>409</sup> Ähnliche Szenen spielten sich im "Philippine village" der Ausstellung ab. Auch hier interessierten sich die Besucher eher für die als "wild" deklarierten Filipinos als für die Modellschule oder die als zivilisiert geltende Volksgruppe der Visayans.<sup>410</sup> Eine große Rolle spielte in diesem Zusammenhang sicher, dass die meisten Besucher noch nie einen Indianer oder Filipino gesehen hatten.<sup>411</sup> Das Interesse ließ sich in den Worten Benedict Burtons demnach auf eine einfache Erklärung zurückführen: "Visitors flocked to them out of curiosity and because they wanted to learn about the way people from foreign lands lived, the skills they possessed and the objects they produced."<sup>412</sup>

Dieses Interesse an den Fremden und die Reaktionen, die deren Andersartigkeit in den Besuchern auslösten, lassen sich am besten in einem Beispiel erfassen. Die nachfolgende Analyse einer einzelnen Tagebuchaufzeichnung bietet einen detaillierten, wenn auch exemplarischen Einblick in die Gedankenwelt damaliger Ausstellungsbesucher. Es handelt sich um die Aufzeichnungen von Sam P. Hyde, einem Buchhändler aus Belleville, Illinois, der während der Ausstellung einen Schnappschuss von einem "old savage", einem alten Indianer in einem Federkostüm, zu machen versuchte und diese Episode in seinem Tagebuch festhielt. Hydes Aufzeichnungen dokumentieren dabei eindrucksvoll wie sich der zuvor analysierte imperiale Diskurs auf der Ebene der "einfachen" Bürger fortsetzte. Hydes Bericht war keine wohlüberlegte

---

<sup>407</sup> Stefan Arnold, "Propaganda mit Menschen aus Übersee", 10.

<sup>408</sup> Robert A. Trennert Jr., "Selling Indian Education", 217 f.

<sup>409</sup> Ebenda.

<sup>410</sup> Letztere Gruppe erhielt auch nach Meinung damaliger Kritiker in St. Louis nicht genug Aufmerksamkeit. Man fürchtete, dass die Besucher den Eindruck bekommen könnten, die Mehrheit der Filipinos sei so zurückgeblieben, dass sich die Zivilisierungsmaßnahmen der Regierung nicht lohnen würden. Siehe dazu auch: Robert W. Rydell, *All the World's a Fair*, 176.

<sup>411</sup> Eric Breitbart, *A World on Display*, 48.

<sup>412</sup> Burton Benedict, "Rituals of Representation: Ethnic Stereotypes and Colonized Peoples at World's Fairs", in: Robert W. Rydell/ Nancy Gwinn (eds.), *Fairs Representations*, 28.

Propagandaschrift und dennoch spiegeln sich in seiner Geschichte die Elemente der Erniedrigung, Negierung sowie zahlreiche Stereotypen der imperialen Propaganda wieder. In seinen Erinnerungen beschreibt Hyde sein kleines Erlebnis wie folgt:

I spied this old savage in all his glory of bead and feather, striding along with the Stepp of a king. "There's may game" said I "I'll shoot him if I lose my scalp for it. " I well know the antipathy of the Indian to having his picture taken and that there was some danger attending the enterprise, but this was such a fine specimen I determined to take the chances. [...] I followed him a few paces and running quickly ahead, passed him and touched the button at the supreme moment. My next thought was to get away, for the old fellow had seen my camera and heard the shutter snap. [...] He stood there glaring at me and uttering grunts like a hog. As I headed for the Liberal Arts Building where I could lose myself in the crowd and render pursuit difficult, I yelled back at him "O you will die sure." Bu he resumed his path and I escaped with my prize.<sup>413</sup>

Der simple Akt des Fotografierens entwickelt sich in Hydes Erzählung, angereichert durch eine entsprechende Wortwahl und den Aufbau eines Spannungsbogens, zu einer heldenhaften Jagdgeschichte. So wird der Indianer in Hydes Beschreibung zu einem Wildtier, welches der Autor nachdem er es erspäht hat, verfolgt und im übertragenen Sinn erlegen will – ein Spiel mit dem englischen Wort to shoot, welches sowohl im Zusammenhang mit dem wörtlichen (er-)schießen als auch dem übertragenen "ein Foto schießen" ("to shoot a snapshot") gebräuchlich ist.<sup>414</sup> An Spannung gewinnt die Geschichte durch Hydes Bemerkung, dass der Indianer im Allgemeinen nicht gerne fotografiert werde und somit das Projekt eine gewisse Gefahr mit sich bringe. Mit einem Verweis auf die bei einigen indianischen Stämmen in der Vergangenheit übliche Praxis des Skalpierens, fügt Hyde hinzu, dass er seine Chance dennoch nutzen werde. Die Aufnahme gelingt, der Autor hält seine Trophäe ("prize") in Händen und beendet sein kleines Jagdabenteuer mit dem bestätigenden Ausruf: "O you will die sure."

Der bekannte Umstand, dass sich Hyde und sein Opfer zum Zeitpunkt dieser Geschichte auf dem Ausstellungsgelände von St. Louis befinden, verdeutlicht dem Leser, dass Hydes kleines Abenteuer nicht ganz so gefährlich gewesen sein kann, wie der Autor ihn auf den ersten Blick Glauben machen will. Hyde beschreibt zwar wie er, nachdem er das Foto gemacht hat, ängstlich flieht, doch schon ein paar Zeilen später zerstört er diese Illusion, in dem er berichtet, dass der Indianer ihn anstarrte und wie ein Mastschwein grunzte ("grunting like a hog"). Damit gibt Hyde den Indianer der Lächerlichkeit preis; letzterer mutiert aufgrund dieser Wortwahl zu einem Abbild seiner

---

<sup>413</sup> Sam Hyde, in: Martha R. Clevenger (ed.), *"Indescribably Grand"*, 132. Die Original-Rechtschreibung (inklusive Fehler) des Autors wurde in diesem Beispiel beibehalten.

<sup>414</sup> Roland Breitsprecher et. al. (Hgg.), *PONS: Wörterbuch für Schule und Studium, Englisch – Deutsch*, 3. Aufl., Stuttgart 1998, 1092.

eigenen Kultur, reduziert auf wenige, wahllos kombinierte Stereotypen wie das Federkostüm, die Praktik des Skalpierens und primitive Ausdrucksweisen. Hyde kommentiert zwar, "this was such a fine specimen", eine auf den ersten Blick positive Bewertung. Er wählt damit aber eine Beschreibung, die wieder eher an ein Tier als an einen Menschen denken lässt. Verstärkt wird dieser Eindruck dadurch, dass anstelle des hier zu erwartenden Personalpronomen "he" das neutrale "this" steht. Der Autor entzieht seinem Gegenüber damit den Status eines Menschen und reduziert ihn sprachlich auf ein Objekt.

Hydes "Opfer" entspricht in vielen Punkten dem typischen, romantisch verklärten und ästhetisierenden Bild, welches die amerikanische Bevölkerung um die Jahrhundertwende von den Indianern hatte. So beeindruckt Hydes Indianer durch seinen Federschmuck ("his glory of bead and feather") und seinen königlichen Gang ("stepp of a king"). Er erinnert den Autor damit vermutlich an die einstige indianische Stärke und Macht. Der Zusatz "*old savage*" [meine Hervorhebung] weist dabei nicht nur auf das physische Alter des Indianers hin, sondern impliziert darüber hinaus, dass er einer der wenigen verbliebenen Vertreter der "guten" alten Zeit ist, in welcher die indianische Kultur noch in voller Blüte stand. Davon ist offensichtlich auch der Autor überzeugt, denn zum einen ist er entschlossen, sich diese Gelegenheit nicht entgehen lassen und notfalls auch gegen den Willen des Indianers ein Foto von demselben zu machen. Zum anderen verabschiedet er sich von dem Indianer mit der Bemerkung, dass dieser sicher sterben werde. Für Hyde endete mit dieser Aufnahme scheinbar nicht nur die Jagd, sondern auch die Kultur der Indianer. Bezeichnenderweise gleicht Hydes zuvor beschriebene Erzählweise auf den zweiten Blick einem Spiel mit vertauschten Rollen: Nicht der eigentlich für seine Jagdfähigkeiten bekannte Indianer, sondern der Städter Hyde schlüpft in die Rolle des erfolgreichen Jägers.<sup>415</sup> Dabei schien Hyde, während er jene Geschichte erlebte und auch später in der Nacherzählung derselben, seine Sehnsüchte und Träume nach einem wilden, spannenden und von gesellschaftlichen Konventionen befreiten Leben ausleben zu wollen.

Ähnliche Sehnsüchte spielten wohl auch im Kaiserreich bei der Begegnung zwischen deutschen Besuchern und afrikanischen Ausstellungsteilnehmern eine Rolle. Dabei berichten die Quellen insbesondere von der erotischen Anziehungskraft, welche die Fremden auf die Deutschen ausübte. Raymond Corbey stellt fest, dass die Besucher zwischen "admiration of the supposedly great sexual potency of the scarcely clothed

---

<sup>415</sup> Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass nachdem die physische Verfolgung der Indianer abgeschlossen war, dieselben weiterhin Opfer einer Verfolgung durch Sammler, Ethnologen und privater Fotografen wurden.

primitives" und "depreciation because of their alleged bestial lust" schwankten.<sup>416</sup> Hilke Thode-Arora bestätigt, dass die erotische Anziehungskraft von Völkerschauteilnehmern für beide Geschlechter belegt ist.<sup>417</sup> So kam es insbesondere im Rahmen der Berliner Gewerbeausstellung trotz des strengen Kontaktverbotes zwischen dem Publikum und den ausgestellten Menschen immer wieder zu "unliebsamen Begleiterscheinungen", "zu als besonders 'skandalös' empfundenen Flirts, erotischen Kontakten und vereinzelt sogar Eheschließungen zwischen deutschen Frauen und männlichen Völkerschau-Teilnehmern."<sup>418</sup> Diese Annäherungen zwischen den Kulturen stießen wiederum auf Kritik seitens der Kolonialinteressierten und Regierungsverantwortlichen, die zum einen den engen Kontakt zwischen der weißen und afrikanischen Rasse und "zudem den verderblichen Einfluss, den die in Europa zur Schau gestellten Heimkehrer infolge der ihnen dort widerfahrenen Erkenntnisse auf die im Lande verbliebene indigene Bevölkerung auszuüben vermochten" fürchteten.<sup>419</sup> Die Missionen und viele Zeitgenossen argumentierten darüber hinaus, die Zurschaustellung der fremden Völker sei generell eine Entwürdigung, Erniedrigung und Ausbeutung derselben.<sup>420</sup>

Der Hauptgrund für das spätere Verbot der Verwendung von Menschen aus Übersee zu Schaustellungszwecken lag jedoch vermutlich in der sensiblen Beziehung zwischen Kolonisten und Kolonisierten. Nach Meinung deutschen Kolonisten konterkarierten "ungebildete Weiße" und "sich despektierlich benehmende bürgerliche Frauen [...] die Basis der asymmetrischen kolonialen Herrschaftsbeziehungen."<sup>421</sup> Wenn den Untertanen in den Kolonien aufgrund des verstärkten Kontaktes zu den Deutschen der Reichtum und die tatsächliche Lebensweise im Kaiserreich bewusst geworden wären, so die Angst, wären sie vermutlich nicht mehr so leicht zu beeinflussen gewesen, hätten größere materielle Ansprüche an die Kolonialherren gestellt und unter Umständen die Kolonialmacht an sich und die weiße Überlegenheit in Frage gestellt.<sup>422</sup>

Wie bei den Fotos bedeutete das hohe Interesse an den Fremden nicht in jedem Fall, dass das, was die Menschen sahen, positive Reaktionen auslöste. Trotz des Reizes, den die Exotik, die Wildheit und die Natürlichkeit der bei den Ausstellungen zur Schau gestellten Fremden auf die Besucher ausübte, kam es immer wieder auch zu Kritik an

---

<sup>416</sup> Raymond Corbey, "Ethnographic Showcases", 346 f.

<sup>417</sup> Hilke Thode-Arora, "Charakteristische Gestalten des Volkslebens", 123.

<sup>418</sup> Hilke Thode-Arora, "Völkerschauen in Berlin", 153.

<sup>419</sup> Harald Sippel, "Rassismus, Protektionismus oder Humanität?", 56.

<sup>420</sup> Vgl. Ulrich van der Heyden, "Südafrikanische 'Berliner'", 138 f. und Caroline Schmidt-Gross, "Tropenzauber um die Ecke: Völkerschauen bei Hagenbeck", in: Heiko Möhle (Hg.), *Branntwein, Bibeln und Bananen: Der Deutsche Kolonialismus in Afrika: Eine Spurensuche*, Hamburg 1999, 84.

<sup>421</sup> Pascal Grosse, "Zwischen Privatheit und Öffentlichkeit", 98.

<sup>422</sup> Harald Sippel, "Rassismus, Protektionismus oder Humanität?", 56 ff.

eben diesem Bild. In den USA wie im deutschen Kaiserreich diskutierte man vor allem über die Kleidung der ausgestellten Menschen. Da die meisten Eingeborenen aus Afrika oder den Philippinen im Vergleich zu den Europäern relativ spärlich bekleidet waren – die philippinischen Igorots trugen beispielsweise normalerweise nur einen Lendenschurz – entbrannten während der Ausstellungen heftige Debatten über die "Sittigkeit" dieser Bekleidung.<sup>423</sup> Eric Breitbart berichtet: "the fairs's Board of Lady Managers was disturbed by the near nudity of the Igorot men and demanded that they wear long coats."<sup>424</sup> Der Direktor der Ausstellung gab zunächst nach, erklärt jedoch schließlich, es sei unmenschlich, die Igorots im heißen Sommer lange Mäntel tragen zu lassen. Anthropologen hatten zudem heftig gegen die Maßnahmen protestiert, da die Ausstellung schließlich zum Ziel hatte, die Filipinos in ihrer originalen Lebensform und nicht in europäischen "Kostümen" zu zeigen.<sup>425</sup>

Auch die Kolonialsausstellungen im deutschen Kaiserreich waren, wie Stefan Arnold nach Auswertung der Berichterstattung feststellt, von diesen Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet. So sollten die Ausstellungen zwar möglichst originär sein, andererseits durften sie jedoch nicht gegen die allgemeine Sitte verstoßen, was dazu führte, dass die Veranstalter häufig Kompromisse eingehen mussten. Aus diesem Grund zwang man beispielsweise die Mitglieder eines Papuastammes, ihren nackten Körper zumindest mit einem Tuch zu bedecken.<sup>426</sup>

Die hier vorgestellten Beispiele geben nicht nur Aufschluss über die Reaktionen seitens der Bevölkerung in Bezug auf die Zivilisierungspropaganda, sondern zeugen auch von den Schwierigkeiten, mit denen die Verantwortlichen bei der Umsetzung dieser Propaganda zu kämpfen hatten. Die Bevölkerung ließ sich nicht immer in der gewünschten Weise beeinflussen. In den USA schien die Zivilisierungspropaganda jedoch zumindest auf fruchtbaren Boden zu fallen. So berichtet Martha Clevenger, dass sie bei ihrer Durchsicht verschiedener Tagebücher und Aufzeichnungen zur Ausstellung in St. Louis auf relativ wenige Kommentare zu den ethnologischen Ausstellungen stieß. Laut Clevenger stellte die Gruppe der Besucher, die sie untersucht hat, nicht die Legitimität der ethnologischen Ausstellung in Frage und fragte auch nicht, was sie

---

<sup>423</sup> Martha R. Clevenger, "Introduction", in: dieselbe (ed.), *"Indescribably Grand"*, 113.

<sup>424</sup> Eric Breitbart, *A World on Display*, 56.

<sup>425</sup> Martha R. Clevenger, "Introduction", in: dieselbe (ed.), *"Indescribably Grand"*, 113. Für Eric Breitbart offenbart sich in dieser Debatte die komplexe Beziehung zwischen der einfachen und natürlichen Welt der Filipinos, in welcher der Mensch noch kein Problem mit seinem Körper hatte, und der technisierten Welt der damaligen Europäer und Amerikaner, die sich von ihren Körpern und der Natur entfremdet hatten. Breitbart sieht hier einen Kontrast "not between savagery and civilization, but between clothed and naked, between people who are at ease with their bodies, and those who are not." Siehe auch: Eric Breitbart, *A World on Display*, 56.

<sup>426</sup> Stefan Arnold, "Propaganda mit Menschen aus Übersee", 20.



repräsentierte. Nur ein Besucher, Edward V. P. Scheiderhahn, "looked beyond displays and parade drills to draw the conclusions desired by the planner of the Philippine Exposition, that it 'proved the high civilization already attained'."<sup>427</sup> In den Aufzeichnungen von Scheiderhahns Zeitgenossen gab es dagegen erstaunlich wenig Kommentare zu den Themen Zivilisierung, Imperialismus, zu Rassentheorien oder zum Sozialdarwinismus. Clevenger deutet das Fehlen von Kommentaren dahingehend, dass die Besucher den Aufbau und die Struktur der Ausstellung beziehungsweise die Aussage, die sie vermitteln sollte nicht so "besonders" fanden: "Neither challenged the Fair visitors' notion of how the world was or should be. [...] these Fair visitors, at least, saw little or nothing in the educational message of the Fair planners that upset their understanding of the world."<sup>428</sup> Die Besucher verstanden den Begriff "Zivilisation" offensichtlich im gleichen Sinne wie die Planer der Ausstellung. Der Mangel an Kritik dokumentiert so letztlich den Erfolg der Zivilisierungspropaganda, zumindest im Hinblick auf die allgemeine Bevölkerung.<sup>429</sup>

---

<sup>427</sup> Martha R. Clevenger, "Introduction", in: dieselbe (ed.), *"Indescribably Grand"*, 21.

<sup>428</sup> Ebenda, 22.

<sup>429</sup> Sehr kritisch auf die Propaganda der Verantwortlichen reagierten natürlich die bereits zuvor erwähnten Anti-Imperialisten und die anti-kolonial eingestellten Kreise im Kaiserreich. Sie kritisierten u.a. die Diskrepanz zwischen der in ihren Augen beschönigenden Rhetorik und der oft grausamen Realität der kolonialen Kriegsführung und Ausbeutung. Ihre Äußerungen sind wiederum Teil einer anti-imperialen Propaganda. Hier eröffnet sich somit ein weiteres Forschungsfeld, welches jedoch Gegenstand einer nachfolgenden Arbeit bleiben muss. Zum Thema siehe u.a. Robert L. Beisner, *Twelve Against Empire: The Anti-Imperialists, 1898-1900*, New York, NY 1968 und Richard E. Welch, Jr., *Imperialists versus Anti-Imperialists*.

## 5 Schlussbetrachtung

Die amerikanische Zivilisierungspropaganda stellt eine spezifische Variante der so genannten "colonial narrative" des allgemeinen Imperialismuskurses Ende des 19. Jahrhunderts dar. Sie folgt einem moralisch-religiös determinierten Plot, welcher die Amerikaner zu philanthropischen Rettern der vermeintlich unzivilisierten und vom Niedergang bedrohten Völker der Erde stilisiert und in der erfolgreichen Erfüllung dieser Aufgabe mündet. Dieser Plot und die ihm innewohnende Ideologie der Zivilisierung entstand im Kontext der in Kapitel zwei beschriebenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen in den USA. Ausgehend von den neuen wissenschaftlichen Theorien, welche die Völker auf einer Art Zivilisationsskala von "barbarisch" bis "zivilisiert" einordneten und Darwins Lehre des "survival of the fittest" auf die Menschheit übertrugen, setzte sich in dieser Zeit innerhalb der weißen, anglo-amerikanischen Bevölkerung der USA die Überzeugung durch, man stände an der Spitze der Zivilisation und sei anderen, beispielsweise indianischen und philippinischen, Völkern überlegen. Aus dieser Überlegenheit leitete man wiederum einen allgemeinen Zivilisierungsauftrag ab, demzufolge die weiter entwickelten Völker der Erde die moralische Verpflichtung hätten, den weniger entwickelten Menschen auf eine höhere Stufe der Zivilisation zu verhelfen und sie bei ihrem kulturellen Aufstieg zu unterstützen.

Bis zu diesem Punkt deckten sich die amerikanische Propaganda und Ideologie mit der der europäischen und damit auch der deutschen Kolonialmächte. Auch diese beriefen sich im Hinblick auf die Frage der Rechtmäßigkeit der kolonialen Invasion und der Behandlung der fremden Völker zunehmend auf ihre vermeintliche Höherwertigkeit und ernannten die "Hebung" der Einheimischen in ihren Kolonien zu einem wichtigen Ziel.<sup>430</sup>

Unter Berufung auf nationale Ideologien und auf Basis ihrer politischen Ziele formulierten die Verantwortlichen in den USA in bewusster Abgrenzung zu den Europäern jedoch eine spezifisch amerikanische Version der imperialen Zivilisierungspropaganda. Während der europäische Imperialismus auf Dauer angelegt war und die "Zivilisierung" der fremden Völker innerhalb dieses Rahmens in der Regel die Ausbildung der Menschen zu Arbeitskräften, niemals aber deren komplette Eingliederung in die Gesellschaft der zivilisierten Imperialmacht vorsah, sollte der amerikanische Imperialismus nur von kurzer Dauer sein. Zivilisierung bedeutete in diesem

---

<sup>430</sup> Vgl. Anne Paulet, "Public Presentations and Imperial Designs".

Zusammenhang tatsächlich die "Hebung" auf eine höhere Bildungs- und Kulturstufe und letztendlich die Integration der fremden Völker in die eigene Gesellschaft beziehungsweise wie im Falle der Filipinos in die Gemeinschaft der zivilisierten Nationen nach der Entlassung der Philippinen in die Unabhängigkeit.<sup>431</sup>

Analog dieser Ideologie und politischen Zielsetzung ordnete die amerikanische Propaganda Indianer wie Filipinos zunächst in das eigene Weltbild und damit auf einer zivilisatorischen Stufe unter den Amerikanern ein. Darauf folgte unter Berufung auf die Metaphern der "white man's burden" und der "manifest destiny" die Ableitung des Zivilisierungsauftrages und damit die Legitimation der Politik. Der Plot endete mit der Vollendung des Kolonisationsmythos in Form von anschaulichen Beweisen der Zivilisierung.

Auf der rhetorischen Ebene kombiniert die Propaganda die von David Spurr und Roxanne Doty identifizierten Tropen der imperialen Rhetorik, wie beispielsweise die Erniedrigung und Negierung der Fremden mit spezifisch amerikanischen Tropen, wie etwa der zuvor erwähnten "manifest destiny".<sup>432</sup> Hinsichtlich ihres sprachlichen Stils und Vokabulars beziehungsweise ihrer Form und multimedialen Umsetzung zeichnet sich die amerikanische Zivilisierungspropaganda durch einen hohen Grad an Abstraktion und Stereotypisierung aus, welcher wiederum Rückschlüsse auf das imperiale Machtgefüge zulässt. Die Fremden erhalten in der Rhetorik sowie in den Fotos und Ausstellungen, keine Stimme und verschwinden sehr stark hinter den amerikanischen Annahmen und Stereotypen. Die Konfrontation erfolgt nicht "Auge in Auge", sondern wird ausgeblendet oder auf eine andere, sprachliche Ebene verlagert. So verschwindet mit Hilfe der Passiv- und Substantiv-Konstruktionen das handelnde Subjekt aus den Sätzen der Amerikaner. Die religiöse Sprache verweist auf eine höhere Macht, und die zum Teil ironisch-romantisierende Erzählweise in den Berichten der Entscheidungsträger verwandelt den inhärenten Konflikt der Zivilisierung in eine der Realität entfremdete Fiktion. Dabei war diese Art der Rhetorik eine direkte Folge des moralisch-religiösen Plots der Propaganda, der die Amerikaner als Retter der Menschheit darstellte. Da die Realität häufig anders aussah und amerikanischen Soldaten beispielsweise brutal gegen die philippinischen Aufständischen vorgingen, musste sich die Sprache der Propaganda zwangsläufig von der Realität entfernen, um den Ansprüchen des Plots gerecht zu werden.

---

<sup>431</sup> Ebenda.

<sup>432</sup> Vgl. David Spurr, *The Rhetoric of Empire* und Roxanne Doty, *Imperial Encounters*.

In dem Moment, in dem die von der Zivilisierungspolitik betroffenen Völker jedoch wie bei der Produktion von Fotos und der Inszenierung von Ausstellung aktiv in die Propaganda einbezogen werden, brechen die Stereotypen ein Stück weit auf und geben den Blick frei hinter die Fassade der abstrakten Metaphern und Ideologien. Erinnert sei hier beispielsweise an die wenig glücklich aussehenden Kinder auf den Fotos, welche ihre erfreuliche Zivilisierung beweisen sollte oder die Tatsache, dass die Veranstalter der Ausstellung in St. Louis Probleme hatten, unzivilisierte Indianer zu finden und letztendlich Schauspieler engagieren mussten. An diesen Punkten wird die Propaganda zu einer Karikatur ihrer selbst und beweist zugleich, dass sie immer auch in einem Prozess wechselseitiger Kommunikation entsteht.

Der punktuelle Vergleich mit dem Deutschen Kaiserreich hat im Laufe der Untersuchung einige Gemeinsamkeiten aber auch viele Unterschiede hinsichtlich der Zivilisierungspropaganda in beiden Ländern zu Tage gebracht. So treten die Deutschen sprachlich als eindeutige Subjekte und Handlungsträger ihrer Politik auf. Ihre Rhetorik ist von entwaffnender Direktheit und fordert beispielsweise ganz offen die "Nutzbar-machung" der Fremden. Grund für diese etwas andere Ausprägung der Propaganda war unter anderem die Furcht der Deutschen, im "Gerangel" der Weltmächte um Kolonien in Afrika und anderswo in der Welt zu kurz zu kommen. Zwar glaubten auch die Deutschen an die Überlegenheit der eigenen Nation, sie sahen aber zugleich die Notwendigkeit, die eigene Position aktiv sichern und stärken zu müssen. Entsprechend deutlich und zielgerichtet mutet die Sprache ihrer Propaganda an. Darüber hinaus wurde die Ideologie der Zivilisierung in der Propaganda – analog der politischen Ziele – immer wieder von Motiven der Wirtschaftlichkeit und Machtpolitik überlagert.

Die Reaktionen der Bevölkerungen auf die Propaganda fielen, soweit sich das auf Basis des in Kapitel vier skizzierten Überblicks beurteilen lässt, beiderseits des Atlantiks nicht immer so aus, wie die Verantwortlichen sich dies vorgestellt hatten. So zeigten die Menschen bei der Betrachtung von Fotos und in Ausstellungen besonders viel Interesse an "unzivilisierten" Völkern oder vis-à-vis der fremden Menschen ein unangemessenes Verhalten. Insgesamt stand die allgemeine Bevölkerung der Zivilisierungspropaganda allerdings grundsätzlich nicht ablehnend gegenüber und unterstützte das der Propaganda inhärente Weltbild. Eine Ausnahme bildeten die Anti-Imperialisten in beiden Ländern, die versuchten, die Propaganda der Regierung als eine Farce zu entlarven, und die unter anderem auf die bereits zuvor angedeutete Diskrepanz zwischen der in ihren Augen beschönigenden Rhetorik und der brutalen Realität des

Guerillakrieges auf den Philippinen oder im Falle Deutschlands auf die Verbrechen an den Herero und Nama in Afrika hinwiesen.

Letztendlich sollte die Propaganda nicht die Realität abbilden, sondern die Politik legitimieren und in einen Einklang mit der eigenen kulturellen Identität bringen. Sie entstand in einem sich ständig verändernden Spannungsverhältnis zwischen den politischen Zielen, der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Realität (im Inn- und Ausland) und den tradierten Mustern und Systemen der eigenen Kultur.

Die vorliegende Arbeit hat die Elemente der Propaganda herausgearbeitet, die innerhalb des Untersuchungszeitraumes eine zentrale und konstante Rolle spielten. Im Laufe der an diesen Zeitraum anschließenden Jahre hat sich die Propaganda weiter entwickelt und verändert, bis hin zu den in der Einleitung zu dieser Arbeit zitierten Worten George W. Bushs. Im Rahmen weiterer Forschungen wäre es interessant zu untersuchen, ob und in wie weit sich der in dieser Arbeit vorgestellte moralisch-religiös determinierte Plot in der Propaganda fortgesetzt hat und wie sich die Propaganda in Reaktion auf die Veränderungen ihres Umfeldes insgesamt verändert hat.

Darüber hinaus wäre es von Interesse, ob die in dieser Arbeit hinsichtlich des imperialen Diskurses beobachteten Unterschiede zwischen den USA und dem Deutschen Kaiserreich weiterbestehen und/oder wie sie sich verändert haben. Die in der Einleitung zitierten Worte Kurt Kodalles legen die Vermutung nahe, dass die USA uns in ihrer Propaganda fremd sind und auch weiterhin fremd bleiben werden. In der Erkenntnis und Akzeptanz dieser Andersartigkeit liegt jedoch der Schlüssel zu einer Erfolg versprechenden Erforschung der beiden Staaten und ihrer gemeinsamen Beziehungen.

## Literaturverzeichnis

### Quellen

Atkinson, Fred, "The Educational Problem in the Philippines", in: *Atlantic Monthly* 89 (March 1902), 360-365.

-----, "The Philippine Problem", in: Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian, "Proceedings of the Twenty-Second Annual Meeting of the Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian and other Dependent Peoples", October 1904, in: *The Native Americans Reference Collection: Documents Collected by the Office of Indian Affairs*, Part II, 1901-1948, reel 6, microfilm edition, Roosevelt Study Centre, Middelburg, the Netherlands.

Bartholomäus, Werner von, *Die Deutsche Kolonial-Frage: Ein Vortrag*, Leipzig 1895.

Beveridge, Albert J., Speech, *Congressional Record*, 56<sup>th</sup> Congress, 1<sup>st</sup> Session, Vol. XXXIII, 711, 25 September 2004 <<http://www.thisnation.com/library/beveridge1900.html>>.

Bonnin, Gertrude Simmons (Zitkala-Sa), "The School Days of an Indian Girl", in: Krupat, Arnold (ed.), *Native American Autobiography: An Anthology*, Madison, WI 1994, 290-297.

Bryan, E. B., "Education in the Philippines", in: Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian, "Proceedings of the Twenty-Second Annual Meeting of the Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian and other Dependent Peoples", October 1904, in: *The Native Americans Reference Collection: Documents Collected by the Office of Indian Affairs*, Part II, 1901-1948, reel 6, microfilm edition, Roosevelt Study Centre, Middelburg, the Netherlands.

Bush, George W., "Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union January, 29th, 2002", in: Gerhard Peters (ed.), *The American Presidency Project*, 10. Januar 2006 <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=29644#>>.

Dernburg, Bernhard, *Zielpunkte des Deutschen Kolonialwesens, Zwei Vorträge (vom 8. und 11. Jan. 1907)*, Berlin 1907.

Fabri, Friedrich D., *Bedarf Deutschland der Colonien? Eine politisch-ökonomische Betrachtung*, Gotha 1879.

Gates, M. E. , "Address of President Gates", in: Isabel C. Barrows (ed.), *Proceedings of the Eighth Annual Meeting of the Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian 1891*, Boston, MA 1891, 7-12.

Heines, Pater H., "Erziehung eines Naturvolkes durch das Mutterland", Sektionssitzung, 5. Oktober, *Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1905 zu Berlin am 5., 6. und 7. Oktober 1905*, Berlin 1906, 442-460.

Herold, B., *Die Behandlung der afrikanischen Neger*, Köln 1894.

- Houghton, H. O., "Indian Work: What are the Best Methods of prosecuting it in the Future?", in: Samuel J. Barrows (ed.), *Proceedings of the Seventh Annual Meeting of the Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian 1889*, Boston, MA 1889, 10-13
- Hübbe-Schleiden, D. J. U. [Wilhelm], *Überseeische Politik, eine cultur-wissenschaftliche Studie mit Zahlenbildern*, Hamburg 1881.
- Jackson, Helen H., *A Century of Dishonour: A Sketch of the United States Government's Dealings with some of the North American Tribes*, London 1881.
- Kipling, Rudyard, "The White Man's Burden", in: *McClure's Magazine*, 12 (February 1899), 21. Juli 2002 <<http://www.boondocksnet.com/ai/kipling/kipling.html>>.
- Lattmann, Wilhelm, *Die Schulen in unseren Kolonien*, Berlin 1907.
- Lion, Alexander, *Die Kulturfähigkeit des Negers und die Erziehungsaufgaben der Kulturnationen*, Berlin 1908.
- McCoy, Alfred W., "Orientalism of the Philippine Photograph: America Discovers the Philippine Islands", 25. September 2004 <<http://xirs.library.wisc.edu/etext/seait/Instruct.html#breeds>>.
- McKinley, William, "Address at the Pan-American Exposition", September 5, 1901, in: *American Review of Reviews*, 24 (October 1901), 30. September 2004 <[http://www.boondocksnet.com/expos/wfe\\_mckinley010905.html](http://www.boondocksnet.com/expos/wfe_mckinley010905.html)>.
- , "William McKinley's Imperial Gospel, 1899", in: Thomas G. Peterson/Dennis Merrill(eds.), *Major Problems in American Foreign Relations*, Vol. 1, 4<sup>th</sup> edition, Lexington, MA 1995, 423-426.
- Merensky, Alexander, *Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit?* Berlin 1886.
- , "Die Missionsabteilung der deutschen Kolonialausstellung auf der Berliner Gewerbeausstellung", in: *Allgemeine Missionszeitschrift*, 23 (1896), 337-343.
- , "Die Bedeutung der christlichen Mission für die Entwicklung unserer Kolonien", Plenarsitzung, 11. Oktober, *Verhandlungen des Deutschen Kolonialkongresses 1902 zu Berlin am 10. und 11. Oktober 1902*, Berlin 1903, 424-433.
- Morgan, Thomas J., "Indian Commissioner Morgan on Indian Policy, Extract from the Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs, October 1, 1899", in: Francis P. Prucha (ed.), *Documents of United States Indian Policy*, 2<sup>nd</sup> edition, Lincoln, NE 1990, 177-178.
- , "Supplemental Report on Indian Education, December 1, 1889", in: Francis P. Prucha (ed.), *Documents of United States Indian Policy*, 2<sup>nd</sup> edition, Lincoln, NE 1990, 178-180.

- , "Inculcation of Patriotism in Indian Schools, December 10, 1889", in: Francis P. Prucha (ed.), *Documents of United States Indian Policy*, 2<sup>nd</sup> edition, Lincoln, NE 1990, 180-181.
- , "A Plea for the Papoose", in: Francis P. Prucha (ed.), *Americanizing the American Indians: Writings by the "Friends of the Indian", 1880-1900*, Lincoln, NE 1973, 239-251.
- , "Report of Commissioner of Indian Affairs T. J. Morgan, October 1, 1891", in: Wilcomb E. Washburn (ed.), *The American Indian and the United States: A Documentary History: Volume I*, New York, NY 1973, 526-573.
- Morgan, Lewis Henry, *Ancient Society: or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization*, first publ. 1877, Calcutta 1982.
- Newell, Alfred C., "The Philippine Peoples", in: *The World's Work* 8 (August 1904), 23. Juli 2005 <[http://www.boondocksnet.com/expos/wfe\\_1904\\_philippines.html](http://www.boondocksnet.com/expos/wfe_1904_philippines.html)>.
- Roosevelt, Theodore, Speech before the Hamilton Club, Chicago, Ill., April 10, 1899, in: *The Theodore Roosevelt Papers*, reel 417, microfilm edition, Roosevelt Study Centre, Middelburg, the Netherlands.
- , Speech, At Fargo, North Dakota, April 7, 1903, in: *Addresses and Presidential Messages of Theodore Roosevelt, 1902-1904*, with an introduction by Henry Cabot Lodge, London 1904, New York, NY 1971, 154-161.
- Schlunk, Martin, *Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten*, Hamburg 1914.
- Shakespeare, William, *King Richard II – König Richard II: Englisch- Deutsche Studienausgabe*, deutsche Prosafassung, Anmerkungen, Einleitung u. Kommentar v. Winfried Braun, Bern 1980.
- The Philippines: The First Civil Governor by Theodore Roosevelt, Civil Government in the Philippines by William Howard Taft*, New York, NY 1902.
- United States/Department of the Interior, *Annual Report of the Department of the Interior 1890, 1897-1904*, Washington, D.C. 1890, 1897-1904.
- United States/Bureau of Education, *Report of the Commissioner of Education for the Year 1897-1901*, Vol. 2, Washington 1901.
- , *Report of the Commissioner of Education for the Year 1902*, Washington 1902.
- United States/Philippine Commission, *Report of the Philippine Commission to the President*, Vol. I, II, Washington, D.C. 1900.
- [Woermann], Schreiben des Kaufmann und Reeders Adolph Woermann an Reichskanzler Bismarck zur Errichtung einer Schule für Elementar- und Handwerksunterricht sowie Ackerbau in Kamerun (1886), in: Christel Adick/Wolfgang Mehnert (Hgg.), *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in*



*Dokumenten: Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914*, Frankfurt a. M. 2001, 65-70.

Worcester, Dean C., *The Philippines: Past and Present*, New York, NY 1930.

Willis, Henry P., *Our Philippine Problem: A Study of American Colonial Policy*, New York, NY 1905.

## **Sekundärliteratur**

Adams, David Wallace, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*, Lawrence, KS 1995.

Adick, Christel/Wolfgang Mehnert, *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten: Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914*, Frankfurt a. M. 2001.

Adick, Christel/Hans-Martin Große-Oetringhaus/Renate Nestvogel (Hgg.), *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation*, Hamburg 1982.

Alfonso, Oscar M., "Taft's Early Views on the Filipinos", in: *Solidarity* 4 (June 1969), 52-58.

Ansprenger, Franz, "Schulpolitik in Deutsch-Ostafrika", in: Peter Heine/Ulrich van der Heyden (Hgg.), *Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika: Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Sebald*, Pfaffenweiler 1995, 59-94.

Arnold, Stefan, "Propaganda mit Menschen aus Übersee: Kolonialausstellungen in Deutschland, 1896 bis 1940", in: Robert Debusmann/János Riesz (Hgg.), *Kolonialausstellungen: Begegnungen mit Afrika?* Frankfurt a. M. 1995, 1-24.

Avery, Donald H./Irmgard Steinisch, "Industrialisierung und ihre sozialen und politischen Folgen, 1877-1914", in: Willi Paul Adams/Peter Lösche (Hgg.), *Länderbericht USA*, 3. Auflage, Bonn 1998, 73-102.

Bade, Klaus J., "Das Kaiserreich als Kolonialmacht: Ideologische Projektionen und historische Erfahrungen", in: Josef Becker/Andreas Hillgruber, *Die Deutsche Frage im 19. und 20. Jahrhundert*, München 1983, 91-108.

----- (Hg.), *Imperialismus und Kolonialmission: Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium*, Wiesbaden 1982.

-----, *Friedrich Fabri und der Imperialismus in der Bismarckzeit*, Freiburg 1975.

Badenberg, Nana, "Zwischen Kairo und Alt-Berlin, Sommer 1896: Die deutschen Kolonien als Ware und Werbung auf der Gewerbe-Ausstellung in Treptow", in: Alexander Honold /Klaus R. Scherpe (Hgg.), *Mit Deutschland um die Welt: Eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit*, Stuttgart 2004, 190-199.

- Bassiouni, Cherif, "Crimes against Humanity", in: Roy Gutman/David Rieff (eds.), *Crimes of War: What the Public should know*, Crimes of War Project, 7. Februar 2006 <<http://www.crimesofwar.org/thebook/crimes-against-humanity.html>>.
- Beisner, Robert L., *Twelve Against Empire: The Anti-Imperialists, 1898-1900*, New York, NY 1968.
- Benedict, Burton, "Rituals of Representation: Ethnic Stereotypes and Colonized Peoples at World's Fairs", in: Robert W. Rydell/Nancy Gwinn (eds.), *Fair Representations: World's Fairs and the Modern World*, Amsterdam 1994, 28-61.
- Berkhofer, Robert F. Jr., "White Conceptions of Indians", in: Wicomb E. Washburn (ed.), *History of Indian-White Relations*, Washington 1988, in: William C. Sturtevant (ed.), *Handbook of North American Indians*, 522 - 547.
- , *The White Man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present*, New York, NY 1978.
- Berman, Russel A., "Der Ewige Zweite: Deutschlands Sekundärkolonialismus", in: Birthe Kundrus (Hg.), *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt a. M. 2003, 19-34.
- , "German Colonialism: Another Sonderweg", in: *The European Studies Journal* 16.2 (1999), 25-36.
- Blanke, Gustav H., "Das amerikanische Sendungsbewusstsein: Zur Kontinuität rhetorischer Grundmuster im öffentlichen Leben der USA", in: Klaus-M., Kodalle (Hg.), *Gott und Politik in den USA: Über den Einfluß des Religiösen*, Frankfurt a. M. 1988, 186-215.
- , "Amerika als Erlösernation: Die rhetorischen Ausformungen des Amerikanischen Sendungsglaubens", in: *Sociologia Internationalis* 17 (1979), 235-54.
- Blumin, Stuart M., "The Social Implications of U.S. Economic Development", in: Stanley L. Engerman/Robert E. Gallman (eds.), *The Cambridge Economic History of the United States*, Cambridge 2000, 813-864.
- Bolt, Christine, *American Indian Policy and American Reform: Case Studies of the Campaign to Assimilate the American Indians*, London 1987.
- Brands, William, *Bound to Empire: The United States and the Philippines*, New York, NY 1992.
- Breitbart, Eric, *A World on Display, 1904: Photographs from the St. Louis World's Fair*, Albuquerque, NM 1997.
- Butts, R. Freeman, *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*, New York, NY 1955.
- Clevenger, Martha R. (ed.), *"Indescribably Grand": Diaries and Letters from the 1904 World's Fair*, St. Louis, MO 1996.

- Cohen, Cynthia, "'The Natives must first become Good Workmen': Formal Educational Provision in German South West and East Africa Compared", in: *Journal of Southern African Studies* 19 (1993), 115-134.
- Coleman, Michael C., *American Indian Children at School, 1850-1930*, Jackson, MS 1993.
- Corbey, Raymond, "Ethnographic Showcases, 1870-1930", in: *Cultural Anthropology*, 8.3 (August 1993), 338-369.
- , "Der Missionar, die Heiden und das Photo", in: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 40 (1990), 460-465.
- Cornelißen, Christoph, "Die politische und kulturelle Repräsentation des Deutschen Reiches auf den Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts", in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)*, 52 (2001), 148-161.
- Craven, Wayne, *American Art: History and Culture*, Boston, MA 1994.
- Cremin, Lawrence A., *Traditions of American Education*, New York, NY 1976.
- Daniel, Ute, *Kompendium Kulturgeschichte: Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt a. M. 2001.
- Dippie, Brian W., "Representing the Other: The North American Indian", in: Elizabeth Edwards (ed.), *Anthropology and Photography, 1860-1920*, New Haven, CT 1992, 134-140.
- Dippie, Brian, *The Vanishing American: White Attitudes and U.S. Indian Policy*, Lawrence, KS 1991.
- Doty, Roxanne Lynn, *Imperial Encounters: The Politics of Representation in North-South Relations*, Minneapolis, MN 1996.
- Drinnon, Richard, *Facing West: The Metaphysics of Indian-Hating and Empire Building*, Minneapolis, MN 1980.
- Edwards, Elizabeth, "Introduction", in: Elizabeth Edwards (ed.), *Anthropology and Photography, 1860-1920*, New Haven, CT 1992, 3-15.
- Erbar, Ralph, *"Ein Platz an der Sonne?" Die Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte der deutschen Kolonie Togo 1884-1914*, Stuttgart 1991.
- Fiedler, Matthias, *Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus: Der deutsche Afrikadiskurs im 18. und 19. Jahrhundert*, Köln 2005.
- Fluck, Winfried, "'The American Dream': Gründungsmythen der Kultur", in: Willi Paul Adams/ Peter Lösche (Hgg.), *Länderbericht USA*, 3. Auflage Bonn 1998, 719-804.
- Fraust, Molly, "Visual Propaganda at the Carlisle Indian School", 28. September 2004 <<http://chronicles.dickinson.edu/studentwork/indian>>.

- Friedrichsmeyer, Sara/Sara Lennox/Susanne Zantop (eds.), *The Imperialist Imagination: German Colonialism and Its Legacy*, Ann Arbor, MI 1998.
- Fuchs, Eckhardt, "Das Deutsche Reich auf den Weltausstellungen vor dem ersten Weltkrieg", in: derselbe (Hg.), *Weltausstellungen im 19. Jahrhunderts, Comparativ* 9.5/6 (1999) , 61-88, Leipzig 2000.
- Gates, John, *Schoolbooks and Krags: The United States Army in the Philippines, 1898-1902*, Greenwood, CT 1972.
- Geary, Christraud M., *Images from Bamum: German Colonial Photography at the Court of King Njoya: Cameroon, West Afrika, 1902-1915*, Washington, D.C. 1988.
- Gilbert, James, "World's Fairs as Historical Events", in: Robert W. Rydell/Nancy Gwinn (eds.), *Fair Representations: World's Fairs and the Modern World*, Amsterdam 1994, 14-28.
- Glaser-Schmidt, Elisabeth, *Die Philippinen den Filipinos: Die amerikanische Debatte über die Wirtschafts- und Verwaltungspolitik auf den Philippinen, 1898-1906*, Frankfurt a. M. 1986.
- Grosse, Pascal, "Zwischen Privatheit und Öffentlichkeit: Kolonialmigration in Deutschland, 1900-1940", in: Birthe Kundrus (Hg.), *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt a. M. 2003, 91-109.
- Gründer, Horst, "'Neger, Kanaken und Chinesen zu nützlichen Menschen erziehen': Ideologie und Praxis des deutschen Kolonialismus", in: Thomas Beck/Horst Gründer/Horst Pietschmann/Roderich Ptak (Hgg.), *Überseegeschichte: Beiträge der jüngeren Forschung, Festschrift anlässlich der Gründung der Forschungsstiftung für vergleichende europäische Überseegeschichte 1999 in Bamberg*, Stuttgart 1999, 254 – 266.
- (Hg.), *"... da und dort ein junges Deutschland gründen": Rassismus, Kolonien und kolonialer Gedanke vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*, München 1999.
- , *Geschichte der deutschen Kolonien*, 2. Auflage, Paderborn 1991.
- , *Christliche Mission und deutscher Imperialismus 1884-1914*, Paderborn 1982.
- Guggisberg, Hans R., *Geschichte der USA*, 4. Auflage, Stuttgart 2002.
- Hagan, William T., "How the West was Lost", in: Frederick E. Hoxie/Peter Iverson (eds.), *Indians in American Society: An Introduction*, Wheeling, IL 1988, 179-202.
- Haller, Beth, "Cultural Voices or Pure Propaganda? Publications of the Carlisle Indian School", in: *American Journalism* 19 (2002), 65-85.
- Hansen, Klaus P., *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*, 2. Ausgabe, Tübingen 2002.

- Heideking, Jürgen, *Geschichte der USA*, Tübingen 1996.
- Hewes, Dorothy, "The First Good Years of Indian Education: 1894-1898", in: *American Indian Culture and Research Journal*, 5.2 (1981), 63-82.
- Hilfrich, Fabian, "Manliness and 'Realism': The Use of Gendered Tropes in the Debates on the Philippine-American and on the Vietnam War", in: Jessica Gienow-Hecht/Frank Schumacher (eds.), *Culture and International History*, New York, NY 2002.
- Thode-Arora, Hilke, "'Charakteristische Gestalten des Volkslebens': Die Hagenbeck'schen Südasiens-, Orient- und Afrika-Völkerschauen", in: Gerhard Höpp (Hg.), *Fremde Erfahrungen: Asiaten und Afrikaner in Deutschland, Österreich und in der Schweiz bis 1945*, Berlin 1996, 109-134.
- Heyden, Ulrich van der, "Die Kolonial- und die Transvaal-Ausstellung 1896/97", in: Ulrich van der Heyden/ Joachim Zeller (Hgg.), *Kolonialmetropole Berlin: Eine Spurensuche*, Berlin 2002, 135-142.
- , "Südafrikanische 'Berliner': Die Kolonial- und die Transvaal-Ausstellung in Berlin und die Haltung der deutschen Missionsgesellschaften zur Präsentation fremder Menschen und Kulturen", in: Gerhard Höpp (Hg.), *Fremde Erfahrungen: Asiaten und Afrikaner in Deutschland, Österreich und in der Schweiz bis 1945*, Berlin 1996, 135-158.
- , "Alexander Merensky und die 'Zivilisation' der Afrikaner: Die Diskussion eines Berliner Missionars über das Verhältnis von Mission und Kolonialismus am Ende des 19. Jahrhunderts", in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 41.6 (1993), 508-512.
- Hinsley, Curtis M., "The World as Marketplace:", in: Ivan Karp/Steven Lavine (eds.), *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display*, Washington 1999, 344-365.
- Hofstadter, Richard, "Manifest Destiny and the Philippines", in: Daniel Aaron (ed.), *America in Crisis: Fourteen Crucial Episodes in American History*, New York, NY 1952, 172-200.
- Horlacher, Friedrich W., "The Language of Late Nineteenth-Century American Expansionism", in: Serge Richard (ed.), *An American Empire: Expansionist Cultures and Policies, 1881-1917*, Aix-En-Provence, 1990, 31-49.
- Hoxie, Frederick E., "Redefining Indian Education: Thomas J. Morgan's Program in Disarray", in: *Arizona and the West*, 24.1 (1982), 5-18.
- Hoxie, Frederick E., *A Final Promise: The Campaign to Assimilate the Indians, 1880-1920*, Lincoln, NE 1984.
- Hücking, R./E. Launer, *Aus Menschen Neger machen: Wie sich das Handelshaus Woermann an Afrika entwickelt hat*, Hamburg 1986.

- Hunt, Chester L./Thomas R. McHale, "Education, Attitudinal Change and Philippine Economic Development", in: *Philippine Sociological Review* 13 (July 1965), 127-140.
- Hunt, Chester L., "Education and Economic Development in the Early American Period in the Philippines", in: *Philippine Studies* 36 (1988), 352-64.
- Jacobson, Matthew Frye, *Barbarian Virtues: The United States Encounters Foreign Peoples at Home and Abroad, 1876-1917*, New York, NY 2000.
- Johnson, Tim (ed.), *Spirit Capture: Photographs from the National Museum of the American Indian*, Washington 1998.
- Kaiser, Wolfram, "The Great Derby Race: Strategies of Cultural Representation at Nineteenth-Century World Exhibitions", in: Jessica Gienow-Hecht/Frank Schumacher (eds.), *Culture and International History*, New York, NY 2002, 45-59.
- Katz, Michael B., *Reconstructing American Education*, Cambridge, MA 1987.
- Keil, Hartmut, "Die Vereinigten Staaten von Amerika zwischen kontinentaler Expansion und Imperialismus", in: Wolfgang Reinhard (Hg.), *Imperialistische Kontinuität und nationale Ungeduld im 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. M. 1991, 68-86.
- Kodalle, Klaus-M., *Gott und Politik in den USA: Über den Einfluß des Religiösen*, Frankfurt a. M. 1988.
- Kundrus, Birthe, *Moderne Imperialisten: Das Kaiserreich im Spiegel seiner Kolonien*, Köln 2003.
- , "Die Kolonien: 'Kinder des Gefühls und der Phantasie'", in: dieselbe (Hg.), *Phantasiereiche: Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt a. M. 2003, 7-18.
- Kühr, Tina, *Die Erziehungspolitik der USA gegenüber Indianern und Filipinos zwischen 1889 und 1904: Eine kulturwissenschaftliche Analyse*, unveröffentlichte Magisterarbeit, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn 2003.
- Kvasnicka, Robert M./Viola, Herman J. (eds.), *The Commissioners of Indian Affairs, 1824-1977*, Lincoln, NE 1979.
- LaFeber, Walter, *The New Empire: An Interpretation of American Expansion, 1860-1898*, 35<sup>th</sup> anniversary edition, Ithaca, NY 1998.
- , *The Cambridge History of American Foreign Relations, Vol. II: The American Search for Opportunity, 1865-1913*, Cambridge 1993.
- Landé, Carl, "The Philippines", in: James S. Coleman (ed.), *Education and Political Development*, Princeton, NJ 1965, 313-349.

- Lomawaima, K. Tsianina, "Estelle Reel, Superintendent of Indian Schools, 1898 –1910: Politics, Curriculum, and Land", in: *Journal of American Indian Education* 35 (1996), 5-31.
- MacKenzie, John M., *Propaganda and Empire: The Manipulation of British Public Opinion, 1880-1960*, Manchester 1984.
- Malmsheimer, Lonna, M., "'Imitation White Man': Images of Transformation at the Carlisle Indian School", in: *Studies in Visual Communication* 11.4 (Fall 1985), 54-74.
- Markmiller, Anton, *Die Erziehung des Negers zur Arbeit: Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte*, Berlin 1995.
- Martschukat, Jürgen, *Inszeniertes Töten: eine Geschichte der Todesstrafe vom 17. bis zum 19. Jahrhundert*, Köln 2000.
- May, Glenn Anthony, *Social Engineering in the Philippines: The Aims, Execution, and Impact of American Colonial Policy, 1900-1913*, Westport, CT 1980.
- McClintock, Anne, *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*, New York, NY 1995.
- Mehnert, Wolfgang, "Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik (1885-1914)", in: *Bildung und Erziehung*, 3 (1993), 251-266.
- , "Die Erziehungspolitik", in: Helmuth Stoecker (Hg.), *Drang nach Afrika: Die deutsche koloniale Expansionspolitik und Herrschaft in Afrika von den Anfängen bis zum Verlust der Kolonien*, Berlin 1991, 193-204.
- , "Zur 'Sprachenfrage' in der Kolonialpolitik des deutschen Imperialismus", in: *Vergleichende Pädagogik* 1 (1974), 52-60.
- Melber, Henning, "'... dass die Kultur der Neger gehoben werde!' – Kolonialdebatten im deutschen Reichstag", in: Ulrich van der Heyden/Joachim Zeller (Hgg.), *Kolonialmetropole Berlin: Eine Spurensuche*, Berlin 2002, 67-72.
- , "'Es sind doch auch Menschen!' Die Kolonisierten aus der Sicht deutscher Reichstagsabgeordneter", in: Nangolo Mbumba/Helgard Patemann/Vazuvara Katjivena, *Ein Land, eine Zukunft: Namibia auf dem Weg in die Unabhängigkeit*, Osnabrück 1988, 127-155.
- , *Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias*, Hamburg 1979.
- Mergner, Gottfried, "Die Berufung zur Besserung der Welt: Zur Geschichte von deutscher Erziehung im Kolonialismus", in: Klaus Freyhold/Rainer Tetzlaff (Hg.), *Die 'afrikanische Krise' und die Krise der Entwicklungspolitik*, Münster 1991, 66-101.

- Mieder, Wolfgang, "'The Only Good Indian is a Dead Indian': History and Meaning of a Proverbial Stereotype", in: *The Journal of American Folklore*, 106.419 (Winter, 1993), 38-60.
- Miller, Stuart Creighton, *Benevolent Assimilation: The American Conquest of the Philippines, 1899-1903*, New Haven, CT 1982.
- Morris, Greta N./United States Information Service(ed.), *The American Contribution to Philippine Education, 1898-1998* (Ausstellung 1998).
- Mydin, Iskander, "Historical Images: Changing Audiences", in: Elizabeth Edwards (ed.): *Anthropology and Photography, 1860-1920*, New Haven, CT 1992.
- Nestvogel, Renate, "Die Erziehung des 'Negers' zum Deutschen Untertanen", in: Eva-Maria Bruchhaus/Leonhard Harding, (Hgg.), *Hundert Jahre Einmischung in Afrika 1884-1984: Jahrestagung der Vereinigung von Afrikanisten in Deutschland (VAD) 1984*, Hamburg 1984, 215-257.
- Nestvogel, Renate/Rainer Tetzlaff (Hgg.), *Afrika und der deutsche Kolonialismus: Zivilisierung zwischen Schnapshandel und Bibelstunde*, Hamburg 1987.
- Nipperdey, Thomas, *Deutsche Geschichte 1866-1918, Bd. 1 Arbeitswelt und Bürgergeist*, 2. Auflage, München 1991.
- Noriega, Jorge, "American Indian Education in the United States: Indoctrination for Subordination to Colonialism", in: Annette M. Jaimes (ed.), *The State of Native America: Genocide, Colonization, and Resistance*, Boston, MA 1992, 371-402.
- Norris, Edward Graham, *Die Umerziehung des Afrikaners: Togo 1895-1938*, München 1993.
- Officer, James E., "The Indian Service and its Evolution", in: Sandra L. Cadwalader/Vine Deloria, Jr. (eds.), *The Aggressions of Civilization: Federal Indian Policy since the 1880s*, Philadelphia, PA 1984, 59-105.
- Paulet, Anne, *The only good Indian is a dead Indian: The Use of United States Indian Policy as a Guide for the Conquest and Occupation of the Philippines, 1898-1905*, Diss., Rutgers, The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ 1996.
- : "Public Presentations and Imperial Designs: The 1904 World's Fair and American Foreign Policy", in: *Multiple Publics/Civic Voices*, American Studies Association, Online Panel Discussion, Washington D.C., November 9, 5. Februar 2006 <<http://epsilon3.georgetown.edu/~coventrm/asa2001/panel2/paulet.html>>.
- Pearce, Roy Harvey, *Savagism and Civilization*, Berkley, CA 1988.
- Perkins, Whitney T., *Denial of Empire: The United States and its Dependencies*, Leyden 1962.



- Porschen, Andrea, *Das Paradigma des Vanishing Indian: Kulturhistorische Studien zum Problem der Bedrohtheit und Persistenz in ausgewählten Werken zeitgenössischer indianischer Literatur*, Diss., Universität Bonn, Bonn, 2004.
- Pratt, Julius W., "The Origin of 'Manifest Destiny'", in: *American Historical Review* 32.4 (1926/27), 795-98.
- Prucha, Francis Paul, *The Great Father: The United States Government and the American Indians*, abridg. edition, Lincoln, NE 1986.
- , "Thomas Jefferson Morgan (1889-93)", in: Robert M. Kvasnicka/Herman J. Viola (eds.), *The Commissioners of Indian Affairs, 1824-1977*, Lincoln, NE 1979, 193-204.
- Rafael, Vicente L., "White Love: Surveillance and Nationalist Resistance in the U.S. Conolization of the Philippines", in: Amy Kaplan/ Donald E. Pease (eds.), *Cultures of United States Imperialism*, Durham, NC 1993, 185-218.
- Reyhner, Jon Allan, *American Indian Education: A History*, Norman, NE 2004.
- Rosenberg, Emily S., *Spreading the American Dream: American Economic and Cultural Expansion, 1890-1945*, New York, NY 1982.
- Roth, Russel, *Muddy Glory: America's "Indian Wars" in the Philippines, 1899-1935*, Hanover, MA 1981.
- Rydell, Robert W., "The Literature of International Expositions", in: Smithsonian Institution Libraries (ed.), *The Books of the Fairs: Materials about World's Fairs, 1834-1916, in the Smithsonian Institution Libraries*, Chicago, IL 1992.
- , *All the World's a Fair: Visions of Empire at American International Expositions, 1876-1916*, Chicago, IL 1984.
- Rydell, Robert W./John E. Findling/Kimberley D. Pelle, *Fair America: World's Fairs in the United States*, Washington, D.C. 2000.
- Rydell, Robert W. /Nancy Gwinn (eds.), , Amsterdam 1994.
- Sadji, Amadou Booker, *Das Bild des Negro-Afrikaners in der Deutschen Kolonialliteratur (1884-1945): Ein Beitrag zur literarischen Imagologie Schwarzafrikas*, Berlin 1985.
- Scheuerl, Hans, *Geschichte der Erziehung*, Stuttgart 1985.
- Scheulen, Peter, *Die 'Eingeborenen' Deutsch-Südwestafrikas: Ihr Bild in deutschen Kolonialzeitschriften von 1884 bis 1918*, Köln 1998.
- Schindelbeck, Markus (Hg.), *Die ethnographische Linse: Photographien aus dem Museum für Völkerkunde Berlin*, Berlin 1989.

- Schmidt-Gross, Caroline, "Tropenzauber um die Ecke: Völkerschauen bei Hagenbeck", in: Heiko Möhle (Hg.), *Branntwein, Bibeln und Bananen: Der Deutsche Kolonialismus in Afrika: Eine Spurensuche*, Hamburg 1999, 81-86.
- Schubert, Michael, *Der schwarze Fremde: Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre*, Stuttgart 2003.
- Simon-Hohm, Hildegard, *Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen: Erfahrungen aus Kamerun*, Köln 1983.
- Sippel, Harald, "Rassismus, Protektionismus oder Humanität? Die gesetzlichen Verbote der Anwerbung von 'Eingeborenen' zur Schaustellungszwecken in den deutschen Kolonien", in: Robert Debusmann/János Riesz (Hgg.), *Kolonialausstellungen: Begegnungen mit Afrika?* Frankfurt a. M. 1995, 43-64.
- Speitkamp, Winfried, *Deutsche Kolonialgeschichte*, Stuttgart 2005.
- Spurr, David, *The Rhetoric of Empire: Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing and Imperial Administration*, Durham, NC 1993.
- Stanley, Peter W., "'The Voice of Worcester is the Voice of God': How one American found Fulfillment in the Philippines", in: Peter W. Stanley (ed.), *Reappraising an Empire: New Perspectives on Philippine-American History*, Cambridge, MA 1984, 117-140.
- Steltzer, Hans Georg, *Die Deutschen und ihr Kolonialreich*, Frankfurt a. M. 1984.
- Swetz, Frank J., "Mathematics for Social Change: United States Experience in the Philippines, 1889-1925", in: *Bulletin of the American Historical Collection Foundation (Philippines)*, 27.1 (1999), 61-80.
- Taylor, George E., *The Philippines and the United States: Problems of Partnership*, New York 1964.
- Theye, Thomas (Hg.), *Wir und die Wilden: Einblicke in eine kannibalische Beziehung*, Hamburg 1985.
- , "'Wir wollen nicht glauben, sondern schauen!': Zur Geschichte der ethnographischen Fotografie im deutschsprachigen Raum im 19. Jahrhundert", in: Idem (Hg.), *Der geraubte Schatten: Die Photographie als ethnographisches Dokument*, München 1989, 60-119.
- Thode-Arora, Hilke, "Völkerschauen in Berlin", in: Ulrich van der Heyden, Joachim Zeller (Hgg.), *Kolonialmetropole Berlin: Eine Spurensuche*, Berlin 2002, 149-154.
- , "'Charakteristische Gestalten des Volkslebens': Die Hagenbeckschen Südasiens-, Orient- und Afrika-Völkerschauen", in: Gerhard Höpp (Hg.), *Fremde Erfahrungen: Asiaten und Afrikaner in Deutschland, Österreich und in der Schweiz bis 1945*, Berlin 1996, 109-134.

- , *Für Fünfzig Pfennig um die Welt: Die Hagenbeckschen Völkerschauen*, Frankfurt a. M. 1989.
- Trennert, Robert A. Jr., "Selling Indian Education at World's Fairs and Expositions, 1893-1904", *American Indian Quarterly* 11 (1987), 203-22.
- Valdes-Dapena, Antonia, "Marketing the Exotic: Creating the Image of the 'Real' Indian", 28. September 2004 <<http://chronicles.dickinson.edu/studentwork/indian>>.
- Vaughan, Alden T., "From White Man to Redskin: Changing Anglo-American Perceptions of the American Indian", in: *American Historical Review* 87.4 (1982), 917-953.
- Vergara, Benito M., *Displaying Filipinos: Photography and Colonialism in Early 20<sup>th</sup> Century Philippines*, Quezon City 1995.
- Vostral, Sharra L., "Imperialism on Display: The Philippine Exhibition at the 1904 World's Fair", in: *Gateway Heritage* 13 (Spring 1993) 18-31.
- Waldsmith, John, *Stereo Views: An Illustrated History and Price Guide*, 2<sup>nd</sup> rev. edition, Radnor PA, 1991.
- Walther, Daniel, "Creating Germans abroad: White Education in German Southwest Africa, 1894-1914", in: *German Studies Review* 24.2 (2001), 325-351.
- Weinberg, Albert K., *Manifest Destiny*, Baltimore 1935.
- Welch, Richard E., Jr., *Imperialists versus Anti-Imperialists: The Debate over Expansionism in the 1890s*, Itasca, IL 1972.
- Wexler, Laura, *Tender Violence: Domestic Visions in an Age of U.S. Imperialism*, Chapel Hill, NC 2000.
- Williams, Walter, "American Imperialism and the Indians", in: Frederick E. Hoxie (ed.), *Indians in the American History: An Introduction*, Wheeling, IL 1988, 231-250.
- , "United States Indian Policy and the Debate over Philippine Annexation: Implications for the Origins of American Imperialism", in: *The Journal of American History* 66.4 (1980), 810-831.
- Zanella, Ines Caroline, *Kolonialismus in Bildern: Bilder als herrschaftssicherndes Instrument mit Beispielen aus den Welt- und Kolonialausstellungen*, Frankfurt a. M. 2004.
- Zantop, Susanne, *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland, 1770-1870*, Berlin 1999.
- Zwick, Jim, "An American Anti-Imperialist: Mark Twain on the Philippine-American War", in: *Filipinas Magazine* (Sept. 1992), 50-54.
- , "'The White Man's Burden' and Its Critics" <<http://www.boondocksnet.com/>>

ai/kipling.html>, in: Jim Zwick (Ed.), *Anti-Imperialism in the United States, 1898-1935*, 21. Juli 2004 <<http://www.boondocksnet.com/ai.html>>.

## **Internet**

<<http://www.globalsecurity.org/military/ops/index.html>>

## Bildnachweis

- Abbildung 1: *American Progress*, Chromolithograph, ca. 1873, von George A. Crofutt nach einem Gemälde von John Gast, "American Progress", 1872, in: Sheridan Harvey (et al.), *American Women: A Library of Congress Guide for the Study of Women's History and Culture in the United States*, Washington, D.C. 2001, 225.
- Abbildung 2: May, "The White Man's Burden", in: *Detroit Journal*, rpt. *Literary Digest* 18 (February 18, 1899), <<http://www.boondocksnet.com/ai/kipling/detroit.html>>, in: Jim Zwick, (ed.), *Anti-Imperialism in the United States, 1898-1935*, <<http://www.boondocksnet.com/ai/>>, Feb. 12, 106.
- Abbildung 3: "Chiricahua Apaches upon arrival at the Carlisle Indian School, Carlisle, Pennsylvania, from Fort Marion, Florida, 4 November 1886", Foto von John N. Choate, in: Tim Johnson (ed.), *Spirit Capture: Photographs from the National Museum of the American Indian*, Washington 1998, 170.
- Abbildung 4: "Chiricahua Apache students at the Carlisle Indian School, Carlisle, Pennsylvania, December 1886", Foto von John N. Choate, in: Tim Johnson (ed.), *Spirit Capture: Photographs from the National Museum of the American Indian*, Washington 1998, 170.
- Abbildung 5: "Fourteen months after", ca. 1880s, unbekannter Fotograf, in: Laura Wexler, *Tender Violence: Domestic Visions in an Age of U.S. Imperialism*, Chapel Hill 2000, 110.
- Abbildung 6: "On arrival in Hampton, Va.: Carrie Anderson – 12yrs., Annie Dawson – 10 yrs., and Sarah Walker – 13 yrs", ca. 1880s, unbekannter Fotograf, in: Wexler, Laura, *Tender Violence: Domestic Visions in an Age of U.S. Imperialism*, Chapel Hill 2000, 109.
- Abbildung 7: "THE METAMORPHOSIS OF A BONTOC IGOROT. Two photographs of Pit-a-Pit, a Bontoc Igorot boy. The second was taken nine years after the first", in: Dean C. Worcester, *The Philippines: Past and Present*, New York, NY 1930, 449.
- Abbildung 8: "'Carlisle School football squad", 18. November 1914, unbekannter Fotograf, in: *George Grantham Bain Collection*, Library of Congress, Prints & Photographs Division, LC-USZ62-128529.
- Abbildung 9: "A SCHOOL ATHLETIC TEAM. The public school system of physical education is an important factor in improving the health, and increasing the size and vigor of the Filipino people", in: Dean C. Worcester, *The Philippines: Past and Present*, New York, NY 1930, 371.
- Abbildung 10: "FILIPINA GIRLS PLAYING BASKET-BALL", in: Worcester, Dean C., *The Philippines: Past and Present*, New York, NY 1930, 375.
- Abbildung 11: "Native Americans during mathematics class at Indian School, Carlisle,

Pennsylvania", 1903, Foto von Frances Benjamin Johnston, in: *Frances Benjamin Johnston Collection*, Library of Congress, Prints & Photographs Division, LC-USZ62-72450.

Abbildung 12: "AN IFUGAO SCHOOL. A *Filipina* woman is teaching *Ifugao* boys to read *English*", in: Dean C. Worcester, *The Philippines: Past and Present*, New York, NY 1930, 466.

Abbildung 13: "Furniture building shop, Carlisle Indian School, Carlisle, Pennsylvania", zwischen 1900 und 1903, Foto von Frances Benjamin Johnston, in: *Frances Benjamin Johnston Collection*, Library of Congress, Prints & Photographs Division, LC-USZ62-26790.

Abbildung 14: "BONTOC IGOROT BOYS LEARNING TO MAKE FURNITURE. Their teacher, Mr. Hora, has staked hundreds of miles of trail in the Mountain Province, and supervised the construction of the wonderful stone school-house built by the *Ifugao* boys of Quiangan", in: Dean C. Worcester, *The Philippines: Past and Present*, New York, NY 1930, 486.