

## „Gemeinsam, getrennt, hierarchisch“

Das Bildungs- und Erziehungskonzept der Rheinischen Missionsgesellschaft  
im südlichen Afrika

Dorothee Rempfer

Trotz der großen Bedeutung von Erziehung und Bildung innerhalb des Missionsprozesses und dessen unbestrittener Rolle als Instrument der Moderne ist das Erziehungs- und Bildungskonzept der Rheinischen Missionsgesellschaft (RMG) bisher kaum erforscht. Selbst in missionseigenen Publikationen wurde der inhaltlichen Diskussion wenig Aufmerksamkeit zuteil. In der geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzung beschränkte sich das Interesse am missionarischen Bildungs- und Erziehungswesen auf den Kontext deutscher Kolonialherrschaft.<sup>1</sup> Dabei steht vor allem das Zusammenwirken von Kolonialpolitik und Missionsschule im Fokus der Untersuchungen, so auch bei Kurt Panzergrau.<sup>2</sup> Ein Forschungsdesiderat sind Studien, die sich auf Primärquellen stützen und Einzelfallstudien, die die Entwicklung des missionarischen Bildungswesens über den kolonialen Zeitraum hinaus untersuchen. Denn missionarische Bildungs- und Erziehungskonzepte waren keine feststehenden Gebilde. Abhängig von lokalen wirtschaftlichen, sozialen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen sowie von materiellen und personellen Ressourcen unterlag das Bildungswesen im südlichen Afrika einem ständigen Wandel und war geprägt durch regionale Vielfalt. Anpassung und Schwerpunktverlagerungen an die jeweils örtlichen Voraussetzungen, waren unvermeidlich. Bei Fragen zum Bildungs- und Erziehungskonzept wird meist stellvertretend auf die mehrbändige Evangelische Missionslehre des Missionstheoretikers Gustav Warneck verwiesen.<sup>3</sup> Diese entstand allerdings erst Ende des

- 1 Vgl. Horst Gründer, *Christliche Mission und deutscher Imperialismus (1884-1914)*, Paderborn 1982, 364-369; Lothar Engel, *Die Rheinische Missionsgesellschaft und die deutsche Kolonialherrschaft in Südwestafrika 1884-1915*, in: Klaus J. Bade (Hg.), *Imperialismus und Kolonialismus. Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium*, Wiesbaden 1982, 142-164; Christel Adick, Wolfgang Mehnert (Hgg.), *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914*, Frankfurt am Main, London 2001. Einen vergleichenden Ansatz mit überwiegend missionsapologetischer Wertung verfolgte Johanna Eggert in ihrer Untersuchung des deutschen Kolonialgebiets Ostafrikas (Johanna Eggert, *Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika*, Bielefeld 1970. Zu den Auswirkungen auf das nachfolgende staatliche Bildungswesen vgl. Henning Melber, *Schule und Kolonialismus. Das formale Erziehungswesen Namibias*, Hamburg 1979; und John A. Marcum, *Education, Race and Social Change in South Africa*, Berkeley, Los Angeles 1982.
- 2 Seine Untersuchung basiert ausschließlich auf sekundärer Literatur. Kurt Panzergrau, *Die Bildung und Erziehung der Eingeborenen Südwestafrikas durch die Rheinische Missionsgesellschaft von 1842-1914. Ein Beitrag zur Beziehung von Pädagogik und Kolonialismus*, München 1998.
- 3 Gustav Warneck, *Evangelische Missionslehre. Ein missionstheoretischer Versuch*. Bd. 1-3, Gotha 1892-

19. Jahrhunderts und ist eher eine allgemeine Theorie, die den speziellen Entwicklungen der einzelnen deutschen Missionsgesellschaften mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und der regionalen Vielfalt der Missionsschulen nicht gerecht werden kann. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung sollen deshalb die Absichten stehen, die die RMG mit ihrem Erziehungs- und Bildungswesen im südlichen Afrika anstrebte, und die Frage, wie die Missionare diese unter den diversen Umständen umgesetzt haben. Zudem wird gefragt, welche Vorstellungen dem Erziehungskonzept zugrunde lagen und welche Visionen die Missionare mit diesem hinsichtlich des Zusammenlebens der europäischen und afrikanischen Bevölkerung im kolonialen Kontext verfolgten.

### Die Missionsschule als indirektes Missionsmittel

Wie die meisten Missionsgesellschaften verstand die RMG das Bildungswesen als Wegbereiter der Gemeindebildung.<sup>4</sup> Im Gegensatz zur Bekehrung über die Predigt – die sich vor allem an Erwachsene richtete – schien das Bildungswesen einen direkten und nachhaltigeren Zugang zu breiten Volksschichten zu bieten. Diesen Zusammenhang belegen vor allem die Missionsberichte, die als Indikator für den Erfolg der Missionsarbeit neben der Zahl der Gottesdienstbesucher die Anzahl ihrer Schüler anführen. Der Inhalt des Unterrichts wird dabei nicht näher aufgeführt. Mit der Einrichtung von Schulen stießen die Missionare in Afrika auf Interesse. Insbesondere die „Chiefs“ erhofften sich Zugang zu europäischen Kulturtechniken und Handelsverbindungen.<sup>5</sup> Obwohl die Missionsleitung in Barmen die Schultätigkeit als festen Teil der Missionsarbeit vorsah, wurden die Missionare zunächst nicht explizit auf den Lehrberuf vorbereitet. Die Missionare selbst forderten, die Ausbildung stärker pädagogisch auszurichten. Erst 1907 wurde ein Lehrer, Kurt Nowack (1870-1945), in den Missionsdienst ins südliche Afrika geschickt. Dieser Schritt verweist auf die gewandelte Bedeutung der Schule: Sie war nicht länger nur eine Möglichkeit, christliche Glaubensvorstellungen unter der afrikanischen Bevölkerung zu verbreiten. Sie war auch ein Machtmonopol<sup>6</sup> im kolonialen System geworden, das die RMG nicht verlieren wollte.

Mancherorts konnten die Missionare der RMG an Bildungsbemühungen anderer Missionsgesellschaften anknüpfen.<sup>7</sup> An anderen Orten war die Kreativität der Missionare gefragt. Carl Hugo Hahn zum Beispiel lockte seine ersten Schüler mit getrockneten Fleischstücken (Biltong) an.<sup>8</sup> Allerdings richtete sich das Bildungswesen an Jungen und Mädchen aus allen

1903.

- 4 Eine andere Position nahm die Berliner Missionsgesellschaft ein, die das Schulwesen als Konsequenz der Gemeindebildung sah (vgl. für Deutsch-Ostafrika Eggert, Missionsschule und sozialer Wandel, 93-195, 104).
- 5 Ursula Trüper, *The invisible women*. Zara Schmelen: African mission assistant at the Cape, Basel 2006, 18.
- 6 Mit der Etablierung der deutschen Kolonialherrschaft in Südwestafrika wurde auch der Aufbau eines Schulsystems für Siedlerkinder forciert. Allerdings gründete die Kolonialregierung keine eigenen Schulen für die afrikanische Bevölkerung, sondern unterstützte Schulen der protestantischen, später auch der katholischen Mission.
- 7 Es arbeiteten schon die Londoner Missionsgesellschaft und die Wesleyanische Mission sowie die Pariser Missionsgesellschaft bei Ankunft der Rheinischen Missionare im südlichen Afrika unter dem Volk der Nama.
- 8 Vgl. Carl Hugo Hahn, *Tagebücher 1837-1860*. Diaries Part 1-4. A missionary in Nama- and Damaraland, herausgegeben von Brigitte Lau, Windhoek 1984, 340 (10.10.1846); über den Erfolg siehe

sozialen Schichten. Zudem war es nicht nur getauften Kindern vorbehalten. Vorgesehen war zunächst, auch die Missionarskinder in den Missionsschulen zu unterrichten.<sup>9</sup> Um die Schulen in der Gemeinschaft zu verwurzeln, suchten die Missionare die Unterstützung einflussreicher Familien und bemühten sich, deren Kinder für den Unterricht zu gewinnen. Dazu betonten sie durchaus auch politische und strategische Vorteile schriftlicher Kommunikation in machtpolitischen Konflikten.<sup>10</sup>

Grundsätzlich gilt, dass jedes Bildungssystem einem spezifischen Erziehungsideal untersteht, aus dem sich ein entsprechender Erziehungsauftrag mit Erziehungsabsichten ableitet. Da war auch die Missionsschule keine Ausnahme. Dem Erziehungskonzept der RMG zugrunde lag die pietistische Vorstellung vom sündenbelasteten Menschen.<sup>11</sup> Erziehungsabsicht war, mit Strenge und hohem moralischen Grundsatz zu Frömmigkeit, Disziplin und Freude an der Arbeit, Genügsamkeit und Zucht anzuhalten.<sup>12</sup> Die RMG erachtete nur zweckgebundene Bildung als sinnvoll und nützlich. Um einer befürchteten einseitigen geistigen Bildung vorzubeugen, legten die Missionare großen Wert auf die Unterrichtung in Handfertigkeiten.<sup>13</sup> Dies sollte zudem christliche Wert- und Lebensvorstellungen unter afrikanischen Völkern implementieren und das Überleben auf den Missionsstationen gewährleisten. Diese Absicht richtete sich gegen die als minderwertig erachtete traditionelle Einstellung zur Arbeit und war darauf ausgelegt, vorherrschende Arbeitsweisen durch europäische Arbeitsrhythmen zu ersetzen.<sup>14</sup> Auf diesem Wege sollten die als „faul“<sup>15</sup> wahrgenommenen Afrikaner zu idealen Protestanten – arbeitsam, pflichtbewusst und fromm –

Dorothy Guedes (Hg.), *The Letters of Emma Sarah Hahn*. Pioneer Missionary among the Herero, Windhoek 1993, 109, 134.

- 9 Die Angst vor dem negativen Einfluss ungetaufter Schüler und der Wunsch nach höherer Bildung wurden gegen die gemeinsame Erziehung angeführt. Die RMG richtete schließlich Erziehungshäuser in Deutschland ein (vgl. Die Frage über die Erziehung unserer Missionarskinder, o.J. in: Archiv- und Museumsstiftung der VEM Wuppertal, RMG 93, Rundschreiben von der Missionsleitung an Missionsangehörige).
- 10 Vgl. Carl Gotthilf Büttner, *Schulvisitation im Herero-Lande 1879*, in: Monatsberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft 10, 1879, 314.
- 11 Vgl. hierzu Frank-Michael Kuhlemann, *Die „christliche Schule“*. Volksbildung und Erweckungsbewegung im östlichen Westfalen 1800-1854, in: Josef Moser u.a. (Hg.), *Frommes Volk und Patrioten*. Erweckungsbewegung und soziale Frage im östlichen Westfalen, Bielefeld 1989, 232-238.
- 12 Ähnliche Kampagnen zur Arbeitserziehung wurden auch von der Inneren Mission gegen die revolutionsverdächtige Unterschicht in Deutschland geführt.
- 13 Der Missionswissenschaftler Martin Schlunk resümiert, dass der Antrieb für diesen Unterricht weniger die Qualifikationsvermittlung, sondern vielmehr die Furch vor einer ausschließlichen intellektuellen Bildung war, die zu Bildungsdünkel und Abneigung gegen Feld- und Handarbeit führen könnte (Martin Schlunk, *Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten*, Hamburg 1914, 347). – Vgl. u.a. Aus Gibeon. Was die Mädchen treiben und die Jungen lernen, in: *Der kleine Missionsfreund* 7, 1871, 99-112; Jakob Diehl, *Die Schulkinder von Windhuk*, in: *Der kleine Missionsfreund* 5, 1904, 75-79.
- 14 Dies gilt auch für andere Missionsgesellschaften. – Vgl. Samuel Broadbent, *A narrative of the first introduction of Christianity amongst the Barolong tribe of Bechuanas, South Africa*. With a brief summary of the subsequent history of the Wesleyan Mission to the same people, London 1865, 182.
- 15 Vgl. *Jahresberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft* 40, 1869, 10ff. – Auseinandersetzen mussten sich die Missionare auch mit der traditionellen Vorstellung, dass „ein Mann von einiger Bedeutung eben nicht mit seinen eigenen Händen arbeitet.“

erzogen werden.<sup>16</sup> Das europäisch-christliche Rollenverständnis wurde dabei zum Modell für den Unterricht.

Mit Hilfe der Schulen strebte die RMG folglich nicht nur die allgemeine Bildung an, sondern insbesondere die sittlich-praktische Erziehung nach christlichen Wert- und Moralvorstellungen. Die besondere Notwendigkeit für eine Erziehung nach sittlich-moralischen Grundsätzen begründeten die Missionare zudem mit dem Fehlen jeglicher Art von Erziehung im afrikanischen Elternhaus. Afrikanische Erziehungstraditionen wurden von ihnen als ungenügend herabgewürdigt.<sup>17</sup> Die so genannte Tugendbildung umfasste unter anderem die Erziehung zur Sittlichkeit<sup>18</sup>, Pünktlichkeit – später ergänzt um Sauberkeit und Reinlichkeit – und das Einhalten regelmäßiger Tagesabläufe. Elementare Schulkenntnisse sollten den Gemeindemitgliedern die selbständige Lektüre von Bibel, Katechismus und Gesangbuch ermöglichen und damit dazu beitragen, den Glauben zu festigen. Die Lesefähigkeit als Voraussetzung für die Taufe verweist dabei nicht nur auf Bildungsbestrebungen der Mission, sondern belegt vor allem den Erziehungscharakter der Schule.

Obwohl sie zeitweise den Söhnen einflussreicher Familien auch eine höhere Bildung anbot, strebte die RMG – im Gegensatz zu anderen Missionsgesellschaften<sup>19</sup> – nicht den Aufbau eines höheren Schulwesens im südlichen Afrika an. Johanna Eggert verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich die Spender der meisten deutschen protestantischen Missionsgesellschaften vor allem aus bäuerlichen und handwerklichen Schichten rekrutierten, in deren Interesse nicht unbedingt gelegen habe, hochgreifende Bildungsbestrebungen im Missionsfeld zu unterstützen.<sup>20</sup> Entscheidend war aber auch die meist nur elementare Schulbildung der Missionare selbst. Ende des 19. Jahrhunderts mischten sich vermehrt rassenideologische Argumente in diese Diskussion. Grundsätzlich ablehnend äußerten sich die Missionare über eine die Emanzipation der afrikanischen Völker fördernde Bildung.<sup>21</sup> Als Konkurrenz für ihre Schule sahen sie die nomadische Lebensweise, kriegerische Auseinandersetzungen und die vielen eigenen Verpflichtungen, vor allem aber die traditionelle Erziehung, die die Kinder in die wirtschaftliche Versorgung der Familie einband. Sie erkannten nicht, dass der unregelmäßige Schulbesuch damit zusammenhing, dass ein direkter Nutzen des vermittelten Wissens fehlte, sondern kritisierten die Gleichgültigkeit der Eltern. Das Interesse an missionarischen Bildungseinrichtungen wuchs, als

16 Arbeitserziehung im missionarischen Sinn deutet Altena auch als Instrument zur Förderung der Eigenständigkeit der Afrikaner im Hinblick auf ein wirtschaftliches autarkes Christentum (Thorsten Altena, „Ein Häuflein Christen mitten in der Heidenwelt des dunklen Erdteils.“ Zum Selbst- und Fremdverständnis protestantischer Missionare im kolonialen Afrika 1884-1918, Münster, New York 2003, 159).

17 In diesem Zusammenhang steht auch das gescheiterte Engagement der RMG in der Erziehung von Waisen und Mischlingskindern. Diese Kinder sollten im christlichen Umfeld als Bindeglieder zwischen europäischer und afrikanischer Bevölkerung ausgebildet werden (vgl. Spellmeyer, 1907, RMG 2.628, 226-229).

18 Unter dem Begriff Sittlichkeit wurden vor allem Keuschheit, christliche Ehe- und Familienverständnis, aber auch europäische Bekleidungs Vorstellungen subsumiert.

19 Die katholische Kongregation der Weißen Väter strebte den Aufbau höhere Bildungsmöglichkeiten an (vgl. Christine Freitag, Schule und Bildungshilfe in den Konzeptionen katholischer Missionsgesellschaften, Köln, Weimar, Wien 1995, 82ff).

20 Vgl. Eggert, Missionsschule und sozialer Wandel, 76.

21 Vgl. Büttner, Schulvisitation im Herero-Lande, 308.

Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen Voraussetzung zur Integration ins Wirtschafts- und Verwaltungssystem wurden und die traditionelle Bildung an Attraktivität verlor. Interessanterweise besuchten durchschnittlich mehr Mädchen die Schule. Sie verbesserten damit nicht nur ihren sozialen Status, sondern eröffneten sich neue Verdienstmöglichkeiten.<sup>22</sup> Unermüdlich kämpfte die Mission darum, den regelmäßigen Schulbesuch durchzusetzen. Sie belohnte oder drohte in Gemeinde- und Kirchenordnungen Strafe an. Trotzdem blieb dies eine unerfüllte Hoffnung.<sup>23</sup> An die Lebensumstände angepasst, umfasst der Unterricht oft nur wenige Stunden am Tag.<sup>24</sup>

Ungeachtet der Existenz afrikanischer Bildungstraditionen errichteten die Missionare der RMG im südlichen Afrika – wie das auch bei anderen Missionsgesellschaften üblich war – ein Bildungswesen nach europäischem Vorbild. Dass darin die Ursache der – von den Missionaren später so hartnäckig bekämpften – Entfremdung der Schüler von ihrem traditionellen Umfeld lag, blieb in Missionskreisen zunächst wenig reflektiert. Unterrichtsmaterial stellten die Bibel, der Katechismus, eine Lesefibel und das Gesangbuch dar.

#### *Stundenplan der Missionsstation Berseba von 1871<sup>25</sup>*

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
A[ites] T[estament]	AT	Rechnen und Singen	N[eues] T[estament]	NT
Nama Lesen und Schreiben	Holländisch Lesen und Schreiben		Nama Lesen und Schreiben	Holländisch Lesen und Schreiben

#### *Stundenplan wie er in der Schulordnung von 1877 ausgearbeitet wurde<sup>26</sup>*

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Bibl. Geschichte	Katechismus	Bibl. Geschichte	Katechismus	Bibl. Geschichte
Lesen und Schreiben				
Rechnen	Singen	Rechnen	Singen	Rechnen
Englisch		Englisch		Englisch

22 Zunächst konnten sie durch ihre Nähkünste zusätzliches Geld verdienen. Später konnten Frauen im kolonialen Verwaltungsapparat verschiedene Stellen besetzen (vgl. Cynthia Cohen, The natives must first become good workmen. Formal educational provision in German South West and East Africa compared, in: Journal of Southern African Studies 1, 1993, 123).

23 Vgl. Friedrich Bernsmann, Was kann von unserer Seite geschehen um unsere Schulen zu heben?, 1899, RMG 2.620, Missionarskonferenzen im Hereroland: Referate, 1899-1910, 240f.

24 Wie groß die Unterschiede sein konnten, zeigt eine statistische Erhebung von 1911, die für Lüderitz einen täglichen Unterricht von sieben Stunden belegt (vgl. Schlunk, Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten, 119).

25 Bericht über die Ergebnisse eines Schalexamens durch Missionar Olpp, Monatsberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft 10, 1871, 308.

26 Vgl. Schulordnung für die Schulen im Bereich der sog. Herero Conferentie, 1877, RMG 2.611, Missionarskonferenzen im Hereroland: Protokolle, 1851-1877, 167-182.

Wie beide Stundenpläne exemplarisch zeigen, basierte der Unterricht regelrecht auf der christlichen Lehre. Neben Schreiben, Lesen und Rechnen<sup>27</sup> stand aber auch musikalische Erziehung auf dem Stundenplan. Im Gegensatz zu allgemeinen Überlegungen des Missionstheoretikers Gustav Warneck, der sich gegen Fremdsprachenunterricht in Missionschulen aussprach,<sup>28</sup> vermittelten viele Schulen der RMG im südlichen Afrika Englisch und Holländisch. Beides waren die dort im 19. Jahrhundert vorherrschenden Handelssprachen, und so trug die Fremdsprachenkenntnis nicht nur dazu bei, den „Gesichtskreis von Jung und Alt“<sup>29</sup> zu erweitern, wie Missionar Johannes Olpp (1837-1920) 1871 argumentierte, sondern ermöglichte die Partizipation am Handel. Unter deutscher Kolonialherrschaft weigerte sich die RMG allerdings, Deutsch als Unterrichtssprache einzuführen.<sup>30</sup> Grundwissen in der Sprache zu vermitteln, hielt sie für ausreichend. Dabei erkannten die Missionare zwar, dass eine verbesserte Kommunikation zwischen afrikanischen und deutschen Bevölkerungsteilen für einen respektvolleren Umgang mit der südwestafrikanischen Bevölkerung von Vorteil wäre, doch in Abwägung mit den missionarischen Zielen wurde letzteren die höhere Priorität eingeräumt. Sie sahen die Sittlichkeit und das „Gemüt“ der Afrikaner gefährdet durch Deutschkenntnisse und die sich damit eröffnenden Möglichkeiten, am öffentlichen Leben teilzunehmen. Und sie waren besorgt, dass die Volkssprache verloren gehen könnte und dadurch ihre Missionierungsabsicht gefährdet würde.

Generell vertrat die RMG – wie auch andere Missionsgesellschaften – den Grundsatz, dass nur in der Volkssprache unterrichtet werden sollte. Missionsziel war es, ein über gemeinsame Sprache, Brauchtum, Religion und Rechtsauffassung sowie gemeinsamen Siedlungsraum definiertes Volk zu evangelisieren. Der Sprache als bindendes Element sprachen sie dabei eine einende Funktion zu, deren Verlust den Zerfall der Volksgemeinschaft zur Folge hätte.<sup>31</sup> Hinzu kam die in der Mission verbreitete Vorstellung, dass nur durch die Muttersprache Herz und Seele erreicht werden könne.<sup>32</sup> Allerdings wurden die Missionare diesen Ansprüchen aufgrund mangelnder Sprachkenntnis, vor allem unter dem Volk der Nama, nicht immer gerecht.<sup>33</sup> Fehlende Lesekenntnis in der Muttersprache würde die Missionierung in der jeweiligen Muttersprache erschweren und dies – so argumentierten die

27 Durch die Missionsschulen wurde in weiten Teilen des südlichen Afrikas das europäische Zahlensystem eingeführt.

28 Vgl. Gustav Warneck, *Evangelische Missionslehre*. Ein missionstheoretischer Versuch, 3. Abt. 2. Hälfte, Gotha 1900, 55ff, 146.

29 Vgl. Monatsbericht 10, 309.

30 Vgl. hierzu u.a. die Beiträge von Heinrich Vedder und Friedrich Bernsmann, *In welcher Sprache ist der Schulunterricht zu erteilen, in der Muttersprache der Kinder oder in deutsch?* 1907, RMG 2.620; *Denkschrift des Ausschusses der deutschen evangelischen Missionsgesellschaften betreffend das Missionsschulwesen, insbesondere den Unterricht in fremden Sprachen in den Missionsschulen*. An die Kolonialabteilung des Auswärtigen Amtes in Berlin, 1897, RMG 1.097; Karl Wandres, *Welche Aufgaben stellt die Neuzeit an unsere Missionsarbeit*, 1912, RMG 2.628.

31 Vgl. Warneck, *Evangelische Missionslehre*, 3. Abt., 2. Hälfte, 50.

32 Vgl. *Apostelgeschichte* 2, 1-47; zudem A. Schreiber, *In welcher Sprache predigen unsere Missionare*, in: *Monatsberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft* 6, 1884, 164-169.

33 Bis Ende des 19. Jahrhunderts wurde an manchen Schulen mit Dolmetschern unterrichtet oder die Missionare wichen auf Holländisch bzw. Afrikaans aus (vgl. Johannes Spieker, *Zu Schulen in SWA*, in: *Der kleine Missionsfreund* 10, 1906, 149-160; August Schreiber, *In welcher Sprache predigen unsere Missionare*, in: *Monatsberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft*, 1884, 164-170).

Missionare – stand im Gegensatz zur Missionsabsicht. Anders sah dies für Gemeinden ehemaliger Sklaven in Südafrika aus, bei denen Holländisch bzw. Afrikaans Predigt- und Unterrichtssprache war. Hier sollten über die Bekehrung des Einzelnen neue verbindende Gemeinschaften entstehen. Später, unter der südafrikanischen (Mandats-)Regierung unterrichtete die RMG in ihren Schulen – im Gegensatz zur katholischen Mission – Afrikaans. Sie sah in dieser Sprache eine mögliche Lingua Franca für das südliche Afrika. Allerdings führten Forderungen der afrikanischen Bevölkerung unter dem Druck der Konkurrenz zur katholischen Mission dazu, dass die RMG zumindest an ihrer Ausbildungsstätte zusätzlich Englischunterricht anbot.

Den Ausbau des Stundenplans machten praktische bzw. religiös motivierte Gründe notwendig. So waren die Kenntnisse europäischer Maße, Gewichte und des Zahlensystems für die landwirtschaftliche, handwerkliche und ökonomische Ausbildung nach europäischem Standard notwendig. Kenntnisse der Weltgeschichte wurden unerlässlich, um biblische Geschichten verständlich zu machen. Der Natur- und Sachunterricht zielte darauf, traditionelle Glaubens- und Vorstellungswelten zu widerlegen und die Aufnahme der christlichen Ideologie vorzubereiten. Auch die jeweiligen Regierungen nahmen Einfluss auf das Bildungssystem im Allgemeinen und den Stundenplan im Speziellen. Die RMG kam diesen Forderungen nach, solange diese mit den eigenen Erziehungsabsichten nicht im Widerspruch standen. Sie tat dies, weil ihre finanzielle Lage prekär war, weil sie ihren Einfluss nicht an die katholische Konkurrenz verlieren wollte und weil sie bemüht war, „weiße“ Siedler nicht gegen sich aufzubringen.

### Verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten

Ziel der Mission war, selbständige Missionskirchen aufzubauen. Dazu benötigte sie afrikanische Mitarbeiter, die irgendwann die Position des Missionars übernehmen sollten. Die Missionare waren deshalb von Beginn an bemüht, einige besonders talentierte Schüler zu „Gehülfen“ auszubilden. Obwohl diese Ausbildung eigentlich exklusiv den männlichen Gemeindegliedern vorbehalten war, belegen Berichte der RMG, dass zahlreiche afrikanische Frauen und Mädchen in den Gemeinden als Übersetzerinnen und Lehrerinnen tätig waren. So wurde zum Beispiel Kambuaruma Kazahendike in Stellenbosch zur Lehrerin ausgebildet und leitete anschließend die Mädchenschule in Otjimbingue.<sup>34</sup> Eingeborene Christenfrauen gegen Bezahlung in den Gemeinden anzustellen, lehnte die Missionarskonferenz allerdings auch 1913 noch ab.<sup>35</sup>

Anders als der Begriff Gehilfe zunächst nahe legt, übten diese nicht nur Hilfstätigkeiten im Dienste des Missionars aus, sondern arbeiteten insbesondere in der Anfangszeit weitgehend selbständig. Sie waren wesentlich an Übersetzungsprojekten beteiligt und trugen einen beträchtlichen Teil der Aufbauarbeit mit, indem sie Nebenstationen errichteten und verwalteten. Daniel Cloete (1830-1894) etwa hielt die Arbeit in der Hereromission während

34 1899 war in Südafrika laut Missionsbericht der Großteil der afrikanischen Lehrkräfte weiblich (vgl. u.a. R. Wegner, *Die Mitarbeit eingeborener Gehilfen in der rheinischen Mission*, in: *Monatsberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft* 2, 1899, 35-49, 38; Johannes Hahn, *Schulbericht von Johannes Hahn*, in: *Monatsberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft* 2, 1871, 58; Trüper, *The invisible women*).

35 Protokoll der Missionskonferenz 1913, RMG 2.618, *Missionarskonferenzen im Hereroland*: Protokolle, 1913-1920.

Carl Hugo Hahns Abwesenheit 1860-63 aufrecht.<sup>36</sup> Eine umfassende Kontrolle der Gehilfen wäre den Missionaren aufgrund mangelnder Sprachkenntnis gar nicht möglich gewesen.

Obwohl die Gehilfen so wichtig waren, gab es für deren Ausbildung zunächst kein allgemein gültiges Konzept. Drei verschiedene Wege nutzte die RMG im Laufe der Zeit: In der Anfangsphase der Mission wurden ausgewählte Afrikaner zur Ausbildung nach Europa geschickt. Nicht nur eine gleichrangige Ausbildung wie den Missionaren, sondern weit höhere Bildungsmöglichkeiten standen ihnen dort offen. 1844 hielten sich einige Afrikaner zur Ausbildung in Barmen auf.

„Für den Unterricht der afrikanischen Brüder mußte noch besonders gesorgt werden, denn vier derselben wollten, nachdem sie im Missionshause die nöthige Vorbereitung empfangen hatten, eine Universität beziehen, um als ordinierte Prediger in ihre Heimath zurückkehren zu können.“<sup>37</sup>

In Einzelfällen haben die Missionare auch Ende des 19. Jahrhunderts solche Weiterbildung für ausgewählte Schüler diskutiert.<sup>38</sup> Als Grund für die Abkehr davon führte die RMG neben der hohen finanziellen Belastung vor allem an, die Schüler würden durch eine westliche Ausbildung von ihrem Volke zu entfremdet. Allerdings spielte auch die Furcht vor zu großer Selbständigkeit eine nicht unwesentliche Rolle. Für die Jahrhundertwende lässt sich ein deutlicher Anstieg paternalistischer Verhaltensweisen unter den Missionaren erkennen.

Weit mehr verbreitet war, dass die Schüler zur Ausbildung in den Missionarshaushalt aufgenommen wurden. Erst später wurden Ausbildungsstätten – 1842 in Steinkopf und 1866 das so genannte Augustineum in Otjimbingue – errichtet. Neben theologischer Bildung verfolgten die Missionare auch hier die sittlich-moralische Erziehung auf Grundlage des christlich-europäischen Verständnisses. Innere Werte stellten bei der Auswahl das Hauptkriterium dar. Dieses Ausbildungssystem richtete sich ausschließlich an afrikanische Jungen, aber es ist dokumentiert, dass Missionar Johann Friedrich Budler (1816-1873) die beiden Söhne der Missionare Johann Georg Schröder (RMG) und Michael Wimmer (Londoner Missionsgesellschaft) ausbildete.<sup>39</sup> Während andere Missionsgesellschaften bestrebt waren, nach christlichen Grundsätzen ausgebildete Afrikaner in verschiedenen Berufen und Verwaltungsebenen unterzubringen, um den christlichen Einfluss auf die Entwicklung des Landes zu gewährleisten, war die RMG bemüht, die von ihr ausgebildeten Schüler im Dienste der Mission und auf den Missionsstationen zu halten. Nachdem einige nach der

Ausbildung in missionsfremde Arbeitsverhältnisse wechselten, wurden die Gehilfen mit der Ausbildung zu mehrjährigem Missionsdienst verpflichtet.<sup>40</sup>

Dass die Qualität der Missionsschulen nicht die oberste Priorität bei der Ausbildung einnahm, belegt die Tatsache, dass jegliche pädagogischen Lehrinhalte fehlten. Vielmehr wurde die Lehrtätigkeit als Bewährungszeit gesehen. Die Möglichkeit, zum angesehenen Prediger aufsteigen zu können, sollte den Gehilfen als Anreiz zu vorbildlichem Verhalten dienen. Ausgebildet nach den Grundsätzen der Mission sollten die Gehilfen als christliche Elite eine Vorbild- und Leitfunktion in den Gemeinden übernehmen. Diese Überlegungen folgten pietistischen Idealvorstellungen einer christlichen Dorfstruktur, in der neben Eltern Lehrer und Pfarrer die maßgeblichen Autoritäten darstellten. Die RMG bildete auf diese Weise die nach ihren Vorstellungen nötigen Stützen einer christlichen Gemeinschaft aus. Damit forderten die Missionare traditionelle Autoritätsvorstellungen heraus, schufen neue Wege des sozialen Aufstiegs und setzten neue Definitionskriterien für Autorität. So war es beispielsweise unter den Nama älteren Leuten vorbehalten, öffentlich zu sprechen. Das wurde für jüngere Gehilfen zum Problem. Traditionelle Machdefinitionen zu überwinden, war deshalb eine wichtige Aufgabe des Missionars, dessen Ziel es sein sollte, die „zukünftigen Gehilfen in der Gemeinde in Ansehen zu bringen.“<sup>41</sup>

1855 wurde mit Johannes Bam (gest. 1856) der erste afrikanische Gehilfe im Missionsgebiet der RMG ordiniert.<sup>42</sup> Mit der Zeit verloren die Missionare allerdings ihr Ziel, eigenständige christliche Gemeinden anzustreben, aus dem Blick.<sup>43</sup> Anstatt die Eigenständigkeit der Gehilfen zu fördern, intensivierten sie ihre eigene Kontrollfunktion. Besprechungen mit den Gehilfen des Hererogebiets wurden beispielsweise erst 1892 zu einem festen Bestandteil der Missionarskonferenzen, wobei diese weit davon entfernt waren, gleich- oder stimmberechtigt an diesen Zusammenkünften mitzuwirken.<sup>44</sup> Konfrontiert mit den unvorhergesehenen Auswirkungen ihres Erziehungs- und Bildungskonzepts versuchten die Missionare gegenzusteuern. Sie bemühten sich darum, das Emanzipationsbedürfnis der als Kinder bezeichneten Afrikaner, soweit es nicht in ihrem Interesse stand, niedrig zu halten und Selbständigkeitsbewegungen in die – nach missionarischer Ansicht – „rechten Bahnen“<sup>45</sup> zu lenken. Dies betraf die Selbstständigkeitsbestrebungen innerhalb christlicher Gemeinden wie auch jegliches politische Engagement, welches sie klar verurteilten. Im

36 Freerk Meyer, Eine Charakteristik unserer Ovaherero-mission, oJ, RMG 2.613, Missionarskonferenzen im Hereroland: Protokolle, 1885-1892.

37 Jahresberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft 18, 1847, 5; Vedder berichtet von einem späteren Schulgehilfen, der in England ausgebildet und unter den Wesleyanern getauft wurde (vgl. Heinrich Vedder, Das alte Südwestafrika, Berlin 1934, 325).

38 Der Schwager von Missionar Schmelen, Johannes Bam, erhielt im Seminar in Barmen eine missionarische Ausbildung und wurde 1874 in die Kapkolonie ausgesandt (vgl. Jahresberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft 45, 1874; Gustav Menzel, Die Rheinische Mission, Wuppertal 1978, 168-170). Weitere Diskussion um die Weiterbildung einiger Schüler vgl. Konferenzprotokoll 1880, 36f, RMG 2.612, Missionarskonferenzen im Hereroland: Protokolle, 1878-1882.

39 Vgl. Johann Friedrich Budler, Das Katecheten-Seminar in KleinNamaqualand, in: Barmer Missionsblatt 6, 1851, 3, 5.

40 Vgl. Instruction für die Lehrer bei Ihrer Entlassung aus dem Augustineum. Ca. 1877, RMG 2.611. – In der Ovambomission wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Gehalt der Lehrer erhöht, um sie davon abzuhalten in andere Arbeitsverhältnisse zu wechseln (vgl. Konferenzprotokoll 1907, 154, RMG 2.629, Missionskonferenzen im Ovamboland: Protokolle, 1897-1914; siehe hierzu auch Eggert, Missionsschule und sozialer Wandel, 163).

41 Christian Spellmeyer, Welche Methoden und welches Ziel müssen wir verfolgen bei der Erziehung unserer eingeborenen Gehilfen? Oder warum, wie und wozu ich mir eingeborene Gehilfen herangezogen habe, 1928, 58-67, RMG 2.628.

42 Er nahm an Konferenzen gleichberechtigt teil und konnte seine Kinder, wie andere Missionare, zur Ausbildung nach Deutschland schicken. Als erster südafrikanischer Evangelist wurde 1893 Johannes Friedrich Hein (1826-1902) ordiniert (vgl. Menzel, Die Rheinische Mission, 168ff).

43 Erst 1935 wurde wieder ein afrikanischer Evangelist ordiniert.

44 Konferenzprotokoll 5.-13. Juni 1892, 58-66, RMG 2.613. – Ausnahmen waren u.a. Daniele Cloete und Johannes Bam, diese nahmen schon zuvor bei den Konferenzen teil.

45 Protokoll der Lehrerkonferenz, 1926, 4, RMG 2.644, Lehrerkonferenz für einheimische Lehrer d. Namalandes: Protokoll, 1926.

Sinne der lutherischen Zwei-Reiche-Lehre erwarteten sie die Akzeptanz der weltlichen Herrschaft. „Aber er [Gehilfe] liest nur, was ich ihm zusende oder empfehle. Er liest keine Zeitungen und interessiert sich nicht für Politik; das ist für seine Weiterentwicklung ausschlaggebend gewesen und hat ihn bewahrt vor geistiger Vergiftung.“<sup>46</sup> Destruktiv wirkte sich die unter den Missionaren verbreitete Suche nach dem vollkommenen Christen auf den Aufbau selbständiger Gemeinden im Missionsfeld des südlichen Afrikas aus. Negative Folgen für die Selbständigkeitswerdung der Gemeiden hatte auch, dass sich die Missionare aus Angst, dem eigenen Ansehen zu schaden, weigerten, Arbeitsfelder an afrikanische Mitarbeiter abzugeben.<sup>47</sup> Dabei spielte auch die ungewisse eigene Zukunft bei Selbständigwerdung der Missionsgemeinden eine Rolle. In den 1880er Jahren war angeführt worden, die Abhängigkeit von „Häuptlingen“, Eltern und Verwandten oder gar der „Besitze“ mache es schwierig, Freiwillige für das Amt des Evangelisten zu finden. Ab der Jahrhundertwende dagegen kritisierten die Missionare vor allem die Unzuverlässigkeit und fehlende Qualifikation der von ihnen selbst ausgebildeten und schlecht bezahlten Mitarbeitern.<sup>48</sup> Die Tatsache, dass die RMG im Gegensatz zur Finnischen und Berliner Mission Ende der 1920er Jahre keine ordinierten afrikanischen Pastoren vorweisen konnte, war nur eine Konsequenz dieser von Paternalismus und Superioritätsvorstellungen geprägten Haltung.<sup>49</sup>

Um eine landwirtschaftlich-handwerkliche Produktionsweise – die als ökonomische Basis der pietistischen Dorfutopie vorgesehen war – zu implementieren, waren die Missionare von Beginn an bemüht, entsprechendes Wissen zu vermitteln. Nicht zuletzt alltägliche – europäische – Bedürfnissen förderten handwerkliche und landwirtschaftliche Ausbildung.<sup>50</sup> Dass Feldarbeit nötig war, um die Nahrungsmittelversorgung auf den Missionsstationen zu gewährleisten, wurde schon erwähnt. Auch für den Kirchen- oder Schulbau brauchten die Missionare entsprechend ausgebildete Mitarbeiter. Mit wachsender Zahl „weißer“ Siedler in Südwestafrika wurde eine allgemeine Ausbildung in verschiedenen Handfertigkeiten besonders betont, denn so konnten die Afrikaner zwar in verschiedenen handwerklichen Bereichen arbeiten, nicht aber zur Konkurrenz „weißer“ Handwerker werden.<sup>51</sup> Einerseits ermöglichten die gelehrtten Fertigkeiten den Afrikanern, aus traditionellen Lebensvorstellungen auszurechnen und am entstehenden Wirtschafts- und Industriesystem zu partizipieren. Andererseits boten sie deutschen Siedlern fähige Hilfskräfte und stützten damit das koloniale Wirtschaftssystem. Die Missionare vermittelten diese handwerklichen Fähigkeiten allerdings primär, um die Entstehung autonomer afrikanischer Gemeinden zu fördern,

46 Spellmeyer, *Welche Methoden*, 64, RMG 2.628.

47 Christian Kühnert, *Vor welchen Gefahren in seinem Berufs- und Privatleben hat sich der Missionar in deutsch Südwestafrika besonders zu hüten und wie kann er denselben vorbeugen?* 1914, 14, RMG 2.628.

48 U. a. Jakob Irle, *Die Evangelisten Arbeit*; Konferenzprotokoll Juni 1888, 8, 10, RMG 2.613.

49 Kritik äußert hierzu der Missionsinspektor Drießler (Heinrich Drießler, *Die Gehilfenschule in Südwest*, in: *Monatsberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft* 4, 1929, 109-114).

50 Vgl. Lau, Carl Hugo Hahn, *Tagebücher*, 962; Kurt Nowack, *Aus dem Erziehungshaus für halbweiße Kinder (Augustineum) in Okahandja in Deutsch-Süd-west-Afrika*, in: *Monatsberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft* 11, 1911, 252f.

51 Mit dem Eigenbedarf der Mission begründete Karl Friedrich Wandres 1910 der Notwendigkeit der Eröffnung einer Schreinerei (RMG 2.617, 218).

nicht um die Afrikaner in das Wirtschaftssystem einzubinden. Ihre Farmen verstanden sie als Möglichkeit die afrikanische Bevölkerung vor unchristlichen europäischen Händlern und deren negativen Einflüssen und Gefahren – wie sexuellen Übergriffen – zu schützen.<sup>52</sup> Auch im südafrikanischen Missionsgebiet gründeten sie Missionsfarmen, so genannte Institute, als „Rettungs- und Besserungsanstalt[en]“.<sup>53</sup> Das Bedürfnis nach solchen Farmen ergab sich dort zunächst durch das Ende der Sklaverei und aus der Absicht heraus, den Menschen neue Lebensperspektiven zu geben. Diese waren explizit unabhängig von „weißen“ Siedlern konzipiert und boten Möglichkeiten zur Selbstversorgung für Afrikaner unter christlichen Vorzeichen.<sup>54</sup> Symbolisch für das gemeinsame und doch getrennte Leben zwischen Afrikanern und Europäern steht die Ausbildung der Kinder von Otjimbingue: Sie wurden alle von Missionar Friedrich Bernsmann (1845-1920), aber nach Herkunft getrennt unterrichtet.<sup>55</sup>

Auch wenn die Missionare mit ihrem Erziehungs- und Bildungskonzept zunächst kein gemeinsames öffentliches Leben anstrebten, vermittelten sie doch Fähigkeiten und Wissen, was der afrikanischen Bevölkerung half, auch außerhalb christlicher Gemeinden einen Platz in der kolonialen Gesellschaft zu finden. So fanden jene mit Kenntnissen im Lesen und Schreiben als Beamte, Regierungsdienstler, als Übersetzer in der Armee, bei der Polizei oder in anderen Geschäftsnischen eine Arbeit.<sup>56</sup>

52 Siehe hierzu Wolfram Hartmann, *Sexual encounters and their implications on an open and closing frontier*. Unveröffentlichte Dissertation, New York 2002, 42ff, 132ff; sowie RMG 2.615, Bericht des Missionars Meyer 1904.

53 N.N., *Südafrika-Mission*, in: *Monatsberichte* 16, 1845, 51.

54 Vgl. Elfriede Strassberger, *The Rhenish Mission Society in South Africa 1830-1950*, Cape Town 1969, 45ff; Alfred Bonn, *Die Rheinische Mission draußen. Eine Einführung in ihr Werden und Wirken*, Barmen 1917, 56.

55 Vgl. Melber, *Schule und Kolonialismus*, 8.

56 Vgl. Cohen, *The natives must first become good workmen*, 123.