

Koloniale Jugendarbeit in der Weimarer Republik: Rassifizierungsprozesse und Geschlechterkonzeptionen in dem Bühnenstück »Unvergessene, ferne Heimat!«

SUSANNE HEYN

1. Einleitung

»Aber später, wenn alles gut geht, dann soll Jungdeutschland hinüberkommen zu uns – laßt uns hoffen, daß es dann wieder heißt: nach *Deutsch-Ostafrika!*« (Lewark 1926: 31, Herv. i. Org.). Mit diesen Worten endet das koloniale Bühnenstück »Unvergessene, ferne Heimat!«, das von Heinz Lewark, Studienrat an der Fontane-Realschule in Charlottenburg, verfasst und 1926 unter »reichstem Beifall« von der kolonialen Jugendgruppe der Schule uraufgeführt wurde (Jambo 1926, H. 3: 85f.).¹ Verkündet wird diese Botschaft von der Figur Hans Neuland, einem 45jährigen Büroangestellten, der vormals als Pflanzler in Deutsch-Ostafrika gelebt hatte. Sie drückt seine Hoffnung auf Wiederinbesitznahme der deutschen Kolonien aus.

Hans Neuland kann als Repräsentant einer Gruppe ›kolonialdeutscher‹, ehemals in Deutsch-Ostafrika lebender Siedler verstanden werden, deren

1 | Auch in anderen Städten, beispielsweise Weimar (vgl. Jambo 1926, H. 12: 354) und Zwickau (vgl. Jambo 1928, H. 7: 348), wurde über erfolgreiche Aufführungen des Stückes berichtet. Der ›Koloniale Jugendbund Halle a.S.‹ schrieb dazu Folgendes: »Der lebhafte Beifall nach Schluß eines jeden der drei Aufzüge bewies zur Genüge, welchen Anklang dieses koloniale Spiel fand, zumal hier die jungen Leutchen ihre Sache ganz famos gemacht haben. Ein jeder Mitwirkende wußte sich geschickt in die Sachlage hineinzufinden« (Jambo 1926, H. 11: 311).

überwiegende Mehrheit nach Ende des Ersten Weltkrieges auf Anweisung des britischen Gouverneurs Sir Horace Byatt enteignet und nach Deutschland ausgewiesen wurde (vgl. Hinnenberg 1973: 34ff.). Dort forderten die in der Weimarer Republik weiter bestehenden Kolonialorganisationen nach dem ›Verlust‹ der Überseegebiete eine kolonialpolitische Revision und stilisierten Deutschland zu einer heldenhaften Kolonialmacht. Zur Unterstützung ihres Zieles richtete sich die Kolonialbewegung seit spätestens Mitte der 1920er Jahre in zunehmendem Maße auch an Jugendliche (vgl. Nöhre 1997: 79), die sie als zukünftige Generation kolonialen Engagements imaginierte. Durch die Vermittlung kolonialer Denkweisen, Repräsentationen und Handlungspotentiale sollten sie zu TrägerInnen von ›Deutschtum‹ bzw. ›deutscher Kultur‹ erzogen werden. Dazu dienten beispielsweise Aufführungen des erwähnten Bühnenstückes, das ich in meinem Beitrag im Hinblick auf Rassifizierungsprozesse und Geschlechterkonzeptionen analysieren werde. Solche Inszenierungen waren fester Bestandteil kolonialer Jugendarbeit und hatten die konkrete propagandistische Funktion, Jugendlichen anhand von Identifikationsfiguren eine erstrebenswerte Zukunft in den wieder zu gewinnenden Kolonien zu präsentieren.

Die fiktionalen identitären Positionierungen der ›weißen‹² erwachsenen und jugendlichen Personen, die sich in dem Stück entlang der gesellschaftlich produzierten Kategorien ›Rasse‹ und ›Geschlecht‹ prozessual konstituieren, zielen darauf, so meine These, eine ›weiße‹ männlich-›kolonialdeutsche‹ Identität als idealtypische zu entwerfen. Sie basieren auf hierarchisch und komplementär angelegten rassifizierenden Grenzziehungen, deren Funktion sich folgendermaßen fassen lässt:

»Indem ein weiß geprägtes und definiertes epistemisches Wissen über markierte ›Andere‹ erzeugt und legitimiert wird, wird auch die Normalität und Normativität einer hierarchischen komplementär rassifizierten Ordnung verankert und tradiert. Für die normative Setzung dieser hierarchischen Komplementarität stellt sich die weiße Phantasie als zentral heraus.« (Eggers 2005: 62, Herv. i. Org.)

2 | Die Begriffe ›weiß‹ und ›schwarz‹ werden in Anführungszeichen gesetzt, um darauf hinzuweisen, »[...] dass nicht von der Vorstellung einer Einteilung der Menschen nach phänotypischen Merkmalen im Sinne biologischer Entitäten ausgegangen wird, sondern dass die Begriffe als soziale Konstruktionen verstanden werden. Sie weisen auf soziale Praxen und symbolische Ordnungen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen hin und interagieren je nach Kontext immer mit anderen sozialen Konstruktionen [...]« (Wachendorfer 2004: 116).

Inwiefern die Generierung und Verbreitung eines ›weißen‹, kolonialen Wissens auch für das Bühnenstück zentral sind, soll anhand von drei Aspekten nachvollzogen werden: erstens der Perspektiven auf koloniale und metropolitane Lebenssituationen, zweitens der Konzeption und Vorbildfunktion kolonialer (jugendlicher) Männlichkeiten und drittens im Hinblick auf familiäre und generationale Zukunftsvisionen. Zur Skizzierung des historischen Kontextes werde ich zunächst auf die Kolonialbewegung in der Weimarer Republik und ihre Jugendarbeit eingehen.

2. Die Weimarer Kolonialbewegung und Facetten ihrer Jugendarbeit

Nach dem Ersten Weltkrieg fand die »Realgeschichte« des deutschen Kolonialismus ein abruptes Ende, nicht jedoch seine »Phantasie- und Projektionsgeschichte« (van Laak 2003: 71). Die Kolonien wurden mit der Unterzeichnung des Versailler Vertrages im Juni 1919 als Völkerbundmandate u.a. an Großbritannien und Frankreich übertragen. Um diesem »empfundene[n] Prestige- und Statusverlust« (Rogowski 2003: 246) zu begegnen, existierten die meisten kolonialen Organisationen in der Weimarer Republik weiter, auch Neugründungen fanden statt.³ Die Mitgliederzahl der überwiegend antirepublikanisch eingestellten Kolonialbewegung belief sich im Jahr 1926 – inklusive der Nennung von Mehrfachmitgliedschaften – dem Kolonialrevisionisten Hans Zache zufolge auf rund 80.000 »Kolonialmänner« (Nöhre 1997: 43).⁴ Wichtigste und mitgliederstärkste Organisation war die ›Deutsche Kolonialgesellschaft (DKG)‹, der als Präsidenten die ehemaligen Gouverneure Theodor Seitz (von 1920 bis 1930) und Heinrich Schnee (von 1930 bis 1936) vorstanden. Die personelle Zusammensetzung der in ihren Tätigkeitsfeldern und politischen Strategien durchaus hetero-

3 | Dem Historiker Christian Rogowski (2003: 243) zufolge lässt sich die Kolonialbewegung in drei Kerngruppen unterteilen: erstens die »nichtamtliche Kolonialbewegung«, die eine Vielzahl von kolonial begeisterten Verbänden und Vereinen umfasste; zweitens die Reichsregierung und besonders das Auswärtige Amt; und drittens die deutsche Wirtschaft, d.h. hauptsächlich Firmen und Banken, die am Überseehandel beteiligt waren. Ein Überblick zu den verschiedenen kolonialen Organisationen findet sich u.a. bei Schmokel 1964: 2-6 und bei Esche 1989: 99, zur ›Deutschen Kolonialgesellschaft‹ bei Hildebrand 1969: 100-108.

4 | Genaue Aussagen über die Mitgliederzahlen der Kolonialbewegung lassen sich bisher nicht treffen, da in der Forschungsliteratur widersprüchliche Angaben zu finden sind (vgl. u.a. Maß 2006: 52, FN 103).

genen Kolonialbewegung hatte sich im Vergleich zum Kaiserreich nur unwesentlich verändert. Größtenteils bestand sie weiterhin aus Angehörigen des akademisch gebildeten Bürgertums sowie der administrativen, militärischen und wirtschaftlichen Führungsschichten (vgl. Hildebrand 1969: 105), die als ehemalige Offiziere, Beamte, Siedler, Banken- und Firmenvertreter sowie Missionare oder Wissenschaftler ein direktes materielles oder auch ideelles Interesse an der Wiedererlangung der Kolonien hatten. Den kolonialen Vereinigungen gehörten auch Politiker an, die sich als Reichstagsabgeordnete für kolonialpolitische Angelegenheiten einsetzten. Frauen waren innerhalb der Kolonialbewegung in eigenen Vereinen organisiert (vgl. u.a. Wildenthal 2001; Walgenbach 2005a).

Ihre Forderung nach Wiederinbesitznahme der Überseeterritorien begründete die Kolonialbewegung sowohl mit einem Rechtsanspruch auf Gleichberechtigung mit anderen europäischen Staaten als auch mit der Notwendigkeit deutscher Rohstoff-, Absatz- und Siedlungsgebiete. Das (partei)politische Engagement wurde u.a. von kulturellen und karitativen Aktivitäten sowie der Jugendarbeit der Verbände begleitet (vgl. Esche 1989: 99). Zugleich schuf die Kolonialbewegung durch die Errichtung von Denkmälern, durch zahlreiche öffentliche Veranstaltungen sowie unzählige Publikationen eine kolonialapologetische Erinnerungskultur (vgl. Zeller 2000), die durch das Ende der Kolonialherrschaft überhaupt erst möglich werden konnte. Einige Aspekte der kolonialen Jugendarbeit werde ich im Folgenden skizzieren.

In der Weimarer Republik verfügten Jugendliche über ein bis dato nicht gekanntes Ausmaß an Organisierungsmöglichkeiten, die zwischen jugendpflegerischen, parteipolitischen und jugendbewegten Strukturen oszillierten – ein Umstand, der sich auch auf die Kolonialbewegung auswirkte. Nur die Jugendarbeit der ›Deutschen Kolonialgesellschaft‹ soll hier genauer beleuchtet werden. Bereits 1920 gründete sie erste, an ihre einzelnen Abteilungen angeschlossene Jugendbünde (vgl. Waibel 1920: 93). Zielgruppe waren Jugendliche zwischen 12 und 20 Jahren, denen der koloniale Gedanke in ›Fleisch und Blut‹ übergehen sollte. Zugleich versuchte die ›Deutsche Kolonialgesellschaft‹ auf die Verankerung kolonialer Thematiken in Schulcurricula hinzuwirken (vgl. Nöhre 1997: 79f.), was durchaus zu Protesten von KolonialkritikerInnen führte (vgl. Heyn 2005: 46).

Den Beginn einer sich entwickelnden kolonialen Jugendbewegung datierten die KolonialrevisionistInnen allerdings erst auf das Jahr 1924 (vgl. Jambo 1928, H. 8: 225). In Folge des 4. Kolonialkongresses in Berlin – der erste nach Ende des Ersten Weltkrieges – wurde ein ›Kolonialer Jugendausschuss‹ eingesetzt und mit folgenden Aufgaben betraut: die Organisation kolonialer Vortragstätigkeiten in den Schulen, die Bildung von Jugendgruppen sowie die Herausgabe und Verbreitung der 1924 erstmals

erschienenen Jugendzeitschrift »Jambo« (vgl. Kolonialkriegerdank e.V. 1926: 137f.).⁵

Die beiden Leiter des Ausschusses, Prof. Moritz und Major Dr. Deeken, bauten Kontakte zu »kolonialfreundlichen« LehrerInnen auf und unterstützten diese in ihrer Werbearbeit bei SchülerInnen und KollegInnen durch die Verteilung kolonialer Materialien und die Zuweisung von KolonialrednerInnen. Im Jahr 1926 wurden 2700 koloniale Schulvorträge gehalten⁶, die sich bis 1931 auf 7000 erhöhten und von insgesamt 1.200.000 SchülerInnen besucht wurden (vgl. Jacob 1940: 100). Die über 130 Gruppen, die dem »Kolonialen Jugendausschuss« im Jahr 1928 angeschlossen waren, zählten rund 10.000 Mitglieder (Jambo 1928, H. 8: 225; vgl. auch Speitkamp 2006: 74).⁷ Als öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen fanden seit 1926 in zweijährigem Abstand in Bernburg, Coburg, Naumburg und Ballenstedt koloniale Jugendtagungen statt.

Organisatorisch umfasste die der »Deutschen Kolonialgesellschaft« angeschlossene Kolonialjugend einem Bericht von 1930 zufolge vier unterschiedliche Gruppen, deren Verschiedenartigkeit folgendermaßen begründet wurde: »Soll der koloniale Gedanke überall da in der deutschen Jugend Wurzel fassen, wo er aufnahmebereiten Boden findet, so muß je nach Umständen an Stelle der *straffen Vereinsorganisation die lose geistige Gemeinschaft* treten« (Anonym 1930: o.S., Herv. i. Org.). Die *Lesegemeinschaften* waren »zwanglose Vereinigungen kolonialinteressierter Schüler

5 | Reich illustriert erschien die Zeitschrift »Jambo« ab 1925 monatlich und richtete sich an Heranwachsende sowie vor allem an die Mitglieder der kolonialen Schul- und Jugendgruppen. Sie beinhaltete neben Berichten über das Leben in den ehemaligen Kolonien, Abenteuer Geschichten und Fabeln u.a. auch Nachrichten aus den örtlichen Gruppen. Bis zum Jahr 1930 stieg die Anzahl der LeserInnen eigenen Angaben zufolge auf 30.000. Letzte Ausgaben erschienen Anfang der 1940er Jahre (vgl. Speitkamp 2006: 75).

6 | Das Jahr 1926 kann zugleich als Höhepunkt kolonialer Propagandatätigkeit bewertet werden. So organisierte die »Deutsche Kolonialgesellschaft« im Vorfeld der Verhandlungen zum Völkerbundbeitritt Deutschlands (September 1926) »[...] über 850 Veranstaltungen und Vorträge, stellte interessierten Lehrern kostenlos Filme und Diaserien zu kolonialen Themen zur Verfügung und verbreitete rund 1,5 Millionen Flugblätter sowie Dutzende von Artikeln zur Veröffentlichung in über einhundert Zeitungen. Des weiteren gab es Briefklebmarken, koloniale Bildpostkarten, Anwerbeplakate für angehende Siedler, Wanderausstellungen und 3,5 Millionen Bierdeckel mit kolonialen Motiven zur Verteilung in deutschen Kneipen« (Rogowski 2003: 247).

7 | Der »Koloniale Jugendausschuss« wurde 1931 durch das »Jugendamt der Deutschen Kolonialgesellschaft« abgelöst.

an deutschen Lehranstalten« (ebd.), die sich meist im Beisein eines Lehrers der Lektüre der kolonialen Jugendzeitschrift »Jambo« widmeten und in ihrem Sinne betätigen sollten. Sie leisteten vornehmlich koloniale Erinnerungsarbeit. Daneben existierten die aus SchülerInnen einer Schule bestehenden *Schulgruppen* im Sinne eines Schülervereins unter Anweisung eines von der Schulleitung anerkannten Lehrers. Von den Schulen unabhängig waren die *Jugendgruppen*, die eigenständig eine allerdings vom Jugendausschuss zu akzeptierende Führungsperson aus ihrem Kreis wählten. Sie waren an die örtlichen Abteilungen der DKG angeschlossen und wurden von diesen betreut. Die Aktivitäten dieser Schul- und Jugendgruppen umfassten beispielsweise Wanderungen und Sportübungen zur körperlichen Ertüchtigung sowie die Organisation kolonialer Unterhaltungsabende (vgl. ebd.).

Neben diesen drei als Hauptgruppe definierten Jugendvereinigungen gehörte der Kolonialjugend schließlich der »Bund deutscher Kolonialpfadfinder« an.

Er war »[...] entstanden aus dem Bestreben, den kolonialen Gedanken in die *bündische* Jugendbewegung, insbesondere die deutsche *Pfadfinderschaft* hineinzugetragen und gleichzeitig aus ihr wertvolle Grundsätze der bündischen Organisation und nationalen wie ethischen Erziehung für die koloniale Jugendbewegung zu gewinnen.« (Ebd., Herv. i. Org.; vgl. auch Jambo 1928, H. 8: 226)

Eine konsequente geschlechtersegregierte Gruppenbildung fand nicht statt, allerdings gab es explizite Jungengruppen und auch der »Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft« rief zur Bildung kolonialer Mädchengruppen auf (vgl. Referat von Frau Rehnisch 1930: 89f.). Die Mitgliederzahlen der regionalen Gruppen variierten immens: Es bestanden solche mit nur fünf bis 25, aber durchaus auch große Gruppen mit bis zu 200 Jugendlichen (vgl. Jambo 1926, H. 3: 86).

Um die bestehenden Jugendorganisationen schließlich zu einer stärkeren Einheit zusammen zu fassen, wurde 1931 der »Bund deutscher Kolonialjugend« gegründet.⁸ Doch konnte auch dieser Versuch nicht über die durchgängig bestehenden Probleme in der kolonialen Jugendarbeit

8 | Jacob (1940: 100-102) zufolge existierte neben dem »Bund deutscher Kolonialjugend« und dem selbständigen »Bund deutscher Kolonialpfadfinder« (vgl. Schmidt 2006: 84-105) als drittem zentralen Jugendbund das »Deutsche Kolonial-Jugendkorps«, das als Jugendorganisation des »Deutschen Kolonialkriegerbundes« agierte. Zudem bestanden kleinere Jugendgruppen einzelner Kolonialvereine. Darüber hinaus gab es die Jugendarbeit der Missionsgesellschaften.

der ›Deutschen Kolonialgesellschaft‹ hinweg täuschen. So wurde die unzureichende Verbreitung des »Jambo« ebenso beklagt wie die fehlende Nachwuchsrekutierung (vgl. Jambo 1928, H. 7: 195f.; Bertram 1929: 31). Nichtsdestotrotz konnte sich über die Jahre hinweg eine »kleine koloniale Partialkultur« entwickeln (Speitkamp 2006: 74).

In den Schul- und Jugendgruppen wurde koloniales Wissen zum einen in Vorträgen vermittelt. Für die regelmäßigen Treffen der Jugendlichen verließ die ›Deutsche Kolonialgesellschaft‹ auf Anfrage eigens dafür entworfene Lichtbilderserien mit den dazugehörigen Texten, die dann beispielsweise von einem Gruppenmitglied vorgetragen werden konnten. Mitunter kamen auch ehemalige ›kolonialdeutsche‹ Personen hinzu, um von ihren Erfahrungen in den Kolonien zu berichten. Zum anderen fand Wissenstransfer auf den bereits erwähnten Kolonialabenden im Rahmen der von Schulchören und Jugendgruppen dargebotenen Lieder, Gedichte oder Theaterstücke statt. Exemplarisch wird dies an dem Theaterstück »Unvergessene, ferne Heimat!« aufgezeigt.

3. Die Generierung ›weißen‹ kolonialen Wissens in »Unvergessene, ferne Heimat!«

Heinz Lewarks Theaterstück »Unvergessene, ferne Heimat!«, das als Entwicklungs- oder Erziehungsdrama gelesen werden kann (vgl. Djomo 2002: 46f.), wurde für einfache Bühnenverhältnisse konzipiert und besteht aus drei Aufzügen. Das Geschehen findet in Deutschland statt, konkrete Orte der Handlung sind die Wohnung von Familie Neuland und eine Waldgegend. Sowohl Titel als auch Personennamen verweisen unmittelbar auf den kolonialen Kontext. Während die Kolonien als ferne, aber »unvergessene Heimat« präsentiert werden, deutet der Nachname der ›kolonialdeutschen‹ Familie Neuland, die sich aus dem Büroangestellten Hans, seiner Ehefrau Marie und ihren beiden Kindern Grete und Fritz zusammensetzt, auf die oft verwendete Bezeichnung der Überseegebiete als ›Neu-Deutschland‹ hin. Freundschaftliche Verbindungen zur Familie haben der ehemalige Nachbar Max Kämpfer, dessen Name Assoziationen zu Krieg und Militär nahe legt, sowie Kurt Müller, ein Schul- und Wandergefährte von Fritz. Einen Gegensatz zu Familie Neuland bildet das Berliner Ehepaar Bumke mit Wilhelm Bumke als Hauswirt und Lebensmittelhändler, seiner Ehefrau und dem Sohn August als Fritzens zweitem Schulgefährten.⁹ Schließ-

9 | Auffällig ist aus Geschlechterperspektive, dass für alle Personen bis auf die beiden Ehefrauen Altersangaben angegeben werden.

lich spielen ein Zwergkönig, zwei Zwerge, eine Kokospalme, ein Kaktus, ein Leopard und eine ›schwarze‹ Person eine Rolle (vgl. Lewark 1926: 2).

Inhalt des Bühnenstücks sind Konflikte, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Kolonien und auf ›schwarze‹ Personen resultieren. Sie werden ausschließlich zwischen den ›weißen‹ Erwachsenen und Jugendlichen der beiden oppositionellen Familien ausgetragen. In ihren Sichtweisen und Handlungen als Ausdruck ihrer (kulturellen) Identitäten spiegeln sich die wechselseitigen Durchdringungen des ›Nationalen/Kolonialen‹, ›Eigenen/Fremden‹, ›Männlichen/Weiblichen‹ wider. Diese gesellschaftlich produzierten und relational aufeinander bezogenen Kategorien sind als solche verhandelbar, aber stets in bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden. Kulturelle Identität verstehe ich in Anlehnung an Stuart Hall als etwas Prozessuales:

»Sie hat ihre Geschichten – und Geschichten haben ihre realen, materiellen und symbolischen Effekte. Die Vergangenheit spricht weiterhin zu uns. [...] Sie wird immer durch Erinnerung, Phantasie, Erzählungen und Mythen konstruiert. Kulturelle Identitäten sind die instabilen Identifikationspunkte oder Nahtstellen, die innerhalb der Diskurse über Geschichte und Kultur gebildet werden. Kein Wesen, sondern eine *Positionierung*.« (Hall 1994: 30, Herv. i. Org.)

Diese identitären Positionierungen erfolgen durch Selbst- und Fremdzuschreibungen, die ich in dem Bühnenvorstellung entlang von Rassifizierungsprozessen und Geschlechter-, vor allem Männlichkeitskonzeptionen analysiere. Sie basieren auf den ›weißen‹ Phantasien des Autors und sind Teil kolonialer Wissensproduktion für Jugendliche in der Weimarer Republik.

3.1 ›Alte Heimat‹ aus ferner, metropolitaner Perspektive

Die Einführung in die Familiengeschichte der Neulands, die in der ersten Szene stattfindet, bildet den Hintergrund für die Konflikte der beiden Familien. Frau Neuland beklagt die engen Wohnverhältnisse in Deutschland, die sie ihrem »frischen Jungen« am liebsten gar nicht zumuten möchte und sehnt sich nach dem »alten Heim« (Lewark 1926: 3). Damit verweist sie auf den ›Verlust‹ ihrer Farm in der Kolonie Deutsch-Ostafrika, die zunächst ihr Mann und dann sie mit ihm gemeinsam im Verlauf von 20 Jahren zu einem »blühenden Besitztum« gemacht hätten (ebd.: 4). Tochter Grete reagiert mit einer Unrechtsbekundung und befiehlt eine bessere Zeit herbei. Darin sieht Marie die »hoffnungsfreudige Jugend«, während bei ihr selbst das »bittere[...] Leid« der Vergangenheit vordergründig sei und sie sich fragt, »ob unsere treuen Schwarzen unserer [...] noch gedenken?«

(ebd.). Sie fährt fort, dass sie in ihrer »friedlichen Arbeit« durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges überrascht worden und ihr Mann wie auch Max Kämpfer umgehend dem »Schutztruppenkommando« beigetreten seien (ebd.). Allerdings hätte auch die »brave Schutztruppe« nicht verhindern können, dass sie unter britische Herrschaft gerieten und, »als alles verloren war«, schließlich nach Deutschland abgeschoben worden seien (ebd.: 4f.). Am Ende des Gesprächs beklagt sie das geringe Gehalt ihres Mannes und seinen schweren Stand, sich in Deutschland »wieder hinein-zufinden« (ebd.: 5).

Bereits in dieser Eingangsszene finden einerseits geschlechtsspezifische Positionierungen der Personen statt: Indem Frau Neuland die Leistungen ihres Mannes hervorhebt und seine problematische Lage benennt, bleiben Informationen zu ihrer eigenen Person im Verborgenen – mit Ausnahme der Tatsache, dass sie sich als sorgsame, liebevolle Mutter und Ehefrau präsentiert. Andererseits treten wichtige Aspekte der kolonialrevisionistischen Wissens- und Erinnerungsproduktion der 1920er Jahre zu Tage: die Betonung der erbrachten deutschen »Leistungen« in Übersee in Form von »Zivilisierung« der lokalen Bevölkerung und »Kultivierung« des Landes sowie der als ungerechtfertigt empfundene »Verlust« der deutschen Kolonien; darüber hinaus der Stolz auf die so genannte »Schutztruppe« in Deutsch-Ostafrika, um deren Kommandeur Paul von Lettow-Vorbeck der Mythos der Unbesiegbarkeit kreiert wurde (vgl. Zeller 2002: 229-232; Maß 2006: 34-39).

Vor dem Hintergrund einer Prügelei der beiden Jungen Fritz und August, auf die ich noch näher eingehe, werden schließlich die oppositionellen Sichtweisen der Erwachsenen aus beiden Familien auf die Kolonien vermittelt. Herr Bumke, der zwar körperliche Auseinandersetzungen zwischen Jungen für selbstverständlich hält, ist über den Anlass – nämlich »wejen die ollen Kollenien in Afrika« (Lewark 1926: 7) – wenig erfreut. Empört weist ihn Frau Neuland darauf hin, dass »Tausende von fleißigen Menschen« sich dort eine Lebensgrundlage schufen, was er als »Gegner aller Kolonien« schlichtweg nicht verstehen könne (ebd.: 9). Sein dann folgender, amüsant erscheinender Vergleich mit seiner Berliner Laubenkolonie lässt Frau Neuland eher verzweifeln, ermöglicht ihr aber zugleich, diese mit ihrer deutsch-ostafrikanischen Pflanzung als »großes, großes Rittergut, mit weiten Feldern und Wald und Steppen« zu kontrastieren, auf dem »Hunderte von Schwarzen« für sie gearbeitet hätten (ebd.: 10). Sein Unverständnis für ihre Haltung »schwarzen« Menschen gegenüber wird von Frau Bumke noch übertroffen: »Sie hätten lieba bei Ihre Neja bleiben sollen! Denken Sie etwa, wir haben uns jefreut, als det Wohnungsamt Sie hier rinbrachte [...]« (ebd.: 11). Die »positiven« Bezugnahmen auf das koloniale Leben und auf »schwarze« Menschen, die bei Frau Bumke Abneigung

und Befremdlichkeit auslösen, machen Frau Neuland im Hinblick auf ihre identitäre Verortung offensichtlich verdächtig. So lässt diese Abwehrhaltung einerseits die Isoliertheit der ›Kolonialdeutschen‹ im ›nationalen Kollektiv‹ der Weimarer Republik und damit den ›doppelten Verlust‹ von ›Heimat‹ vermuten, andererseits die wirtschaftliche Notlage vieler ehemaliger KolonistInnen (vgl. auch Speitkamp 2005: 159). Zugleich deuten diese Konfliktlinien auch auf die Umkämpftheit von Identitäten innerhalb des ›weißen Kollektivs‹ hin. Diese nimmt in den Auseinandersetzungen der beiden Söhne, in denen das Theaterstück seinen dramatischen Höhepunkt erreicht, eine zentrale Stellung ein.

3.2 Konzeptionen kolonialer (jugendlicher) Männlichkeiten

Protagonisten des Stückes, das der Autor explizit an die ›deutsche Jugend‹ richtet, sind die beiden jugendlichen Kontrahenten Fritz Neuland und August Bumke. Während Fritz einen selbständigen und respektierten Jungen repräsentiert, ist August von seiner Mutter überbehütet und in der Schulklasse als »dummer August« (ebd.: 13) abgestempelt. Die Konstitution ihrer kolonialen jugendlichen Männlichkeiten ist an stereotype Sichtweisen auf ›schwarze‹ Personen gebunden.

Die erste Begegnung der beiden Söhne beginnt mit einem verbalen und zugleich körperlichen Streit. Nach einer Erdkundeschulstunde zu Afrika, in der Fritz über die »alte Farm« sowie »Land und Leute« berichten durfte (Lewark 1926: 6), konfrontiert August Fritz mit der Frage, ob »[...] einer der in Afrika geboren ist, eigentlich ein halber Neger sei ...« (ebd.: 7). Fritz verteidigt sich umgehend mit einer Ohrfeige, die Situation geht in eine Prügelei über, aus der August als heulender Verlierer hervorgeht. Im späteren Gespräch mahnt die Mutter Fritz zur Vernunft. Der entgegnet jedoch mit Entrüstung, dass er sich solche Aussagen nicht gefallen lassen kann, und bezeichnet August als »Kaffer« (ebd.).¹⁰ Der Gebrauch dieser rassifizierenden Termini veranschaulicht neben den gegenseitigen Diffamierungsabsichten die Instabilität, Fragmentierung und Prozessualität von Identitäten, was von Fritz allerdings als persönliche Bedrohung wahrgenommen wird. Seine körperliche Abwehr kann zum einen als individuell

10 | In Kolonialdebatten des Kaiserreichs zur Aufrechterhaltung ›weißer deutscher Kultur‹ in den Überseegebieten sollte mit dem Begriff des ›Verkaufers‹ der »[...] drohende Verlust einer Weißen Identität markiert werden. Dieser Verlust drückte sich in den Augen der Kritiker/innen sowohl in einer ›kulturell verwahrlosten‹ Lebensführung als auch in sexuellen Beziehungen der Kolonisten mit afrikanischen Frauen aus« (Walgenbach 2005a: 193).

erfolgreiche Bestätigung der idealtypischen Konzeption des Kolonialjungen gelesen werden, die eine verlässliche körperliche Konstitution impliziert. Zum anderen weist Fritz damit jedweden potentiellen Transformationsprozess hin zum kulturell ›Anderen‹ oder ›Fremden‹ von sich und knüpft das, was als ›Deutschsein‹ gedacht werden kann, unhinterfragbar an ›Weißsein‹ – verstanden als »[...] gesellschaftlich akzeptierte Zugehörigkeit zu einem privilegierten Kollektiv, welches sich auf der Basis biologistischer bzw. ›rassischer‹ Kriterien gründet« (Walgenbach 2005c: 378). Dass sich ›Weißsein‹ jedoch mitunter über einen kulturellen Identifikationsprozess herstellen musste, zeigt eine Unterredung zwischen Fritz und seinem Vater:

»Aber wenn Du einmal mit Schwarzen umgehen willst, musst Du vor allem lernen, Dich zu beherrschen! [...] Ja, mein Junge. Selbstzucht zu üben, ist schwer. [...] Versuche einmal, bei Deinem jungen Gegner August die böse Gesinnung durch Freundlichkeit und Selbstbeherrschung zu überwinden, dann bist Du ein Junge, wie ich ihn mir wünsche!« (Lewark 1926: 13)

Diese Hinweise des Vaters entlarven, dass Selbstdisziplinierung der Aufrechterhaltung einer rassifizierten Ordnung dienen soll, um sowohl kulturelle Grenzüberschreitungen zu verhindern als auch die eigene Machtposition gegenüber ›schwarzen‹ Menschen abzusichern. An diesem für die Rolle eines zukünftigen Kolonisten erforderlichen kulturellen Wertekanon, der ihm bis dato noch fehlt, orientiert sich Fritz in den folgenden Szenen prompt. Er lässt August an einer Wanderung, die er und Kurt für die an der Schule neu gegründete koloniale Jugendgruppe austesten, teilnehmen und tritt bei Streitigkeiten sogar als Schlichter zwischen August und Kurt auf (vgl. ebd.: 16). Währenddessen bleiben Sichtweisen auf ›schwarze‹ Menschen dominant. August weist ›schwarzen‹ Personen die stereotypen Attribute »faul« und »diebisch« zu (ebd.), Fritz hingegen bedient sich der Figur des ›treuen Gehilfen‹, die zur Legitimierung deutscher Kolonialforderungen in der Weimarer Republik konsequent beansprucht wurde:

»Begreifst du wirklich nicht, August, welch ein Verlust es für unser Vaterland war, als man ihm die Kolonien nahm? – Und wie kannst du über die Schwarzen in Deutsch-Ostafrika nur so verächtlich reden! (eifrig) Als Askari, als Träger, als Anbauer von Verpflegung für unsere Kampftruppe, in jeder Hinsicht haben sie im Kriege ihre Pflicht getan. Hätten die Neger nicht so treu zu uns gehalten, unsre brave Schutztruppe hätte niemals so lange die Kolonie behaupten und unbesiegt bis zum Waffenstillstande aushalten können.« (Ebd.)

Neben die bereits von Frau Neuland skizzierte Idyllisierung des kolonialen Arbeitsalltages ›weißer‹ und ›schwarzer‹ Menschen tritt hier der Mythos

der unbesiegten deutschen Armee und des vereinten Kampfes ›weißer‹ und ›schwarzer‹ Soldaten (vgl. auch Maß 2006: 322). August bringt den Aussagen über ›treue Schwarze‹ zunächst nur Hohn entgegen, setzt sich schließlich von den anderen beiden Jungen ab und schläft im Wald erschöpft ein. Dort treten als Waldbewohner Zwerge auf, von denen einer in die Runde fragt: »Was haben ihm die schwarzen Menschen getan? Glaubst er, daß seine helle Hautfarbe ihn besser macht? Von meinem Freunde, dem Waldkönig im fernen Afrika weiß ich, daß mancher Neger ein besseres Herz unter seiner schwarzen Haut hat, als dieser Junge es ahnt. Er soll es büßen!« (Lewark 1926: 19). Als Strafe für sein Verhalten versetzen ihn die Zwerge im Traum nach Afrika, wodurch August einen Sinneswandel vollzieht. Durch einen Leopard bedroht und zwischen Kaktus und Kokospalme keinen Schutz findend, bittet August schließlich den nahenden ›schwarzen‹ Menschen um Hilfe, der den Leopard dann in die Flucht schlägt. Durch die im Traum erfahrene Hilfeleistung ändert August seine Meinung über Afrika. Er leiht sich sogleich von Fritz Kolonialbücher aus, tritt in die koloniale Jugendgruppe ein und »[...] schwärmt zu Herrn und Frau Bumkes Entsetzen nur noch von Safari, Großwildjagd und Pflanzerleben in Afrika« (ebd.: 25). Hervorzuheben ist, dass in der Wald-Szene eine ›weiße‹ Position erneut an einen kulturellen Kodex gebunden wird, indem Hautfarbe und Verhalten miteinander in Beziehung gesetzt werden. Nach diesem Entwicklungsprozess von Lehre, Bewährung und Reife (vgl. Djomo 2002: 47) kann sich August, der schließlich auch seine Eltern bekehrt (vgl. Lewark 1926: 31), nun ebenfalls als Kolonialjunge präsentieren und eine Vorbildfunktion für die zuschauenden Jugendlichen einnehmen, die mit dem Versprechen von Abenteuer und Exotik für koloniales Engagement mobilisiert werden sollen. Schließlich wird nochmals auf die Jugend verwiesen, die »alles in rosigem Lichte schimmern« sieht (Lewark 1926: 25) und damit für eine koloniale Zukunft bereit zu sein scheint.

3.3 Zurück in die ›alte Heimat‹: familiäre und generationale Zukunftsvisionen

Mit einer konkreten Zukunftsvision findet das Theaterstück im dritten und letzten Akt ein ›koloniales happy end‹ für Familie Neuland. Zu Beginn wird erneut die familiäre Notsituation in der Weimarer Republik thematisiert. Die vergeblichen Bemühungen des Vaters um eine neue Anstellung, die er auf seine kolonialen Erfahrungen zurückführt, kommentiert er mit den Worten: »Für so einen abgehalfterten Kolonisten ist scheinbar kein Platz in Deutschland« (ebd.: 26). Sein Scheitern in der Funktion des Familienernähers beklagt er gegenüber seiner Tochter und weist im gleichen Atemzug auf seine männlichen Potentiale hin:

»Du hast gut reden, Kind. Du tust Deine Pflicht – und was sollten wir ohne Deine Beihilfe anfangen? (lacht bitter) Aber ich – ein kräftiger Mann, und unfähig, zu Eurem Unterhalt beizutragen! – Ich bin hier auch nicht recht am Platze. Mir fehlt der freiere Wirkungskreis; da könnte ich zeigen, was ich leisten kann! Zum Büromenschen taue ich nun einmal nicht.« (Ebd.)

Offensichtlich haben die Kolonialerfahrungen der Familie zu Verschiebungen in den Sichtweisen auf ›Heimat‹ und damit auf ›Vertrautes‹ und ›Fremdes‹ geführt. Deutschland hat seine Relevanz als Lebensmittelpunkt verloren, die Familie nimmt sich dort als nicht zugehörig, als ›fremd‹ wahr. Ihre ›inlands-deutsche‹ Identität als vormals ›vertraute‹ ist durch eine ›kolonial-deutsche‹ Identität erweitert bzw. überlagert worden, in der nun die körperlichen Anstrengungen für die Bewirtschaftung von Land im Vordergrund stehen. Es ist zu vermuten, dass der fehlende »Wirkungskreis« auch ›schwarze‹ Menschen einschließt, die es im Auftrag ›deutscher Kulturmision‹ anzuleiten und zu ›erziehen‹ gilt. ›Deutschtum‹ bleibt in der kolonialen Identität von Hans Neuland zwar als Bezugsgröße bestehen, das sich aber gerade nur in der ›alten Heimat‹ bzw. auf kolonialem Territorium entfalten kann. Eine Debatte über die besonderen identitären Prägungen von Kolonialdeutschen fand auch in Kolonialzeitschriften statt. Sie wurden als »[...] Menschenklasse, die in viel höherem Grade mit Originalen durchsetzt war als in der Heimat« bezeichnet (Zache 1920: 128).

Für Familie Neuland eröffnet sich mit der Ankunft des ehemaligen Nachbarn Max Kämpfer eine neue Zukunftsperspektive. Er übermittelt die Nachricht, dass Deutsche wieder nach Ost-Afrika einreisen dürfen und hält schließlich um die Hand von Tochter Grete an: »Vereint wollen wir dann hinaus in die alte Heimat und uns dort zusammen ein neues Leben zimmern!« (Lewark 1926: 28). Die Freude aller ist groß, besonders die des Vaters, der frohgemut verkündet: »Und hinaus soll's wieder gehen nach Afrika! Wir zwei Familien wollen zurück in jenes Land, an dem wir mit jeder Faser unseres Herzens hängen. – Wieder arbeiten dürfen und dem Deutschtum dienen! Welch' schöne Aufgabe für einen alten Pflanzler!« (ebd.: 30).

In dieser Szene wird die propagandistische Absicht des Stückes schließlich pointiert zusammengefasst: Zur Entfaltung des ›Deutschtums‹ steht das ehemalige Kolonialgebiet für die Angehörigen der alten und vor allem auch jungen Generation bereit, die sich dort als Ehepaar oder Familienmitglieder in den Dienst der ›deutschen Nation‹ stellen können. Zudem spiegelt sich darin die im Kaiserreich begonnene und u.a. vom ›Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft‹ organisierte koloniale ›Familienpolitik‹ wider, die auf konservativen und komplementären Geschlechterverhältnissen basierte (vgl. Walgenbach 2005b: 59-62). An der Seite eines

jedes ›weißen‹ deutschen Kolonisten sollte eine ›weiße‹ »kulturelle, wirtschaftliche und politische Partnerin« agieren (Wildenthal 2003: 206), um dadurch die ›eigene Kultur‹ vor einer Transformation durch die ›fremde Kultur‹ zu schützen. Auf das Pflichtbewusstsein von Tochter Grete wurde an anderer Stelle des Stückes mehrfach verwiesen, so dass sie sich bereits als fähig erwiesen hat, ihren Auftrag als zukünftige Ehefrau in der Kolonie zu erfüllen.

Demgegenüber scheint die Identität von Fritz, der zunächst seine Schulzeit in Deutschland beenden soll, noch nicht ausreichend gefestigt zu sein, um schon als Jugendlicher in Übersee als ›deutscher Kulturträger‹ fungieren zu können.¹¹ Das Stück endet damit, dass die beiden erwachsenen Männer ganz in der ›Tradition‹ der alten ›Kolonialpioniere‹ die Aufgabe übernehmen, als ›Entdecker‹ und ›Eroberer‹ die Lage zu sondieren, um den restlichen Familienmitgliedern und vor allem der Jugend ihren zukünftigen Weg zu ebnen.

4. Fazit

Mit der Inszenierung von Bühnenstücken als integrelem Bestandteil kolonialer Jugendarbeit intendierte die Weimarer Kolonialbewegung, Jugendliche für ihre Ziele zu begeistern. Sie sollten von der propagierten Notwendigkeit deutschen Kolonialbesitzes überzeugt und zugleich auf ihre Zukunft als potentielle Kolonialmänner und -frauen vorbereitet werden.

Dementsprechend wird in »Unvergessene, ferne Heimat!« ein ›weißes‹ koloniales Wissen generiert, das die ›alte Heimat‹ – das Leben von Siedlerfamilien und die Kampfhandlungen von Soldaten in den Kolonien – romantisiert und heroisiert. Während Familie Neuland die Rolle der ›Kultivierung‹ und ›Zivilisierung‹ des kolonialen Territoriums und seiner BewohnerInnen zufällt, wird den erwähnten Soldaten die Aufgabe der militärischen ›Verteidigung‹ zugewiesen. Die Kämpfe in der Kolonie Deutsch-Ostafrika während des Ersten Weltkrieges werden euphemistisch als Kooperationsauftrag zwischen ›weißen‹ und ›schwarzen‹ Soldaten präsentiert und in diesem Zusammenhang Leiderfahrungen nur in Bezug auf ›kolonialdeutsche‹, nicht aber ›kolonisierte‹ Personen thematisiert. So

11 | Diese Argumentation ist interessant, da in Kolonialkreisen eine Debatte über die Erziehung und Ausbildung in Übersee lebender ›kolonialdeutscher‹ Jugendlicher geführt wurde. Diese beschäftigte sich mit der Frage, wie ihnen vor dem Hintergrund der neuen Lebensumstände auf nunmehr französischem und britischem Territorium am besten ›deutsche Kultur‹ vermittelt werden könne.

geht mit der Harmonisierung kolonialer Herrschaftsverhältnisse zugleich eine Dethematisierung von Gewalterfahrungen ›kolonisierter‹ Menschen einher.

Diese Repräsentationen kolonialer erwachsener Männlichkeiten werden um jugendliche Konzeptionen erweitert. Körperliche Stärke und eine für die Herstellung von ›Weißsein‹ erforderliche Selbstdisziplinierung gelten als Voraussetzungen für ein späteres Leben in den Kolonien. Während Fritz diese Bedingungen im Laufe des Stückes erfolgreich bestätigt, ist in der Figur des August ein grundsätzlicher Wandlungsprozess angelegt. Er entwickelt sich vom ›dummen August‹ zum Vorbild des engagierten, wissbegierigen Kolonialjungen und untermauert mit seinem Eintritt in die neu gegründete koloniale Jugendgruppe die Attraktivität des ›Kolonialen‹. Wenngleich in dem Stück eine männlich-›kolonialdeutsche‹ Identität als idealtypische repräsentiert wird, so ist diese doch auf ihr Pendant kolonialer Weiblichkeit angewiesen. Frau Neuland als erfahrene wie auch Grete als zukünftige Pflanzerau repräsentieren das Idealbild der Ehefrau, die an der Seite ihres Mannes ›deutsche Kultur‹ etablieren und rassifizierende Grenzziehungen garantieren soll.

Zur Vergewisserung ihrer eigenen Identitäten bedienen sich die ›weißen‹ Personen *unabhängig* von kolonialen Erfahrungen stereotyper Sichtweisen auf ›schwarze‹ Menschen, die in dem Stück als Handelnde ohnehin nicht vorgesehen sind. Dabei bleibt die gesellschaftliche Hierarchisierung zugunsten der ›weißen‹ Personen, die ›schwarzen‹ Personen die Rolle von ›treuen Dienern‹ und ›willigen Helfern‹ zuweisen, unangetastet. Daneben sind in den Konfliktsituationen zwischen Angehörigen der oppositionellen Familien die ›kolonialdeutschen‹ Neulands gefordert, den ›Beweis‹ zu erbringen, dass sie weiterhin dem ›weißen Kollektiv‹ zugerechnet werden können. Diese Aushandlungsprozesse finden ihre Lösung in dem pro-kolonialen Perspektivenwechsel von Familie Bumke. Somit folgt der Verlauf dieser fiktionalen Geschichte als einem Beispiel kolonialer Wissensvermittlung an Jugendliche nicht zuletzt folgendem Leitspruch der Kolonialbewegung: ›Vergesst nicht unsere Kolonien!‹

Literatur

Quellen

- Anonym (1930): Der Aufbau der kolonialen Jugendbewegung, in: Mitteilungen der Deutschen Kolonialgesellschaft, Nr. 1, o.S.
- Bertram, Wilhelm (1929): Nachwuchs für die Kolonialbewegung! In: Übersee- und Kolonialzeitung, Nr. 2, S. 31.
- Jacob, Ernst Gerhard ([1934] 1940): Deutsche Kolonialkunde, Dresden: L. Ehlermann Verlagsbuchhandlung.
- Jambo. Abenteuer, Unterhaltung und Wissen aus Kolonien und Übersee (1926) 3, H. 3; H. 11; H. 12.
- Jambo. Abenteuer, Unterhaltung und Wissen aus Kolonien und Übersee (1928) 5, H. 7 u. H. 8.
- Kolonialkriegerdank e.V. (Hg.) (1926): Koloniales Hand- und Adreßbuch 1926-27, Berlin: Verlag Kolonialkriegerdank e.V.
- Lewark, Heinz (1926): Unvergessene, ferne Heimat! Ein koloniales Spiel in 3 Aufzügen für die deutsche Jugend. Leipzig: F.M. Hörhold.
- Referat von Frau Rehnisch über »Jugendgruppen des Frauenbundes«, gehalten am 14. Juni 1930 auf der 23. Hauptversammlung des Frauenbundes während der Kolonialtagung in Aachen, in: Mitteilungen des Frauenbundes der Deutschen Kolonialgesellschaft (1930), Nr. 8, S. 89-90.
- Waibel, Leo (1920): Der koloniale Gedanke und die deutsche Jugend, in: Deutsche Kolonialzeitung, Nr. 8, S. 93-94.
- Zache, Hans (1920): Der Kolonialdeutsche ist eine besondere Art Mensch, in: Deutsche Kolonialzeitung, Nr. 11, S. 128.

Forschungsliteratur

- Djomo, Esaie (2002): Die Afrika-Dramen der Weimarer Republik zwischen Erinnern und Mahnen. Anmerkungen zu Heinz Lewarks »Unvergessene, ferne Heimat!« und Paul Kedings »Deutsch-Südwest«, in: Becker, Sabina/Faul, Eckhard/Marx, Reiner (Hg.): Jahrbuch zur Kultur und Literatur der Weimarer Republik, Bd. 7, München: edition text+kritik, S. 45-67.
- Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland, in: Eggers u.a., S. 56-72.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast.

- Esche, Jan (1989): Koloniales Anspruchdenken in Deutschland im Ersten Weltkrieg, während der Versailler Friedensverhandlungen und in der Weimarer Republik (1914 bis 1933), Hamburg: Diss.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität, *Ausgewählte Schriften* 2, Hamburg: Argument.
- Heyn, Susanne (2005): Der kolonialkritische Diskurs der Weimarer Friedensbewegung zwischen Antikolonialismus und Kulturmission, in: *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* 5, Nr. 9, S. 37-65.
- Hildebrand, Klaus (1969): Vom Reich zum Weltreich. Hitler, NSDAP und koloniale Frage 1919-1945, München: W. Fink.
- Hinnenberg, Wolfgang (1973): Die deutschen Bestrebungen zur wirtschaftlichen Durchdringung Tanganyikas 1925 bis 1933. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Kolonialpolitik in der Weimarer Republik, Hamburg: Diss.
- Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung (2006), NF 2/2005, Schwalbach i.Ts: Wochenschau-Verlag.
- Kundrus, Birthe (Hg.) (2003): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Laak, Dirk van (2003): »Ist je ein Reich, das es nicht gab, so gut verwaltet worden?« Der imaginäre Ausbau der imperialen Infrastruktur in Deutschland nach 1918, in: Kundrus, S. 71-90.
- Maß, Sandra (2006): Weiße Helden, schwarze Krieger. Zur Geschichte kolonialer Männlichkeit in Deutschland 1918-1964, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Nöhre, Joachim (1998): Das Selbstverständnis der Weimarer Kolonialbewegung im Spiegel ihrer Zeitschriftenliteratur, Münster: LIT.
- Rogowski, Christian (2003): »Heraus mit unseren Kolonien!« Der Kolonialrevisionismus der Weimarer Republik und die »Hamburger Kolonialwoche« von 1926, in: Kundrus, S. 243-262.
- Schmidt, Oliver (2006): Die Kolonialpfadfinder – ein Jugendbund zwischen Propaganda und Selbstbestimmung, in: *Historische Jugendforschung*, S. 84-105.
- Schmokel, Wolfe W. (1964): *Dream of Empire. German Colonialism, 1919-1945*, New Haven/London: Yale University Press.
- Speitkamp, Winfried (2005): *Deutsche Kolonialgeschichte*, Stuttgart: Reclam.
- Speitkamp, Winfried (2006): Die Jugendarbeit der deutschen Kolonialbewegung in der Zwischenkriegszeit, in: *Historische Jugendforschung*, S. 69-83.
- Wachendorfer, Ursula (2004): Weiß-Sein in Deutschland, in: *AntiDiskriminierungsBüro Köln/cyberNomads* (Hg.): *TheBlackBook*. Deutsch-

- lands Häutungen, Frankfurt a.M./London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 116-129.
- Walgenbach, Katharina (2005a): »Die Weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur«: Koloniale Diskurse über Geschlecht, »Rasse« und Klasse im Kaiserreich, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Walgenbach, Katharina (2005b): Emanzipation als koloniale Fiktion: Zur sozialen Position Weißer Frauen in den deutschen Kolonien, in: *L'Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft* 16, H. 2, S. 47-67.
- Walgenbach, Katharina (2005c): »Weißsein« und »Deutschsein« – Historische Interdependenzen, in: Eggers u.a., S. 377-393.
- Wildenthal, Lora (2001): *German women for empire, 1884-1945*, Durham/London: Duke University Press.
- Wildenthal, Lora (2003): Rasse und Kultur. Koloniale Frauenorganisationen in der deutschen Kolonialbewegung des Kaiserreichs, in: Kundrus, S. 202-219.
- Zeller, Joachim (2000): *Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur*, Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Zeller, Joachim (2002): Das Ende der deutschen Kolonialgeschichte – Der Einzug Lettow-Vorbeckes und seiner »Heldenschar« in Berlin, in: Heyden, Ulrich van der/Zeller, Joachim (Hg.): *Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche*, Berlin: Berlin Edition, S. 229-232.