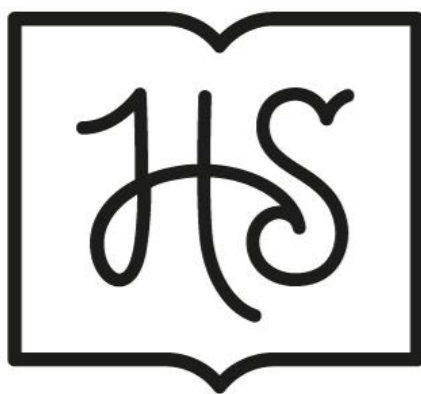


HISTORIA SCHOLASTICA



1/2019

Ročník / Volume 5

Praha / Prague 2019

Historia scholastica

Č. / No. 1/2019

Roč. / Vol. 5

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

Doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Doc. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonný redaktor / Executive Editor: Mgr. Lucie Krausová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatelé / Publishers:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, www.tul.cz

IČ 46747885

ISSN 2336-680X

Historia scholastica journal is published twice a year.

This issue was published on 25th August 2019.

Historia scholastica journal has been included into Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO and ERIH Plus.

Contents

EDITORIAL	5
Tomáš KASPER, Andreas HOFFMANN-OCON, Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI and Markéta PÁNKOVÁ	
STUDIES:	7
1918 als Epochenschwelle? Analysen zu Reformpädagogik und bürgerlicher Familienerziehung	
Carola GROPPE	
„Vom Schwarzen aus“...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien	22
Marc DEPAEPE, Honoré VINCK und Frank SIMON	
Wärmendes Stammesfeuer in emotional kalter Zeit – Theoretische Konzepte, Sehnsuchtsorte, gesellschaftliche Impulse in Lebensreform und Pädagogik	39
Ehrenhard SKIERA	
Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik	50
Esther BERNER und Julia KURIG	
Landschulreform und „der Aufstieg unseres Volkes“. Reformpädagogik, Krisendiagnosen und Zukunftsentwürfe abseits vom ‚Roten Wien‘ anhand der Preisschrift des Landschulreformers August Bäunard	66
Wilfried GÖTTLICHER	
The Reform of the Concept of Education and Society in Montenegro between the Two World Wars	77
Vučina ZORIĆ	
Primary Education in Macedonia in the Period between the Two World Wars	90
Suzana MIOVSKA-SPASEVA	
Private Female Schools between the Two World Wars in Bosnia and Herzegovina	105
Snježana ŠUŠNJARA	

Erziehung und Bildung als Bindeglieder des Sozialen? Zäsuren und Verflechtungen in Debatten über Reorganisationen im Bildungswesen, Militär und in sozialen Bewegungen der Deutschschweiz um 1918	116
Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI und Andreas HOFFMANN-OCON	

VARIA:	131
Erziehung zur Gemeinschaft in Deutschland (1900 bis 1945)	
Jürgen OELKERS	

BOOK REVIEW:	153
Christoph Aichner – Brigitte Mazohl (Hg.) Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen. Böhlau Verlag, Wien – Köln – Weimar, 2017. 424 pp.	
János UGRAI	

„Vom Schwarzen aus“...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien¹

Marc DEPAEPE, Honoré VINCK und Frank SIMON

ARTICLE INFO

Article history:

Received 17 January 2019
Accepted 2 April 2019
Available online 25 August 2019

Keywords:

New Education, indigenism,
Congo, Belgium, Father
Hulstaert

M. Depaepe

Faculty of Psychology and
Educational Sciences, Kulak
Kortrijk Campus •
Etienne Sabbelaan 53, box
7654, 8500, Kortrijk
Leuven • Belgium •
marc.depaepe@kuleuven.be

H. Vinck

Centre Æquatoria •
B. P. 276 Mbandaka
Democratic Republic of the
Congo •
vinck.aequatoria@skynet.be

F. Simon

Faculty of Psychology and
Educational Sciences
University of Ghent •
Henri Dunantlaan 2,
B-9000, Ghent •
Belgium •
frank.simon@ugent.be

ABSTRACT

„Vom Schwarzen aus“...? Father Hulstaert's indigenist approach in Congo and its relation with the New Education in Belgium

In Belgium New Education pedagogy emerged during the interwar period, alongside the continued existence of normative Catholic pedagogy. These two trends were to be found in the Belgian Congo. New Education found, at first glance, a natural ally in the politico-cultural indigenist philosophy, represented by the Flemish missionary Gustaaf Hulstaert, the “culture broker” of the Mongo people in the Central Basin of the Belgian Congo. From 1936 to 1946, he took on the position of school inspector within the Catholic Church, and discovered publications on New Education. Although he found the ideas convincing, he was unsure how it could be integrated, given his attachment to normative pedagogy of Catholicism. In the end, indigenism might have had no roots whatsoever in any emancipatory interest. Indigenists, perhaps even more than ordinary missionaries, were, all in all, inherently paternalistic. They felt that the Congolese had the duty to preserve their traditional culture.

¹ Dieser Text ist eine gekürzte, bearbeitete und übersetzte Version von zwei früher veröffentlichten Beiträgen: Depaepe, Simon & Vinck, 2015 einerseits und Vinck, Simon & Depaepe, 2016 andererseits. Die Inhalt stützt sich also vornehmlich auf unseren früheren Forschungen.

Es ist immer interessant, das Ausmaß abzuschätzen, in dem Entwicklungen oder Veränderungen auf einem wissenschaftlichen oder kulturellen Gebiet im kolonisierenden Land in dessen Kolonien Niederschlag gefunden haben. In Belgien, und vor allem in Flandern, kam die Reformpädagogik (als Bewegung für eine „neue“ [d.h. „moderne“] Schule) zwischen den beiden Weltkriegen auf, wobei die normative (d.h. katholische) Pädagogik als dominantes Paradigma weiterbestand. Beide Trends gab es vielleicht auch im belgischen Kongo. Die Reformpädagogik fand auf den ersten Blick einen natürlichen Verbündeten in der politisch-kulturellen indigenistischen Philosophie, vertreten vom flämischen Missionar Gustaaf Hulstaert, dem „Kulturmakler“ des Mongo-Volkes im zentralen Becken des belgischen Kongo (Depaepe, Simon & Vinck, 2015). Von 1936 bis 1946 übernahm er die Stelle des Schulinspektors der katholischen Kirche und entdeckte Veröffentlichungen über die neue Entwicklungen in der Pädagogik. Angesichts seiner relativen Unerfahrenheit und seiner Verbundenheit mit der normativen Pädagogik des Katholizismus, die seinem Status als katholischer Missionar innewohnte, war er – obgleich er ihre Ideen überzeugend fand – nicht sicher, wie bestimmte Aspekte der Reformpädagogik eingebunden werden könnten.

Unter einem theoretischen Blickwinkel ist der Fall Hulstaerts interessant, insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung einer Geschichte der Pädagogik. Er ist ein gutes Beispiel für die Art und Weise, wie in der alltäglichen Praxis angewendete pädagogische Ideen und Theorien in einem kolonialen und missionarischen Kontext übernommen wurden. Im Gegensatz zu den Brüdern der christlichen Schulen (FSC), die in derselben Region tätig waren, versuchte Hulstaert, das Schulsystem auf der Grundlage der afrikanischen Kultur der Schüler zu entwickeln. In dieser Hinsicht war er möglicherweise ein Anhänger der Reformpädagogik. Tatsächlich gab es gewisse Parallelen zwischen der Pädagogik *vom Kinde aus* und der Pädagogik *vom Schwarzen aus* (Briffaerts, Depaepe & Kita, 2003). Allerdings spiegeln Schlagworte nicht notwendigerweise die Realität wider. Ebenso wie die sogenannte neue Schulbewegung in Belgien (sowohl auf katholischer als auch auf „offizieller“ Seite) nicht zu einer echten Pädagogik „vom Kinde aus“ führte, kann nicht behauptet werden, dass Hulstaerts Ideen zu einer echten afrikanischen Pädagogik geführt haben und noch viel weniger zu einer echten afrikanischen Lehrpraxis. Hulstaerts Denken war von den westlichen Werten des christlichen Glaubens dominiert. Als Missionar übernahm er bewusst und unbewusst zahllose Grundsätze der normativen katholischen Pädagogik, die er selbst als Student erfahren hatte.

Diese Paradoxie gab es auch bei den Protagonisten der katholischen Pädagogik in Belgien, bei denen er Inspiration suchte; zugleich wehrte er sich gegen sie. So war er beispielsweise gegen die von den FSC verwendeten Methoden obwohl diese Methoden als „modern“ qualifiziert wurden. In Belgien führte die Reformpädagogik schließlich zu einer Schule, die „moderner“ im Sinne von „geeigneter“ war, aber nicht wirklich „neu“ (Depaepe et al., 2000; Depaepe, 2012). Unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Kontexts lässt sich dasselbe

über Hulstaerts indigenistisches Bildungsprojekt sagen: Die von ihm entwickelte Pädagogik war angepasst im Sinne von besser für die Evangelisierungs- und Kolonisierungsbestrebungen geeignet, mehr jedenfalls als dafür, Kindern zu Emanzipation und Unabhängigkeit zu verhelfen. Von einem „Kolonialpädagogen“ konnte man solche „radikalen“ oder „progressiven“ Standpunkte nicht erwarten.

Aus unserer Sicht gibt es deshalb einen Hauptgrund, weshalb die Appropriation des indigenistischen Ansatzes und die Appropriation der Reformpädagogik gemeinsame Züge haben: in beiden Fällen hat man versucht die Innovation mit dem Modell der altbekannten Grammatik der Schule („*Grammar of Schooling*“) zu kombinieren, die sowohl auf der traditionellen Pädagogik des Lehrens (oder die Praxis im Klassenzimmer) als auch auf dem pädagogischen und moralischen Gebot guten Verhaltens in der Schule beruhte (Depaepe, 2012, S. 122–197). Im Rest dieses Artikels ziehen wir Leben und Werk Hulstaerts heran, um ein nuancierteres Bild der Art und Weise zu bieten, wie er seinen Glauben an Indigenismus mit den Ideen der Reformpädagogik und der normativen katholischen Lehre seiner Kindheit in Einklang brachte oder mit ihnen verflocht.

1. Der pädagogische Kontext im belgischen Kongo der Zwischenkriegszeit

Die Kooperation zwischen Staat und katholischen Missionen spielte eine entscheidende Rolle für die Entwicklung des Bildungswesens im belgischen Kongo (1908–1960). Diese Kooperation ging zurück bis in die Zeit des sogenannten Kongo-Freistaats (1885–1905), als die Verwaltung Leopolds II. forderte, dass belgische Missionare zu diesem Kolonialprojekt beitragen sollten. Unter seiner Regierung umfasste das Bildungssystem sowohl offizielle als auch konfessionelle Schulen. Bei letzteren handelte es sich um protestantische und katholische missionarische Einrichtungen, während erstere vor allem katholischen Missionen anvertraut wurden. Dasselbe traf nach 1908 zu, als der Kongo eine belgische Kolonie wurde. Wie in der belgischen Verfassung vorgesehen, beruhte die Kolonial-Charta auf dem Prinzip der Bildungsfreiheit. In der Praxis bedeutete diese Entscheidung, dass katholische Missionen ihre Arbeit fortsetzen konnten, ohne sich selbst um die Entwicklung des Bildungsangebots zu kümmern, und glücklich und zufrieden eine Quasi-Monopolstellung einnehmen konnten (Depaepe, 2012, S. 223–239).

1925 übernahmen die belgischen Missionare vom Heiligsten Herzen Jesu (MSC; auch Herz-Jesu-Missionare) die belgische Trappistenmission in der kongolesischen Provinz Équateur. Ihre vier Missionsposten hatten eine zentrale Primarschule (fünf Schuljahre), ergänzt durch einige angegliederte kirchliche Schulen (zwei Schuljahre). Ein Schulabkommen mit den katholischen Missionen, das einen einheitlichen Lehrplan für die gesamte Kolonie forderte, wurde diskutiert und sollte 1928 in Kraft treten. 1929 übernahmen die FSC die Leitung des Lehrerseminars (*École des moniteurs*) in Bamanya, das später zur Standardprimarschule wurde. Nonnen-Ordensgemeinschaften, die seit 1898 in Bamanya waren, ergriffen als erste die Initiative, einen Unterricht für Mädchen zu entwickeln.

Zur pädagogischen Ausbildung von Missionaren im Kongo gibt es kaum Informationen, aber die Jahrbücher der dortigen Kirche verraten, dass damals viele der Brüder und Schwestern an Lehrerkursen in Belgien teilgenommen hatten. Im Gegensatz dazu hatten nur wenige der Missionspriester eine Lehrerausbildung. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg brachte die Katholische Universität Leuven die ersten Pädagogikabsolventen hervor. Wie andere der ersten Autoren von Schulbüchern im Kongo war Hulstaert in Bildungssachen Autodidakt. Es stellt sich daher eine Frage: Wo erwarb Hulstaert das erforderliche Wissen für die pädagogischen Verantwortlichkeiten, denen er sich mehr als 20 Jahre widmete?

2. Hulstaert: Kulturmakler

Hulstaert arbeitete bei den Mongo, einem Volk im Kongobecken. Sein pädagogischer Ansatz, darunter das Verfassen von Schulbüchern in den örtlichen Sprachen, beruhte daher auf der Geschichte dieses Volkes, das bereits seit mehreren Jahrhunderten mitten im Äquatorialwald gelebt hatte. Kolonisten hatten das Christentum eingeführt, das von angelsächsischen Protestanten sowie belgischen und niederländischen Katholiken repräsentiert wurde. Die in der Region gesprochene Sprache, mit mehreren Dialekten, gehört zur Gruppe „Bantu C61“ (siehe Hulstaert, 1961).

Hulstaert war zuallererst eine Persönlichkeit des Kolonialsystems, aber er entwickelte einen komplexen intellektuellen und ideologischen Ansatz. Eine seiner bemerkenswertesten Leistungen war die Gründung des Centre *Æquatoria* in Bamanya bei Mbandaka (bis 1969 Coquilhatville genannt). Das Ziel dieses Zentrums war, das Wissen über Sprache und Kultur der Menschen in der Umgebung zu verbessern und zu verbreiten. Während seines langen Aufenthalts im Kongo (1925–1990) erwarb er selbst ein enzyklopädisches Wissen über Sprache, Menschen und Natur der Region. Vor allem in der von ihm 1937 gegründeten Zeitschrift „*Æquatoria*“ veröffentlichte er ab 1931 zahlreiche Bücher und Artikel, in der er avantgardistische Ideen äußerte und die schädlichen Folgen der Kolonisierung kritisierte. Durch seine Einmischung in kolonialpolitische Diskussionen befasste sich Hulstaert mit kulturellen, sozialen und politischen Trends im weitesten Sinne. Obgleich er die Prinzipien und Praktiken der Kolonialisierung – manchmal heftig – kritisierte, standen seine Überlegungen und Optionen für eine „korrekte Kolonialisierung“ in einem engen Zusammenhang mit der Evangelisierung; noch immer haben sie erhellenden Wert für das Studium der Kolonialmentalität. Doch hinter allen diesen Diskussionen stand seine sichtbare und fortwährende Bindung an einen Katholizismus, der von den Merkmalen seiner Zeit und seiner missionarischen Berufung durchdrungen war.

3. Hulstaerts pädagogisches „Wissen“

Als Pädagoge des apostolischen Vikariats von Coquilhatville hatte Hulstaert nacheinander mehrere Positionen inne: 1927 bis 1933 war er Direktor der Grundschule für die Palmölplantagen der *Huileries du Congo Belge*, Direktor des Kleinen Seminars (Oberschule) von 1933 bis 1934 und Schulinspektor der Diözese von 1936 bis 1946. Er war

somit beinahe 20 Jahre auf pädagogischem Gebiet tätig: von 1927 bis 1946. Wie auf so vielen anderen Gebieten brachte sich Hulstaert alles selbst bei, nahm Informationen in der Praxis auf und erwarb das erforderliche Grundwissen durch Lesen. Nach seiner Ansicht umfasste dieses Grundwissen die Grundzüge der schulischen Didaktik, die örtliche Lehrsprache, „die geistige Struktur“ von Kindern und die zugrundeliegende Kultur der Menschen.

Bei seinen Studien der Pädagogik ließ er sich von Quellen in seiner Heimat Flandern inspirieren. Aufgrund des Katalogs der Bibliothek, die er in Bamanya aufbaute, wissen wir, dass er neben anderen Werken die vierbändige niederländischsprachige Veröffentlichung der *Didaktiek* von Otto Willmann erworben hat, ein Hauptwerk der flämisch-katholischen Pädagogik auf der Basis eines zwischen 1929 und 1935 verfassten Entwurfs des Hauptinspektors G. Siméons und des Pädagogen und Priesters Frans De Hovre. Es scheint, dass diese Studie von Kardinal Mercier beauftragt wurde – nicht nur in seiner Eigenschaft als oberster Repräsentant der katholischen Autoritäten in Belgien sowie Gründer und emeritierter Professor des Höheren Instituts der Philosophie in Leuven, dessen Schüler De Hovre war, sondern insbesondere als zentrale Figur des Neuthomismus (siehe Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016). Mercier war es deshalb eine große Freude, das Vorwort zu schreiben, in dem er die beiden Männer für ihre Arbeit pries. Seit 1919 hatte die *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (Flämische pädagogische Zeitschrift, VOT) eine streng katholische normative und präskriptive Pädagogik gefordert, beruhend auf dem Glauben an eine einzige wahre Weltanschauung, die sie jedem anderen Erziehungssystem überlegen erachtete. Und das war noch nicht alles: Im Licht dieser verkündeten absoluten Wahrheit konnte die katholische Pädagogik auf Wunsch die Elemente anderer Theorien übernehmen, die sie für geeignet hielt, solange sie unter dem Blickwinkel der säkularen Werte des katholischen Bildungsideals betrachtet wurden. Willmanns Bildungsansatz erschien auch als erster Teil der „theoretischen Pädagogik“, einer von der VOT veröffentlichten Buchreihe, deren Chefredakteure Frans De Hovre und Alberic Decoene waren. Offensichtlich spiegelte sich dieser Trend auch in De Hovres populärem Werk *Paedagogische Denkers van Onzen Tijd* (Pädagogische Denker unserer Zeit) wider, das von demselben Herausgeber veröffentlicht wurde und Einführungen enthielt, die vorher in der VOT zu den Themen „Erziehungswissenschaftler“ und „Bildungssysteme“ erschienen waren.

Dieser Bestseller befand sich ebenfalls in der Æquatoria-Bibliothek. Hulstaert (1943) verwendete lange Auszüge daraus für einen Artikel über allgemeine Bildung. Parallel zu den Positionen, die De Hovre vertrat, begann Hulstaert diesen Artikel mit der von ihm für unvermeidlich gehaltenen Beobachtung, dass moderne Trends nur Fragmente der Wahrheit enthalten würden, weil sie den Zusammenhang mit der Philosophie leugneten, womit er die kirchliche oder neuthomistische Philosophie meinte: Die besten Erziehungswissenschaftler Europas und Amerikas betrachten das Fehlen eines klar umrissenen Ziels als eine der größten Schwächen der modernen Schule. Die scharfsinnigsten von ihnen bringen diese Schwäche mit einem tieferen Grund in Verbindung: dem Fehlen einer

Grundlage oder der Trennung der Lehre von der Philosophie. Er fügte hinzu: „Die ‚Virtuosi‘ der Moderne sind die Parasiten der Hyperzivilisation ... Unsere moderne Bildung ist weitgehend antipädagogisch, weil sie die persönliche Entwicklung schwierig, ja sogar unmöglich macht“ (Hulstaert, 1943, S. 99). Er schloss sich zweifellos dem normativen, präskriptiven und antimodernen katholischen Ansatz der Pädagogik an. Dieser Ansatz war mit seiner penetrierenden und ausgeprägten Ideologie sowohl entschieden totalitär als auch autoritär wegen seiner Betonung des Gehorsams gegenüber der Autorität des Lehrenden, der auch ganz offensichtlich diese Ideologie repräsentierte. Hierauf kommen wir später zurück. An dieser Stelle möchten wir nur herausheben, dass sich Hulstaert wie De Hovre aufgrund des historischen Kontexts auf die Idole der katholischen Pädagogik bezog. Neben dem oben erwähnten Willmann, waren das Monsignore Felix-Antoine-Philibert Dupanloup und Kardinal John Henry Newman. Von Dupanloup übernahm er die Unterscheidung zwischen „Erziehung“ und „Unterricht“. Von Newman übernahm er die Idee, dass sich der Geist nur durch die Dialektik des neuen Wissens und des Wissens, das die Person bereits erworben hat, entwickeln kann. Bei der Entwicklung seiner angewandten Pädagogik ließ er sich manchmal vom Bildungssystem der britischen Kolonien inspirieren. Der Bericht der Phelps-Stokes-Kommission für Ost- und Zentralafrika befand sich noch nicht in der Bibliothek, aber er wusste durch einen in Afrika veröffentlichten Artikel davon. Er verfolgte diesbezügliche Entwicklungen in *Overseas Education* (von 1943), *The Colonial Review* (von 1942), und der in Angola veröffentlichten *Revista de Ensino*. Trotzdem war Hulstaert überzeugt, dass die Lehre als zentrale Säule der Arbeit, die autochthonen Bevölkerungen zum Christentum zu bekehren, auf der Bantu-Kultur beruhen sollte. Es war erforderlich, um jeden Preis zu verhindern, dass die katholische Religion nur ein die westliche Zivilisation begleitendes dünnes Mäntelchen sein würde. Nach seiner Ansicht sollten die einheimische Kultur, regionale Sprachen und die geistige Welt der Autochthonen Ausgangspunkt der Missionsarbeit sein. Hulstaerts Kenntnis der allgemeinen Bantu-Kultur in ihren lokalen Ausprägungen und somit ganz speziell der Sprache „Lomongo“ war nach so wenigen Jahren der Beschäftigung mit ihnen wirklich bemerkenswert. Seine Lektüre deckte viele Gebiete ab, darunter die Kulturphilosophie, Politik und Psychologie. Schon sehr früh begann er, Ideen zur kulturellen Verantwortung von Missionaren und Kolonisatoren zu entwickeln.

Sein Ansatz war klar: Es gilt, völligen und absoluten Respekt für Sprache und Kultur der Einheimischen zu haben. Er sollte das künftig als den „indigenistischen“ Ansatz bezeichnen; noch auf Jahrzehnte hinaus sollte dieser Begriff seine praktische Einstellung und seine ideologischen Optionen charakterisieren, im Gegensatz zu Assimilationismus, den er als den Wunsch interpretierte, die Bantu-Kultur zu zerstören und durch westliche Kultur zu ersetzen, bevorzugt unter Verwendung von Latein und Französisch. „Europäismus blendet die lokalen Menschen ... Mehr Mut ist notwendig, um nicht von einer einfachen Demagogie vereinnahmt zu werden. Es ist schon nicht einfach, Kinder vor sich selbst zu schützen. Noch schwieriger ist der Umgang mit Gruppen von Einzelpersonen, die die lehrreichen

Verbindungen mit der Tradition abbrechen wollen, und die intelligent genug sind, um zu wissen, was sie wollen,“ schrieb er 1942. Nicht alle Kolonisierten denken so. Manche Kongolesen stimmten ihm zu, andere nicht. Zum Beispiel sagte J.-F. Iyeki (1952) zehn Jahre später: „Sowohl in den Augen der Verwaltung als auch in den Beziehungen unter uns haben wir allen Grund dazu, eine intellektuelle Affinität zu erwerben, die uns gestatten würde, die Zivilisation zu assimilieren, die uns die Abendländer binnen Handbereich gebracht haben“ (Iyeki, 1952, S. 462).

Und doch war der Aufruf, die indigene Kultur zu fördern, nicht sofort revolutionär. Im Gegensatz zu ihrer grundlegenden Theorie, waren die meisten „Adaptionisten“ oder Indigenisten willens, angesichts des angeblichen Mehrwerts von Religion und christlicher Moral bestimmte fremde Kulturelemente wie die Monogamie zu verteidigen. Entsprechend verbreitete Hulstaert weiter den christlichen Glauben, taufte und verlangte eine strenge Erziehung im römisch-katholischen Katechismus. Er und seine Kollegen glaubten, dass die afrikanische Gesellschaft sich katholische Werte zu eigen machen müsse, wie sie damals vorgebracht wurden, um zu garantieren, dass die Gesellschaft sich auf positive Art und Weise entwickeln würde. Für Hulstaert blieb die Schule die wichtigste Arena, um seine Ansichten praktisch umzusetzen: „Der Primarschulunterricht und sogar der Unterricht in seiner Gesamtheit müssen sich entschieden auf den Weg der Adaptation einlassen. Der indigenistische Ansatz muss in der Praxis die Rolle spielen, die in der Theorie anerkannt ist“ (Hulstaert, 1945, S. 90).

Was waren die praktischeren Implikationen dieser Position?

4. Reformpädagogik und Mongo-Bildung

Hulstaert vertrat die Meinung, dass Bildungsaktivitäten in der Kolonie nur legitim sein könnten, wenn sie kolonialisierte Menschen von ihrer eigenen Kultur auf eine höhere geistige (religiöse) Ebene erheben und ihnen gestatten würden, ihre Plätze in einer zeitgenössischen Gesellschaft unabhängig zu finden, ohne sie dem kolonialen Wirtschafts- und Sozialsystem zu unterwerfen. Hierzu schrieb er am 30. Januar 1941 in einem Brief an Vater Romanus Declercq in der Mission Mbingi: „Dieser Versuch muss von einer mutigen Bewegung begleitet sein, um die utilitaristische und europäisierende Seite der Schule auszumerzen, die sie heute in der gesamten Kolonie kennzeichnet. Was neben anderen Aspekten ihre Tradition und Sprachen betrifft, müssen die Schüler ‚re-indigenisiert‘ werden und sie müssen begreifen, dass sich zu verbessern kein Synonym für Europäisierung ist, und dass sie nichts zu gewinnen haben, wenn sie Europa imitieren“ (AAeq., Box No. 61, S. 99). Die Re-Indigenisierung auf Bildungsebene setzte die Kenntnis der Grundlagen traditioneller Erziehung voraus. In dieser Hinsicht ließ sich Hulstaert von den Arbeiten von Edward Van Goethem inspirieren, dem apostolischen Vikar von Coquilhatville, der das traditionelle Erziehungssystem der Mongo umfassend erforscht hatte. Um eine legitime Basis für diesen Ansatz zu liefern, der rückwärtsgewandt erscheinen könnte, stellte Hulstaert die Verbindung zu dem her, was er kurz zuvor über „moderne“ Trends im Unterricht gelernt hatte. So schrieb

er beispielsweise am 19. September 1942 an Vater Vesters in Basankusu: „Als ich vor einiger Zeit *Nieuwe banen in het onderwijs* [Neue Richtungen im Unterrichtswesen] las, zog ich letztlich die Schlussfolgerung, dass die moderne Pädagogik deshalb in der Praxis für einen völligen Systemwechsel entsprechend den traditionellen Mongo-Erziehungsmethoden ist, nämlich der gelegentlichen Unterweisung ohne System in unserem Sinne ... Wir, die Lehrer, Pädagogen und Freunde müssen sie beseelen“ (Amsc., Papiere Hulstaert). Das sollte die Debatte nicht abschließen, aber es ließ einen solchen Abschluss erahnen.

5. Die Debatte: Reformpädagogik gegenüber normativer (d.h. präskriptiver) Pädagogik?

Diese neuen Richtungen im Unterrichtswesen, die er in seinem Brief an Vater Vesters erwähnte, waren in einem Buch von Victor D'Espallier zusammengefasst worden, das in Hulstaerts Æquatoria-Bibliothek stand. Darin versuchte der Autor, die „moderneren“ Konzepte der Reformpädagogik in die belgische – oder wo angemessen – in die flämische Unterrichtspraxis zu übertragen. In ihren vielfältigen Ausprägungen wollte die Reformpädagogik gewährleisten, dass sich Erziehung und Unterricht an den Bedürfnissen des Kindes orientierten. Die Haupttheorie des in pädagogischen Kreisen als „pädozentrisch“ bekannten Ansatzes forderte, der Schüler solle im Mittelpunkt der Schulbildung stehen und nicht der Lehrer oder das unterrichtete Fach. Dieser Grundsatz war den Prinzipien der präskriptiven katholischen Pädagogik diametral entgegengesetzt, deren Unterstützer sagten, sie hätte sich auf Christus zu konzentrieren, nicht auf die Kinder (Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016). Wie Hulstaert intuitiv im oben zitierten Absatz andeutete, teilte die Reformpädagogik einige Grundgedanken mit dem indigenistischen Ansatz.

Es war jedoch ebenfalls ziemlich offensichtlich, dass die Umsetzung der Grundsätze der Reformbewegung von Belgien und Flandern im Jahr 1930 letztlich ziemlich konformistisch und gutbürgerlich war, also nicht sehr radikal. Das galt unbedingt auch für die katholische Pädagogik, bei der sich D'Espallier in der reinsten Tradition De Hovres und seiner Anhänger vor allem darum bemühte, neue Ideen, Methoden und Techniken auf pädagogischer Ebene zu integrieren, ohne die grundlegende Ideologie des katholischen Erziehungsansatzes zu untergraben. In dieser Hinsicht ist zweifellos der Begriff „Vereinnahmung“ zutreffend. Anstatt sich für den radikalen Ansatz den Kindern (und ihrer Emanzipation) gegenüber zu entscheiden, wurde der Versuch gemacht, den traditionellen Bildungsprozess durch die Schule und die dem Schulsystem inhärente Logik fortzusetzen, was später als die „Grammatik der Schule“ beschrieben wurde. Die historischen und sozialen Bedingungen waren noch nicht vollkommen erfüllt, um eine Entschulung der Gesellschaft zu gestatten, die später der Traum von Ivan Illich werden sollte.

Nach unserer Ansicht gilt dieses Prinzip auch für die Entwicklung der Bantu-Pädagogik, die Hulstaert nicht allein praktizierte. Neben den bereits erwähnten Van Wing und Van Goethem sollten wir auch seinen Briefwechsel mit Oswald Liesenborghs erwähnen,

der kein Missionar, sondern ein akademisch ausgebildeter Pädagoge war. Mit seinem afrikanischen psycho-pädagogischen Projekt der Jahre 1938 bis 1940 beabsichtigte er offensichtlich, der Reformpädagogikbewegung und dem angeblich pädozentrischen Ansatz zu folgen, was ihn aber nicht hinderte, der Analogie zwischen „Schwarz“ und „große Kinder“ zuzustimmen, die auf der psycho-genetischen Entwicklungsidee beruhte, die auch auf kultureller Ebene eine Rolle spielte. Entsprechend nahm eine Pädagogik „vom Schwarzen aus“ – ebenso wie die Pädagogik „vom Kinde aus“ – für gewöhnlich die Form einer Kindererziehung an, „die sie daran hinderte, sich zu entwickeln“ (Depaepe, 2012, S. 213–219).

Liesenborghs schrieb mehrere Artikel in der Kolonialzeitschrift „*Kongo-Overzee*“ [„Kongo-Übersee“]. Inspiriert von den neuen pädagogischen Ideen von – unter anderen – Ovide Decroly, schrieb er, dass belgische Schulen in Afrika sicherstellen müssten, dass sie nicht gegen die Interessen der einheimischen Bevölkerung handelten, indem sie sie von ihrem „Umfeld“ entfremdeten. Schule, wie sie die belgische Kolonialverwaltung konzipiert hatte, war glücklicherweise bestrebt, exzessiven „Europäisierungstendenzen“ entgegenzuwirken. 1939 fügte er hinzu, dass „die Schwarzen als exzellente Nachahmer dem Wunsch nicht widerstehen können, die Weißen zu imitieren, insbesondere in ihrer Wahrnehmung des Fehlens irgendeiner Verpflichtung, sklavenähnliche Arbeit zu leisten.“! Nach seiner Ansicht musste dieser Wunsch gelenkt werden, sodass die einheimischen Bevölkerungsgruppen eine Gemeinschaft bilden konnten, deren Aktivitäten Vorteile bringen würden. Sekundarschulbildung sollte einer Elite vorbehalten sein und nur solche Personen, die „auserwählt“ wurden, würden in der Lage sein, sie anzustreben. Und er wies auf einen Faktor hin, der „den Schwarzen auf intellektueller Ebene zu einem stolzen Wesen verwandelt, ja sogar zu einem Ausbeuter seiner eigenen Rasse“: die Möglichkeit, dass es ihm besser als anderen gehen könnte. Er setzte hinzu: „Würden die Massen gleichzeitig mit der Elite entwickelt, würde sich die Distanz zwischen Intellektuellen und gewöhnlichen Leuten verringern. Letztere würden intelligenter werden und somit wäre es schwieriger, ihnen etwas vorzumachen“ (Liesenborghs, 1939, Bzw. S. 61, 68 & 65)

Darüber hinaus könnten sich einheimische Dialekte nur in Kultursprachen entwickeln, „wenn diejenigen, die sie sprechen, zu Vertretern einer höheren Kultur werden würden.“ Es war daher nicht überraschend, dass Hulstaert die potenzielle Spannung zwischen der Reformpädagogik und der präskriptiven katholischen Pädagogik nicht direkt anerkannte – nicht einmal auf theoretischer Ebene. Einerseits versuchte er, pädagogischen Reformern im Kontext der Missionen eine Stimme zu geben, wobei er sich offensichtlich von der Reformpädagogik inspirieren ließ, wie „Reformpädagogik für den Kongo?“ zeigte, ein *Æquatoria*-Artikel aus dem Jahr 1939 von Schwester Magda alias Alma Hosten (Z.M., 1939). Andererseits übte er – den Fußstapfen De Hovres folgend – weiter Kritik an der fehlenden ideologischen Basis der Reformpädagogik.

Außerdem gab ein *Æquatoria*-Mitarbeiter zu bedenken, dass nicht genug für afrikanische Kinder getan werde. Es sei möglich, vielen Vorurteilen über den angeblichen Mangel an Interesse und die geistige Trägheit der kongolesischen Menschen aus dem Weg zu gehen, wenn das Bildungsziel klar und der Inhalt so weit wie möglich vom „Leben der Schwarzen“ inspiriert sei. Wäre das erreicht, würden Kinder „Neugier und ein Gefühl für die Analyse pädagogischer Fragen zeigen“ und „wir hätten nicht genug Zeit, um ihre Fragen zu beantworten“ (Z.M., 1939, S. 32). Schwester Magda wünschte, dass die afrikanischen Kinder der Ausgangspunkt des Unterrichts sein sollten. Mit Ihrer Forderung nach der Ganzheitsmethode des Lesenlernens (anhand von Worten anstelle von Buchstaben) einerseits und nach mehr Illustrationen in Lesebüchern andererseits drückte sie de facto eine Kritik an Hulstaert aus, der bei der Entwicklung seiner Schulbücher nicht so weit gegangen war.

Letztlich blieb Hulstaert vor allem ein katholischer Missionar, der versuchte, einer Grundaufgabe der Mission so weit wie möglich eine theoretische Basis zu geben, ohne sich um die Gefahr eines beunruhigenden Eklektizismus zu kümmern. Am 24. Dezember 1942 schrieb er an Vater Raf Van Caeneghem: „Die Schule ist ein mächtiges Instrument der Evangelisierung. Und doch ist sie die Domäne von Laien. Ich kann die Schule nur als ERZIEHUNG für alle natürlichen und übernatürlichen Wesen, Einzelpersonen und sozialen Wesen legitimieren. Ihre Transformation in ein reines Propagandamittel im Dienste der Religion hat mich schockiert. Erziehung muss den Interessen der Einzelnen und der Gesellschaften dienen. Die Werteskala muss der Bezugspunkt sein... Die Entwicklung des Intellekts ist extrem positiv und unerlässlich, da sich die Menschen auf allen Gebieten entwickeln müssen, aber weder darf die Intelligenz die Oberhand über den Willen gewinnen, noch die Gelehrsamkeit über das Nachdenken, noch das Nachdenken über das Urteilsvermögen. Insbesondere muss alles entsprechend dem Willen Gottes auf den Menschen (den Einzelnen und die Gesellschaft) ausgerichtet sein. Harmonie und Einheit müssen gestärkt werden. Warum macht die Schule so viel verkehrt? In den meisten Fällen ist sie schlecht organisiert und zerbricht deshalb die Einheit der Gesellschaft, denn ihr gelingt es nicht, den Aktivitäten und Begabungen menschlicher Wesen die angemessene Bedeutung einzuräumen ... Übermäßiges Wissen hat der Einsicht sehr geschadet. Das Nachdenken ist zugunsten des Wissens zurückgegangen. Die Kolonialisierung des Nachdenkens hat die Moral untergraben und der Glauben wurde durch Wissen erstickt“ (AAeq., box 58, No. 220, mf 79, S. 016).

Allerdings gibt es gute Gründe, daran zu zweifeln, dass Hulstaert alle seine pädagogischen Theorien und Ideen in seine Praxis integriert hat. Forschungen zu diesem Thema bestehen so gut wie gar nicht. Eine systematische Untersuchung seiner zehnjährigen Tätigkeit als Inspektor könnte sehr aufschlussreich sein, weil die Kriegsjahre in dieses Jahrzehnt fallen. Belgische Studien der belgischen Kolonialisierung kritisieren Hulstaert trotz seines Bekenntnisses zum indigenistischen Ansatz für einen gewissen Mangel an Respekt gegenüber den Kongolesen. Hier hat Bambi Ceuppens (2003) gezeigt, dass seine Neigung, als

Verteidiger der örtlichen Gesellschaft aufzutreten, anstatt daran zu arbeiten, die Bedingungen für den Einzelnen zu verbessern, nicht nur mit einem romtreuen Katholizismus zusammenhängt, sondern auch mit seiner Vorliebe für eine flämisch-nationalistische Ideologie. Ungeachtet der ehrlichen Sorge um die einheimischen Bevölkerungsgruppen vertraten Hulstaert und seine Anhänger noch stets eine Form des Kulturkolonialismus und stützten das Kolonialsystem häufig implizit, gegen das sie eigentlich waren. Laut Honoré Vinck hatten im Gegensatz dazu Hulstaerts sozialpolitische Präferenzen in ideologischen Dingen, sein (Anti-)Kolonialismus und sein Nationalismus ihren Ursprung in der Anwendung bestimmter, vom Neuthomismus inspirierten theologischer Prinzipien. Darüber hinaus fand sein Pessimismus die westliche Zivilisation betreffend Inspiration bei dem rumänischen Schriftsteller C.V. Gheorghiu und dem deutschen Historiker Oswald Spengler.

6. Und im Klassenzimmer?

Um seine Ideen der Pädagogik umzusetzen, überarbeitete oder verfasste Hulstaert Schulbücher aller grundlegenden Fächer für die Schulen in der umgebenden Kirchenregion von Coquilhatville, die sich über tausend Kilometer von Coquilhatville bis Ikela erstreckte. Sie blieben bis lange nach der Unabhängigkeit in Gebrauch. Doch nur die Lese- und Grammatikbücher wiesen echte Innovationen auf. Für den Religionsunterricht beschränkte sich Hulstaert darauf, die Bücher der Trappistenväter neu herauszugeben (Vinck, 1990). Er nahm nur Anpassungen an der Orthografie und bestimmten linguistischen Begriffen vor (in der Heilsgeschichte und in Gebetsbüchern). Nur der Katechismus wurde 1935 reformiert, aber ohne echte kulturelle Anpassung. Im Gegensatz dazu schrieb er von 1961 bis 1963 einen Kommentar zum Katechismus, in dem er versuchte, ihn teilweise an die Mongo-Kultur anzupassen.

Ganz offensichtlich verbrachte er enorm viel Zeit mit dem Verfassen dieser Materialien und steckte viel Mühe hinein. Er verfolgte eine bewusste und absichtliche Strategie, um allen sprach- und literaturbezogenen Materialien mehr Bedeutung einzuräumen. „Die mündliche Kommunikationsweise muss als Modell dienen. Die bemerkenswerte Fülle dieses Schatzes bei den Kongolesen und sein relativ hohes künstlerisches Niveau geben begründete Hoffnung auf eine große Zukunft der afrikanischen Literatur“, schrieb er 1942. Mit diesen Veröffentlichungen rundete er die Schulbuchreihe in Lomongo für den Sprachunterricht ab. Schulbücher zu anderen Themen sollten folgen, vor allem in den 1950er-Jahren, oft in vorläufiger Form und in Zusammenarbeit mit seinem Kollegen Frans Maes, einem ehemaligen Studenten an dem Pädagogischen Institut der Universität Leuven. Der pädagogische Ansatz blieb dabei immer derselbe.

7. Neue terminologische Begriffe und Innovationen in Pädagogik und Lehre?

Die Anpassung an neue Konzepte bedingte die Einführung einiger Innovationen. Hulstaert begann mit der Standardisierung der Sprache (Lomongo) für die Verwendung in Schulen und Kirchen. Er führte eine neue Rechtschreibung ein, überarbeitete die Terminologie für alle

in Primar- und Sekundarschulen gelehrt Fächer, entwickelte eine neue Methode für den Leseunterricht, der an den Geist der örtlichen Sprache angepasst war, und erschuf schließlich einen neuen Bestand an Leselektionen.

Von den Trappistenvätern hatten die Herz-Jesu-Missionare eine pädagogische und religiöse Terminologie geerbt. Sie war weder gut entwickelt, noch vollkommen durchdacht, noch systematisch (Vinck, 1990). In einem Artikel aus dem Jahr 1950 berichtet Hulstaert Folgendes: „Es ist uns gelungen, eine Terminologie für die Primarschulen im Vikariat aufzustellen, sodass es möglich ist, den gesamten Unterricht in der einheimischen Stammessprache abzuhalten. Die Leihwörter aus europäischen Sprachen sind auf ein paar Begriffe beschränkt: Schulheft, Buch (buku), Lineal, Buchstabe, Komma (koma), Silbe, Ozean. Für den Begriff „Meer“ haben wir uns das Wort „mbu“ von den Bakongo geborgt, dem kongolesischen Stamm, der an der Meeresküste lebt. Außerdem war es sicher ein weiser Entschluss, die europäischen Wörter für Begriffe des metrischen Systems mit einfachen phonetischen Anpassungen beizubehalten. Alle anderen für den Unterricht der verschiedenen Fächer notwendigen Begriffe wurden auf der Basis der einheimischen Sprache entwickelt. Unsere Schulen haben deshalb eine vollständige Terminologie für das Lesen und Schreiben, Arithmetik und grundlegende Geometrie, Landwirtschaft und Botanik, Hygiene und Gymnastik sowie Grammatik (grammatische Elemente, Formen und Zeiten, grammatische Kategorien, Syntax und Analyse). Der Primarschulunterricht kann deshalb vollkommen in Lomongo erfolgen.“

Nach Hulstaerts Ansicht war die tatsächlich von den Menschen gesprochene Sprache das einzig effektive und würdige Vehikel für den Unterricht. Im Gegensatz zur Invasion von Sprachen, die Ausländer in der Region eingeführt hatten, wünschte er sich, bei den Schülern ein besonderes Interesse an ihrer Muttersprache zu erwecken. In sein *Buku ea mbaanda I* aus dem Jahr 1935 fügte er eine besondere Lektion über „unsere Sprache“ ein. Der flämische Priester und Poet Guido Gezelle hatte die bekannte Redensart geprägt „*Wees Vlaming dien God Vlaming schiep*“ („Sei Flame, wenn Gott dich als Flamen geschaffen hat“). Mit diesem Ausspruch im Hinterkopf schrieb er: „Gott gab den Menschen Sprache, sodass sie auf der Erde als Familie und Freunde miteinander sprechen und leben können, sich unterhalten und anderen all das Gute beibringen können ... Obgleich manche Menschen Lingala sehr schätzen, mögen wir nur unsere eigene Sprache, das Lonkundo. Sie ist für uns eine sehr angenehme Sprache und enthält viele rationale Aspekte. Wir lieben sie sehr und sie wurde uns von unseren Ahnen übermittelt. Unsere Sprache hat eine gewisse Schönheit. Wir können alles mit ihr ausdrücken. Wir schätzen unsere Sprache und wir bleiben ihr liebend verbunden“ (Vinck, 2002, S. 119–120).

Wie diese einfache Darstellung verdeutlicht, war Hulstaert auch gegen die Verwendung von Französisch als Unterrichtssprache in der Primarschule. Sein ganzes Leben lang war er in diesem Punkt mit den FSC uneins (Vinck, 2003). Seine Argumentation war klar: Nach

seiner Meinung waren die Brüder nicht ausreichend (oder überhaupt nicht) an der lokalen Kultur interessiert und ihr Unterrichtsansatz war dem Schulsystem der Diözese fremd, in der er Inspektor war. Hulstaert war überzeugt, dass Kindern das Denken nur in ihrer eigenen Sprache beigebracht werden konnte, die die Brüder in seinen Augen nicht ausreichend genutzt hatten, wenn überhaupt. Für ihn war die Folge aus dem Ansatz der Brüder, dass die Kinder zu „Papageien“ gemacht wurden, die ihre gelernten Lektionen ohne zu denken auswendig aufsagten. Obgleich einige versuchten, das System zu ändern, blieb Französisch die Hauptsprache, die die Brüder in ihren Primarschulen verwendeten.

Hulstaert war überzeugt, dass seine Methode zielführend war. Für seine Textbücher bediente sich Hulstaert mehrerer Quellen. Seine bereits erhebliche persönliche Kenntnis von Mongo-Kultur und -Geschichte war für ihn eine enorme Originalquelle. Doch um seinen sehr originellen und innovativen Ansatz umzusetzen, baute er stark auf seinen Vorgängern auf, und, was etwas paradox klingt, auf seinen „Gegnern“. Beim Vergleich seiner Arbeit mit den Veröffentlichungen anderer Missionen, die er eventuell gekannt hat, können wir Einflüsse und Anleihen erkennen. Vielleicht hatte er nicht nur in Belgien, sondern auch im Ausland bei Diskussionen über Reformpädagogik Gutes über die FSC gehört (Vinck, 2002, S. 48).

Zwei Fakten stützen diese Vermutung. Erstens hatten die FSC auf der Grundlage ihres Interesses an reformpädagogischen Ideen ein Schulprogramm für 1936 entwickelt, das sehr geschätzt wurde und somit auch Hulstaert zur Nutzung offenstand. Die Ideen von Ovide Decroly, dem bekannten belgischen Bildungsreformer, könnten hierbei ein entscheidender Faktor gewesen sein (Depaepe, De Vroede & Simon, 1991). 1925, während seiner Studienreise in Kolumbien, hatte Decroly die FSC für ihren „progressiven“ pädagogischen Ansatz gelobt (Herrera, 1999; Sáenz Obregón, Saldarriaga & Ospina, 1997, Vol II., pp. 321–332). Weil die Grundsätze der Reformpädagogik das kinderspezifische Umfeld zum Ausgangspunkt aller Schulpädagogik wählen, könnten Hulstaerts indigenistische Ideen vielleicht in Wirklichkeit denen der FSC näher gewesen sein, als er selbst angesichts seiner langjährigen Opposition gegenüber ihrer Arbeit zugeben wollte. Wie auch immer die Situation gewesen sein mag, gibt es für uns keinen Hinweis darauf, dass er bei seiner Arbeit als Autor tatsächlich ihre Schulbücher nutzte.

Während Hulstaerts Bücher gewisse Ähnlichkeiten mit anderen Schulbüchern behielten, unterschieden sie sich oft von den etablierten Autoritäten (Briffaerts, 2003). Beispielsweise standen in ihnen oftmals Flora und Fauna sowie die einheimische Gesellschaft stärker im Vordergrund. Dagegen wurde die Kolonialgesellschaft viel seltener erwähnt und mit Ausnahme der katholischen Traditionen gab es nie einen Verweis auf die europäische Kultur. Hulstaert zeichnet sich durch seine Verwendung traditioneller literarischer Texte aus. Eine Fabel endet beinahe immer mit einer moralischen Schlussfolgerung. Allerdings brachte das manchmal Probleme aus Sicht der christlichen Moral mit sich, weshalb einige Schulbuchautoren diese heidnische Moral in christliche Lehren umwandelten, die

im Gegensatz zur ursprünglichen Version standen. Hulstaert dagegen respektierte die Originalversion im Allgemeinen, auch wenn die Texte vulgär oder ausdrücklich nicht christlich waren.

Seine Schulbücher zeigen uns den Autor wie in einem Spiegel. Sein religiöser Konservatismus, zu dem er sich sein Leben lang bekannte, spiegelt sich in den Lektionen über Religion wider, wo er verglichen mit anderen Fächern sehr wenig Originalität beweist, und beinahe keinen Versuch einer Anpassung macht, die ihm doch am Herzen lag. Dafür blitzt bei jeder möglichen Gelegenheit sein Mongo-Nationalismus auf. Seine ersten Schritte als Geschichtsschreiber der Mongos machte er mit einer Reihe kenntnisreicher und origineller Texte über ihre ethnischen Untergruppen. Der versierte Linguist, der er später wurde, drückte sich in seiner korrekten und sorgfältigen Sprache aus, in der er Rücksicht auf die Sprachform nahm, die ihm seine Quellen übermittelten.

1946, nach 18 Jahren, nahm Hulstaerts Tätigkeit im Schulwesen ein Ende. Die ständigen Dispute mit den FSC und anderen Formen des Widerstands gegen seine Meinungen hatten ihn zugegebenermaßen etwas entmutigt. Es war auch Zeit, sich seinen großen Veröffentlichungsprojekten zuzuwenden: Wörterbüchern, Grammatiken, Dialektbeschreibungen, Texten mündlich überlieferter Literatur. Es ist leicht zu verstehen, dass Schulbücher der Primarstufe für ihn nicht mehr an erster Stelle standen (Vinck, 2012).

8. Fazit

Autoren, die über koloniale Schulbildung schreiben, sind im Allgemeinen versucht, sie als „Erziehung zur Unterwerfung“ zu verdammen (z.B. Depaepe, 2012, pp. 223–279). Trifft das auch auf Hulstaerts wichtigste Schulbücher zu? Seine Auffassung dessen, was das Wichtigste der Erziehung war, ermutigte ihn, auf die Entwicklung der persönlichen Intelligenz abzielen und sie zu fördern, wodurch Schüler zu unabhängigem Denken und zur Entwicklung ihrer eigenen Einstellung veranlasst werden könnten. In einer Lektion über Sprache distanziert er sich selbst von der Meinung der „Weißen“ – im Kontext der kolonialen Erziehung war es mutig, diese Position einzunehmen. Sein indigenistischer Ansatz und sein Mongo-Nationalismus waren dazu gedacht, bei den Kongolesen Selbstvertrauen und Stolz auf ihre Geschichte und Kultur zu wecken. Andererseits fordern seine Schulbücher eine bedingungslose Unterwerfung unter die kirchlichen Autoritäten: Zwei Lektionen über den Papst verwenden siebenmal das Wort „Macht“. In dieser Hinsicht wich er nicht von der in westlichen katholischen Schulen gelehrteten Doktrin ab.

Wir erkennen jedoch in seinen Schulbüchern weit weniger Anzeichen der Unterwerfung unter die Kolonialbehörden als in denen anderer Autoren. Hulstaert misstraute dem Staat und seinem Interventionismus. Wenn wir seine Werke mit anderen aus derselben Zeit vergleichen, erkennen wir, wie eigenständig seine Position war. So ist es angesichts seiner Dickköpfigkeit und seiner oftmals eigenwilligen Ideen keine Überraschung, dass Hulstaert

mit der katholischen Hierarchie aneinandergeriet, insbesondere mit dem Internuntius Monsignore Dellepiane. In der Geschichte von Bildung und Unterricht in den Kolonien wird der Missionar Hulstaert ein kontroverser Autor bleiben. Eine andere Kontroverse betrifft seine Klassifizierung als Anhänger der Reformpädagogik: Zweifellos stand er einigen ihrer didaktischen Prinzipien positiv gegenüber, aber in der Praxis gewannen sie nie die Oberhand über die katholische Tradition. Auf jeden Fall war und blieb Hulstaert in erster Linie ein Missionar und Priester. Seine Kindorientierung fand nur insofern Anwendung, wie sie im restriktiven Rahmen der damals in Belgien vertretenen christzentrierten katholischen Lehre akzeptabel war und in den Veröffentlichungen von Pädagogen der Universität Leuven dargelegt wurde.

Vielleicht wurzelte der indigenistische Reflex, der einer Reihe innovativer Prinzipien ähnelte, letztlich überhaupt nicht in einem emanzipatorischen Interesse. Tatsächlich hätte er auch das Gegenteil erreichen können, weil die kulturelle Segregation im eigenen Umfeld eher einen „infantilisierenden“ und „gönnerhaften“ Effekt erzeugte. Indigenisten waren ebenso oder vielleicht noch mehr als gewöhnliche Missionare alles in allem inhärent paternalistisch. Sie fühlten, dass die Kongolesen eine Pflicht hätten, ihre traditionelle Kultur zu bewahren. Ihre Geringschätzung für die sogenannten „Évolués“, die versuchten, durch Bildung in der Gesellschaft aufzusteigen, und sich an die westliche Kultur und Sprache anzupassen, beruhte ebenfalls auf diesen Beweggründen, wie Bambi Ceuppens (2003) unter anderen bei ihrer Suche nach Parallelen mit den faschistischen Grundzügen des flämischen Nationalismus nachwies.

Archiv

AAeq [= Aequatoria Archives] *Archives of the journal Aequatoria*. Bamanya, Demokratische Republik Congo. Available at:

<http://www.aequatoria.be/04frans/040archives/0400archives.htm>.

Amsc [= Archives of the Missionaries of the Sacred Heart] *Archives of the Missionaries of the Sacred Heart*: Papiere „Mission“ und „Persönliche“ Papiere. Borgerhout, Belgien.

Literatur

BRIFFAERTS, Jan, 2003. Etude comparative de manuels scolaires au Congo Belge: Cas des Pères Dominicains et des Missionnaires du Sacré Coeur. In: DEPAEPE, Marc et al., ed. *Manuels et chansons scolaires au Congo Belge*. Leuven: Leuven University Press, pp. 167–196. ISBN 90-5867-285-9.

BRIFFAERTS, Jan, DEPAEPE, Marc & KITA KYANKENGE MASANDI, Pierre, 2003. Das koloniale Schulbuch und die Spannung zwischen pädagogischer Überlieferung und didaktischer Innovation. Meta-Reflexionen über drei Fallstudien zu von Missionaren verfassten Lesebüchern in Belgisch-Kongo, 1910–1950. In: MATTHES, Eva & HEINZE,

- Carsten, ed. *Didaktische Innovationen im Schulbuch*. Bad Heilbrunn (Obb.): Verlag Julius Klinkhardt, pp. 221–232. ISBN 3-7815-1299-1.
- CEUPPENS, Bambi, 2003. *Congo made in Flanders? Koloniale visies op „blank“ en „zwart“ in Belgisch Congo*. Gent: Academia Press. ISBN 90-382-0389-6.
- DEPAEPE, Marc & VAN RUYSKENSVELDE, Sarah, 2016. La ‘pédagogie catholique’ en Belgique. Eessor et déclin d’une approche normative. In: DE MAEYER, Jan & WYNANTS, Paul, ed. *L’enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e et 21e siècles*. Bruxelles/ Louvain/ Averbode: SeGEC/ Katholiek Onderwijs Vlaanderen/ KADOC/ Erasme-Halewijn, pp. 327–341. ISBN 978-2-87438-642-8.
- DEPAEPE, Marc et al., 2000. *Order in Progress. Everyday educational practice in primary schools – Belgium, 1880–1970*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 90-5867-034-1.
- DEPAEPE, Marc, 2012. *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 978-90-5867-917-8.
- DEPAEPE, Marc, DE VROEDE, Maurice & SIMON, Frank, 1991. The 1936 Curriculum Reform in Belgian Primary Education. *Journal of Education Policy*. Vol. 6, No. 4, pp. 371–383. ISSN 0268-0939.
- DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & VINCK, Honoré, 2015. Une „éducation“ nouvelle pour les Congolais? Indigénisme, nouvelle éducation et pédagogie normative. In: DROUX, Joëlle & HOFSTETTER, Rita, ed. *Globalisation des mondes de l’éducation. Circulations, connexions, réfractions. XIXe-XXe siècles*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 259–280. ISBN 978-2-7535-4205-1.
- HERRERA, Martha Cecilia, 1999. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia, 1914–1951*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés Editores. ISBN 958-14-0314-0.
- HULSTAERT, Gustaaf, 1943. Enseignement de formation générale. *Aequatoria*. Vol. 6, No. 4, pp. 97–103. ISSN 0254-4296.
- HULSTAERT, Gustaaf, 1945. Formation générale et école primaire. *Aequatoria*. Vol. 8, No. 3, pp. 87–91. ISSN 0254-4296.
- HULSTAERT, Gustaaf, 1961. *Les Mongo: aperçu général*. Tervuren: Musée royal de l’Afrique Centrale.
- IYEKI, Jean-François, 1952. La langue française, outil de notre civilisation. *La voix du Congolais*. Vol. 8, pp. 462–464. ISSN 1025-6326.
- LIESENBORGHS, Oswald, 1939. Beschouwingen over het onderwijs in Belgisch Kongo bij het jongste ontwerp van hervorming. *Kongo Overzee*. Vol. 5, pp. 58–76. ISSN 0775-9460.
- SÁENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA, Oscar & OSPINA, Armado, 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 vols. Santafé de Bogotá/Medellín: Colciencias/ Ediciones Foro Nacional por Colombia/ Ediciones Uniades/ Editorial Universidad de Antioquia/ Colección Clio. ISBN 958-655-055-9.
- VINCK, Honoré, 1990. Terminologie scolaire en Lomongo. *Annales Aequatoria*. Vol. 11, pp. 281–325. ISSN 0254-4296.

VINCK, Honoré, 2002. A l'école au Congo Belge: Manuels scolaires de 1933–1935: introduction, texte, notes et commentaire. *Annales Aequatoria*. Vol. 23, pp. 21–193. ISSN 0254-4296.

VINCK, Honoré, 2003. Assimilation ou inculturation. Conflits entre les Frères des Ecoles Chrétiennes et l'Insepction diocésaine à Coquilhatville (Congo Belge), 1930–1945. *Revue Africaine des Sciences de la Mission*. Vol. 19, pp. 107–141.

VINCK, Honoré, 2012. Ideology in missionary scholarly knowledge in the Belgian Congo: Aequatoria a „centre de recherches africanistes“ at the mission station of Bamanya (R.D.C.), 1937–2007. In: MAXWELL, David & HARRIES, Patrick, ed. *The secular in the spiritual: Missionaries and knowledge about Africa*. Grand Rapids (MI): Eerdmans. ISBN 978-08028-6634-9.

VINCK, Honoré, SIMON, Frank & DEPAEPE, Marc, 2016. Gustaaf Hulstaert (1900–1990), autor de manuales escolares en el Congo: pionero paradójico y controversial. In: GALVAN LAFARGA, Luz Elena, MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía & LOPEZ PEREZ, Oresta, ed. *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*. México: Centro de Investigaciones Y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 433–465. ISBN 978-607-486-350-5.

Z.M. [= Schwester Magda = HOSTEN, Amanda], 1939. Uit een schoolverslag. *Aequatoria*. Vol. 2, No. 5, pp. 55–58. ISSN 0254-4296.