

Von Halle nach Madras: Pietistische Waisenhauspädagogik und englische Appropriationen in Indien

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts zeichneten sich in der Entwicklung der kolonialstaatlichen Schulpolitik in Indien bedeutende Veränderungen ab, beeinflusst von den Auseinandersetzungen zwischen Missionsschulwesen und kolonialen Bestrebungen im Bildungsbereich. In der jüngsten bildungshistorischen Forschung wird die Periode bis 1850 als „revolutionäre Phase“ der missionarischen Schulentwicklung im Rahmen des „langen“ 19. Jahrhunderts bezeichnet,¹ bevor dann die Dominanz der Missionsschulen einer in Bildungsfragen eher kompromissorientierten Politik der Missionsgesellschaften gegenüber staatlichen Unternehmungen wich.² Die Autoren konzentrieren sich in ihren Analysen auf die Tätigkeit anglikanischer Missionsgesellschaften, die ab 1813 offiziell in Indien wirkten, während beispielsweise die schulischen Initiativen der dänisch-halleschen Missionare in diesem Prozess nicht wahrgenommen werden. Zu Unrecht, wie die folgenden Untersuchungen zur Vorgeschichte der von Andrew Bell (1753–1832) in den 1780er und 1790er Jahren in Madras entwickelten Unterrichtsmethode zeigen werden.

Im Verlauf des 18. Jahrhunderts wandelte sich die Handelsmacht England, die ihren Einfluss in Indien im Wesentlichen auf Küstenstützpunkte gründete, in eine weite Flächen des Subkontinents beherrschende Kolonialmacht. Ergebnis und Begleiterscheinung dieser Festigung der britischen Territorialherrschaft in Indien war unter anderem das Bemühen um Bildungs- und Erziehungsstrukturen, zunächst für die in Indien lebende englische Bevölkerung und für die sogenannten Angloinder,³ später zunehmend auch für die Inder. Die Ostindiengesellschaft entwickelte sich zu einer Kolonialmacht, in dem Maße, in dem die Zahl der englischen und angloindischen

1 J. C. Ingleby, *Missionaries, Education and India. Issues in Protestant Missionary Education in the Long Nineteenth Century*, Delhi 2000, S. XIV.

2 A. Mathew, *Christian Missions, Education and Nationalism. From Dominance to Compromise, 1870–1930*, New Delhi 1988.

3 Der Begriff *Angloinder* bezeichnet Kinder aus Verbindungen englischer Männer mit indischen Frauen. Für Kinder aus indisch-europäischen Beziehungen –europäisch meint hier französisch, dänisch, holländisch und vor allem portugiesisch– werden in den Quellen des 18. und frühen 19. Jahrhundert meist die Begriffe *eurasians* und *portuguese* bzw. in deutschen Texten „Portugiesen“ verwendet.

Bevölkerung wuchs und das Bedürfnis nach loyalen indischen Untertanen zunahm. In dem Maße wuchs auch die Notwendigkeit, Verantwortung im Bildungssektor zu übernehmen.

Das südindische Madras, seit 1636 in englischem Besitz, war, neben Kalkutta in Bengalen, ein bedeutendes Zentrum englischer Macht. Hier wurden die schulpolitischen Bemühungen der *East India Company* maßgeblich durch die Arbeit pädagogisch ambitionierter deutscher Missionare geprägt. Die seit 1706 im Auftrag der Dänisch-Halleschen Mission – nach ihrem Hauptwirkungsort in Tranquebar auch als Tranquebarmission⁴ bezeichnet – an der Südostküste des indischen Subkontinents tätigen Missionare trugen in erster Linie die Unterrichtsmethoden nach Indien, die an den Franckeschen Stiftungen in Halle praktiziert wurden.⁵ Die 1698 von dem halleschen Pietisten und Pädagogen August Hermann Francke (1663–1727) gegründeten Glauchaer Anstalten, später bekannt als Franckesche Stiftungen, hatten sich im Laufe des 18. Jahrhunderts zu einem bedeutenden Zentrum der Pädagogik entwickelt. Die Erfahrungen des sogenannten Halleschen Waisenhauses beeinflussten nicht nur das Schulsystem in Brandenburg-Preußen, Württemberg und Sachsen/Thüringen,⁶ die von Francke und seinen Nachfolgern⁷ praktizierte Schul- und Unterrichtsorganisation strahlte auch nach Nord- und Südeuropa, Russland, Großbritannien, Nordamerika und Indien aus.⁸

4 Zur Geschichte der Tranquebarmission siehe u.a. die folgenden Arbeiten: F. J. Fenner, *Geschichte der Tranquebarschen Mission nach den Quellen bearbeitet*, Kopenhagen 1843; D. Jeyaraj, *Inkulturation in Tranquebar: der Beitrag der frühen dänisch-halleschen Mission zum Werden einer indisch-einheimischen Kirche (1706–1730)*, Erlangen 1996; A. Lehmann, *Es begann in Tranquebar. Die Geschichte der ersten evangelischen Kirche in Indien*, Berlin 1956.

5 Zum Schulsystem der Tranquebarmission, vgl. H. Liebau, *Über die Erziehung „tüchtiger Subjekte“ zur Verbreitung des Evangeliums: Das Schulwesen der Dänisch-Halleschen Mission als Säule der Missionsorganisation*, in: A. Bogner/B. Holtwick/H. Tyrell (Hrsg.), *Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert*, Würzburg 2003, S. 427–458.

6 K. Steiner, *Das Schulwesen*, in: G. Bregulla (Hrsg.), *Hugenotten in Berlin*, Berlin 1988, S. 206–226.

7 Während sich Franckes Unterrichtskonzepte durch eine starke Betonung der Religion auszeichneten, wurden spätestens mit dem Pädagogen August Hermann Niemeyer (1754–1828), einem Urenkel Franckes, der 1784 die Leitung des Halleschen Pädagogiums übernahm, auch Ideen der Aufklärung zu einem Bestandteil der Strategie an den Franckeschen Stiftungen. Vgl. *Directorium der Franckeschen Stiftungen* (Hrsg.), *Die Stiftungen August Hermann Francke's in Halle. Festschrift zur zweiten Säcularfeier seines Geburtstages*, Halle 1863, S. 121 f; B. Klosterberg, *Bücher für Kinder und Jugendliche in den Glauchaer Anstalten*, in: P. Willard (Hrsg.), *Die Franckeschen Stiftungen zu Halle im Jahre 2000*, Halle 2000, S. 31–39.

Fast jeder der 56 bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts nach Südindien ausgesandten Missionare verband seine pädagogischen Erfahrungen mit den Franckeschen Stiftungen. Als Studenten der Hallesehen Universität bzw. als Absolventen einer anderen Universität hatten sie vor ihrer Ausreise nach Indien oft an einer der Waisenhausschulen unterrichtet. In Indien standen sie vor der Herausforderung, die erlernten Methoden und Inhalte unter den konkreten Bedingungen des Missionsschulwesens anzuwenden. Gleichzeitig erfolgte ein permanenter Austausch mit traditionellen indischen Konzepten bzw. europäischen Bildungsmodellen, die im 18. Jahrhundert vor allem durch englische und schottische Kolonialbeamte und Geistliche nach Indien getragen worden waren. Ursprünglich im Auftrag der dänischen Krone ausgesandt und auf dem Gebiet der dänischen Handelskolonie tätig, entwickelten die Missionare schon wenige Jahre nach ihrer Ankunft in Indien enge pädagogische Kontakte zu englischen Beamten sowie Beauftragten der anglikanischen Kirche. Je deutlicher die Engländer den Wert des Schulwesens als Bestandteil kolonialer Politik erkannten, um so interessanter wurden die deutschen Missionare mit ihren „modernen“ pädagogischen Kenntnissen und den in Indien gesammelten praktischen Erfahrungen. In Madras begann die kontinuierliche und direkte deutsch-englische Zusammenarbeit mit der Errichtung einer von englischer Seite gestifteten und mit personeller Unterstützung der Dänisch-Halleschen Mission betriebenen Schule im Jahre 1717. Seit 1728 waren in Halle ausgebildete Missionare offiziell im Auftrag der Londoner *Society for Promoting Christian Knowledge (SPCK)* tätig.⁹

Auch an der Gründung und Ausgestaltung der von Andrew Bell geleiteten Schulanstalt in Egmore/Madras waren deutsche Missionare beteiligt. Bell stand nach seiner Ankunft in Indien 1787 in regelmäßigem Austausch mit mehreren deutschen Missionaren. Vor diesem Hintergrund sind Bells pädagogische Reformkonzepte, die er während seines Wirkens als Direktor des *Male Orphan Asylum* in Madras von 1789 bis 1796 entwickelte, bevor er sie anschließend unter den Bedingungen des englischen Schulwesens modifizierte und erweiterte, auch das Ergebnis einer englisch-deutschen Zusammenarbeit auf indischem Boden. Bell konnte in seiner schulpädagogischen Arbeit in Südindien nicht nur auf Berichte über jahrzehntelange Erfahrungen früher Missionare zurückgreifen, er profitierte auch von der unmittelbaren

8 H. Obst, Das Vermächtnis August Hermann Franckes, in: P. Willard (Hrsg.), Jahresheft der Franckeschen Stiftungen zu Halle 1996, Halle 1995, S. 10-23.

9 Der erste deutsche Missionar in englischen Diensten war Benjamin Schultze (1689–1760). Er wechselte 1726 von Tranquebar nach Madras, wo er ab 1728 offiziell für die SPCK arbeitete. Zu Schultze siehe u.a. H. Liebau, Deutsche Missionare als Indienforscher. Benjamin Schultze (1689–1760) – Ausnahme oder Regel?, in: Archiv für Kulturgeschichte 76 (1994), H. I, S. 111-133.

Zusammenarbeit mit haleschen Pädagogen im südindischen Missionsdienst. Diese griffen seine pädagogischen Ansätze Jahre später in ihrer schulpraktischen Arbeit auf und entwickelten sie an ihren Schulen weiter.

1. Das Spektrum der Schularbeit der Dänisch-Halleschen Mission

Als Andrew Bell im Jahre 1789 das Amt des Direktors des von der *East India Company* soeben eröffneten Jungenwaisenhauses in Madras antrat, war er nicht der einzige Kandidat für diesen Posten. Im Gespräch für diese Funktion war auch der deutsche Missionar Christian Wilhelm Gericke (1742–1803), der seit 1767 in Indien und seit 1788 für die *Society for Promoting Christian Knowledge* in Madras tätig war. Erst auf Drängen einiger Kolonialbeamter, die meinten, Gericke sei mit dieser Aufgabe überfordert, willigte Andrew Bell in die Ernennung zum Direktor des Jungenwaisenhauses ein.¹⁰

Zu diesem Zeitpunkt setzten deutsche Missionare unterschiedliche Schultypen in mehreren Städten Südindiens um, teils im Auftrag der seit 1706 bestehenden, der dänischen Krone unterstellten Dänisch-Halleschen Mission, teils im Namen einer von der *SPCK* getragenen sogenannten Englischen Mission, deren Arbeit 1728 eingesetzt hatte. Erfahrungen und Kenntnisse der europäischen und südindischen pädagogischen Entwicklung anwendend, experimentierten die Missionare bei der Umsetzung ihrer pädagogischen und missionarischen Ziele mit verschiedenen Modellen.

Obgleich die Tranquebar-Missionare bei der Errichtung von Schulen die Methoden und Ansätze zugrunde legten, die sie von ihren europäischen Mutterhäusern übernommen hatten,¹¹ erkannten sie schnell die Notwendigkeit, Elemente des indischen Schulwesens zu berücksichtigen.¹² Indem sie bestehende lokale Hindu-Dorfschulen betreuten, versuchten sie, diese in die Missionsarbeit einzubeziehen. Die Missionare hatten bemerkt, dass es in fast jedem größeren Ort eine „heidnische“ Schule gab, und sie suchten nach Möglichkeiten, Einfluss auf das dortige Unterrichtsgeschehen zu nehmen, in der Hoffnung, zunächst das Interesse der Lehrer für die christliche Religion zu gewinnen und dadurch Zugang zu den Schülern zu erhalten.¹³ Insgesamt

10 R. Southley, *The life of the Rev. Andrew Bell, Comprising the History of the Rise and Progress of the System of Mental Tuition*. Band I, London 1844, S. 142.

11 A. Lehmann (Hrsg.), *Alte Briefe aus Indien*. Unveröffentlichte Briefe von Bartholomäus Ziegenbalg 1706–1719, Berlin 1957, S. 89.

12 *Der Königlich-Dänischen Missionarien aus Ost-Indien eingesandte ausführliche Berichte*, 9 Bde., 108 Continuationen, Halle 1710–1771 (im Folgenden abgekürzt: HB), 3. Cont., S. 111–148, Zitat S. 127 f.

13 Der ständige Kontakt zu den lokalen Dorfschulen erfolgte durch Kontrolle und Inspektion lokaler (Hindu-) Schulen in den umliegenden Orten. Beauftragte der Mission

war das Modell wenig erfolgreich und wurde 1727 offiziell zunächst beendet.¹⁴ Später griffen einzelne Missionare diese Praxis wieder auf, ohne sie jedoch dauerhaft zu institutionalisieren.¹⁵

Das Hausschulmodell kam den Erfahrungen der Missionare, die in Europa teilweise als Hauslehrer die Kinder begüterter Familien unterrichtet hatten, entgegen. Es entsprach aber auch der indischen *Gurukula*-Tradition, bei der die Schüler nicht nur formal unterrichtet wurden, sondern durch die ständige Nähe eines Guru wichtige Erfahrungen machen konnten.¹⁶ Das Unterrichten indischer Kinder in den Wohnungen der Missionare war ohne Verwaltungsanwand schnell und kostengünstig zu realisieren. Anfänglich aus Mangel an geeigneten Räumlichkeiten eingeführt, setzten die Missionare diese Unterrichtsform fort, als es bereits ein gut ausgebautes Netz von Schulen gab. Bei den im Hause von Missionaren und indischen Angestellten unterrichteten Kindern handelte es sich teilweise um Zöglinge, denen eine Spezialbildung, vor allem in europäischen Sprachen, vermittelt werden sollte. Oftmals wurden aber auch Waisenkinder in die Missionarsfamilien integriert und erhielten dort einen wesentlichen Teil ihrer Bildung.¹⁷

suchten das Gespräch mit Lehrern und Schülern, erklärten Bibeltexte und hinterließen Lieder und kleine Gebete, die sie bei späteren Besuchen wieder abfragten. Vgl. u. a. HB 22. Cont., S. 905; HB 33. Cont., S. 917f.

14 HB 25. Cont., S. 15, Tageregister von Benjamin Schultze, Eintrag vom 14. Feb. 1727.

15 In der Absicht, die lokale Schule „als ein Mittel zu gebrauchen, zu mehrerer Bekanntschaft mit den Einwohnern dieses Ortes zu kommen“, praktizierten Johann Ernst Geister (1717–1746) und Johann Zacharias Kiermander (1710–1799) in Cudalore um 1740 wieder die Betreuung „heidnischer“ Schulen. Die „heidnische“ Schule sollte in ihrer ursprünglichen Form belassen bleiben und „die Kinder nach der Landesart lesen, schreiben und rechnen lernen“, vgl. HB 57. Cont., S. 1461. In den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts versuchte Daniel Schreyvogel (1777–1840), sich an der Leitung lokaler nichtchristlicher Schulen zu beteiligen, ohne diese jedoch formal der Mission zu unterstellen. Ihm schwebte vielmehr die Gründung eines Komitees zur Oberaufsicht über die Angelegenheiten dieser Schulen unter Beteiligung der Missionare und Nutzung ihrer Erfahrungen vor. Vgl. Neuere Geschichte der evangelischen Missions-Anstalten zur Bekehrung der Heiden in Ostindien, 8 Bde., 95 Stücke, Halle 1770–1848 (im Folgenden abgekürzt: NGEMA), 84. St., S. 1248 f.

16 Als *Gurukula* (Sanskrit: die Familie des Lehrers) bezeichnete man die traditionelle Ausbildungsstätte für Brahmanensöhne, in denen eine kleine Gruppe von Schülern, oft länger als ein Jahrzehnt, durch einen *guru* (Sanskrit: Lehrer) unterrichtet wurde. Zur Geschichte des indischen Bildungswesens siehe P. L. Rawat, *History of Indian Education*, Agra/Bhopal 1981.

17 Letzteres traf vor allem auf verheiratete Missionsangestellte zu. Die Familie von Ch. S. John beherbergte um 1785 neun Kinder von Europäern als „Pensionärs“ in ihrem Haus. Vgl. NGEMA 32. St., S. 888. Gericke betrieb, neben seiner Arbeit als Inspek-

Ebenfalls von Beginn an gab es *Armen-* oder *Freischulen*, auch *Charitätsschulen* genannt. Bereits 1707 informierte Bartholomäus Ziegenbalg (1682/83–1719) den dänischen König Friedrich IV über seine Absicht, eine „freie, öffentliche Schule“ zu errichten, offen auch für Nichtchristen, finanziert und betreut von der Mission.¹⁸ In der auf Initiative Johann Ernst Gründlers (1677–1720), mit Genehmigung des dänischen Kommandanten Hassius ins Leben gerufenen Wohltätigkeitsschule erhielten die Kinder ihre Lernmaterialien kostenfrei.¹⁹ Sie sollten 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, sowie das Studium der tamilischen Poesie. *Charitätsschulen* bzw. *Charity Schools* wurden auch unter englischer Betreuung und mit englischer Finanzierung eingerichtet. Die erste derartige Schule wurde 1717 in Cuddalore eröffnet. Über sein Modell der Freischulen als Beitrag zur Entwicklung der indischen Zivilisation verfasste Christoph Samuel John (1747–1813) eine ausführliche Abhandlung in englischer Sprache.²⁰ John plädierte für Zusammenarbeit in großem Maßstab und für die Gründung einer *Separate Liberal Native School Society*. Freischulen sollten von hohen Autoritäten getragen werden, etwa nach dem Vorbild der von Christian Friedrich Schwartz (1726–1789) gegründeten *Provinzialschulen*.²¹ Die von John gegründeten Freischulen wurden, nach dem Tod des Missionars, unter anderem von der *Church Missionary Society* weiter betrieben.²² Andere Missionsvereine gründeten Schulen nach seinem Vorbild: „Die Wünsche und Erwartungen des verewigten John, gehen nun auch, wie die eifrigen Bemühungen fast aller evangelischen Sendungsvereine, immer mehr in Erfüllung. Auch die

tor im Mädchenwaisenhaus, in den 1790er Jahren eine Hausschule in Madras. NGEMA 42. St., S. 555.

18 A. Lehmann, *Alte Briefe* (Anm. 11), Brief vom 19. Sep. 1707, S. 57.

19 „Wollten die vornehmen Malabaren ihre Kinder schon nicht hineingehen lassen, so würden sich doch vielleicht die Armen dieser Anstalt bedienen, und ihre Kinder zur Schule schicken...“ Vgl. HB 11. Cont., S. 864, Schreiben J. E. Gründlers an das Missionskollegium in Kopenhagen, Tranquebar, Eintrag vom 16. Aug. 1715.

20 Ch. S. 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.

21 Ebenda, S. 8.

22 NGEMA 67. St., S. 590 ff., Von dem Zustande und dem neuesten Fortgange der andern evangelischen Missionen in Ostindien. Aus ihren eigenen Berichten gezogen, S. 592.

Gesellschaft zur Beförderung christlicher Erkenntnis läßt sich die Stiftung solcher Schulen angelegen sein.²³

Provinzialschulen waren Einrichtungen in britisch kontrollierten Gebieten, die von den regionalen Herrschern finanziell oder durch Landbereitstellung unterstützt wurden. In den 1780er Jahren entstanden diese Schulen in Zusammenarbeit von Christian Friedrich Schwartz²⁴ und englischen Kolonialbeamten. Federführend von englischer Seite war zunächst der Resident in Thanjavur, John Sullivan. Die Schulen waren vor allem für einheimische Kinder bestimmt, denen dort Achtung vor der britischen Nation und Loyalität gegenüber der britischen Kolonialmacht vermittelt werden sollte. Der Gouverneur von Madras, Archibald Campbell, unterstützte diese Idee und forderte dazu Schwartz auf, ihm die entsprechenden Informationen zukommen zu lassen und nötige Hilfe anzufordern.²⁵ Frykenberg sieht gerade in diesen Einrichtungen die Rolle von Schwartz als Bildungsreformer:

„His scheme for a modern, state-subsidized ‘public’ system of schools in India began with the rajas of Thanjavur, Shivaganga, and Ramnad. High schools that he established so impressed the East India Company’s resident at Thanjavur that the company’s directors in London and its government at Fort St. George, in Madras, were persuaded to subsidize them, even though none of these schools lay within company territory.“²⁶

In den 1780er Jahren erhielt Schwartz von der Ostindienkompanie den Auftrag, drei *Provinzialschulen* in Thanjavur, Ramanadaburam sowie in Shivaganga zu errichten. Die Kosten wurden von der Ostindienkompanie getragen.²⁷ 1793 betreute Schwartz zwei Schulen in der Missionsstation Tiruchirappalli, zwei weitere in Thanjavur und zwei Provinzialschulen in Kumbakonam und Thanjavur.²⁸

In Auswertung seiner Erfahrungen im Unterrichten von Angehörigen unterschiedlicher europäischer und indischer „Nationen“ entwickelte Christoph Samuel John ein Schulmodell für Kinder unterschiedlicher ethnischer Gruppen. Im Februar 1784 erhielt er vom Missionskollegium in Kopenhagen die Erlaubnis zur Gründung einer „Schulanstalt für Europäische Kinder und Ma-

23 NGEMA 69. St., S. 840.

24 Der Missionar arbeitete seit 1768 für die *SPCK* und hielt sich seit 1778 permanent in Thanjavur auf. Zu seinem Leben siehe u. a. W. Germann, *Missionar Christian Friedrich Schwartz. Sein Leben und Wirken*, Erlangen 1870.

25 H. Pearson, *Memoirs of life and correspondence of Christian Frederick Swartz*, Vol. II, New York 1838, S. 68.

26 R. E. Frykenberg, *The Legacy of Christian Friedrich Schwartz*, in: *International Bulletin* 23 (1999), H. 3, S. 130-135, hier S. 132.

27 NGEMA, Vorrede zum III. Band, S. XI.

28 NGEMA 47. St., S. 980 u. S. 998 f.

labarische Jünglinge“.²⁹ Er verband mit diesem interkulturellen Experiment allerdings vornehmlich die Absicht, indische Kinder und Kinder aus indisch-europäischen Verbindungen für den Dienst bei Europäern auszubilden. Was auf den ersten Blick weitreichend und weitsichtig erscheint, war nicht zuletzt pragmatischen Bedürfnissen und Anforderungen der Zeit geschuldet. Die Grundidee dieser Schule war es, den indischen Kindern im täglichen Umgang mit den europäischen deren Lebensweise nahezubringen.³⁰ John sah in diesem Versuch einen Weg zur „bürgerlichen Bildung der Indier“.³¹

Insofern, als die unterschiedlichen schulischen Modelle vor allem auf den europäischen Erfahrungen der Missionare und deren Anpassung an die konkreten Erfordernisse der indischen Realität beruhten, war die geschickte Berücksichtigung lokaler Besonderheiten bei der Gestaltung der Unterrichtsinhalte und -methoden eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg einer Missionsschule. Die Missionare verließen sich nicht nur auf eigene Beobachtungen des indischen Schulbetriebes, sie erkundigten sich vielmehr auch nach pädagogischen Zielen und Inhalten und ließen sich Art und Methoden des Unterrichts tamilischer Kinder ausführlich beschreiben. Im 10. Brief der *Malabarischen Korrespondenz*³² wurde den Missionaren erläutert, auf welche Weise den Kindern die tamilische Form des Rechnens beigebracht wurde, die sich erheblich von den europäischen Rechenmethoden unterschied. Der Verfasser des Briefes verwies in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Schreibens im Sand als einer Form des ständigen gemeinsamen Wiederholens des gelernten Stoffes.

„Und damit sie selbiges desto besser im Gedächtnis behalten/ und mit Verstand fassen mögen/ so ist nöthig/ daß sie es in Sand schreiben [d]/ und alles deutlich aussprechen/ auch unablässlich/ des Morgens eine Stunde und des Abends eine Stunde/ singende solches repetiren [e].“³³

In ihren Kommentaren erläuterten die Missionare die Art und Weise des Lernens. Auch sie waren der Meinung, dass das Schreiben im Sand das Gedächtnis der Kinder schult. Kinder mit annähernd gleichen Kenntnissen sa-

29 Rigsarkivet København, Missionskollegiet 9g, Indkomne Sager den Ostindiske Mission vedk. 1781-92 Unterthäniges Pro memoria. Trankenbar, Eintrag vom 12 Feb. 1784.

30 NGEMA 32. St., S. 889, Schreiben von John an Freylinghausen vom 10. Sep. 1785. Die „Bearbeitung der Malabarischen Jünglinge“ bezeichnete John als die „Hauptabsicht bey der Europäischen Schule“. Siehe auch NGEMA 30. St., S. 705 f., Schreiben von John vom 18. Okt. 1784.

31 NGEMA 66. St., S. 485 ff. u. S. 839.

32 Zu diesem Briefwechsel zwischen Missionaren und gelehrten Indern, siehe K. Liebau (Hrsg.), *Die Malabarische Korrespondenz. Tamilische Briefe an deutsche Missionare. Eine Auswahl*, Sigmaringen 1998.

33 HB 7. Cont., S 404.

ßen jeweils beisammen, wobei eines der Kinder eine Zahl aufschrieb und sie dabei in singendem Tonfall benannte. Die anderen schrieben die Zahl ebenfalls und wiederholten die Benennung. Hatten alle die Zahl geschrieben, wurde sie im Sand wieder „gelöscht“ und ebenso mit den nächsten Zahlen verfahren. Die frühen Missionare zeigten sich beeindruckt von der Geschwindigkeit, mit der diese Übungen durchgeführt wurden.

„Solches geschieht in einer grossen Behendigkeit und gleichsam nach dem Tacte. Der Vorsänger und Schreiber muß alles nach der Ordnung wohl auswendig wissen. Denn wenn er irret, so irren alle anderen. Es wird aber allemal ein anderer darzu erwehlet, also, daß die Reihe an alle kommt.“³⁴

In gleicher Weise lernten die Kinder Schreiben und Lesen. In der Missionsschulordnung des Jahres 1709 steht geschrieben, dass die Kinder in den Missionsschulen „nach der Malabarischen Art im Sande schreiben“ lernten. Diejenigen, die darin bereits weiter fortgeschritten waren, lernten „mit eisernem Griffel auf Palm=Blätter schreiben“.³⁵

Um den Unterricht, trotz des Mangels an qualifizierten Lehrkräften so effektiv wie möglich zu gestalten und frühzeitig Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein zu fördern, setzten die Missionare ältere Schüler zum Unterrichten und zur Aufsicht der jüngeren ein.³⁶ Analog zu den Lebensläufen der Missionare, die nahezu ausnahmslos über einige Jahre Lehrerfahrung verfügten, die ihnen in ihrer missionarischen Arbeit zweifelsfrei zugute kam, gehörte die Vermittlung von pädagogischem Grundwissen auch zum Ausbildungsweg der indischen Mitarbeiter. Neben denjenigen, die für einen hauptberuflichen Einsatz als Lehrer vorgesehen waren und ein spezielles Lehrerausbildungsprogramm absolvierten, durchliefen viele andere eine begrenzte Arbeitsphase an einer der Missionsschulen. Die Bildungsarbeit der Tranquebarmission ging weit über eine im engeren Sinne bekehrungsorientierte Ausrichtung hinaus, denn die Missionsschulen trugen nicht nur zu einer Aufrechterhaltung, Reproduktion und Erweiterung von Missionsstrukturen und zu einer Vergrößerung der lokalen christlichen Glaubensgemeinschaft bei. Ihre Ausbildungsziele und Unterrichtsinhalte hingen vielmehr auch von den politischen, religiösen und kulturellen Hintergründen der jeweiligen Missionsgesellschaft ab. Ziel der Missionare war es, die schulische Arbeit „nach dem Modell der gesegneten Anstalten zu Halle, nach dem Zweck der Mission, und nach dem Verlangen der theuren Vorgesetzten und Wohlthäter

34 Ebenda.

35 Missionsschulordnung des Jahres 1709. Tranquebar, Eintrag vom 29. Sep. 1709, in: HB 4. Cont., S. 157.

36 Vgl. beispielsweise NGEMA 25. St., S. 134; NGEMA 26. St., S. 173.

in Europa“ zu gestalten.³⁷ Gleichwohl mussten sie dabei auf praktische Erfordernisse ihres lokalen Umfeldes eingehen und die kolonialstaatliche Gesetzgebung im Missionsgebiet berücksichtigen.

2. Die Zusammenarbeit von Halleschen Missionaren, *Society for Promoting Christian Knowledge* und *East India Company* in Madras (vor 1780)

In der englischen Besetzung Fort St. George in Madras unterhielten anglikanische Geistliche bereits seit Ende des 17. Jahrhundert Schulen für englische und angloindische Kinder.³⁸ Deutsche Missionare und englische Geistliche praktizierten seit 1717 eine regelmäßige schulpädagogische Zusammenarbeit. In diesem Jahr wurden die ersten mit Spendengeldern der *Society for Promoting Christian Knowledge* finanzierten Schulen in Madras und Cuddalore errichtet.³⁹ Zuvor hatte es bereits einige Jahre lang einen Austausch über schulische Fragen – Schulmodelle, Unterrichtspraktiken und Unterrichtsinhalte – zwischen den deutschen Missionaren und englischen Geistlichen gegeben. Schon die ersten dänisch-halleschen Missionare stießen mit ihren pädagogischen Inhalten und Arbeitsformen bei englischen Geistlichen in Indien auf großes Interesse. Ausführlich erläuterte Bartholomäus Ziegenbalg 1713 die in den Schulen der Dänisch-Halleschen Mission praktizierten pädagogischen Konzepte in einem Schreiben an den englischen Geistlichen George Lewis in Fort St. George.⁴⁰ Der Missionar verband damit nicht nur die Hoffnung auf finanzielle Unterstützung durch die Engländer,⁴¹ er ging auch davon aus, dass die Mission Erfahrungen zu vermitteln hatte, die bei den englischen Schulexperten auf Interesse stoßen würden. Den Missionaren waren die Entwicklungen im schottischen und englischen Bildungswesen im 18. Jahrhundert nicht unbekannt, ließen sie sich doch regelmäßig die in England publizierten *Accounts of the Charity Schools* zuschicken.⁴²

37 HB 58. Cont., S. 1528. Einschätzung aus dem Jahre 1744.

38 H. D. Love, *Vestiges of Old Madras 1640–1800. Traced from the East India Company's Records preserved at Fort St. George and the India Office, and from Other Sources. In Four Volumes, New Delhi/Madras 1996 [London 1913], Bd. II, S. 163.* Zu dem Begriff „angloindisch“ vgl. Anm. 3.

39 A. Lehmann, *Alte Briefe* (Anm. 11), S. 493 u. S. 500.

40 B. Ziegenbalg, *A letter to the Reverend Mr. Geo. Lewis, chaplain to the Honourable East-India-Company, at Fort St. George: giving an account of the Method of Instruction used in the Charity-Schools of the Church, called Jerusalem, in Tranquebar, ... translated from the Portuguese. Copy printed at Tranquebar. London: printed and sold by J. Downing, 1715.* Dieser Brief wurde 1713 in der Missionsdruckerei in Tranquebar gedruckt. HB 33. Cont., S. 928.

41 B. Ziegenbalg, *A letter* (Anm. 40), Vorwort, S. ii f. und S. 19.

George Lewis ging 1714 zurück nach England. Sein Nachfolger für das Amt als Kaplan von Fort St. George wurde William Stevenson, der eine *charity school* für protestantische Kinder im Alter von fünf bis zwölf Jahren nach englischem Modell errichten wollte. Traditionell richtete sich das schulpolitische Engagement der Kaplane der englischen Festung Fort St. George in erster Linie an die Kinder der Europäer. Im Jahre 1717 sollte jedoch auch für die „portugiesischen“⁴³ und tamilischen Kinder eine *charity school* mit missionarischer Hilfe errichtet werden. Bartholomäus Ziegenbalg und Johann Ernst Gründler unterstützten das Vorhaben und sandten in Tranquebar ausgebildete einheimische Schulmeister nach Madras, und zwar sowohl für eine „portugiesische“ Schule in der englischen Stadt, als auch für eine tamilische Schule im sogenannten „schwarzen Stadtteil“ von Madras.⁴⁴ Nachdem die Engländer, unter Leitung von Stevenson im Januar 1716 eine *charity school* für englische Kinder gegründet hatten, kam Gründler 1717 mit einigen Schulmeistern von Tranquebar nach Madras. Georg Jacob blieb als Lehrer dort und eröffnete eine „portugiesische“ Schule, die jedoch, nachdem Stevenson 1718 nach England abgereist und kein Missionar zur Betreuung mehr vor Ort war, wieder geschlossen wurde.⁴⁵

Im Unterschied zu Cuddalore (Fort St. David), wo die Schularbeit von Anfang an erfolgreicher verlief, wurde die Zusammenarbeit zwischen dänisch-halleschen Missionaren und Engländern in Madras noch einmal für nahezu ein Jahrzehnt unterbrochen und begann erst wieder mit der Ankunft des Missionars Benjamin Schultze im Jahre 1726. Für seine Schule bekam Schultze ab November 1726 eine „gewisse Beysteuer“ vom englischen Gouverneur in Fort St. George, die ihm für die gesamte Zeit seines Aufenthaltes in Madras zugesagt wurde.⁴⁶ Schultze war der erste Missionar der Dänisch-Halleschen Mission, der (1728) offiziell in den Dienst der SPCK trat. Er und seine Nachfolger gründeten im Verlauf des 18. Jahrhunderts im Auftrag der SPCK und mit Unterstützung der englischen Kolonialadministration weitere Schulen für indische und indisch-europäische Kinder in Madras. Als Lehrer

42 Ebenda, S. 7 und S. 19.

43 Portugiesisch spielte bis Mitte des 18. Jahrhunderts als *lingua franca* eine wichtige Rolle in Südindien, wurde danach jedoch durch die englische Sprache verdrängt. Je nach ihrer dominanten Unterrichtssprache wurden dann auch die „portugiesischen“ bzw. „englischen“ Schulen als solche benannt.

44 H. D. Love, Vestiges (Anm. 38), S. 164 f. Der indische Teil von Madras wurde als *black town* bezeichnet, in Abgrenzung zur europäisch-englisch geprägten *white town*.

45 HB 13. Cont., S. 32; HB 14. Cont., S. 142, S. 147 und S. 156; HB 46. Cant., S. 1316-1329.

46 A. Lehmann, Es begann (Anm. 4), S. 227.

und Gehilfen wurden neben tamilischen Angestellten oft ausgemusterte englische Soldaten eingesetzt.

Ab 1732 arbeiteten die Missionare Johann Ernst Geister und Johann Anton Sartorius (1704–1738) gemeinsam mit Schultze für die SPCK in Madras. Geister stammte aus Berlin, hatte in Halle und Jena studiert und als Lehrer am königlichen Pädagogium der Franckeschen Stiftungen, sowie als Hauslehrer der Grafen von Stolberg, in Wernigerode gearbeitet, bevor er 1730 ausreiste.⁴⁷ Sartorius stammte aus Hessen-Rheinfels und hatte ebenfalls in Halle studiert. Er war 1730 gemeinsam mit Geister ausgereist und ab 1732 in Madras tätig.⁴⁸ Im Jahre 1733 wurden in der von den Missionaren betreuten tamilischen Schule 17 Kinder unterrichtet, wobei einer der älteren Schüler als Lehrer mitarbeitete. In der „portugiesischen“ Schule wurden 14 Kinder unterrichtet.⁴⁹ Ein Jahr später waren es insgesamt 50 Kinder, darunter 17 Mädchen.⁵⁰

Als Benjamin Schultze, der die Missionsstation in Madras geleitet hatte, 1742 nach Europa zurückkehrte, wurde Johann Philipp Fabricius (1711–1791) zu seinem Nachfolger bestimmt. Auch er gehörte zu den Missionaren, die in Halle studiert hatten. Fabricius veränderte die Schularbeit insofern, als dass er einen Teil des Unterrichts aus dem Missionshaus hinaus in die umliegenden Dörfer verlagerte. 1744 waren die Kinder der tamilischen Schule, entsprechend ihrer sozialen Stellung und der materiellen Förderung, durch die Mission in drei Abteilungen eingeteilt. Zur unteren Abteilung gehörten 17 Kinder, die, da sie ihre Eltern unterstützen mussten, nur abends in ihren Dörfern unterrichtet werden konnten. In der mittleren Abteilung wurden fünf Kinder vormittags im Hause eines indischen Schulmeisters unterrichtet. Diese verrichteten nachmittags Handarbeiten und erhielten eine monatliche Beihilfe von der Mission. Zu der dritten Abteilung gehörten 16 Kinder, die ständig im Missionshaus lebten, vollständigen Unterhalt erhielten und systematisch auf ihren späteren beruflichen Dienst bei der Mission vorbereitet wurden. In der „portugiesischen“ Schule wurden 15 Kinder unterrichtet.⁵¹ In den Jahren 1746/47, während der Belagerung von Madras durch französische Truppen, ging die Zahl der Schulkinder zurück. 1747 waren zwölf Kinder in der sogenannten *Freyen Waysen=Schule*, sechs in der „portugiesi-

47 HB 30. Cont., S. 677; HB 31. Cont., S. 779-782; HB 38. Cont., S. 214; HB 57. Cont., S. 1420.

48 HB 40. Cont., S. 536; HB 46. Cont., S. 1310-1329; HB 57. Cont., S. 1420; HB 89. Cont., S. 623.

49 HB 38. Cont., S. 276.

50 HB 39. Cont., S. 454.

51 HB 61. Cont., S. 175f. „Kurtze Nachricht von der Englischen Mission zu Madras...“ 1744.

schen“ und sechs in der tamilischen Schule.⁵² Die Zahl der von der Mission unterhaltenen Waisen erhöhte sich bis 1750 wieder auf 20, weitere Kinder wurden in umliegenden Dörfern von zwei indischen Schulmeistern unterrichtet.⁵³ Fabricius eröffnete 1753 eine „portugiesische“ Mädchenschule in Madras mit vier Mädchen, darunter einem englischen. Zu diesem Zeitpunkt wurden 33 Schulkinder von der Mission unterhalten, auch 21 Jungen in der tamilischen Schule und acht in der „portugiesischen“ Knabenschule.⁵⁴

Einige Eltern der Schulkinder zahlten Schulgeld, das zum Teil zur Bezahlung der Schulmeister genutzt wurde. Im Jahre 1761 unterhielt die Mission, neben zwei tamilischen und einem portugiesischen Schulmeister, auch einen englischen. Dieser war ein invalidisierter Soldat, der von der Ostindienkompanie, zusätzlich zu seinem Lehrergehalt, eine geringe Invalidenrente bezog.⁵⁵ Es wurde versucht, Lehrer für die Missionsschulen aus den Reihen der eigenen Zöglinge zu gewinnen. Zur Aufsicht der „portugiesischen“ Mädchen wurde eine Erzieherin eingestellt.⁵⁶ 1763 wurden an verschiedenen Schulen 43 Kinder von der Mission finanziert, acht Mädchen auf Kosten der anglikanischen Kirche und sieben Jungen, sowie zwei Mädchen von Privatpersonen.⁵⁷

Nachdem den Missionaren 1761 die Aufsicht über eine Druckerei übertragen wurde, die die Engländer von den Franzosen in Pondichéry erobert und nach Madras transportiert hatten, konnten hier auch die Lehrbücher für die von den Missionaren geleiteten Schulen gedruckt werden. Eine der ersten Arbeiten war der Druck von „englischen Buchstabirblättern“, die sowohl für die von Johann Zacharias Kiernander geleitete Schule in Bengalen, als auch für die Missionsschulen in Madras bestimmt waren.⁵⁸ Kurze Zeit später ließen die Missionare auch ein Lehrbuch zum Christentum in Portugiesisch drucken.⁵⁹ Schwierigkeiten bestanden hinsichtlich des Personals für die Druckerei. Setzer und Drucker waren der indischen Sprachen nicht kundig

52 HB 67. Cont., S. 1218, Eintrag von Fabricius, 1747. Fabricius verließ mit anderen Missionsangestellten und Schulkindern Madras im September 1746 und begab sich in die holländische Niederlassung Paliacatte, nördlich von Madras (Vgl. HB 65. Cont., S. 770 f. u. S. 780), wo er sich von 1746 bis 1749 aufhielt. Vgl. auch HB 77. Cont., S. 833 ff.

53 HB 73. Cont., S. 149.

54 HB 79. Cont., S. 1125.

55 HB 97. Cont., S. 157 f. Bericht von dem Fortgange der Englischen Mission zu Madras, 1762.

56 HB 99. Cont., S. 383 f. Nachricht von dem Fortgange der Mission zu Madras, 1763.

57 HB 99. Cont., S. 387 f. Nachricht von dem Fortgange der Mission zu Madras, 1763.

58 HB 96. Cont., S. 1328 f. Schreiben der Missionare in Madras an Herausgeber, vom 24. Sep. 1761.

59 HB 103. Cont., Vorrede, S. 183.

und konnten mit tamilischen Lettern nicht umgehen. Erst als Thomas, der älteste Sohn des indischen Landpredigers in Tranquebar, Diogo, 1764 in der Druckerei eingesetzt wurde, konnten auch tamilische Titel fachgerecht gesetzt werden.⁶⁰ 1766 meldeten die Missionare den Druck eines tamilischen Lehrbuches, bestehend aus 24 Kapiteln im Frage-Antwort-Stil.⁶¹

In keiner Epoche vorher waren politische und ökonomische Entwicklungen auf dem europäischen und auf dem asiatischen Kontinent so stark miteinander verknüpft, wie seit dem 18. Jahrhundert. Europäische Ereignisse, wie der Siebenjährige Krieg (1756–1763), oder die Französische Revolution (1789–1795), blieben nicht ohne Wirkung auf die politischen Entwicklungen in Indien. Das 18. Jahrhundert, das auch die Zeit der europäischen Auseinandersetzungen und Machtkämpfe in Südindien war, wurde beendet durch den Sieg Englands als Kolonialmacht in Südindien, politisch manifestiert durch die Gründung der Madras-Präsidentschaft im Jahre 1801. Während England in Indien Erfolge als Kolonialmacht feierte, erschütterte die amerikanische Unabhängigkeitsbewegung die Grundfesten des entstehenden Empires. 1783 wurden die britischen Kolonien in Nordamerika unabhängig. Für Indien erließ die britische Regierung 1784 den *India Act* zur Regulierung der kommerziellen, militärischen und zivilen Aktivitäten der Ostindienkompanie. Die Einführung des Amtes des Generalgouverneurs in Kalkutta (am 2. Feb. 1788) besiegelte den politischen Willen zur zentralen staatlichen Kontrolle der größten aller britischen Kolonien. Weitere Gesetze zur Regelung der Zentralherrschaft in Indien folgten mit dem *Regulating Act* von 1793 und den Änderungen der *Charter der Ostindienkompanie* in den Jahren 1793, 1813 und 1833. Auch christliche Missionsarbeit, welche die Handelsgesellschaft, eine Politik der religiösen Neutralität vertretend, bisher gleichgültig bis ablehnend behandelt hatte, sollte ab 1813 unter der Kontrolle der Kolonialmacht erlaubt werden.

Die Periode nach 1780 wird gemeinhin als die Niedergangszeit der Dänisch-Halleschen Mission, der bis dahin bedeutendsten und zugleich einzigen fest organisierten protestantischen Mission in Indien, bezeichnet.⁶² Es ist gleichzeitig aber auch die Periode des Aufbruchs anderer Missionsgesellschaften nach Indien und die Phase wechselseitiger Zusammenarbeit bis hin zur Übergabe der Geschäfte ehemaliger dänischer Missionare an anglikanische Gesellschaften. Es fand eine Kräfteverlagerung innerhalb der protestan-

60 HB 103. Cont., S. 855.

61 HB 106. Cont., S. 1467.

62 D. Jeyaraj, Halle-Danish (Tranquebar) Mission and Western Protestant Missionary Tradition, in: Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft 84 (2000), H. 1, S. 3-28. Jeyaraj spricht gar vom Verschwinden dieser Mission, S. 6.

tischen Missionstätigkeit in Südindien statt. Die seit Beginn des 18. Jahrhunderts praktizierte Zusammenarbeit von Dänisch-Hallescher Mission und SPCK erhielt eine neue Dimension. 1788 zahlte die Kompanie für jeden der 100 Schüler der „englischen“ Schule in Madras fünf Rupien im Monat.⁶³ Für die „englischen“ Schulen fanden sich auch Sponsoren unter den Beamten der Ostindienkompanie in Indien bzw. Unterstützerbewegungen in England selbst. Teilweise übernahmen in Indien lebende Europäer persönliche Patenschaften zur Finanzierung der Schulbildung eines einzelnen Kindes.⁶⁴

3. Andrew Bell und die Halleschen Missionare (1787–1797)

In der bildungshistorischen Forschung werden oft die Eindrücke zitiert, die bei Andrew Bell durch erste Begegnungen mit dem südindischen Schulwesen erweckt wurden: „Happening one morning to ride past a native school, he observed the children seated on the ground writing with their fingers in the sand“. Diese Beobachtungen inspirierten Bell bei der Entwicklung seiner berühmt gewordenen Unterrichtsmethode.⁶⁵ Zweifellos ist Bell durch derartige Szenen angeregt worden. Mindestens ebenso nachhaltigen Einfluss auf seine pädagogischen Aktivitäten dürften aber auch die engen Kontakte zu den Halleschen Missionaren in Madras, Tranquebar, Thanjavur und Tirutschirappalli ausgeübt haben.

In den Jahrzehnten der Zusammenarbeit zwischen deutschen Missionaren und der *Society for Promoting Christian Knowledge* war bis zum Beginn der 1780er Jahre ein breites Netz unterschiedlicher Missionsschulen in Madras und an anderen Orten entstanden. Einige deutsche Missionare, wie Christian Friedrich Schwartz oder Christian Wilhelm Gericke, wurden für die Engländer zu Beratern in Bildungsfragen. In dieser Zeit wurden die Bemühungen um eine Betreuung der „portugiesischen“ Bevölkerung verstärkt. Das in Kopenhagen ansässige Kollegium der Dänisch-Halleschen Mission hatte den Missionar Johann Wilhelm Gerlach (1738–1791) bei dessen Ausreise 1775 mit der Gründung und Leitung einer „Schule der Sprachen und Wissenschaften“ beauftragt, die in erster Linie für lutherische europäische Kinder in Tranquebar bestimmt war, zu der aber auch Tamilen Zugang erhalten sollten.⁶⁶ Nachdem, ebenfalls im Rahmen der Dänisch-Halleschen Mission, mit den gemischten Schulen von Christoph Samuel John weitere Bestrebungen

63 NGEMA 37. St., S. 111 f.

64 Beispielsweise unterrichtete Kiernander in Cuddalore ein Kind, dessen gesamte Ausbildungskosten von einem Ratsherrn des Fort St. David getragen wurden. Vgl. HB 64. Cont., S. 713, Eintrag vom 10. Feb. 1745.

65 Ch. Lawson, *Memories of Madras, Delhi/Madras 2002* [London 1905], S. 209.

66 Rigsarkivet København, Kongelige Reskripter 1765-89.

in diese Richtung liefen, verstärkte auch die *SPCK* ihre Sorge um die Kinder von Europäern und Inderinnen. Vor allem sollte mittellosen Waisenkindern eine Schulbildung ermöglicht werden, damit sie zu loyalen Untertanen erzogen werden konnten. John erarbeitete 1779 einen detaillierten Vorschlag, dessen praktische Umsetzung er mit sechs europäischen Kindern in seinem eigenen Haushalt beginnen wollte.⁶⁷

Christian Friedrich Schwartz, der als Missionar der *SPCK* in Thanjavur tätig war, legte in einem Schreiben an den Gouverneur von Madras, Archibald Campbell, die Absichten der *SPCK* bezüglich einer Weiterentwicklung der schulischen Versorgung dar und bat um Unterstützung der Kolonialregierung.⁶⁸ Das Schreiben entstand im Auftrag von Schwartz' Gesellschaft im Oktober 1786. Das Antwortschreiben von der Frau des Gouverneurs, Amalia Campbell, wurde am 20. November 1786 verfasst und enthielt postwendend die Konzeption zur Errichtung eines Mädchenwaisenhauses in Madras. 1785/86 war der Beschluss des *Court of Directors* gefasst worden, wie in Kalkutta, als auch in Madras die Bildung und Erziehung europäischer Waisen Kinder zu verbessern. Mit dieser Einrichtung, in der vor allem Töchter verarmter Europäer betreut werden sollten, habe die Ostindienkompanie einen „Zufluchtsort für protestantische Kinder weiblichen Geschlechts“ schaffen wollen, so Amalia Campbell. Der Gouverneur übernahm die Oberaufsicht über die Errichtung dieser Institution und auch die Leitung des eigens geschaffenen Gründungskomitees.⁶⁹ Schwartz, der nicht Mitglied dieses Komitees war, wurde gebeten, als Berater bei der Planung und Errichtung des Mädchenwaisenhauses zu fungieren. Als er das Mädchenwaisenhaus zwei Jahre später besuchte, hatten die Bauarbeiten für ein Jungenwaisenhaus (das Haus, dem später Andrew Bell vorstand) bereits begonnen. In der Mädchenschule wurden zu dem Zeitpunkt 108 Mädchen unterrichtet. Für das Jungenwaisenhaus war eine Kapazität von zunächst 100 Plätzen vorgesehen.⁷⁰

67 NGEMA 28. St., S. 378 ff. u. S. 382 ff.

68 NGEMA 34. St., S. 1163 f.

69 NGEMA 34. St., S. 1167 ff. Aufgenommen werden sollten Waisen von Gefallenen, Halbweisen, Töchter europäischer Soldaten oder Zivilangestellter sowie Töchter aus Mischehen. Die Ausgaben beliefen sich auf 40.000 Pagoden pro Jahr. Vgl. auch H. Pearson, *Memoirs* (Anm. 25), S. 41.

70 NGEMA 37. St., S. 111. Im Jahre 1819 berichtete Deocar Schmid aus Kalkutta von der Errichtung eines Waisenhauses für arme Mädchen, „wodurch besonders dem großen Verderben unter den Töchtern Englischer Soldaten kräftig gesteuert werden wird.“ Die Begründer dieser Institution, wohlhabende Engländer unter Leitung des Ehepaares Thomason, waren vor allem durch die Nachrichten über die Franckeschen

Nach dem Tod des Gouverneurs und der darauffolgenden Rückkehr von Amalia Campbell nach Europa wurde der deutsche Missionar Christian Wilhelm Gericke im Jahre 1790 mit der Leitung des Mädchenwaisenhauses beauftragt. Gericke, der seit 1760 in Halle Theologie studiert und seit 1761 an den Schulen des dortigen Waisenhauses unterrichtet hatte, war von 1763 bis zu seiner Ausreise als Missionar (im Jahre 1765) Inspektor der Mädchenschule der Franckeschen Stiftungen gewesen und verfügte bereits über vielfältige und langjährige pädagogische Erfahrung im europäischen Kontext. Gemeinsam mit Kiernander erhielt er den Ruf der *SPCK* zum Missionsdienst, wurde 1765 in Wernigerode ordiniert und wirkte ab 1767 in Cuddalore. Als die Angestellten der Mission wegen der Kriegsereignisse 1782 Cuddalore verlassen mussten, ging Gericke nach Nagapatnam und baute dort eine Missionsstation auf. 1788 ließ er sich in Vepery bei Madras nieder und übernahm die Arbeiten des gealterten Fabricius und 1790 zusätzlich die Funktion des Inspektors des von der *East India Company* getragenen Mädchenwaisenhauses.⁷¹ Gericke erhielt in seiner Arbeit Unterstützung durch seine Tochter, die seinen Haushalt und durch seinen Sohn, der seine Korrespondenz führte.⁷² Seine Rolle als Innovator in der Missionsbildungslandschaft und als Berater der Ostindienkompanie zeigte sich deutlich, als er wenige Monate vor seinem Tod die Schaffung eines Fonds für ein Seminar zur Erziehung armer, aber begabter europäischer Jünglinge anregte, an dem auch gelehrte Sprachen und Kenntnisse vermittelt werden sollten.⁷³

Andrew Bell kam am 2. Juni 1787 in Madras an. Ursprünglich war er für den Einsatz in Kalkutta vorgesehen, blieb jedoch in Südindien. Bell wirkte zunächst als Pfarrer verschiedener europäischer Regimenten, zum Beispiel in dem 4. *Europäischen Regiment* in Arcot, in dem 19. *Kavallerieregiment* und in dem 36. *Regiments Poonamalee*, bevor er in Fort St. George zum Kaplan der Ostindienkompanie ernannt wurde.⁷⁴ Wahrscheinlich fungierte er gleichzeitig als Mitglied des Gründungskomitees für das Jungenwaisenhaus in

Stiftungen in Halle zu diesem Schritt angeregt worden. Vgl. NGEMA 69. St., S. 919.

71 NGEMA 40. St., S. 377 und S. 382; 49. St., S. 45-62.

72 NGEMA 42. St., S. 555.

73 Rigsarkivet København, Missionskollegiet 9i, Indkomne Sager den Ostindiske Mission vedk. 1800-1808; Nachricht von dem Zustand der Königlich Dänischen Mission in Trankenbar im Jahr 1803. Um 1813 richtete die Regierung, nach dem Vorbild des *Fort Williams College*, ein solches College in Kalkutta ein. Vgl. NGEMA 71. St., S. 1163.

74 R. Southley, *The life* (Anm. 10), Band I, London 1844, S. 102, S. 111 und S. 120.

Madras.⁷⁵ Mit der Eröffnung der Waisenschule für männliche Kinder europäischer Militärangehöriger, im Jahre 1789, übernahm Bell den Posten des Superintendenten für die soeben fertiggestellte Institution,⁷⁶ obgleich ursprünglich Gericke für diese Funktion im Gespräch war. Über die konkrete Zusammenarbeit von Bell und Gericke in Madras ist nicht viel bekannt, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass beide regelmäßig miteinander Kontakt hatten. Nach dem Weggang von Bell führte Gericke für einige Schüler des *Male Asylum* die Kommunion durch.⁷⁷

Auch die Kontakte zu anderen deutschen Missionaren waren vielfältig. Im Januar 1792 besuchte Christoph Samuel John, der kreativste Pädagoge unter den Tranquebarmissionaren, die beiden Waisenhäuser in Madras.⁷⁸ „Ich genoß viele Kinderfreuden“, berichtete John über den Besuch im Mädchenwaisenhaus,

„katechisirte zweymal, zeigte ihnen Stickereyen und Zeichnungen meiner Kinder, und wurde ihr Freund. /.../ D. Bell führte mich in das Asylum der Knaben, examinierte jede Classe, zeigte mir ihre Arbeiten, und ich freute mich, daß auch da im Ganzen sehr viel Gutes gestiftet wird. Die Beschäftigung mit dem Spinnen der Seide fand ich aber nur in dem weiblichen Asylo.“⁷⁹

Bell und John führten einen intensiven, sehr persönlichen Briefwechsel und versorgten sich gelegentlich mit nützlichen Dingen.⁸⁰

Schwartz, der am Gründungsprozess der Waisenhäuser beteiligt war und später eine Kontrollfunktion in dem von Gericke geleiteten Mädchenwaisenhaus ausübte, wurde 1793 von Bell gebeten, die Prüfungen im Jungenwaisenhaus abzunehmen, wobei der Missionar die sehr guten Kenntnisse der Kinder im Lesen und Schreiben hervorhob, gleichzeitig aber forderte, „daß sie die Religionswahrheiten nicht nur im Gedächtniß fassen, sondern auch mehr verstehen lernen möchten.“⁸¹ Am 30. März 1794 erwähnte der Missionar Christian Pohle (1744–1818) den englischen Geistlichen Andrew Bell in seinem Tageregister. Er hatte ihn in Tranquebar kennengelernt. Am 23. März 1794 machte „der Madraßische Garnisonsprediger D. Bell“ einen Besuch bei den dänischen Missionaren in Thanjavur, wo er auch eine Predigt

75 Lawson schreibt: „He was associated with the establishment of the Male Orphan Asylum, of which, when it had been constituted, he became the first Superintendent“. Ch. Lawson, *Memories* (Anm. 65), S. 209.

76 Vgl. NGEMA 67. St., Vorrede, S. VIII.

77 NGEMA 62. St., S. 210.

78 NGEMA 42. St., S. 555 f.

79 Ebenda.

80 Der Briefwechsel der Jahre ab 1795 ist nachzulesen in R. Southley, *The life* (Anm. 10).

81 NGEMA 44. St., S. 752, Schreiben von Ch. F. Schwartz, vom 4. Feb. 1793.

hielt.⁸² Als Bell 1795 einen Lehrer für Englisch, Schreiben, Arithmetik und Zeichnen suchte, dachte er, trotz anderer Angebote, zunächst an den deutschen Missionar Carl Wilhelm Pätzold (1764–1817), der zu diesem Zeitpunkt bei Gericke in der Mission arbeitete.⁸³ Schwartz reagierte auf diesen Vorschlag zurückhaltend, überließ jedoch Pätzold die Entscheidung. Auf seine familiäre Lage hinweisend, lehnte dieser ab.⁸⁴ Mit John, Schwartz, Gericke, Pätzold und Pohle kannte Bell die führenden pädagogischen Denker der Halleschen Mission. Alle hatten an den Schulen des Waisenhauses bzw. als Hauslehrer in bürgerlichen Familien erste pädagogische Erfahrungen in Halle gesammelt. Aus gesundheitlichen Gründen verließ Andrew Bell Indien, nach neunjährigem Aufenthalt.⁸⁵ Ein Jahr später, im Jahre 1797, erschien sein berühmtes Buch über sein in Madras entwickeltes Bildungsmodell.⁸⁶

4. Anwendung und Modifizierung des Bell-Lancaster-Systems durch deutsche Missionare in Indien nach 1800

Nach der Rückkehr Bells nach England lassen sich die Kontakte zwischen ihm und den Missionaren zunächst nicht weiter verfolgen. In den Missionsberichten wird weder sein Weggang erwähnt, noch finden sich Hinweise auf weiterführende Verbindungen. Ebenso wenig wird auf Bell und sein Unterrichtsmodell am *Male Asylum* Bezug genommen. Erst in den frühen Jahren des 19. Jahrhunderts, als das nun unter den Bezeichnungen *Bell-Lancaster-Methode* oder *Monitorial System of Education* entwickelte Modell weltweiten Bekanntheitsgrad erlangt hatte, erinnerten sich scheinbar auch die deutschen Missionare in Indien wieder an Bell und beobachteten die Entwicklung dieser Unterrichtsmethode mit großer Aufmerksamkeit.⁸⁷ Christoph Samuel John analysierte das Bell-Lancaster-Modell und wandte es in den Missionsschulen an. John wies auf die Bedeutung dieser Unterrichtsmethode für die Erziehung der jungen Generation in Indien hin. Auf der Basis des Studiums der Werke von Bell und Lancaster plädierte er in seinem 1813

82 NGEMA 49. St., S. 17 u. S. 33 f.

83 Carl Wilhelm Pätzold wurde 1764 in einer armen Familie in der Lausitz geboren, studierte u.a. Theologie und Botanik in Wittenberg, war Hauslehrer und Lehrer an der Deutschen Schule der Franckeschen Stiftungen in Halle, bevor er nach Indien ging. Vgl. NGEMA 41. St., S. 442-467; NGEMA 44. St., S. 744.

84 R. Southley, *The life* (Anm. 10), Vol. I, London 1844, S. 195 ff.

85 Ch. Lawson, *Memories* (Anm. 65), S. 210.

86 A. Bell, *An Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras. Suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendance of the master or parent.* London/Edinburgh 1797.

87 NGEMA 67. St., Vorrede, S. VIII.

veröffentlichten Buch *On Indian Civilization* dafür, die Methode an den Freischulen in Indien anzuwenden. Zu ihrer praktischen Umsetzung sollte die *Liberal Native School Society* gegründet werden.⁸⁸ Vermutlich wurde John bei der Abfassung seiner Abhandlung auch durch die breite pädagogische Debatte angeregt, die das 1797 veröffentlichte Buch Andrew Bells über die Geschichte des Jungenwaisenhauses in Madras ausgelöst hatte. Seit etwa 1810 verbreitete sich die Bell-Lancaster-Methode vor allem in England und den britischen Kolonien, aber auch in anderen europäischen Ländern.⁸⁹ Das Tutorialsystem, in dem Patenschaften einen wichtigen Platz einnahmen, schwierige Kinder durch vorbildliche Schüler mitezogen wurden und einzelne Schüler zu Tutoren ernannt wurden und eigenständig unterrichteten, enthielt zahlreiche den Missionaren vertraute Elemente. Ein wichtiger Bestandteil der Bell-Lancaster-Methode war die Technik des Schreiben- und Lesenlehrens. Zuerst wurden gedruckte Buchstaben gelehrt, danach mit dem Schreiben in den Sand begonnen. Vor dem Lesen der Wörter lernten die Schüler das Silbenlesen.⁹⁰

Die erneute Beschäftigung mit der Bell-Lancaster-Methode in Südindien fiel in eine Zeit spürbarer Veränderungen, auch auf schulischem Gebiet. Der Hintergrund dieser Entwicklungen war unter anderem die neue Religionspolitik der englischen Ostindiengesellschaft. Nachdem sich diese bis Ende des 18. Jahrhunderts der christlichen Missionierung der Bevölkerung in ihren Herrschaftsgebieten gegenüber indifferent verhalten und sich vorrangig ihren kommerziellen Unternehmungen gewidmet hatte, konnte sie sich gegen Ende des Jahrhunderts dem wachsenden Einfluss aufstrebender Erweckungsbewegungen in England nicht mehr entziehen und öffnete den Weg für eine organisierte anglikanische Missionstätigkeit auf ihren Territorien. Während die 1698 gegründete *Society for Promoting Christian Knowledge* bis dahin protestantische Missionen unterschiedlicher Provenienz bei ihrer Tätigkeit in Indien unterstützt hatte (finanziell oder mit Literatur), traten zu Beginn des 19. Jahrhunderts anglikanische Missionsgesellschaften wie die *Church Mis-*

88 Ch. S. 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. 2.

89 Im Jahre 1829 existierten in Europa 10.600 sogenannte Lancasterschulen mit 4.700.000 Schülern, in Asien 1.600 Schulen mit 500.000 Schülern, in Afrika 1.300 Schulen mit 380.000 Schülern und in Australien 100 Schulen mit 25.000 Schülern. Vgl. L. von Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, Band I, *Das Volksschul-Wesen des Preußischen Staates mit Einschluß des Privat-Unterrichts*, Köln/Wien 1990 [Berlin 1855], S. 26.

90 A. Bell, *An Experiment* (Anm. 86).

sionary Society und *London Missionary Society* in Erscheinung und errichteten ihre eigenen Missionsstationen und Schulen in Südindien.

Nach dem Sieg über Tipu Sultan (1799) und nach der Errichtung der Präsidentschaft Madras unter englischer Herrschaft (1801) veränderten sich auch die Erwartungen der Kolonialmacht hinsichtlich schulischer Vorbildung in Südindien. Zunehmend wurden Inder gebraucht, die in einem britisch kontrollierten Verwaltungsapparat eingesetzt werden konnten. Das Missionsschulwesen konnte seine führende Position um so schwerer behaupten, je deutlicher die britische koloniale Schulpolitik Gestalt annahm. Führende britische Kolonialbeamte und Politiker betonten die Verantwortung des Staates für den Ausbau schulischer Strukturen in den Kolonien. Erstmals wurden 1813 in einer Charta der Ostindienkompanie explizite Aussagen zu einer spezifisch kolonialen Bildungspolitik gemacht:

„a sum of not less than one lac [100.000 H.L.] rupees in each year shall be set apart and applied to the revival and improvement of literature and the encouragement of the learned natives of India and for the instruction and promotion of a knowledge of the sciences among the inhabitants of the British territories in India.“⁹¹

In der Präsidentschaft Madras verstärkten sich die Auseinandersetzungen im Bildungsbereich, insbesondere seit den 1820er Jahren. Im Unterschied zur Politik der Kolonialverwaltungen in Bengalen und Bombay, wo die Kontroverse zwischen den Auffassungen der Orientalisten und Anglizisten lange die Schulpolitik bestimmt hatte, wurde in Madras unter Thomas Munro (1761–1827) eine Politik der Massenbildung in den Lokalsprachen betrieben. Mit seinem Bericht über den Stand des Schulwesens löste Munro einige Veränderungen in der Regierungspolitik aus. Dazu gehörte auch die Einrichtung des *Committee of Public Instruction*, einer speziellen Bildungsbehörde, und die Bereitstellung eines Schuletats von zunächst jährlich 50 000 Rupien.⁹² In der Madras Präsidentschaft wurde, wie in jeder englischen Provinz, auch ein *Director of public instruction* eingesetzt.⁹³ Die Schulen eines jeden Kreises standen unter Aufsicht von (indischen) Schulinspektoren, häufig Brahmanen, denen wiederum Lehrer unterstellt waren, die die Schulen besuchten und die lokalen Lehrer in europäischen Unterrichtsmethoden unterwiesen.⁹⁴ Angesichts der wachsenden staatlichen Kontrolle über die Schu-

91 Zitiert nach J. C. Aggarwal/B. D. Bhatt (Hrsg.), *Educational Documents in India (1831-1968)*, New Delhi 1969, S. 1.

92 Vgl. *Imperial Gazetteer of India. Provincial Series. Madras, Vol. 1*, New Delhi 1985, S. 117-125.

93 P. Fleisch, *Hundert Jahre lutherischer Mission*, Leipzig 1936, S. 101.

94 *Evangelisch-Lutherisches Missionsblatt (ELM)*, Nr. 20, vom 15. Okt. 1885, S. 311 f.

len konkurrierten die von den Missionen angebotenen Bildungsinhalte und -ziele verstärkt mit kolonialstaatlicher Bildung, deren vorrangiges Anliegen in der Einführung eines westlich geprägten Schulsystems bestand, mit dessen Hilfe langfristig eine der Kolonialherrschaft loyal gegenüberstehende indische Elite ausgebildet werden sollte. 1819 eröffnete die Regierung in Madras eine *School Book Society*, die ein Gegengewicht zu den religiösen Lehrbüchern der Missionsschulbildung formierte.⁹⁵ Staatliche Schulen genossen eine breite Förderung durch die Kolonialregierung und verzeichneten eine wachsende Akzeptanz seitens der Bevölkerung.

Zu diesem Zeitpunkt setzten sich Vertreter unterschiedlicher Missionsgesellschaften in ihrer schulpraktischen Arbeit in Indien mit der Bell-Lancaster-Methode auseinander. 1818 wurde in den halleschen Missionsberichten eine Stellungnahme von den Baptisten Carey, Marshman und Ward zu ihren Erfahrungen mit der Bell-Lancaster-Methode in Serampore veröffentlicht. Die baptistischen Missionare hielten diese Lehrmethode für die Einrichtung von Schulen für die Einheimischen sehr geeignet, nahmen jedoch einige Anpassungen an die indischen Verhältnisse vor.⁹⁶ In Serampore wurden, entsprechend der Bell-Lancaster-Methode, zuerst die gedruckten Buchstaben mit Hilfe großer Lerntabellen und einfacher gedruckter Wörter erlernt und durch lautes Buchstabieren und Abschreiben wiederholt. Bei der Gestaltung der Tabellen und Bücher nahmen die Missionare Modifikationen der Methode, der Verteilung der Kinder in den Klassen und der Anstellung der Lehrer und Aufseher vor. Klassen von 10 bis 12 Schülern sollten geschaffen werden, wobei die Schüler etwa alle auf dem gleichen Niveau sein sollten. Das zuverlässigste Kind sollte zum *monitor* gewählt werden. Der Lehrer hatte lediglich Verwaltungs- und Kontrollfunktionen zu übernehmen, den Lehrplan vorzugeben und die *monitors* auszuwählen.⁹⁷ Neben Lesen, Schreiben und Rechnen sollten Geographie und Geschichte in einfacher Form unterrichtet werden, wobei jedoch Europa besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.⁹⁸

Neben der Möglichkeit, sich innerhalb Indiens mit Vertretern anderer Missionen auszutauschen, nutzten die deutschen Missionare ihre Aufenthaltszei-

95 History of Higher Education in South India, Vol. I, University of Madras 1857–1957, Madras/Bangalore 1957, S. 4.

96 NGEMA 67. St., S. 597–620, Winke über Schulen für die Eingebornen in Ostindien und Plan einer neuen Anstalt zur Beförderung eines für sie zweckmäßigen Schulunterrichts. Mitgeteilt von Marshman, Carey und Ward, Missionarien der Baptisten zu Serampore in Bengalen. Aus dem Englischen. Dieses Werk erschien 1816 in Serampore, wurde 1818 in London gedruckt und ins Deutsche übersetzt.

97 NGEMA, 67. St., S. 597–620.

98 Ebenda.

ten in London, um sich vor Ort mit der Bell-Lancaster-Methode vertraut zu machen. Der für den Dienst bei der *SPCK* vorgesehene Ernst August Georg Falcke (1784–1824) besuchte während seines Engländeraufenthaltes 1821/22 englische Schulen und insbesondere die „Bell-Lancasterschen Anstalten“ in London, um die Unterrichtsmethode, wie sie in England praktiziert wurde, kennenzulernen. Wie die meisten seiner Vorgänger war auch Falcke zuvor einige Zeit lang als Lehrer an den Franckeschen Stiftungen tätig gewesen und hatte somit hervorragende Vergleichsmöglichkeiten.⁹⁹ Zunächst besuchte er eine Schule in Deptford, an der nach der Bell-Lancaster-Methode unterrichtet wurde. Seinem Freund Dr. Bernhard, der ehemals sein Lehrer und ein Kollege an den Franckeschen Stiftungen gewesen war, teilte er mit Bewunderung mit:

„Beym Schreiben hat jede Classe einen Monitor und einen Inspector in ihrer Mitte. Der Monitor liest und buchstabirt vor, der Inspector sieht darauf, daß jeder mit-schreibt. Beym Lesen versammelt sich allemahl ein Kreis von zehn Schülern vor einer Tafel: und dieser Kreis liest dann nach Anleitung des Monitors. [400 Jungen im Alter von 6-13 Jahren würden in einem großen hellen Saal] von 21 Ober- und Unterlehrern, theils Erwachsenen, theils Knaben, im Christenthume, im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet.“¹⁰⁰

Ein weiterer Saal war für 360 Mädchen bestimmt. Dort unterrichteten zwei Lehrerinnen vormittags Religion und nachmittags verrichteten die Mädchen „weibliche Arbeiten“. Lehrer, die nach dieser Methode unterrichten wollten, müssten, so Falcke, diese Lehranstalt mindestens zwei Monate lang besuchen.¹⁰¹ Gehorsam und Fleiß seien dort wichtig. Mechanische Hilfsmittel würden nur in den unteren Klassen verwendet, körperliche Strafen seien abgeschafft; Strafen würden durch Degradieren und Zurückbleiben der Kinder ausgesprochen.¹⁰² Eigene praktische Erfahrungen sammelte Falcke in der Anwendung der „Bell-Methode“ auf der Seereise nach Indien, als er, zur Freude des Schiffskapitäns, einige Kadetten unterrichtete.¹⁰³

In Madras angekommen, besuchte Falcke mit einigen der ihm unterstellten indischen Lehrer wöchentlich das Waisenhaus für Jungen in Madras, an dem auch, Jahre nach Bells Weggang, weiterhin nach dessen Methode unterrichtet wurde. Während diese Einrichtung von englischen Beamten geleitet wurde, stand das bis 1803 von Gericke betreute Mädchenwaisenhaus weiter-

99 NGEMA 70. St., S. 1034-1049; NGEMA 71. St., S. 1074 ff., S. 1084 ff. u. S. 1094 ff.

100 NGEMA 70. St., S. 1044. Diese Schule wurde zufällig ausgewählt, weil Falckes Schwager in Deptford lebte.

101 NGEMA 70. St., S. 1045.

102 NGEMA 71. St., S. 1079 f., Schreiben Falckes; vom 24. Dez. 1821.

103 NGEMA 71. St., S. 1088.

hin unter der Aufsicht deutscher Missionare. Nunmehr arbeitete dort Johann Peter Rottler als Sekretär und Kaplan,¹⁰⁴ unterstützt von der Witwe des verstorbenen Missionars Pohle.¹⁰⁵ Im Jahre 1813 erhielten dort 330 Mädchen freie Unterkunft, Kost und Unterricht.¹⁰⁶ Am 20. September 1822 berichtete Falcke, dass in dem Jungenwaisenhaus in Madras 350 Jungen Unterricht erhielten und ihnen darüber hinaus kostenfrei Kleidung, Essen und Unterkunft gewährt wurde.¹⁰⁷ Das ehemals von Bell geleitete *Male Asylum* wurde, neben einer materiellen Unterstützung von Bell selbst, zusätzlich durch einige Fonds und durch die Regierungspresse finanziert.¹⁰⁸ Die Zahl der Schüler im *Male Asylum* entsprach zu der Zeit etwa der Zahl der Schülerinnen im *Female Asylum*. Einiges von dem „Bellschen System“, so Falcke, würde auch an Missionsschulen praktiziert.¹⁰⁹ Falcke selbst unterrichtete in der ihm anvertrauten *portugiesischen* und englischen Schule nach der Bell-Lancaster-Methode.

Im Februar 1823 eröffnete Peter Lauritz Haubroe (1791–1839)¹¹⁰ eine weitere Bell'sche Schule in Madras, in der nach kurzer Zeit 100 Schüler, in drei Kategorien eingeteilt, unterrichtet wurden: es gab eine englische Knabenschule, eine englische Mädchenschule und eine tamilische Schule. Unterrichtsinhalte waren Lesen und Schreiben in Englisch und Tamil, sowie Rechnen und die Vermittlung der Grundsätze christlicher Lehre.¹¹¹ In Indien wurden neue *Freischulen* gegründet, die durch die Einführung der „Bell-Lancasterschen Lehrart“ „für Heidenkinder sehr zweckmäßig verbessert worden“ worden waren.¹¹² Vor allem die „Lancasterschen Tabellen“ erwiesen sich als geeignete Methode für den Sprachunterricht. Von Lancaster für

104 Seit 1807 war Rottler für die Mission in Vepery/Madras und für das Mädchenwaisenhaus zuständig. Bis 1822 war er Sekretär und Kaplan im Waisenhaus. 1822 gab er aus Altersgründen die Funktion des Sekretärs auf. NGEMA 64. St., S. 405 f.; NGEMA 65. St., Vorrede, S. XII; NGEMA 71. St., S. 1102.

105 NGEMA 71. St., S. 1102 und S. 1161.

106 NGEMA 65. St., S. 461.

107 NGEMA 72. St., S. 1152 ff.

108 NGEMA 71. St., S. 1152.

109 NGEMA 72. St., S. 1152 ff.

110 Lauritz Peter Haubroe wurde 1791 in Kopenhagen geboren. Er studierte dort und wurde 1818 zusammen mit Rosen von Bischof Münter ordiniert. Beide reisten dann über England nach Madras aus. Dort wurde er nach dem Tod von Pätzold (1817) zur Unterstützung von Rottler in Vepery/Madras eingesetzt. Bis 1827 arbeitete er in Vepery mit Rottler zusammen, danach war er bis zu seinem Tod 1830 in Thanjavur tätig. NGEMA 68. St., S. 790 f. u. S. 1166; NGEMA St. 71, Vorrede, S. III; NGEMA 71. St., S. 1101 und S. 1167-1171.

111 NGEMA 71. St., S. 1168.

112 NGEMA 67. St., Vorrede, S. VII.

das Englische entwickelt, wurden sie in Indien für unterschiedliche Fächer angewandt. Die grammatischen Paradigmen wurden auf große Poster gedruckt.¹¹³ Gelehrt wurde nach dem „Monitor-Lehrer-System“.¹¹⁴ In den 1820er Jahren arbeiteten auch die Schulen unter Gottlieb Ewald Rhenius (1790–1838) und Ludwig Bernhard Ehrengott Schmid (*1788)¹¹⁵ in Madras und Umgebung bzw. in Palamkottah mit der „Bell-Methode“.¹¹⁶ Die Schüler waren Hindus (bis auf wenige Ausnahmen), die Lehrer teils Christen, teils Hindus, die die Schulordnung anerkannten. Einmal im Monat trafen sich die Lehrer und die Schüler der oberen Klassen in der Zentralschule zum Examen im Lesen und Schreiben.¹¹⁷

Während in Halle ausgebildete Missionare in englischen Diensten in Indien die Bell-Lancaster-Methode umfassend praktizierten, war man an den haleschen Franckeschen Stiftungen zurückhaltender in der Begeisterung für die neuen Unterrichtsmethoden und betonte selbstbewusst die Vorbildrolle der frühen Missionare. Der Herausgeber der Missionsnachrichten, Georg Christian Knapp, schrieb 1818 in der Vorrede zum 67. Stück:

„Aus unsern früheren Missionsberichten ist bekannt, daß der Schulunterricht ein Hauptaugenmerk der evangelischen Heidenlehrer in Ostindien gewesen ist. In neuern Zeiten aber ist insonderheit durch die mit verdientem Beyfall aufgenommene Schrift des Trankenbar'schen Missionarius, Dr. John: Ueber die Civilisation Indiens, ferner, durch Buchanan's und anderer ausgezeichneten einzelner Männer und ganzer Gesellschaften einflußreiche Bemühungen, und vornehmlich durch die von dem sel. John gestifteten trefflichen Schulen für Heidenkinder, ein allgemeiner und thätiger Eifer für diese wichtige Angelegenheit in Großbritannien und Indien geweckt, und das Heilsame solcher Anstalten, durch die erwünschtesten und zum Theil unerwarteten Erfolge, jedermann einleuchtend geworden. Alle Missionarien aller Societäten lassen sich daher jetzt die Stiftung neuer Schulen und die Vervollkommnung der alten ganz besonders angelegen seyn; und sie werden dazu nicht nur von der christlichen Landesobrigkeit, sondern auch selbst von den heid-

113 NGEMA 67. St., S. 604.

114 NGEMA 67. St., S. 609.

115 Die Brüder Bernhard und Deocar Schmid kamen zunächst in Madras an. Deocar wurde dann nach Bengalen abberufen, Bernhard blieb in Südindien. Beide hatten in London die neue Unterrichtsmethode studiert, „die ein Englischer Geistlicher Namens Bell, in Madras zuerst einführte, nach welcher ein einziger Schullehrer eine Anzahl von wohl 1000 Kindern, mit Hülfe der ältern Schulknaben auf einmal unterrichten kann. Wir brachten zu diesem Zweck täglich drey bis sechs Stunden in der nach dieser Methode eingerichteten Normalschule zu.“ NGEMA 67. St., S. 695.

116 1823 handelte es sich um 12 Schulen mit insgesamt 314 Kindern. Vgl. NGEMA 72. St., S. 1262f, Bericht von Rhenius und Schmid, Mission in Palamkottah, 1823.

117 NGEMA 83. St., S. 966, Bericht von den Brüdern Bernhard und Deocar Schmid.

nischen Obern und Gelehrten an vielen Orten ausdrücklich aufgemuntert und unterstützt.“¹¹⁸

August Hermann Niemeyer, Direktor der Franckeschen Stiftungen, der die Gelegenheit hatte, die Bellschen Anstalten in London persönlich kennenzulernen, beschrieb die Bedeutung dieses Systems für die „Armen- und Fabrik-schulen in Ostindien und England“, ¹¹⁹ hielt das militärisch strenge Lehrsystem in der Form jedoch nicht unbedingt für seine Institution geeignet.¹²⁰

5. Abschließende Bemerkungen

P. L. Rawat bemerkte in seiner 1981 veröffentlichten Arbeit zur Geschichte des Bildungswesens in Indien: „It would not, however, be an exaggeration to affirm that the Danes were the pioneers of modern educational system in India.“¹²¹ Mit den „Dänen“ meinte er die 56 (überwiegend deutschen) Missionare, die im 18. Jahrhundert als Vertreter der ersten, von dänischer Seite ins Leben gerufenen, protestantischen Mission in Südostindien tätig waren. Hinter der bedeutsamen Feststellung Rawats stehen allerdings bis heute viele ungeklärte Fragen und Forschungslücken, denn das wissenschaftliche Interesse an den konkreten schulischen Aktivitäten dieser Missionare war bisher nicht groß.

Berücksichtigt man die Tatsache, dass die meisten dänisch-halleschen Missionare pädagogische Erfahrungen an einer der führenden europäischen Institutionen jener Zeit in ganz Europa, nämlich an den Franckeschen Stiftungen in Halle, sammelten, und betrachtet man diese Männer folglich als personelle Vermittlungsinstanzen von Konzepten der Halleschen Waisenhauspädagogik, dann lässt sich zunächst einmal ein interessanter Wissenstransfer von Halle nach Südindien vermuten. Zieht man dann noch die weltweiten Kontakte, die wissenschaftlichen Netzwerke der Missionare, sowie ihre Verbindungen zur SPCK und zu Vertretern der englischen Kolonialmacht in Indien in Betracht, dann stellt sich die Frage nach ihrer Rolle als Multiplikatoren in einer weitaus größeren Dimension.

Vor diesem Hintergrund sind die in diesem Beitrag untersuchten Beziehungen zwischen Andrew Bell und deutschen Missionaren in Madras nur eine Episode aus dem großen Komplex interkultureller Kommunikationsprozesse im kolonialen Indien. In der Forschung werden die Ursprünge der

118 NGEMA 67. St., Verrede, S. VI f.

119 A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Band II, achte Ausgabe, Halle 1825, S. 619.

120 A. H. Niemeyer, Beobachtungen auf Reisen in und außerhalb Deutschlands, Band II, 1821, S. 123-156.

121 P. L. Rawat, History of Indian Education (Anm. 16), S. 125.

Bell'schen Methode meist auf Bells Beobachtungen der indischen pädagogischen Traditionen zurückgeführt. Es gab jedoch eine weitere wichtige Quelle für die Entstehung dieses Unterrichtsmodells. Die von Bell beobachteten Traditionen verarbeiteten ihrerseits europäische Konzepte, die bereits in den Jahrzehnten zuvor adaptiert worden waren. Sie waren also bereits das Ergebnis einer Synthese unterschiedlicher (europäischer und indischer) Ansätze. Angesichts der historischen Ereignisse kann diese Feststellung nicht überraschen. Die Schlussfolgerung muss dennoch vorläufig bleiben, da sie auf einer begrenzten Datenbasis beruht, die zunächst lediglich die (Vor-) Geschichte der schulpraktischen Zusammenarbeit von Bell und den deutschen Missionaren betrifft. Zu fragen bleibt insofern, inwieweit sich auch gedankliche Ansichten, Konzepte und Inhalte decken, und wie konkret Bell Anregungen und Vorarbeiten der „Dänen“ aufgenommen und verarbeitet, bzw. sich mit ihnen auseinandergesetzt und sie möglicherweise verworfen hat.