

Titel mit Digitalisaten

Geliebtes Europa - Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission. Jahresausstellung der Franckeschen ...

16). - S. 136-147

Das Schulwesen.

Liebau, Heike

Halle (Saale), 2006

Aufsatz

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

கிறிஸ்தவ

Das Schulwesen

5 பள்ளிக்கூடங்கள்

— HEIKE LIEBAU

Es sei keineswegs eine Übertreibung „die Dänen“ als Pioniere eines modernen Bildungssystems in Indien zu bezeichnen, heißt es in einer 1981 veröffentlichten Arbeit zur Geschichte des indischen Bildungswesens.¹ Bei den „Dänen“, die der Autor hier im Sinn hatte, handelte es sich um deutsche protestantische Missionare, die im 18. und in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts im Auftrag der dänischen Krone einerseits sowie für die englische *Society for Promoting Christian Knowledge* andererseits in Südostindien tätig waren. Ihre missionarischen Bemühungen waren, nach dem bildungspolitischen Vorbild der Franckeschen Stiftungen in Halle, begleitet von umfangreichen pädagogischen Aktivitäten.

Was zeichnete die deutschen protestantischen Missionare in ihrer Bildungsarbeit in Südostindien aus? Worin lagen die Besonderheiten der pädagogischen Bemühungen der Tranquebarmission im Vergleich zu den Ansätzen anderer europäischer Missionen? In welcher Weise konnte das von ihr errichtete Schulsystem die Entwicklungen in diesem Sektor über den Missionskontext hinaus beeinflussen? Um auf diese Fragen eine Antwort zu finden, ist die Entwicklung des Schulsystems der dänisch-englisch-halleschen Mission vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bezugsebenen zu betrachten: der halleschen Waisenhauspädagogik als ständiger Quelle neuer Unterrichts- und Erziehungsmethoden; der lokalen Schulformen in Südostindien; der Veränderungen innerhalb der britischen Bildungspolitik in Indien. Dieser Zugang ermöglicht einen differenzierten Blick auf Errungenschaften und Defizite des im Rahmen der Tranquebarmission errichteten Schulsystems.²

Hintergründe des Missionsschulwesens der dänisch-englisch-halleschen Mission

Die 1698 von August Hermann Francke (1663–1727) gegründeten Glauchaer Anstalten beeinflussten mit ihren pädagogischen Entwicklungen nicht nur das Schulsystem in Brandenburg-Preußen, Württemberg und Sachsen/Thüringen, sondern strahlten im 18. Jahrhundert auch nach Nord- und Südeuropa, Russland, Großbritannien, Nordamerika und Indien aus. Eckpfeiler der Franckeschen Pädagogik wie die Verbreitung religiöser Lehren, die Erziehung der Jugend zu „christlichen Tugenden“ wie Frömmigkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, die Verbindung von nutzbringendem Handeln mit wissenschaftlicher Bildung sowie die Anwendung von Realienunterricht wurden von Missionaren weiter verbreitet.

Die Erziehung von frommen, tugendhaften und arbeitsamen jungen Menschen, die in pietistischem Sinne lebten und arbeiteten, war das Ziel der Ausbildung in den verschiedenen Schulen der Franckeschen Stiftungen. Der Charakter der Schüler sollte geformt und Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein sowie Willens- und Urteilsvermögen ausgeprägt werden. Um die hoch gesteckten pädagogischen Ziele zu erreichen, lebten die Zöglinge der Franckeschen Stiftungen nach einem streng gegliederten Tagesablauf, in dem geistige, körperliche und musische Beschäftigungen, stets unter Aufsicht von Lehrern und Erziehern, einander ablösten. Frömmigkeit war verbunden mit Nützlichkeit. Auch Freizeit und Erholung waren streng diesem Nützlichkeitsprinzip untergeordnet. Francke betonte den Religionsunterricht und selbst die Tischzeiten wurden zum Vorlesen aus der Bibel genutzt.³ Zu den Bildungsinhalten gehörten neben Religion und Sprachen auch (natur)wissenschaftlicher Unterricht, in dem Elemente der Naturlehre, Astronomie und Hygiene sowie musische Bildung enthalten waren.⁴

Die Franckeschen Stiftungen wurden auch nach dem Tod August Hermann Franckes 1727 in dessen Tradition weitergeführt, auch wenn die Auseinandersetzungen zwischen Pietismus und Frühaufklärung und das Aufkommen von Rationalismus und Aufklärung Einfluss auf die pädagogischen Inhalte, Ziele und Methoden an den Schulen der Franckeschen Stiftungen hatten. Spätestens mit August Hermann Niemeyer, einem Urenkel Franckes und Pädagogen, der 1784 die Leitung des Pädagogiums übernahm, wurden Ideen der Aufklärung zu einem Bestandteil der Bildungspolitik an den Franckeschen Stiftungen.⁵ Mit Christian Thomasius, einem Vertreter des Naturrechts, und dem rationalistischen Aufklärer Christian Wolff waren zudem Ideen des deutschen Bürgertums an die Hallesche Universität gelangt, die neben Göttingen zu den führenden deutschen Universitäten der Zeit gehörte, an der Mathematik, Medizin und Naturwissenschaften gefördert wurden und statt der vom Pietismus geforderten Frömmigkeit zunehmend Vernunft und Humanität betont wurden.⁶

Lokale Schulformen, Unterrichtsinhalte und Vermittlungsmethoden in Südostindien

Die meisten Missionsgebiete in Indien zeichneten sich dadurch aus, dass es ein lokales Schulsystem, bestehend aus Tempel- und Dorfschulen, gab, mit dem sich die Missionen auseinandersetzen mussten. Obwohl die Tranquebar-Missionare mit eigenen pädagogischen Erfahrungen

und Vorstellungen nach Indien reisten und diese auch in der Praxis umzusetzen versuchten, erkannten sie früh die Notwendigkeit, Elemente des bestehenden lokalen Schulsystems zu berücksichtigen. Mit Erstaunen registrierten die ersten Missionare unterschiedliche Schulformen in der Umgebung. „*Man findet in allen Städten, Flecken, und Dörffern, Schulen, darinnen die Jugend im Lesen und Schreiben informiert wird*“.⁷ In diesen Dorfschulen, den so genannten *pāṭhśālā*, lernten die Kinder die Grundlagen des Lesens, Schreibens und Rechnens. Die Schulen trugen sich durch die Beiträge, vorwiegend in Form von Naturalien, die die Eltern an den Lehrer entrichteten. In diesen kleinen Schulen wurden Kinder für einen späteren Einsatz im lokalen Rechnungs- und Verwaltungswesen ausgebildet und verdienten sich später als Schreiber oder Händler ihren Lebensunterhalt.

Für Kinder der Brahmanenkasten gab es die Gurukula, (Sk. *gurukul* Familie des Lehrers), eine oft zehn Jahre und länger andauernde familienartige Gemeinschaft von einem Lehrer (Sk. *guru* Lehrer) und einer kleinen Gruppe von Schülern. Traditionelles Unterrichtsmedium war das Sanskrit, die von Brahmanen gesprochene Hochsprache, die dem überwiegenden Teil der Bevölkerung nicht zugänglich war. Söhnen von Brahmanen wurden auf diese Weise einerseits die Lehren der Veden und anderer heiliger Schriften des Hinduismus nahe gebracht, andererseits profitierten sie durch die ständige Nähe zu ihrem Guru von dessen Erfahrungen und Wissen. Auch bei den indischen Muslimen war Bildung bis zum Ende des 19. Jahrhundert einer auserwählten Gruppe künftiger religiöser Amtsträger vorbehalten, die entweder von Hauslehrern oder aber in einer Moschee unterrichtet wurden. Erst im späten 19. Jahrhundert entstanden Koranschulen und islamische Bildungsseminare, die breitere Kreise von Muslimen erfassten.

Frauen waren in der Regel von jeglicher Art der Bildung ausgenommen. Ausnahmen bildeten diejenigen, die für ein Leben als Devadasi (Tempeltänzerin) vorgesehen waren und zu deren Ausbildung auch der Erwerb von Lese- und Schreibkenntnissen gehörte. Die künftigen Devadasi mussten in der Lage sein poetische Bücher zu lesen und zu rezitieren, sie sollten gut singen und tanzen können. Ihre Lehrer wurden vom Tempel unterhalten.

Veränderungen innerhalb der Bildungspolitik der englischen Ostindiengesellschaft

Im Verlauf des 18. Jahrhunderts entwickelte sich England von einer Handelsmacht, die punktuelle Küstenstützpunkte in Indien besaß, zur herrschenden Kolonialmacht. Die Religionspolitik der Ostindienkompanie war begleitet von einer Politik der Nichteinmischung in die christliche Missionstätigkeit und deren Bildungsbemühungen. Die Kompanie, die ihre Tätigkeit in Indien nach ihren Handelsinteressen ausrichtete, definierte keine eigene Verantwortung im Bildungsbereich und entwickelte dementsprechend zunächst auch kein eigenständiges Bildungskonzept. Ausbau und Festigung der britischen Territorialherrschaft waren dann allerdings begleitet von dem zunehmenden Bemühen um das Eingreifen in die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsstrukturen, zunächst vor allem für die in Indien lebende englische und anglo-indische Bevölkerung, später zunehmend auch für die Inder.



5.09 Schulszenen Kolorierte Zeichnung von unbekannter Hand, im Auftrag des Missionars Nicolaus Dal, 1729

Mit dem Sieg über Tipu Sultan im Jahre 1799 festigten die Briten ihre politische Vormachtstellung in Südindien. Diese Entwicklungen blieben nicht ohne Einfluss auf ihre Haltung zu christlicher Missionstätigkeit und zu Bildungsfragen. Mit Beginn des 19. Jahrhunderts änderte die Ostindienkompanie ihre Religionspolitik und schuf damit generell neue Bedingungen für Missionstätigkeiten in Indien. Während sie in den frühen Jahren ihrer Präsenz in Indien die Position der religiösen Neutralität vertrat, wurde mit den überarbeiteten Chartas 1813 bzw. 1833 der Startschuss für eine starke protestantische Missionstätigkeit in Indien gegeben, unabhängig von Denomination und nationaler Herkunft der Missionsgesellschaften.

Zu diesem Zeitpunkt bekamen christliche Missionen in Indien die Auswirkungen einer mehr und mehr staatlich kontrollierten Bildungspolitik zu spüren und das stärker werdende Konkurrenzverhalten zwischen Mission und Kolonialmacht prägte ihre bildungspolitischen Aktivitäten. Die von den Missionen angebotenen Bildungsinhalte und -ziele konkurrierten mit kolonialstaatlicher Bildung, deren vorrangiges Anliegen in der Einführung eines westlich geprägten Schulsystems bestand, mit dessen Hilfe langfristig eine indigene westlich orientierte und der Kolonialherrschaft loyal gegenüberstehende Elite ausgebildet werden sollte. Eine breite offizielle Grundlage erhielt dieser Prozess mit der nach ihrem Verfasser, Sir Charles Wood (1800–1885), benannten *Wood Despatch* 1854, in der die politische Verantwortung der Kolonialmacht für die Entwicklung des Bildungssystems in Indien angemahnt wurde. Künftig beeinflussten staatliche Kontroll- und Regulierungsmechanismen zunehmend das Missions-schulwesen.⁸

Der Gouverneur der Madras Presidency, Sir Thomas Munro (1761–1827), hatte 1822 mit seinem Bericht über das Bildungswesen in der Madras Presidency Bewegung in der Regierungspolitik ausgelöst. Eine spezielle Behörde war mit der Organisation der öffentlichen Bildung beauftragt.⁹ Insgesamt gesehen hatten es die Missionen nun aber nicht nur mit staatlicher Konkurrenz, sondern auch mit staatlicher Kontrolle zu tun. In jeder englischen Provinz wurde ein *director of public instructions* eingesetzt.¹⁰ Die Schulen eines jeden Kreises standen unter Aufsicht von (indischen) Schulinspektoren, denen wiederum einige Lehrer unterstellt waren, die die Schulen besuchten und die lokalen Lehrer in europäischen Unterrichtsmethoden unterwiesen. Staatliche Schulen genossen eine breite Förderung durch die Kolonialregierung und verzeichneten wachsende Akzeptanz seitens der Bevölkerung, die ihre Kinder nach dem staatlich vorgegebenen Curriculum unterrichten ließ, um so deren Berufschancen zu erhöhen. Unter diesen Bedingungen begegneten viele Missionsgesellschaften dem drohenden Verlust ihrer Positionen mit deutlichen Änderungen ihrer bildungspolitischen Aktivitäten.

Schultypen und Experimente – Das Schulsystem der Tranquebarmission

Die Bildungsaktivitäten der Tranquebarmission fielen in eine Periode, in der der Einfluss der katholischen Missionen in Indien zurückging und England seine Stellung als Kolonialmacht ausbaute. Vor diesem Hintergrund mussten die von den Missionaren vermittelten Bildungsinhalte und die im Umgang mit den Kindern angewandten Unterrichts- und Erziehungsmetho-

den im Verlauf der Existenz der dänisch-englisch-halleschen Mission immer wieder modifiziert werden. Davon zeugen nicht zuletzt unterschiedliche Schulmodelle, die von den Missionaren konzipiert, erprobt und – mehr oder weniger erfolgreich – praktiziert wurden.

Vor allem in der Anfangszeit waren die Missionare bestrebt, bestehende hinduistische Dorfschulen in die Missionsarbeit einzubeziehen, indem sie diese regelmäßig besuchten, um Kontakt zu Lehrern und Schülern herzustellen. Die Lehrer dieser Dorfschulen wurden sogar zeitweise von der Mission finanziert. Die frühen Missionare praktizierten dieses Modell in der Hoffnung, zunächst die Lehrer für die christliche Religion zu interessieren und dadurch Zugang zu den Schülern zu erhalten. Allerdings hatten sie wenig Erfolg, so dass die Betreuung „heidnischer“ Schulen 1727 offiziell aufgegeben wurde.¹¹ Später griffen zwar einzelne Missionare diese Praxis wieder auf, ohne sie jedoch dauerhaft zu institutionalisieren.

Das Modell der „Hauschulen“, d. h. des Unterrichtens von Kindern in den Wohnungen der Missionare, war eine Möglichkeit der schulischen Arbeit ohne großen Verwaltungsaufwand und mit geringen Kosten. Zudem ähnelte diese Praxis der indischen *Gurukula*-Tradition, bei der die Schüler nicht nur formal unterrichtet wurden, sondern durch die ständige Nähe des Lehrers (*Guru*) wichtige Erfahrungen übernahmen. Was zunächst aus Mangel an Räumlichkeiten begann, wurde fortgeführt, als es bereits ein gut ausgebautes Netz von Missionsschulen gab. In den Häusern der Missionare erhielten ausgewählte indische Kinder eine Spezialausbildung, vor allem in europäischen Sprachen. Die Integration der Kinder in einen Missionarshaushalt förderte eine enge Bindung zwischen Lehrern und Schülern und war oft die Voraussetzung für eine lebenslange Verbindung des Schülers mit der Mission.

So genannte Armenschulen, auch „Charitätsschulen“ oder Freischulen genannt, prägten das Missionsschulwesen seit 1707. Bereits zu diesem Zeitpunkt eröffnete Bartholomäus Ziegenbalg eine „freie, öffentliche Schule“, die, finanziert und betreut von der Mission, auch für Nichtchristen offen sein sollte.¹² Betrieben mit Genehmigung und Unterstützung weltlicher europäischer Kräfte in Indien, sollten indische Kinder hier mit dem christlichen Glauben bekannt gemacht, in christlichem Geist erzogen und somit für Dienste bei Europäern vorbereitet werden. Der Unterricht umfasste Lesen, Rechnen und Schreiben in Tamil und Portugiesisch, das Bibelstudium, eine theologische Ausbildung, das Studium der tamilischen Poesie. Die erste *Charity School* im Auftrag der *Society for Promoting Christian Knowledge* wurde 1717 in Cuddalore mit Unterstützung der dänisch-halleschen Missionare eröffnet. Das Modell der Freischulen wurde später von Christoph Samuel John intensiv weiterentwickelt. Nach seinen Vorstellungen sollten diese freien Schulen von hohen lokalen und kolonialen Autoritäten getragen werden, etwa nach dem Vorbild der von Christian Friedrich Schwartz (1726–1789) gegründeten Provinzialschulen.¹³

Als Provinzialschulen wurden Einrichtungen in britisch kontrollierten Gebieten bezeichnet, die von den regionalen Herrschern finanziell bzw. durch Landbereitstellung unterstützt wurden. In den 1780er Jahren entstanden diese Schulen in Zusammenarbeit von Christian Friedrich Schwartz, der ab 1768 für die SPCK arbeitete und ab 1778 permanent in Thanjavur

tätig war, und englischen Kolonialbeamten. Die Schulen waren vor allem für einheimische Kinder gedacht, denen dort Achtung vor der englischen Nation und Loyalität gegenüber der britischen Kolonialmacht vermittelt werden sollte. Im Auftrag der Ostindiengesellschaft errichtete Schwartz unter anderem Provinzialschulen in den Orten Thanjavur, Ramanadaburam und Shivaganga.¹⁴ Für die Engländer galt der deutsche Missionar, der in zahlreichen politischen Verhandlungen als Vermittler und Dolmetscher eingesetzt war, auch als Bildungsexperte, der in bildungspolitischen Fragen oft als Berater herangezogen wurde.¹⁵

Hatte die Mission die Kinder in der Regel in „malabarische“ (tamilische), „portugiesische“, „dänische“ und „englische“ Schulen aufgeteilt, die Kinder in ihrer jeweiligen Muttersprache unterrichtet und die Unterrichtsinhalte wenn möglich den für sie vorgesehenen künftigen Entwicklungen angepasst, entwickelten Christoph Samuel John und Johann Peter Rottler zu Beginn der 1780er Jahre ein Konzept für eine gemischte europäisch-indische Integrationsschule.¹⁶ Im Februar 1784 erhielten sie vom Missionskollegium in Kopenhagen die Erlaubnis zur Gründung einer „Schulanstalt für Europäische Kinder und Malabarische Jünglinge“.¹⁷ Grundidee dieser Schule war, den indischen Kindern im täglichen Umgang mit den europäischen Kindern deren Lebensweise nahezubringen.¹⁸ Das ging so weit, dass beispielsweise die Zeit des Mittagessens ausdrücklich dazu genutzt werden sollte, den tamilischen Kindern europäische Essgewohnheiten nahezubringen, und: *„wo alle Malabarischen Jünglinge dabey aufwarten [bedienen H. L.], um sie zum Dienst der Europäer geschickt, und mit ihrer Lebensart bekannt zu machen. Da werden nun freilich viele Gläser und Teller zerbrochen...“*¹⁹ John sah in diesem Versuch einen Weg zur „bürgerlichen Bildung der Indier.“²⁰

Bildungsinhalte und Erziehungsmethoden

Nicht nur die Schulformen, sondern auch die im Rahmen der dänisch-englisch-halleschen Mission vermittelten Bildungsinhalte und angewandten Erziehungsmethoden mussten an den aktuellen Erfordernissen gemessen werden und unterlagen demzufolge ebenso einem ständigen Wandel. Unterweisungen in der christlichen Lehre bildeten den Kern des Missionsschulsystems. Dazu gehörten Stunden, in denen aus der Bibel vorgelesen wurde, ebenso wie Katechismusunterricht oder das Lesen christlicher Literatur. Katechismusunterricht wurde auch außerhalb der Schule für potentielle Konvertiten erteilt und diente der Vorbereitung der Täuflinge auf die Aufnahme in die christliche Gemeinschaft. In den höheren Schulklassen und insbesondere für diejenigen Schüler, die für eine Missionslaufbahn vorgesehen waren, kamen Fächer wie Theologie, Bibelsprachen, Bibelexegese, Rhetorik sowie Religions- und Kirchengeschichte hinzu.²¹ Waren die Tranquebar-Missionare noch relativ unabhängig in der Gestaltung des Religionsunterrichts, wurde dieses Schulfach im 19. Jahrhundert zu einem hochsensiblen Bereich in den Auseinandersetzungen zwischen missionarischen und staatlichen Bildungsansätzen. Einschränkungen im Religionsunterricht, Kürzungen bzw. Verlagerung der Unterrichtsstunden an den Rand des Unterrichtstages kamen einem Verlust an Autorität und Autonomie gleich.

Eine der entscheidendsten Fragen im Zusammenhang mit der Gestaltung des Schulsystems war die nach dem Unterrichtsmedium. War es ein Prinzip pietistischen Herangehens, die Kinder jeweils in ihrer Muttersprache zu unterrichten, so entsprach dies nicht immer den praktischen Erfordernissen im Missionsgebiet. Wenn es in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts in Südostindien wichtig war, Portugiesisch zu lernen, um gute Aussichten auf eine Anstellung bei Europäern zu erlangen, wurde diese Sprache mehr und mehr durch das Englische verdrängt. Insbesondere diejenigen Missionare der Tranquebarmission, die zur anglikanischen Kirche übertraten und im Auftrag der *Society for Promoting Christian Knowledge* (SPCK) arbeiteten, wie Christian Friedrich Schwartz, trugen zur Festigung von Englisch als Unterrichtssprache bei. Der zunehmende, auch von der Bevölkerung ausgehende Bedarf an englischsprachiger Ausbildung lief nicht konform mit dem Bemühen der Mission, durch ihre in lokalen Sprachen ausgebildeten Mitarbeiter die Massen effektiver zu erreichen. In einer breiten Anwendung der englischen Sprache im Schulunterricht sahen viele Missionare zudem die Gefahr, die Schüler von ihren kulturellen und lokalen Wurzeln zu entfremden. Dies war gewissermaßen ein Vorgesmack auf die so genannte „große Kontroverse“, den Streit zwischen Anglizisten und Orientalisten im 19. Jahrhundert.²²

Auf den Unterricht in Mathematik wurde in lokalen tamilischen Schulen seit Jahrhunderten großen Wert gelegt. Jungen wurden in der praktischen Anwendung mathematischer Regeln für den Umgang mit Finanzen, mit Maßen und Gewichten unterwiesen. In den Missionsschulen richtete man sich nach den Besonderheiten der tamilischen Rechenweise, die sich in vieler Hinsicht von der europäischen unterscheidet. Wenn die Schüler als Rechnungsführer eingesetzt werden sollten, mussten sie die lokalen Rechentechniken beherrschen. Naturwissenschaftliche Fächer wurden besonders seit den 1760er Jahren gelehrt. Maßgeblichen Anteil an der Einführung dieser Fächer hatten die Missionare John und Rottler.

Die Vermittlung von Arbeitstechniken, verbunden mit der Erziehung zu einem christlichen Lebenswandel und zu einer verantwortlichen Haltung im beruflichen Dasein, waren wichtige Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben nach der Ausbildung. In den Handwerken wurden Mädchen und Jungen in der Regel gesondert ausgebildet. Die Mädchen der tamilischen Schule in Tranquebar lernten Spinnen, Strümpfestricken, Mattenflechten und stellten Bindfäden aus Kokossschalen her, die dann zu Tauen verarbeitet wurden. Außerdem wurden sie verstärkt zu Küchen- bzw. Haushaltsgehilfinnen ausgebildet, nachdem es Beschwerden gegeben hatte, die im Missionsbereich ausgebildeten Mädchen wären für diese Arbeiten ungeeignet. Einige Jungen waren an der gleichen Handwerksausbildung beteiligt, andere erlernten z. B. das Korbflechthandwerk, wurden zu Schilderern oder Rechnungsführern bzw. zu Buchbindern oder Schriftsetzern ausgebildet. Die Mädchen blieben in der Schule, bis sie verheiratet wurden, während man die Jungen dann entließ, wenn sie zum Heiligen Abendmahl zugelassen waren bzw. in der Lage waren, sich selbst zu ernähren.

Direkter Sportunterricht war im Curriculum der Missionsschulen nicht vorgesehen, wohl aber Bewegung und Ertüchtigung mit praktischem Nutzen. Einmal wöchentlich arbeiteten die

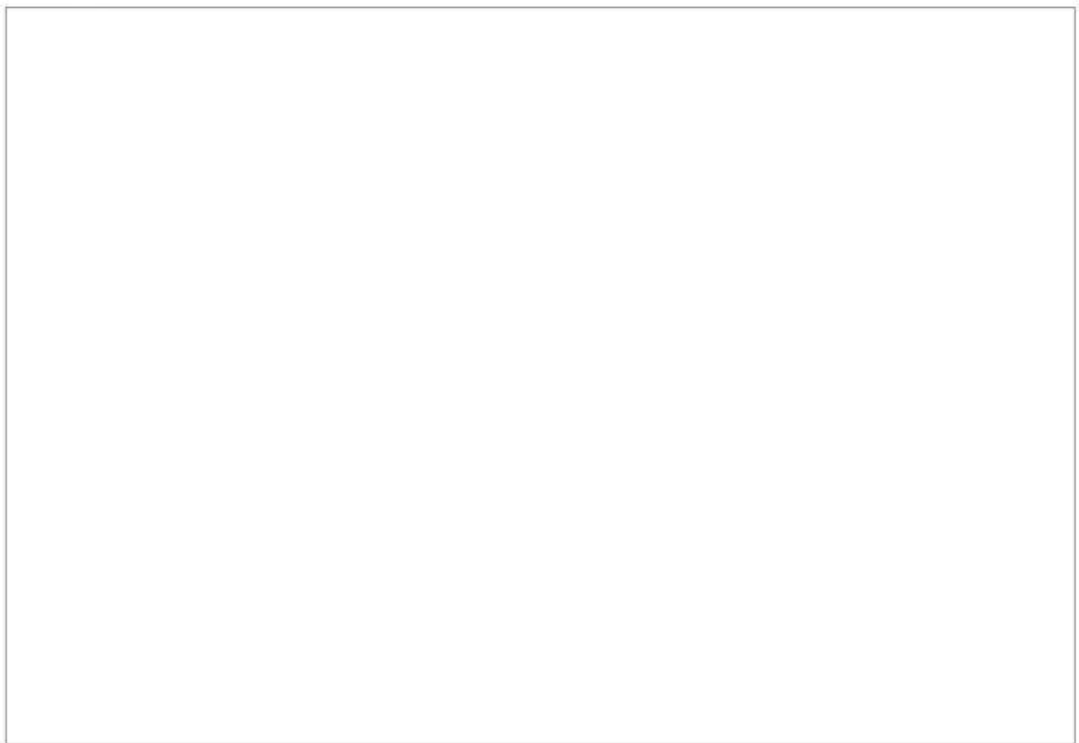
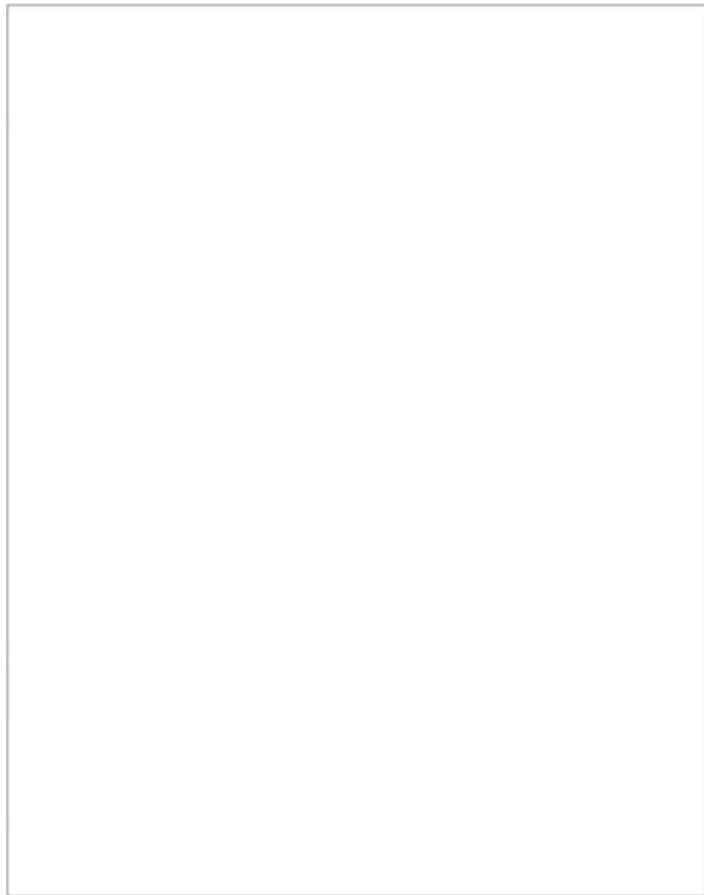
1 **5.10 Malabarische Schule**

Farbzeichnung, Südindien, 19. Jh.

2 **5.11 John Gantz und Söhne:**

Hinduschule Kolorierte Zeichnung,
Madras, 1834

1
2



Schüler der Stadtschulen in Tranquebar im Missionsgarten in Porayar.²³ In größeren Abständen machten die Schüler einen Ausflug in die nähere Umgebung, der gleichzeitig zum Kennenlernen der Natur und zu anderen landeskundlichen Betrachtungen genutzt wurde. Die Arbeit in den Missionsgärten bewährte sich als Methode der „Leibesbewegung“ und trug gleichzeitig zur Eigenversorgung der Mission bei. Zur Erziehung zur Körperhygiene gehörte in den Anfangsjahren ein wöchentlicher Gang zu einem Teich außerhalb Tranquebars, wo die Kinder sich „nach hiesiger Art am gantzen Leibe waschen und reinigen“²⁴ mussten. Zu den um 1740 neu errichteten Schulanstalten in Tranquebar gehörten dann separate Brunnen für Mädchen und Jungen. Die Kinder, die in der Schule verköstigt wurden, erhielten – soweit dies der Mission möglich war – eine den örtlichen Bedürfnissen angepasste Ernährung. Regelmäßig wurde den Kindern ein Abführmittel zur Entschlackung des Körpers verabreicht.²⁵

Hatte bei den Bildungsinhalten der Religionsunterricht absolute Priorität, musste bei den Unterrichtsmethoden eine stärkere Anpassung an die indischen Unterrichtspraktiken vorgenommen werden. Die Methode des Auswendiglernens wurde mit der des kreativen Lernens im Wechsel angewandt. Das mechanische Einprägen von Wissensinhalten wurde begleitet von Unterrichtsstunden, in denen das Gelernte geistig aufgenommen und verarbeitet wurde. Die Methode des Disputierens als Bestandteil mittelalterlicher Lateinschulen und des mittelalterlichen Universitätsstrebens wurde ausgebaut und in den Schulen der dänisch-englisch-halleschen Mission angewandt.²⁶ Im Unterricht wurde das Beobachten und das Aufnehmen von Kenntnissen unter anderem auch durch die Selbsttätigkeit des Schülers gefördert. Hierzu diente vor allem der Realienunterricht, eine Besonderheit des pädagogischen Konzepts August Hermann Franckes. Zu den an den Missionsschulen genutzten Lehrmitteln gehörten neben Lehrbüchern auch Anschauungsobjekte wie Modelle, getrocknete Pflanzen, präparierte Tiere, Abbildungen, Karten und Globen.

Die Einhaltung von Disziplin, Ordnung und Hygiene war oberstes Gebot an den Missionsschulen. Ein streng gegliederter Tagesablauf mit immer wiederkehrenden Abschnitten sollte einen Rhythmus prägen und Gewohnheiten fördern. Wie an den Franckeschen Stiftungen waren auch in den Missionsschulen alle Tätigkeiten einem konsequenten Nützlichkeitsdenken untergeordnet. So wurden beim Abendessen und auch beim Strümpfestricken Geschichten aus der Bibel vorgelesen und erörtert.²⁷ Zu Feiertagen und bei Prüfungen wurden je nach erbrachter Leistung Geschenke verteilt oder – bei schlechten Resultaten und Disziplinverstößen – gestrichen.²⁸ Ein Lob sprachen die Missionare selten aus. Anerkennung konnte einem Schüler durch spezielle Förderung seitens eines europäischen Sponsors oder durch seinen Einsatz als Assistent des Lehrers in einer unteren Klasse zuteil werden.

EDUCATION

Education was an important instrument and an integral part of missionary work. Although the mission schools were subordinated to the aims of the mission, they had to adapt themselves to the local conditions. From the point of view of mission strategy, schools had to recruit members for the local congregation, train local mission workers and propagate Christianity in local society. Under these circumstances, the religious aim was subjected to modifications due to the actual conditions in the areas of mission activity. It is therefore not surprising that local methods of instruction, practical requirements, as well as the political, religious and cultural background of the mission influenced both the content and the aims of schooling.

In the eighteenth century, a network of schools and educational institutions arose in southeast India as part of the Danish-English-Halle mission. The schools were open to all, and thus became a form of advertisement for the mission. Most of the German missionaries had already had prior teaching experience. Many of them had worked as private tutors for wealthy families or as teachers in the schools of the Francke Foundations. Although the influence of European ideas was evident in the structure of the educational institutions, the missionaries could not ignore social features such as the caste system, religion or the issue of gender. Besides this, they also had to take the existing educational system into account. By employing Indians in their schools, visiting the village schools and asking Tamils about the aims, contents and methods of traditional schooling, the missionaries adopted various local practices in their teaching.

While later Christian missions often came into conflict with the British colonial state, the Danish-English-Halle mission profited from the policy of religious neutrality practiced by the East India Company. During the eighteenth century, the Company did not consider the education of the local population to be its concern, not developing its own educational policy until the beginning of the nineteenth century. Up to this point, the mission schools faced very little competition from secular schools controlled by the colonial state. In the nineteenth century, state mechanisms of control and regulation started to influence the missionary educational system.

- 1 „It would not, however, be an exaggeration to affirm that the Danes were the pioneers of modern educational system in India.“ Rawat, P. L. 1981: *History of Indian Education*, Agra, Bhopal: Ram Prasad And Sons, S. 125.
- 2 Zu unterschiedlichen Aspekten des Schulsystems der Tranquebarmission siehe: Heike Liebau: Über die Erziehung „tüchtiger Subjekte“ zur Verbreitung des Evangeliums. Das Schulwesen der Dänisch-Halleschen Mission. In: *Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert*. Hrsg. von A. Bogner/ B. Holtwick/ H. Tyrell. Würzburg 2004, S. 427–458; Heike Liebau: Von Halle nach Madras: Pietistische Waisenhauspädagogik und englische Appropriationen in Indien. In: *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. Hrsg. von J. Schriewer/ M. Caruso. Leipzig 2005 (COMPARATIV, Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung, 15. Heft 1), S. 31–57; Heike Liebau: Religionsunterricht und Sprachenfrage. Zu den Auseinandersetzungen zwischen der Leipziger Mission und der britischen Kolonialregierung über die Gestaltung des Schulwesens in Südinien. In: *Mission und Macht im Wandel politischer Orientierungen. Europäische Missionsgesellschaften in politischen Spannungsfeldern in Afrika und Asien zwischen 1800 und 1945*. Hrsg. von H. Stöcker/ U. v. d. Heyden. Stuttgart 2005, S. 102–117 (Missionsgeschichtliches Archiv, 10).
- 3 A. H. Francke: Segensvolle Fußstapfen. Geschichte der Entstehung der Halleschen Anstalten von August Hermann Francke selbst erzählt. Bearbeitet und herausgegeben von Michael Welte. Giessen 1994, S. 207 f.
- 4 Martin Scharfe, *Die Religion des Volkes: kleine Kultur- und Sozialgeschichte des Pietismus*. Gütersloh 1980. S. 141 ff.
- 5 Vgl.: Die Stiftungen August Hermann Francke's in Halle. Festschrift zur zweiten Säcularfeier seines Geburtstages herausgegeben von dem Directorium der Franckeschen Stiftungen. Halle 1863.
- 6 Magister und Scholaren. Professoren und Studenten. Geschichte deutscher Universitäten und Hochschulen im Überblick. Leipzig, Jena, Berlin 1981, S. 58 ff.
- 7 Antworten der Missionare auf Fragen A. H. Franckes zu Politik, Ökonomie, Geographie und Religion der Tamilen (1709). HB, 3. Cont., S. 111–148, Zitat S. 127 f.
- 8 Arthur Mathew: *Christian Missions, Education and Nationalism. From Dominance to Compromise, 1870–1930*, New Delhi 1988; L. Zastoupil/ M. Moir (Hrsg.): *The Great Indian Education Debate. Documents Relating to the Orientalist-Anglicist Controversy, 1781–1843*, Richmond 1999, Introduction; J. C. Ingleby: *Missionaries, Education and India. Issues in Protestant Missionary Education in the Long Nineteenth Century*. Delhi 2000, p. XIV.
- 9 *Imperial Gazetteer of India, Provincial Series*. Madras, Vol. 1. New Delhi 1985, pp. 117–125.
- 10 Paul Fleisch: *Hundert Jahre lutherischer Mission*. Leipzig 1936, S. 101.
- 11 HB 22. Cont., S. 905; 33. Cont., S. 917 f.; 25. Cont., S. 15.
- 12 Alte Briefe aus Indien. Unveröffentlichte Briefe von Bartholomäus Ziegenbalg 1706–1719. Hrsg. v. Arno Lehmann. Berlin 1957, S. 57, hier: Schreiben Ziegenbalgs vom 19. 9. 1707.
- 13 Christoph Samuel John: *On Indian Civilization, or, report of a successful experiment made, during two years, on that subject, in fifteen Tamil and five English Native Free-Schools; with proposals for establishing a separate, liberal Native School Society, etc.* London 1813, S. 8.
- 14 NHB Vorrede zum III. Band, S. XI.
- 15 Vgl. dazu: R. E. Frykenberg: *The Legacy of Christian Friedrich Schwartz*. In: *International Bulletin*, 23/3 (Juli 1999), S. 130–135.
- 16 NHB, 30. St., S. 684/85, hier: Schreiben von Rottler an Freylinghausen vom 20. Februar 1784.
- 17 Rigsarkivet København, Missionskollegiet 9g, Indkomne Sager den Ostindiske Mission vedk. 1781 92 Unterthäniges Pro memoria. Trankenbar d. 12 Februar 1784.
- 18 NHB 32. St., S. 889, Schreiben von John an Freylinghausen vom 10. 9. 1785. Die „Bearbeitung der Malabarischen Jünglinge“ bezeichnete John als die „Hauptabsicht bey der Europäischen Schule“. Siehe auch: NHB 30. St., S. 705 f. Schreiben von John, 18. 10. 1784.
- 19 NHB 30. St., S. 707, Schreiben von John aus Tranquebar vom 18. Oktober 1784.
- 20 NHB 66. St., S. 485 ff., S. 839.
- 21 HB 56. Cont., S. 566 f.; 58. Cont., S. 1535.
- 22 Lynn Zastoupil/ Martin Moir (s. Anm. 8).
- 23 AB, S. 227, Schreiben von Ziegenbalg, Gründer und Jordan an A. H. Francke, Tranquebar 10. 9. 1712.
- 24 HB 4. Cont., S. 159. Vgl. auch: Johann Ernst Gründler u. Bartholomäus Ziegenbalg: *Die Malabarische Korrespondenz. Tamilische Briefe an deutsche Missionare. Eine Auswahl*. Eingeleitet und erläutert von Kurt Liebau. Sigmaringen 1998, S. 208–211.
- 25 HB 52. Cont., S. 682. Vgl. auch: Gründler (s. Anm. 24), S. 208–211.
- 26 Francke (s. Anm. 3), S. 210, Daniel Jeyaraj: *Inkulturation in Tranquebar: der Beitrag der frühen dänisch-halleschen Mission zum Werden einer indisch-einheimischen Kirche (1706–1730)*. Erlangen 1996, S. 132, HB, 1. Cont., S. 127; Hans-Werner Gensichen: *Dienst der Seelen und Dienst des Leibes in der frühen pietistischen Mission*. In: *Der Pietismus in Gestalten und Wirkungen – Martin Schmidt zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von H. Bornkamm. Bielefeld 1975, S. 430–435.
- 27 Vgl. u. a. HB 4. Cont, S. 159.
- 28 NHB 25. St., Vorrede, S. 9, 1780.