

Mehrsprachigkeit im Unterricht der Herrnhuter Schulen in den Missionsgebieten

von Cornelia Klink

Mehrsprachigkeit in der Schule ist heute zum Gegenstand interkultureller erziehungswissenschaftlicher Forschung geworden und erlangt aufgrund der Zunahme der Migration in allen Industrieländern und unter dem Globalisierungsdruck auch in Entwicklungsländern erhebliche Bedeutung in der schulischen und außerschulischen Bildung. Mehrsprachigkeit ist aber kein völlig neues Thema; Pädagogen mussten sich ihm stellen und nach Methoden suchen, im schulischen Alltag damit umzugehen. Auch aus diesem Grunde ist es interessant zu fragen, welche pädagogischen Ansätze und welche Antworten aus der historischen Sicht der Missionspädagogik aufzufinden sind.

„Nergens echter zullen deze moeilikheden groter zijn, dan dáár, waar het kind lezen moet leren in eene taal, die niet zijne moedertaal is.“¹

Diese Worte eines brüderischen Missionslehrers, entnommen aus dem Vorwort seiner „Korte toelichting tot de methode voor het aanvankelijk leesonderwijs aan de surinaamsche jeugd“, fokussieren auf die schulpraktischen Schwierigkeiten beim Erstleseunterricht. Der zitierte Missionslehrer Carl Richard Frowein (1856-1932)² wirkte in Surinam, das mit nur kurzen Unterbrechungen durch englische Vorherrschaft seit 1667 unter niederländischer Kontrolle stand. Dieses lateinamerikanische Land hat eine wechselvolle Geschichte erlebt, in deren Folge es früh zu einem Einwanderungsland unterschiedlicher Völker geworden ist.

Als 1735 Handwerker-Missionare der jungen Herrnhuter Brüdergemeine, die unter dem Schutz und Einfluss des Reichsgrafen Nikolaus Ludwig von Zinzendorf und Pottendorf (1700-1760) entstanden war, in Surinam die erste Broedergemeente gründeten, trafen sie bereits auf eine Völker- und Sprachenvielfalt. Sranang, oder wie man damals sagte: Negerenglisch, bestehend aus einem eigenen Wortfundus und aus Wörtern niederländischer,

1 Carl Richard Frowein, *Korte toelichting tot de methode voor het aanvankelijk leesonderwijs aan de surinaamsche jeugd*, Paramaribo, o. J., S. 3; dazugehörige Fibel: *Som les vo veri vo lesi*, mehrere Auflagen, Unitätsarchiv Herrnhut (im Folgenden abgekürzt UA), NB VII.R.3.14.a u. b. Zitat deutsch: „Jedoch werden die Schwierigkeiten nirgends größer sein als dort, wo das Kind das Lesen in einer Sprache lernen muss, die nicht seine Muttersprache ist.“ (Übersetzung d. Verf.)

2 Carl Richard Frowein, 1856 in Amsterdam geboren; absolvierte die höhere Schule, 1874 Lehrerexamen, arbeitete als Lehrer, ging nach Transvaal (Pretoria) und ab 1901 in den Schuldienst nach Paramaribo; trat 1901 in die Brüdergemeine ein, leitete mehrere Schulen und schließlich das gesamte surinamische Schulwerk der Brüdergemeine; ab 1912 in Südafrika, gest. 1932 in Bloemfontein; vgl. UA, Dienerblätter, hg. von Richard Träger/Ch. Träger-Große, UA, Maschinenschrift, gebunden, o. J., Bd. D-F.

englischer und portugiesischer Herkunft, hatte sich in Surinam zur lingua franca entwickelt. Die offizielle Landessprache war jedoch Niederländisch.

Die brüderischen Missionare kamen mit einem Ziel nach Holländisch Guyana: sie hatten von der brutalen Sklaverei gehört und wollten dort wirken, wo menschliche Not am größten schien. Denn sie erkannten in den Sklaven „Menschengeschwister“, mit denen sie durch Christus, den Bruder aller Menschen, verbunden waren. Befreiung konnten sie sich nicht anders denken als Befreiung durch das Evangelium.³

Die neutestamentliche Verheißung, dass Christus die Menschen aller Völker zu seinen Jüngern (Nachfolgern) berufen hat, war die Basis dafür, zu diesen Völkern zu reisen. Dazu kam die theologische Zentrierung Zinzendorfs auf den Mensch gewordenen Gott Jesus, in dem er den Bruder und Heiland aller Menschen sah. In diesem Sinne glaubten und dachten die ersten brüderischen Missionare universal. Sollte es Menschen geben, die diesen Heiland noch nicht kannten, so war es ihre Aufgabe, sie mit ihm vertraut zu machen.

Sowohl die modernen Sozialwissenschaften wie Soziologie, Psychologie und wissenschaftliche Pädagogik waren noch nicht entstanden und der Sturm der Religionskritik des 19. Jahrhunderts hatte die europäischen Universitäten noch nicht erschüttert. Zinzendorf lebte vor den großen Religionskritikern und kann nur so verstanden werden. Auch als Reichsgraf und als politischer Mensch handelte er noch als der Aristokrat aus altem Adelsgeschlecht, der in seinem Falle auch mit einem ausgeprägten Bewusstsein religiöser Verantwortung für die Untergebenen ausgestattet war. Heutige Zeitgenossen müssen sich als „nachaufgeklärte Menschen“ dieser Dynamik des 18. Jahrhunderts erst erinnern. Zinzendorf und seine mährischen Exulanten standen *in* der Aufklärung und gestalteten sie innerlich und äußerlich mit. Sie hatten sie noch nicht hinter sich, sondern sie wirkten – zunächst ungewollt – an ihr mit. Gerade im pädagogischen Bereich handelten die Herrnhuter besonders „aufgeklärt“ und fortschrittlich, was unter anderem darin Ausdruck fand, dass sie sich der Sklavenbeschulung zuwandten.

Sklavenbeschulung im mehrsprachigen Surinam

Das heutige Surinam ist ohne seine Geschichte der Sklaverei nicht zu denken, denn ohne Sklavenarbeit war die Bewirtschaftung der Kolonie für die Niederländer nach damaligen Vorstellungen unmöglich. Zwar erhoben bereits im 18. Jahrhundert Einzelne und kleinere Gruppen aufgeklärter Europäer ihre Stimme gegen die Sklaverei, aber zunächst änderten sie grundsätzlich wenig. Ab 1808 endlich war die Einfuhr afrikanischer Sklaven per Gesetz offiziell verboten, und England schloss 1818, also zwei Jahre nach der Rückgabe Surinams, damals Niederländisch Guyana, mit den Niederlanden

³ Die Aufhebung der Sklaverei in Surinam erfolgte 1863; von den 18.830 Befreiten gehörten die Hälfte als Mitglieder der Brüdergemeine an, dazu kamen 8.600 Taufbewerber. Die Emanzipation von der Sklaverei prägte die Geschichte der Brüdermission in Surinam.

einen Vertrag über die internationale Bekämpfung der Sklaverei. Das hieß jedoch nicht, dass die Sklaverei abgeschafft worden wäre, sondern es sollte lediglich die weitere Einfuhr unterbunden werden. Gerade in Holländisch Guyana hat sich die Sklaverei besonders lange, nämlich bis 1863, halten können. Von 1650 bis etwa 1800 sind rund 300.000 Sklaven in das Gebiet des heutigen Surinam gebracht worden – eine sehr hohe Zahl, wenn bedacht wird, dass das Land heute knapp eine halbe Million Einwohner hat. Außer afrikanischen Sklaven, die vorwiegend aus West- und Zentralafrika stammten, gab es auch Gruppen von Angehörigen der Karib- und Aruakbevölkerung, die versklavt worden waren.

Es gilt heute als gesichert, dass es auch nach 1818 einen Schmuggelhandel mit Sklaven von Afrika nach Surinam gegeben hat, obwohl englische Kriegsschiffe die Seefahrtswege kontrollierten und die Landung der Schiffe in Surinam nicht ganz einfach war.⁴ Es gab keine Polizei im Saramacca-Gebiet; die Polizeimacht lag im Wesentlichen in den Händen einer so genannten Bürgerwacht, zu der Plantagenleiter und Plantagenaufseher gehörten. Nur ab und an fielen als Sklaven eingeschmuggelte afrikanische Menschen dem Gouvernement in die Hände. Diese Afrikaner wurden an der Coppename, einem Fluss mit abgelegenen, unwegsamem Gelände, angesiedelt, denn man konnte sie weder als Sklaven auf die Plantagen bringen, noch völlig freilassen. Letzteres hätte Unruhe unter den Plantagensklaven gestiftet.

Insgesamt waren die Niederlande an der Emanzipation der Sklaven lange nicht interessiert. Einen erschütternden Bericht über die Situation der Sklaven in Niederländisch Guyana hat A. de Kom gegeben in seinem sehr selten erhältlichen Buch „Wir Sklaven von Surinam“.⁵ Dieses Buch ist überwiegend an Quellen erarbeitet (z. B. an Aufzeichnungen der Gouverneure) und schildert die unglaubliche Härte und auch Brutalität, die den Alltag der Plantagensklaven noch bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts prägte.

Schon vor der Abschaffung der Sklaverei im heutigen Surinam im Jahr 1863 kamen Menschen aus China, Indien und Indonesien ins Land, um als Vertragsarbeiter den Mangel an Sklaven insbesondere auf den Plantagen auszugleichen. So hat Surinam auch heute noch eine ethnisch und sprachlich unterschiedlich geprägte Bevölkerung und ist eine wirklich multikulturelle Nation.

Seit 1975 eine unabhängige Republik hat das Land ab 1980 eine Militärdiktatur erlebt, bis 1992 störte eine Bürgerkrieg zwischen den Marron und der Regierung das Leben. Wirtschaftlich und politisch ist die Situation auch heute schwierig. Die Landessprache ist Niederländisch, aber die am meisten gepflegte Umgangssprache im Alltag ist Sranan-tongo, die Sprache der Afro-Surianamer, die sich während der Sklaverei auf den Plantagen entwickelte. Diese Kreolensprache nannten die Herrnhuter Missionare im 19. Jahrhun-

4 Vgl. Siegfried Beck, Erinnerungen an die Brüdermission im Saramacca-Gebiet, Beiheft 1, Karlsruhe 2003, S. 16f.

5 A. de Kom, Wir Sklaven von Surinam, Zürich 1936.

dert Negerenglisch. Wenn der Begriff Negerenglisch im folgenden Text verwendet wird, ist er historisch zu verstehen.

Der Beginn der Mission durch die Herrnhuter Brüder in Surinam ist heute gut erforscht. Es soll hier keine Missionsgeschichte gegeben werden, sondern nur einige Eckpunkte werden genannt:

- 1734 knüpfte August Gottlieb Spangenberg in Amsterdam wichtige Kontakte für eine Mission in niederländischen Kolonien; da das Verhältnis Zinzendorfs zur dänischen Krone damals gestört war, suchte man nach Wegen, in den holländischen Kolonien missionieren zu können.
- Als erste Missionare gingen die beiden Mähren Georg Piesch und Georg Berwig und ein Page Zinzendorfs, Christoph von Larisch, 1735 nach Surinam, Larisch starb sechs Wochen nach der Ankunft, aber Piesch und Berwig kehrten zurück.
- 1738 folgte der zweite Auszug, und 1740 konnte eine kleine Plantage bei Paramaribo, Misgunst, erworben werden, die allerdings 1742 wieder aufgegeben werden musste.
- Im benachbarten Berbice konnte 1738 eine Missionsarbeit unter den Indianern begonnen werden; 1740 wurde die Station Pilgerhut gegründet.

Die Missionsarbeit der Herrnhuter in diesen Gebieten hat zahlreiche Opfer gefordert. Das Regenwaldklima, Tropenkrankheiten und sehr schwierige Lebensbedingungen trugen dazu bei. Die Missionsarbeit in und um Paramaribo musste kurzzeitig ganz aufgegeben werden, blieb aber immer ein wichtiges Vorhaben.

Die Mission richtete sich auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen:

- Die Indianer, also die eigentlichen Eingeborenen des Gebietes; wichtige Gruppen sind die Warrau, die Arawak, die Karaiben und die Galibi.
- Die afrikanischen Sklaven, insbesondere die Plantagensklaven und nach der Emanzipation von 1863 die Nachkommen der ehemaligen Plantagensklaven.
- Die Kreolen, Inder, Chinesen und andere Bevölkerungsgruppen, die zu meist als Vertragsarbeiter gekommen waren.
- Die Marron, im Gebiet von Surinam als Buschneger (auch als Freineger) bezeichnet; es handelte sich um entflozene Sklaven, die überwiegend am Oberlauf des Suriname-Flusses im fast undurchdringlichen Regenwald siedelten und Dorfgemeinschaften von 100 bis 200 Einwohnern bildeten; eine Gruppe von insgesamt sechs Marron-Gruppen sind die Sara-maka.

In allen Gruppen unternahmen die Herrnhuter Missionare zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb der Missionsversuche Bildungsversuche. Mission und Bildung können bei den Herrnhutern eigentlich nicht getrennt

werden. Die Missions- und Bildungsarbeit begann sehr häufig mit der Erforschung der Sprache, denn wenn unterrichtet werden sollte, mussten die Missionare die Sprache der jeweiligen Bevölkerungsgruppe nahezu perfekt beherrschen. Aber auch ethnographische Forschungen wurden von einzelnen Missionaren geleistet; wichtige Zeugnisse davon sind im Völkerkundemuseum in Herrnhut bewahrt. Theophilus Salomon Schumann, der ab 1748 in Berbice und Surinam wirkte und dessen Bildnis in Begleitung eines Arwak-Indianers im Unitätsarchiv Herrnhut aufbewahrt wird, schrieb das erste Wörterbuch und die erste Grammatik für die Sprache der Arawak. Das nur als ein Beispiel dafür, dass Bildung zunächst meist damit beginnen musste, geeignete Lehrmittel, vor allem Wörterbücher und Grammatiken, für die Lehrer zu schaffen. Dann folgten die Lehrbücher für den Lese- und Schreibunterricht, also die Fibeln. (Über Lehrmittel der Herrnhuter, insbesondere die Fibeln, habe ich in Herrnhut bereits einmal berichten dürfen; das werde ich heute weitgehend auslassen.)

Das Verhältnis der Herrnhuter Brüdermissionare zur Sklaverei war nicht unproblematisch. Zum einen war die Sklaverei eine Tatsache, als die Brüdermissionare ins Land kamen, zum anderen empfanden es die freiheitsliebenden Herrnhuter als bedrückend, so vielen Menschen in der Sklaverei zu begegnen, ja gerade ihnen das Evangelium bringen zu wollen. Die Kolonie lebte im Wesentlichen vom Ertrag der Plantagen, und das Interesse der Niederlande war auf Gewinne aus der Plantagenwirtschaft gerichtet. Die ersten Missionare kamen als Siedler, nicht als Missionare im Missionsberuf. Männer sollten höchstens 50 Jahre alt sein, Frauen höchstens 30 Jahre. Als christliche Kolonisten hatten die Herrnhuter natürlich die Mission im Blick, aber offiziell durften sie das zunächst nicht verlautbaren. So begannen sie als Handwerker und versuchten Gewerbe aufzubauen. Seelen zu gewinnen und so genannte „Erstlinge“ für den Heiland zu gewinnen war ein Ziel, das mit der eigenen Existenzsicherung und dem Aufbau einer kleinen Handwerker-niederlassung verbunden werden musste.

Die Situation der Sklaven war natürlich keine verborgene. Aber wie konnte der Zugang zu ihnen erreicht werden, insbesondere auch zu den Kindern auf den Plantagen? Es dauerte Jahrzehnte, ehe diese Aufgabe auch administrativ Konturen gewann und in einem größeren Umfang wirklich begonnen werden konnte.

Ein sehr wichtiger Schritt war die Gründung einer „Gesellschaft zur Förderung des religiösen Unterrichts in der Kolonie Surinam“, wir würden heute von der Gründung eines bürgerlichen Vereins sprechen. Sowohl in den Niederlanden als auch in Surinam gab es weiße Menschen, vor allem Niederländer, die die Situation der Sklaven auf den Plantagen als sehr unbefriedigend empfanden und etwas zur Verbesserung beitragen wollten. Es war ja auch in Europa die Zeit, als Vereine und Gesellschaften zur Pflege des so genannten „Volkswohls“ gegründet wurden und die Bürger ihre soziale Verantwortung stärker wahrnahmen.

Der Briefwechsel im Zusammenhang mit der Gründung dieses Vereins ist im Archiv der Brüderunität erhalten. So ist ein Dokument erhalten, das deutlich zeigt, welches Konzept verfolgt wurde:

Vom 7. August 1828 stammt ein Schreiben an „Seine Excellens, den Herrn General-Kommissar von S. M. West-Indische Besitzungen“. ⁶ Es enthält Vorstellungen über die Arbeit einer Gesellschaft oder Genossenschaft von Interessenten zur Beförderung des religiösen Unterrichts unter der schwarzen Bevölkerung mittels der Mährischen Brüder.

Verfassungsort ist Paramaribo, geschrieben in niederländischer Sprache. Beigefügt ist ein so genanntes *Concept Reglement*, bestehend aus 16 Artikeln.

Artikel 1 nennt Zielgruppen der Bildungsarbeit: Negersklaven, Freineger als auch Farbige, sowohl frei geborene als auch Sklaven.

Artikel 2 benennt die Moravische broedergemeente (Marvische Brüdergemeinde, Name, der in Surinam offiziell für die Herrnhuter verwendet wurde) als dafür geeignete und bereits vorhandene Leute;

Artikel 4 nennt als Aufgaben der Gesellschaft den Unterricht der Sklavenkinder, sowohl die Teilnahme am Gottesdienst als auch im Lesen und Schreiben.

Dieses „Concept Reglement“ wurde vom Vereinsvorstand tatsächlich angenommen und, nur gering geändert, als „Reglement“ von 15 Artikeln gedruckt: Der Titel der Gesellschaft, die gegründet wurde, lautete nun: „Maatschappij ter bevordering van het Godsdienstig Onderwijs onder de Slaven en Kleurlingen in de Kolonie Surinam“.

Der Vorstand der Gesellschaft bestand aus zwei Abteilungen: eine in der Kolonie Surinam, die andere „alhier“ [sic!] (genannt ist im Dokument der Ort 's Gravenhage in den Niederlanden). Am 4. Juli 1829 erfolgte dann die Anerkennung durch die niederländische Krone, was die Gesellschaft zur Sammlung von Spenden berechtigte (wir würden heute vielleicht von Gemeinnützigkeit sprechen). Erster Präsident der Gesellschaft war G. Schimmelpenninck.

Tatsächlich kamen für diese Arbeit nur die Herrnhuter Brüder in Frage, die genügend Kenntnis der Verhältnisse und vor allem auch die erforderlichen Sprachkenntnisse mitbrachten. Die Vorstandsabteilung der Gesellschaft in 's Gravenhage und die Direktion der Missionsgesellschaft der Evangelischen Brüdergemeinde in Zeist setzten sich ins Benehmen. Der erhaltene Schriftwechsel zeigt, wie knapp die finanziellen Mittel bemessen waren. Aber trotz dieser Knappheit nahmen die Brüder die Arbeit unverzüglich auf. Am 23. August 1835 meldeten sie, dass 46 Plantagen und Militärposten besucht worden waren, die meisten davon mehrmals. Dennoch war die Arbeit alles andere als einfach. Das zeigen die Auszüge aus folgendem Rapport der Brüder an den Vereinsvorstand:

⁶ Vgl. UA, R.15.L.a.11.

„... Christliche und jüdische Herrschaften weisen uns ihre Sklaven in Mengen zu und sehen uns mehr und mehr als eine Wohlfahrt an, dass dieselben aus der Finsternis des Heidenthums heraus gerissen und zum Unterricht im Christentum gebracht werden ... auch unsere Schule ist täglich zugänglich für alle Kinder, die davon Gebrauch machen wollen und von ihren Herrschaften Erlaubnis dazu erhalten. Auf Plantagen, wo die Vorurtheile gegen den Unterricht der Sklaven am stärksten waren, beginnen dieselben hier und im Mutterlande mehr und mehr zu verschwinden ...“⁷

Es klingt an, dass längst nicht alle Plantagenbesitzer den Brüdern Zutritt zu ihren Sklaven gewährten:

„... so kann kein Neger auf Plantagen etwas vom Worte, ja nur vom Namen Gottes hören, wenn nicht der Bruder Zutritt zu ihm erhält.“

Dann werden im Rapport die 46 Plantagen, geordnet nach Gebieten, namentlich genannt, zu denen der Zugang möglich war. Die Anzahl derjenigen Sklaven, die zu den Gemeinen gehörten, also getauft waren, betrug etwa 500, die Zahl derer, die sich zum Unterricht, der der Aufnahme in die Gemeinde voranging, angemeldet waren, betrug etwa das Doppelte. Der Rapport gebende Missionar schreibt:

„Wohl möchte man ausrufen: Was ist das unter so vielen? Zumal wenn man die Zahl vieler Plantagen bedenkt, die sich auf 4 bis 500 beläuft.“⁸

Zwar tröstet sich der Bruder damit, dass ein langsamer, solider Aufbau (er vergleicht die Arbeit mit dem langsamen Wachstum eines Baumes) der richtige Weg sei, aber er weiß zu genau, dass das menschliche Elend und die Bildungsnot auf den Plantagen groß sind.

Auch dem Vorstand der Gesellschaft waren die Zusammenhänge klar: solange noch Herrschaften auf den Plantagen ihren Sklaven den Zutritt zum Gottesdienst und den Besuch der Schulen verwehrten, blieb die Situation schwierig. Die Emanzipationsbewegung war bereits im vollen Gange. Die Proklamation der Aufhebung der Sklaverei in den britischen Kolonien war am 1. August 1834 erfolgt, in den dänischen Gebieten erfolgte sie ab 1847 für alle neugeborenen Kinder, für die Älteren schrittweise bis 1859. Die niederländischen Kolonien bildeten das Schlusslicht bei der politischen Verwirklichung der Befreiung. Es gibt Zeugen dafür, dass die Sklaverei in den niederländischen Gebieten äußerst zählebig war, abgesehen von der furchtbaren und vollkommen menschenverachtenden Herrschaftspraxis auf den Plantagen vieler niederländischer Besitzungen.

Der Vorstand einer Gesellschaft zur Förderung des religiösen Unterrichts, der die Brüdergemeinde mit der praktischen Durchführung betraut hatte, musste sich vorsichtig ausdrücken. Trotzdem wird an den Quellen deutlich: die Gesellschaft nahm an der Emanzipationsbewegung regen Anteil und verstand den Wunsch nach Freiheit der Sklaven. In seiner Anspra-

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Gemeint ist mit Zahl hier Zahl der auf den Plantagen befindlichen Sklaven.

che auf der Jahresversammlung am 30. Juni 1842 sagte der Vizepräsident der Gesellschaft:

„Der Wunsch nach Freiheit ist dem Menschen eigen, und sollten dann die Sklaven auf unseren Plantagen nicht begierig auf die Vorrechte sehen, mit welchen sie ihre Brüder in den umliegenden Ländern begünstigt sehen? Schwierig ist sicher die Beantwortung der Frage: Was unter diesen Verhältnissen richtigerweise, aus dem Interesse des Staates, aus dem der Plantagenbesitzer und aus dem der Menschheit getan werden sollte? Glücklicherweise sind wir nicht berufen, um das zu beantworten, sondern möchten es der Weisheit der Hohen Regierung überlassen. Sicher ist jedoch, dass bei der Wahrscheinlichkeit einer früheren oder späteren Emanzipation der Sklaven in unseren West-Indischen Völkern die Anwendung aller zweckmäßigen Mittel zur Förderung ihrer religiösen Aufklärung und sittlichen Bildung zu empfehlen ist, wenn jedenfalls dadurch die Furcht vor nachteiligen Folgen einer so großen Veränderung gemildert werden kann ...“⁹

Ein interessanter Bericht über die Zeit um die Emanzipation liegt von Elisabeth Susanne Dobler, geborene Schlör, vor. Sie war mit dem Missionar Johannes Dobler verheiratet, der vom November 1844 bis zu seinem Tode am 23. Juli 1865 in Catharina Sophia/Surinam arbeitete. Als er 1850 auf die Plantage Catharina Sophia ziehen wollte, wurde er vom Regierungsadministrator daran gehindert und besuchte die Plantage sechs Jahre von der Stadt Paramaribo aus. Erst 1855 gelang seine endgültige Übersiedlung auf die Plantage.¹⁰

Die Umgangssprache, wie oben erwähnt, war Negerenglisch, und die Missionare unterrichteten in dieser Sprache. Auch Seelsorge und Verkündigung fanden in Negerenglisch statt. Eine Schwierigkeit stellten die fehlenden liturgischen Bücher (Agenden) in dieser Sprache dar. Die Missionare erstellten selbst Formulare zum liturgischen Gebrauch; zumindest einige dieser Vorlagen sind handschriftlich erhalten. Natürlich mussten auch Bestimmungen über die Zulassung, Durchführung und Dokumentation kirchlicher Handlungen ausgearbeitet werden, die an die Verhältnisse angepasst waren. Große Probleme machten den Missionaren vor und auch nach der Emanzipation die unübersichtlichen Familienverhältnisse unter den ehemaligen Sklaven. Da die Plantagenbesitzer die Ehen unter den Sklaven nicht als mit bürgerlichen Rechten versehene Verbindungen ansahen (die Ehegatten konnten von den Plantagenbesitzern jederzeit auseinander gerissen werden), die Missionare nun aber gerade auf stabile Familienverhältnisse hinarbeiteten, schon wegen der mit betroffenen Kinder, fertigten sie in den Jahren nach der Emanzipation mehrmals Statistiken über Getaufte, Konfirmierte, Ge-traute und ohne Trauung zusammenlebende Paare an.¹¹ Der Missionsdi-

9 Handelingen van de Maatschappij, UA, R.15.L.a.112, Übersetzung aus dem Niederländischen durch d. Verf.

10 Vgl. UA, Dienerblätter (wie Anm. 2), Bd. D-F.

11 Untersuchung nebst Änderungsgesuch über seit 1862 gefasste kirchgesetzliche Ehe- und Traubestimmungen betreffend, dazu diverse Beiträge in: UA, R.15.L.a.12.b.

rektion in Berthelsdorf mussten sie darlegen, dass sie aus seelsorgerlichen Gründen auch ungetraute, aber in eheähnlichen Verhältnissen fest zusammenlebende Männer und Frauen zum Abendmahl zuließen, freilich unter der Ermahnung, die Trauung nachzuholen. Die offizielle Eheschließung war ja für viele dieser ehemaligen Sklaven nicht möglich gewesen. Und kurz nach der Emanzipation mangelte es an den finanziellen Mitteln, eine Hochzeit, einschließlich der standesamtlichen Gebühren, zu bezahlen.

Gedruckte Gottesdienstbücher (Agenden) in Negerenglisch aus jener Zeit habe ich bisher nicht gefunden, aber zahlreiche handschriftliche Ordnungen, die sich die Missionare selbst angefertigt haben. Fibeln wurden gedruckt – auf diese besondere Literaturspezies soll noch ausführlich eingegangen werden.

Das Sprachenproblem im Unterricht

Es ist erstaunlich, dass die Missionare der Brüdergemeinen sich unter den doch sehr schwierigen Bedingungen für eine kontinuierliche Schularbeit früh die Frage stellten, wie der sprachliche Unterricht in den Schulen der Missionsländer gestaltet werden sollte. Es soll im Folgenden versucht werden, einen Überblick über die Situation zu geben, wie sie sich vornehmlich in der zweiten Hälfte des 18. und im 19. Jahrhundert darstellte. Das Sprachenproblem steht dabei im Mittelpunkt der Untersuchungen.

Eine genaue Rekonstruktion der Verhältnisse ist nicht einfach. Allerdings können neben der Lektüre der zahlreichen Missionsberichte die noch auffindbaren Fibeln und Lehrbücher herangezogen werden, die in den Missionsschulen benutzt wurden. Dabei ergeben sich grundsätzliche Erwägungen:

Es gibt keinen geschlossenen Lehrbuchbestand der Herrnhuter Missionare. Die Lehrbücher und Angaben zum Lehrmaterial und zum Sprachenproblem überhaupt finden sich verstreut in den Katalogen zur Missionslinguistik und Länderkunde, in den Diarien der neu gegründeten Ortschaften der Herrnhuter, unter der Literatur zum Gemeingebrauch und in der geistlichen Literatur (Katechismen, Gesangbücher). Um zu einer Systematik zu gelangen, sind Begrenzungen notwendig. Dabei sind die Fibeln und andere Schulbücher zunächst von größtem Interesse. Aber auch die handschriftlichen Quellen müssen herangezogen werden. Denn wichtige Werke, z. B. eine Einführung in die Grammatik des Eskimo-Labrador, sind von den Missionaren erstmals erstellt worden und liegen nur handgeschrieben vor.

In welchen Sprachen wurde unterrichtet? Welche Rolle spielte die Muttersprache, welche die Landessprache, welche die Sprache der Missionare? Gab es eine Mehrsprachigkeit in den Schulen? Wurde die Kultur und damit auch die Sprache der einheimischen Kinder geachtet und zum Gegenstand des Unterrichts gemacht, oder überformten die Missionslehrer die Kulturen, auf die sie trafen, mit ihren eigenen oder mit denen der Kolonialmächte?

Die Landessprache war in den damals bereits kolonialisierten Ländern für die Einheimischen eine Fremdsprache. Das Schulwesen in diesen Län-

dern wurde durch die Kolonialmacht früher oder später gesetzlich geregelt.¹² Die Missionare hatten also nicht freie Hand, sondern unterstanden staatlichen Behörden, die auch die Missionsschulen kontrollierten. Zahlreiche Dokumente des Unitätsarchivs belegen die ständigen Auseinandersetzungen, die mit den kolonialen Behörden um die Einrichtung und Unterhaltung des Schulwesens geführt werden mussten; die Missionskonferenzen beschäftigten sich immer wieder mit Einzelfragen. Wie gingen die Missionare mit diesen Zwängen um? Auch hier werden die Antworten unterschiedlich ausfallen. Auch diesen Fragen kann nur im Quellenstudium nachgegangen werden. Die Beschränkung auf nur ein Land ist für dieses Sichtungsvorhaben nicht sinnvoll. Wichtiger scheint die Frage zu sein, ob eine Systematik des Vorgehens erkannt werden kann. Aus der Arbeit mit dem vorhandenen Material ergeben sich unterschiedliche Kategorien von Lehrmaterialien:

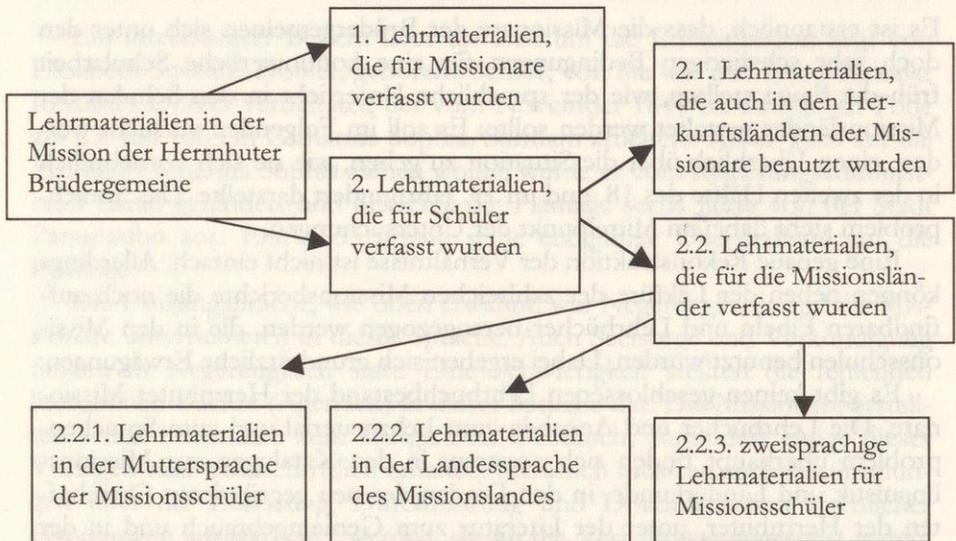


Abb. 1: Versuch einer Systematisierung der aufgefundenen Lehrmaterialien

Im folgenden Text sollen zu den Kategorien 1. bis 2.2.3. Beispiele vorhandener Lehrmaterialien erläutert werden.

1. Lehrmaterialien, die für Missionare verfasst wurden

Lehrmaterialien, die für Missionare geschrieben wurden, befassten sich inhaltlich mit Sprachen, für die es in den Herkunftsländern bis zum Zeitpunkt des Missionseintritts noch keine (ausreichenden) Lehrmittel gab. Vor allem

¹² Vgl. Schulgesetz in Surinam: Staat van de Scholen in de kolonie Suriname op 1. October 1874. Bijlage A. Gewijzigd Reglement (Concept), UA, R.15.L.b.27.

wurde eine Fülle von Wörterbüchern gesammelt, teilweise neu geschaffen, die den Missionaren den eigenen Spracherwerb erleichtern oder die Kommunikation im Missionsgebiet überhaupt ermöglichen sollten. Wirklich interessant sind jedoch nur solche Werke, die eine Sprache erstmals für Missionare erschlossen, ja oft das erste Sprachlehrbuch einer Sprache darstellten.

Ein solches Werk wurde von einem unbekanntem Verfasser für die Labrador-Mission der Herrnhuter geschaffen. Es handelt sich um die handschriftliche Fassung eines ausführlichen Entwurfes für eine „Eskimo-Grammatik“ (Labrador), verfasst zwischen 1780 und 1790, die als fest gebundenes Buch in einem gebrauchsfähigen Zustand vorliegt. Das 180 Seiten starke Werk ist in drei Hauptteile und siebzehn Paragraphen unterteilt, hat deutlich abgetrennte und außerordentlich übersichtliche grammatische Tabellen für die Deklination und Konjugation und gibt im deutschen Text eine ausführliche Einführung in die Sprache, die als Eskimo-Labrador bezeichnet wird.¹³ In seinen Vorbemerkungen geht der Verfasser in keiner Weise auf Anlass oder Bestimmung des Buches ein, sondern er stellt eine streng sprachwissenschaftliche Einführung voran. Er war mit der Sprache der Inuit offensichtlich nicht nur zutiefst vertraut, sondern der Aufbau des Werkes in drei Hauptteile, die Einteilung des grammatischen Stoffes in Lerngebiete (Paragraphen) und die ausführlichen Erklärungen mit Anwendungsbeispielen der grammatischen Formen machen es wahrscheinlich, dass es sich bei dem Verfasser um einen geschickten Didaktiker handelt. Die Sorgfalt und Genauigkeit, mit der das ganze handschriftliche Werk gearbeitet ist, zeugen von einem großen Respekt gegenüber der Sprache des Missionslandes. Ohne Zweifel gehört diese Handschrift zu den Lehrmaterialien, die für das Sprachenstudium künftiger und tätiger Missionare geschrieben wurden. Eine vergleichbare Grammatik für den Gebrauch des damaligen Labrador-Reisenden konnte nicht aufgefunden werden.

2. Lehrmaterialien, die für Schüler verfasst wurden

2.1. Lehrmaterialien, die auch in den Herkunftsländern der Missionare benutzt wurden

Diese Lehrmaterialien wurden von den Missionaren aus ihren Herkunftsländern mitgebracht und in den Missionsschulen benutzt. Sie waren in der Sprache der Missionare verfasst, und ihr Inhalt war nicht in besonderer Weise für die Bedürfnisse in den Missionsländern ausgewählt oder zusammengestellt worden, sondern er war identisch mit dem Inhalt, der auch an den Schulen der „Mutterländer“ gelehrt wurde. Das dürfte nicht unproblematisch gewesen sein und berührt wiederum ein Thema, das die heutige Bildungshilfe kennt: Lehrinhalte in Schulmaterialien sollen anschaulich sein,

¹³ Entwurf für eine Eskimo-Grammatik, 1780-1790, Verfasser und Ort unbekannt. Handschrift, gebunden, mit Inhaltsverzeichnis, UA, NB VII.R.3.186.b.

Anschaulichkeit ist aber an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gebunden. Die Eignung europäischer oder nordamerikanischer Schulbücher ist auch heute in den Schulen der Entwicklungsländer eine begrenzte, ganz besonders im Elementarunterricht, aber auch im Anfangsunterricht in Geographie, Biologie, Gemeinschafts- oder Sozialkunde. Nicht nur die fremde Sprache, in der sie verfasst sind, sondern die inhaltliche Beziehungslosigkeit des Lernstoffes zur Lebenswelt der Kinder machen das Unterrichtsmaterial, z. B. das importierte Lehrbuch, sozusagen zum „doppelten Fremdkörper“ für die Lernenden.

Auch die Missionare der Brüdergemeinen kannten diese Schwierigkeiten. Offensichtlich verwandten sie europäische Lehrmaterialien sehr sparsam. Nur wenn das Schulwesen auf einem entsprechenden Entwicklungsstand angekommen war und nur, wenn die sprachlichen Voraussetzungen bei den Schülern gesichert schienen, konnten derartige Experimente gemacht werden. Ein Beispiel dafür ist das Rechenbuch „Erste Beginselen der Rekenkunde“, Leiden 1820, das in den niederländischen Kolonien verwendet wurde.¹⁴ Es gab dazu eine besondere Nötigung. In den Niederlanden waren nach den Befreiungskriegen neue Maßeinheiten für Längenmaße, Gewichte und neue Währungseinheiten für den Gulden eingeführt worden. Sowohl in den Niederlanden als auch in den niederländischen Kolonien mussten diese neuen Maßeinheiten im Rechenunterricht behandelt und die Umrechnung geübt werden. So ist das Büchlein nicht nur eine Einführung in die Multiplikation, Division und Bruchrechnung, sondern hat gleichzeitig einen praktischen Wert als kleines Handbuch zur Umrechnung in die neuen Maßeinheiten, die im Alltag benötigt wurden.

2.2. Lehrmaterialien, die für die Missionsländer verfasst wurden

2.2.1. Lehrmaterialien in der Muttersprache der Missionsschüler

Im Elementarunterricht verwendeten die brüderischen Missionare vorwiegend Fibeln, Lesebücher und Rechentafeln in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler. Diese Fibeln mussten zunächst erarbeitet werden und setzten sehr gute Sprachkenntnisse der Missionare voraus. Die Schulmaterialien wurden nicht selten in Herrnhut oder anderen Niederlassungen der Brüdergemeine gedruckt, da die Ressourcen in den Missionsländern dazu ungenügend waren. Sie waren in der Regel klein und handlich, aus strapazierfähigem Papier hergestellt und sämtlich in Lektionen bzw. kurze Lernabschnitte untergliedert. Unschwer ist zu erkennen, dass Pestalozzi mit seiner Didaktik des Lesenlernens auch auf die Fibeln der Herrnhuter Einfluss hatte – und das für die Erstlesebücher in unterschiedlichen Erdteilen!

Ein Beispiel ist die für die Herrnhuter Mission relativ späte „Fibula ja Kinyamwezi. Fibel der Nyamwezisprache“, Herrnhut 1911, die eine der ersten Fibeln dieser Sprache gewesen sein muss (es konnte keine ältere Fibel

¹⁴ Vgl. Lehrbuch: Erste Beginselen der Rekenkunde, Leiden 1829, UA, NB VII.R.3.211.b.

recherchiert werden). Die Brüdergemeine in Unyamwezi entstand 1897, am Tanganyika-See (Tansania) gelegen, weit im Landesinneren. Neben den Wasukuma waren die Wanyamwezi der zweitgrößte Volksstamm am Tanganyika. Sie lebten zur Zeit der ersten brüderlichen Missionsaktivitäten im trockenen Hochland. Vor der Brüdergemeine hatten britische Missionare wenig erfolgreich gearbeitet, und ab 1890 war das Land unter deutsche Herrschaft gekommen. Die Herrnhuter Mission hatte gezögert: sie wollte an sich keine neue Missionsaufgabe in Ostafrika übernehmen. Schließlich begann die Missions- und damit die Schularbeit der Herrnhuter doch.

Die vorliegende Fibel in Kinyamwezi führt sowohl in das Lesen als auch in das Schreiben ein und enthält eine Zahlen- und Rechentafel. Sie ist vollkommen in der Muttersprache der Wanyamwezi abgefasst.¹⁵

— 25 —														
18.														
valimi vallima malale. valimulaha mutemi. lulimi lulimo mumulomo. mudubule muti. unilotolele filoti. mutemi ali na madale adatu. nanali ulipila? ullvela kudila vuduhu ma- bado? vabutlle miti ivili. luvuvi luli luvi. hele hape! tutumame lelo, tumale milimo. tupilule malome.														
19.														
su	s	u	u	s	su	S								
sa	se	si	so	su	da	se	ti	so	lu	sa	de			
si to su.														
sa	vo	se	va	si	ma	so	ma	su	ma					
sele	pesa	mesa	sisa	solo										
sina	sasa	savu	soso	semu										
sala	miso	sato	hose	sene										
fiseme	isimi	fusana	musele	yose										
musuna	musasi	lumoso	suvula											
masena	solela	schena	vusatu											
musese	masala	masune	masani											
musululu	musasavi	isulilo	sasanula											
sasavula	solomola	isavanilo												
20.														
zo	z	o	o	z	zo									
zo	z	o	o	z	zo	Z								
za	ze	zi	zo	zu	da	ze	ti	zo	lu	za	sa	zi	so	zu.

Fibula ja Kinyamwezi, Herrnhut 1911, erste Fibel des Kinyamwezi, Ostafrika, ohne Verfasser (vermutlich Edmund Dahl)

¹⁵ Vgl. Fibula ja Kinyamwezi, Herrnhut 1911 (o. Verf.), UA, NB VII.R.3.347.a.

Leider konnte nicht zweifelsfrei festgestellt werden, wer diese Fibel verfasst hat. Edmund Dahl, erzogen im Pädagogium in Niesky und am brüderischen Seminar in Gnadefeld, wirkte ab 1897 in Urambo - Unyamwezi und erstellte das erste Wörterbuch in Kinyamwezi.¹⁶ Es darf angenommen werden, dass er auch die Fibel schuf.¹⁷

Weitere Lehrmaterialien (Buchstabiertafeln) aus der ostafrikanischen Brüdermission sind aus der Nyassa-Region erhalten, allerdings ohne Jahrgang.¹⁸ Das Nyassa-Gebiet erstreckte sich im Süden Tansanias um den Nyassa-See. Eine ostafrikanische Sprache im Missionsgebiet der Brüdergemeinde am Nyassa war Konde-Nyakyussa. Für dieses Gebiet liegen Fibeln in unterschiedlichen Dialekten vor.

Traugott Bachmann hatte sich als Schüler der Missionsschule in Niesky auf den Missionsdienst vorbereitet und wirkte von 1892 bis 1899 in Rungwe (Ostafrika), ab 1899 in Mbozi (Nyassa-Gebiet), wo er die Missionsstation aufbaute. Er schuf die erste Nyiha-Fibel (Nyiha wurde auch als Shiniha bezeichnet) mit dem Titel „U Te Te“.¹⁹ Auch mit „U Te Te“ ist eine einsprachige Fibel für den Alphabetisierungskurs erhalten geblieben.

Eine weitere einsprachige Fibel in der Muttersprache der Missionsschüler trägt den Titel „Teti-teti“. Sie wurde von dem brüderischen Lehrer Oskar Gemuseus verfasst. Er war Absolvent des Lehrerseminars in Niesky, ging in das Nyassa-Gebiet und verfasste eine ebenfalls in Herrnhut gedruckte Fibel, die in Wort und Schrift des Konde einführt.²⁰

Die ostafrikanischen Fibeln entstanden alle relativ spät, Ende des 19. Jahrhunderts, Anfang des 20. Jahrhunderts, also mit Beginn der Schularbeit durch die Herrnhuter. Und dennoch waren sie oft die ersten Buchstabier- und Schulbücher in den einheimischen ostafrikanischen Sprachen überhaupt. Es konnten keine deutschen Fibeln für den Elementarunterricht gefunden werden; die Herrnhuter Missionare haben jedenfalls solche auch unter den Bedingungen der deutschen Kolonialmacht nicht benutzt, sondern bemühten sich, mit den neu geschaffenen Fibeln in den unterschiedlichen einheimischen Dialekten zu unterrichten.

Eine ganze Reihe von Fibeln stammt aus der Labrador-Mission der Herrnhuter. Sie sind sämtlich einsprachig in der Muttersprache der einheimischen Bevölkerung (die als Eskimo-Labrador bezeichnet wurde) verfasst. Die älteste von ihnen datiert von 1790; sie wurde von dem brüderischen Missionar und Lehrer Lorenz Friedrich Spellenberg erstellt. Die späteren,

16 Edmund Dahl, Wörterbuch des Kinyamwezi, Hamburg 1912; vgl. Hinweis darauf in: UA, Dienerblätter (wie Anm. 2), Bd. D-F.

17 Vgl. hierzu einen Hinweis in: Johanna Eggert, Missionsschulen im sozialen Wandel in Ostafrika, Bielefeld 1970, S. 144. Eggert schreibt die Fibel Dahl zu, macht jedoch keine Quellenangabe; die Aktenlage im UA gibt keine Sicherheit darüber, vgl. auch die Personalakte Edmund Dahl, die seine persönliche Bescheidenheit erkennen lässt; UA, MD 731.

18 Buchstabiertafel, UA, NB VII.R.3.

19 Traugott Bachmann, U Te Te. Shiniha. Herrnhut 1913. „U Te Te“ erlebte Neuauflagen und war wenigstens bis 1928 in Gebrauch; UA, NB VII.R.3.342.b u. c.

20 Teti-Teti. Fibel für Schulen in Deutsch-Ostafrika, Nyassa-Gebiet, 2. Aufl., Herrnhut 1917 (weitere Auflg. bis 1930), UA, NB VII.R.3.338.a-d.

erweiterten Auflagen, die sich auf dieses erste „Schul- und Buchstabierbuch“ beziehen, führen in das Lesen ein, aber im Unterschied zu den ostafrikanischen Fibeln nicht in die Schreibschrift. Wurde in den Schulen in Labrador nicht geschrieben oder benutzte der Lehrer andere didaktische Hilfsmittel als die Fibel?

Ein betagtes ABC-Büchlein aus dem Jahr 1772 ist aus der Grönlandmission der Herrnhuter erhalten. Der Verfasser der kleinen Fibel ist nicht bekannt; eingebunden ist sie praktisch und schön in das fast unverwüstliche farbige Herrnhuter Kleisterpapier. Das Büchlein umfasst nur 18 Seiten und passt in jede Kleidertasche. Es wird einsprachig in das Lesen und die Wortkunde des Grönländischen eingeführt. Ein Schreibkurs ist nicht in die Kleinstfibel aufgenommen. Auch hier werden Silben entlang der Vokalreihe *a e i o u* gelernt, die sich zu grönländischen Wörtern verbinden lassen.²¹

AT	ET	IT	OT	UT	AV	EV	IV	OV	UV
Bat	bet	bit	bot	but	Bav	bev	biv	bov	buv
Dat	det	dit	dot	dut	Dav	dev	div	dov	duv
Fat	fet	fit	fot	fut	Fav	fev	fov	fov	fuv
Gat	get	git	got	gut	Gav	gev	giv	gov	guv
Hat	het	hit	hot	hut	Hav	hev	hiv	hov	huv
Jat	jet	jit	jot	jut	Jav	jev	jiv	jov	juv
Kat	ket	kit	kot	kut	Kav	kev	kiv	kov	kuv
Lat	let	lit	lot	lut	Lav	lev	liv	lov	luv
Mat	met	mit	mot	mut	Nav	nev	niv	nov	nuv
Nat	net	nit	not	nut	Mav	mev	miv	mov	muv
Pat	pet	pit	pot	put	Pav	pev	piv	pov	puv
Rat	ret	rit	rot	rut	Rav	rev	riv	rov	ruv
Sat	fet	fit	fot	fut	Sav	sev	siv	sov	suu
Tat	tet	tit	tot	tut	Tav	tev	tiv	tov	tuv
Vat	vet	vit	vot	vut	Vav	vev	viv	vov	vuv
Zat	zet	zit	zot	zut	Zav	zev	ziv	zov	zuv

Seite aus dem „Grönländischen ABC-Büchlein“, 1772 (ohne Angabe von Verfasser und Ort), aus Herrnhuter Papier und gebunden in farbiges Herrnhuter Kleisterpapier

21 Vgl. Grönländisches ABC-Büchlein, 1772 (o. Verf.), UA, NB VII.R.3.108.a/1.

Für den Elementarunterricht in der negerenglischen Sprache sind wieder zahlreiche Fibeln erhalten geblieben. Eine der Fibeln der Herrnhuter Missionare in Surinam war das „A.B.C. Boekoe“ von 1837.²²

Auch unter den Bedingungen, dass die Kolonialmacht nicht deutsch, sondern niederländisch sprach, wurde der Elementarunterricht zunächst in der Muttersprache auf Negerenglisch erteilt und nicht in der offiziellen Landessprache. „A.B.C. Boekoe“ ist mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den Plantagen bei der Sklavenbeschulung von den Missionaren eingesetzt worden. Die Fibel führt vom Buchstabieren bis zum fließenden Lesen längerer Texte.

— 20 —

kali hem Jesus, so leki Gado
ben meki da Engel takki gi hem.

Wae, da srefi Pikien vo Gado,
wi Massra Jesus Christus, hem
ben kom da Helpiman vo wi.
Di hem ben pinna na plesi vo
wi, di hem ben dedde gi wi na
kruis, di hem ben teki da strafe
vo wi na hem srefi tappo, so a
poeloe wi na inni pikado, a
loessoe wi nanga Didubri, a
poeloe wi siel na inni da ogri
strafe vo tehgo. Kaba so Chri-
stus ben bai wi, va wi allamal
moe kom somma vo hem; a teki
da santa broedoe vo hem, vo krini
wi, a meki wi allamal kan kissi
da boenne Liebi vo tehgo na
Gado kondre, effi wi de doe so,
leki hem takki gi wi.

— 21 —

Da Wet vo Gado, dissi wi de kali
toe: dem santa 10 Gebod vo Massra,
dissi Gado ben gi na Moses na tappo
bergi Sinai, vo Moses gi datti na dem
Pikien vo Israel.

Hoefa da eerste Gebod de takki?

Mi da Massra, da Gado vo joe, ka-
ba joe no moe loekoe wan tarrasanni
leki Gado, na mi sei. Joe no moe
meki wan hoedoe popje gi joe, effi wan
tarra soso sanni, vo loekoe datti leki
da Gado vo joe; no vo sanni, dissi de
na tappo; no vo sanni, dissi de na gron;
no vo sanni, dissi de na inni watra
effi na ondro gron; joe no moe begi
na sosanni, joe no moe betrouw na
sosanni, joe no moe dini dem; bikasi
mi wawan da Gado vo joe, kaba mi
wan tranga en wan reti Gado. Mi sa
loekoe da ogri doe vo dem somma,
dissi no ke vo mi, mi sa strafe dem

Seite aus „A.B.C. Boekoe“, negerenglisch, Paramaribo 1837 (ohne Verfasser), Leseübung zum Übergang von größerer zu kleiner Druckschrift)

²² Vgl. A.B.C. Boekoe, Paramaribo 1837 (o. Verf.), UA, NB VII. R.3.12.a; weitere Fibeln in Negerenglisch: Spelle en leri – boekoe vo da Evangelische Broeder Gemeente, Paramaribo 1849, UA, NB VII.R.3.12.b; Spelle Boekoe, Paramaribo 1872-1893 (mehrere Auflagen), UA, NB VII.13.b-d.

Inhaltlich begannen alle auffindbaren Fibeln mit Wörtern und Texten, die aus der Lebenswelt der Schüler stammten. Buchstabieren und Lautieren von Silben war als methodisches Vorgehen zum Lesenlernen durchweg erkennbar. In Paramaribo gestatteten es die Verhältnisse, dass die Fibeln für die Missionsschulen dort gedruckt wurden und nicht eine Druckerei in Herrnhut beauftragt werden musste, wie das für die afrikanischen und arktischen Fibeln meist geschah.

2.2.2. Lehrmaterialien in der Landessprache des Missionslandes

In der Landessprache abgefasste Lehrmaterialien waren vor allem im Fachunterricht der höheren Klassen der Missionsschulen und in der außerschulischen Bildung üblich. Zunächst ein Beispiel für ein landessprachliches Schulbuch für höhere Klassen. Es handelt sich um ein niederländisch geschriebenes Buch für den Botanikunterricht in Surinam. Das Buch ist reich an Abbildungen und ganz auf die in Lateinamerika heimische Pflanzenwelt ausgerichtet. Wie aus dem Vorsatz erkenntlich ist, erhielt es den Preis der Lehrerschaft von Paramaribo. Muttersprachliche (negerenglische) Schulbücher für den Fachunterricht in höheren Klassen konnten nicht aufgefunden werden. Da es in Surinam vor der Zeit der niederländischen Kontrolle, also vor 1667, selbstverständlich noch kein einheimisches Schulwesen und auch nicht die negerenglische Sprache als *lingua franca* gab, ist das wenig verwunderlich. Die Beschulung für die einheimische Bevölkerung beginnt praktisch erst mit der Sklavenbeschulung durch die Herrnhuter Missionare. Der Elementarunterricht wurde von ihnen in Sranang erteilt, im höheren Schulwesen wurde in der offiziellen Landessprache, also in Niederländisch, unterrichtet.

Interessant ist jedoch, dass der Inhalt des Buches sich an der Lebenswelt der Schüler orientiert: es werden nicht etwa europäische Pflanzen besprochen und dargestellt, sondern die einheimische Flora.²³

Übrigens ist das Buch auch für den heutigen Leser ein anschaulich und lebendig gestaltetes Lehrbuch, das den Lehrstoff in narrativer Form vorträgt und durch Aufgaben und Übungen zur Beobachtung in der Natur anregen will.

2.2.3. Zweisprachige Lehrmaterialien für Missionsschüler

Besonders interessant sind zweisprachige Lehrmaterialien. Sie tauchen in der Herrnhuter Mission in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf, als sich das Unterrichtswesen institutionell stabilisiert hatte. Im ersten zweisprachigen Schulbuch von 1863 heißt es in der niederländischen Einführung für Lehrer:

²³ Vgl. *Plantkunde voor de Surinaamsche Scholen*, hg. von Tj. Nawijn, Lehrer der brüderlichen Hendrikschool, Paramaribo 1906, UA, NB VII.R.3.S.100.

100

XXVII.

DE CACHOU. — DE KALEBAS.

„Eigenlijk al te dwaas“, dacht ik, toen een der scholieren mij de niervormige vrucht van den Cachou liet zien, waarin hij met behulp van een paar roode kraaltjes een paar oogen en met een zwart gemaakt gleufje een mond had nagebootst, „eigenlijk al te dwaas, dat ze van deze merkwaardige plant nagenoeg niets anders weten, dan dat ze hen in staat stelt eene afschuwelijke apentronie na te bootsen“. De Cachou, welks naam eene verbastering is van het Engelsche Cachew, is eene even nuttige als merkwaardige plant, nuttig wegens het gebruik, dat van haar wordt gemaakt, merkwaardig wegens den vorm harer vruchten.

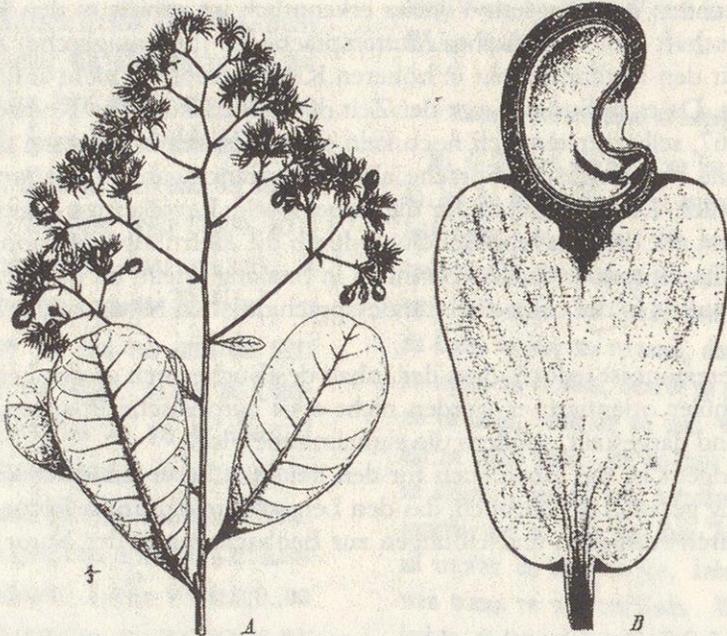


Fig. 31. CACHOU.

A Bloeiend takje. (Enkele zeer jonge vruchtjes zijn zichtbaar.)
 B Vruchtbodem en Vrucht (lengtedoorsnede.)

Seite aus „Plantkunde voor de Surinaamsche Scholen“, hg. von Tj. Nawijn, brüderische Hendrikschool Paramaribo 1906; niederländisch verfasstes Buch für den Fachunterricht (Botanik), Zeichnungen vom Herausgeber

„Das erste niederländische Schulbüchlein hat das Ziel, die Schüler, die nur die negerenglische Sprache kennen, für einen geregelten Unterricht in der niederländischen Sprache vorzubereiten. Aufgrund der Armut der negerenglischen Sprache und der noch wenig vorangeschrittenen geistigen Entwicklung [der Schüler dieser Altersstufe, d. Verf.] macht sich eine solche Vorbereitung erforderlich. Das Schulbüchlein ist aus Lektionen und Übungen zusammengestellt. Die Lektionen enthalten selbständige Sachwörter und Vornamen im ersten und vierten Fall, einige Zeitformen der Verben und andere Regeln. Die Übungen umfassen kleine Erzählungen, gebildet aus dem, was in den vorangegangenen Lektionen schon gelernt worden ist.“²⁴

— 12 —		— 13 —	
kinderen, en hij roept hen.		21. Een en twintigste Les.	
—		<i>Blom</i>	Het meel, o
19. Negentien. Negentiende Les.		<i>brede</i>	het brood, brooden, o.
<i>Njanjam</i>	Het eten, o.	<i>melki</i>	de melk, v.
<i>njanjam</i>	het voedsel, o.	<i>botro</i>	de boter, v.
<i>bana</i>	de banan, banannen, v.	<i>kaai</i>	de kaas, kazen, v.
<i>areisi</i>	de rijst, v.	<i>zoekroe</i>	de suiker, v.
<i>meti</i>	het vleesch, o.	22. Twee en twintigste Les.	
<i>speki</i>	het spek, o.	<i>versi</i>	versch.
20. Twintigste. Les.		<i>swili</i>	zoet, lekker.
<i>boen</i>	goed.	<i>soewa</i>	zuur.
<i>no boen</i>	slecht.	<i>bita</i>	bitter.
<i>dieri</i>	duur.	<i>nanga</i>	met
<i>boen kapoe</i>	goedkoop.	<i>sondro</i>	zonder.
<i>groen</i>	groen.	<i>toe</i>	ook.
<i>geeli</i>	geel.	Oefening.	
Oefening.		De suiker is zoet. De melk is zuur. Het brood is versch. De kaas is bitter en het meel is ook bitter.	
Het eten is goed. Het voedsel is slecht. De banannen zijn duur. Het vleesch is goedkoop. De rijst is geel. De banan is groen. Het spek is wit... Het vleesch is niet groen.		Melk met suiker is zoet. Brood met boter is lekker. Brood zonder boter is ook lekker, en melk zonder suiker is ook zoet. Brood met bo-	

Seite aus „Scholboekje voor zendings-scholen in Suriname“, Paramaribo 1863 (ohne Verfasser), zweisprachige Fibel, negerenglisch - niederländisch, jeweils zwei Lektionen zweisprachig und eine Übung in einsprachiger Vorgabe

²⁴ Vgl. Einführung aus: Nederduitsch. Schoolboekje voor zendings-scholen in Suriname. Paramaribo 1863, Zitat ins Deutsche übersetzt durch d. Verf., zum „Schoolboekje“ selbst vgl. UA, NB VII.R.3.38.a.

Die Lektionen enthalten in zwei Spalten die negerenglischen Wörter und die entsprechenden niederländischen Vokabeln. Nach je zwei Lektionen schließt sich eine Übung an, die ganz in Niederländisch gehalten ist. Zur Methode wird in der Einführung weiter erklärt, dass die Schüler die Voraussetzung mitbringen sollten, in Negerenglisch zu lesen. Als nächsten Schritt soll das Lesen in Niederländisch gelernt werden. Dann erst kann die eigentliche Arbeit mit dem „Schoolboekje“ beginnen. Zunächst sollen die erste und dann die zweite Lektion gelesen, danach die Wörter gelernt werden. Danach wird die Übung im Anschluss an die zweite Lektion durchgeführt. Sie wird in die negerenglische Sprache übersetzt und soviel als möglich auswendig geübt. Danach soll der Lehrer ähnliche Übungsbeispiele negerenglisch vorsprechen, und die Schüler sollen sie aus dem Kopf ins Niederländische übertragen. Dabei kann der Lehrer gemeinsam mit den Kindern immer mehr Beispiele suchen – den Kindern soll es schließlich nicht mehr schwer fallen, auch diese ins Niederländische zu übertragen. Der Lehrer soll so über alle Lektionen hinweg fortfahren.

Bei den Inhalten der Lektionen handelt es sich durchweg um kleine Erzählungen oder Begebenheiten aus der Alltagswelt: der eigene Körper, die Familie, Kranksein und Gesundheit, die Schule, Bücher, Bekleidung, Einkauf und Lebensmittel kommen als Themen an die Reihe, selbstverständlich auch Kirche, Gemeinde und Gottesdienst. In der Einführung für den Lehrer wird ausgeführt:

„Das kann überhaupt nicht genug empfohlen werden, die Schüler in Niederländisch viel lesen und Stücke aus Prosa und Poesie auswendig lernen zu lassen, wodurch sich Zunge und Ohr üben und an den Klang der niederländischen Sprache gewöhnen werden. Das ist sowohl eine gute Vorbereitung für den Unterricht in Orthographie als auch für schriftliche Übungen, welche mit dem sprachlichen Unterricht verbunden sind.“²⁵

Ein durchgängig zweisprachiges Lehrbuch liegt unter dem Titel „Zamenspraken voor zendingsscholen“, erschienen 1864, vor. Der gesamte Inhalt der Lektionen, die im Konversationsstil aufgebaut sind, ist zweiseitig in Negerenglisch und Niederländisch verfasst. Der Inhalt umfasst wiederum alle Bereiche der Alltagswelt, Kirche wird nicht ausgeklammert, aber in keiner Weise überbetont.²⁶

²⁵ Ebd., Zitat ins Deutsche übersetzt durch d. Verf.

²⁶ Vgl. Zamenspraken voor de zendingsscholen, Paramaribo 1864, UA, NB VII.R.3.38.b.

--12--

A go sibi. Hij is overleden.
Mi ben sabi hem. Ik heb hem gekend.
Ma ioe mama mi no ben sibi. Maar uwe moeder heb ik niet gekend.
Mi no ben si hem. Ik heb haar niet gezien.
A de na foto. Zij is in de stad.
Mi sa kom sabi hem. Ik zal haar leeren kennen.
Mi kam sabi joe tata. Ik heb met uwen vader kennis gemaakt.

16. Zestiende Les.

Mi wani go na kerki. Ik wil naar de kerk gaan.
Dem tui gingeo kaba. Het heeft reeds geluid.
Kerki sidom kaba. De kerk is al aan.
Joe go lasi tem. Gij zult te laat komen.
No drui na pasi! Houd u niet op onderweg!
Soortoe feestedei wi su njam tamara? Wat voor een feest zullen wij morgen vieren?
A no Kristneti? Het is immers Kersdag?
Hoemeni soema go doopoe? Hoeveel personen zullen gedoopt worden?
Tin na siksi bigi soema. Zien stien volwassenen.
Dem go doopoe pikien tote? Zullen ook kinderen gedoopt worden?
Mi no sabi. Ik weet het niet.
Somtem na zondei di kom. Misschien op aanstaande Zondag.

--13--

Joe doopoe kaba? Zijt gij reeds gedoopt?
Mi doopos granwei kaba. Ik ben reeds lang gedoopt.

17. Zeventiende Les.

Hoemeni jari joesouroe? Hoe oud zijt gij?
Mi hopo tin na sobi jari kaba. Ik ben al zeventien jaren oud.
Mi no kisi tin na aiti jari jete. Ik heb het achttiende jaar nog niet bereikt.
Mi gran brara habi twenti na vijfti jari. Mijn oudste broeder is vijfen twintig jaren oud.
A'habi wan pikien? Hij heeft een kind?
Fa a bigi? Hoe groot is het?
Da wan jonge pikien. Het is een klein kind.
A no tapos jari jete. Het is nog geen jaar oud.
A habi tin moen. Het is tien maanden oud.
Tidei a kisi siksi wicki. Het wordt van daag zes weken oud.
Da wan njoe njoe pikien. Het is een pas geboren kind.
Joe pikin isa no de? Is uwe jongste zuster niet hier?
No, a go na dor. Neen, zij is uit gegaan.
A go loekoe hem brara pikien. Zij is haar nichtje gaan zien.

18. Achteiende Les.

Hopo da pikien! Neem dat kind op!

Was versprach man sich von zweisprachigem Unterricht? Denn dieser war ja, wie in der Einleitung zum „Schoolboekje“ oben bereits erklärt, beabsichtigt. Gab es eine theoretische und/oder pädagogische Grundlegung dafür, dass der Unterricht zweisprachig durchgeführt werden sollte? Noch immer ist die Frage aktuell: soll das Kind in der Schule zuerst die Muttersprache und dann die Landessprache lernen, wenn beide Sprachen nicht identisch sind? Darf die Muttersprache unberücksichtigt bleiben? Sollte sie im Gegenteil nicht gerade gestärkt werden, auch aus der Überlegung heraus, dass Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind? Was meinten die Pädagogen der Herrnhuter Missionsschulen dazu?

Fraglos mussten die Methoden für den zweisprachigen Unterricht erst entwickelt werden. In zwei Sprachen zu unterrichten war wohl bereits Praxis in der Schule, aber die Entwicklung geeigneter Lehrmaterialien bedurfte nicht nur der praktischen Erfahrung, sondern auch der theoretischen pädagogischen Reflexion. Von C. R. Frowein wurde diese geleistet, indem er auf die Notwendigkeit einer eigenen Methode für den Leseunterricht des zweisprachig aufwachsenden Kindes hinwies, eine solche entwickelte und eine geeignete Fibel dafür schuf.

Er war der Meinung, dass die Methode des Erstlesens, wie sie in den Niederlanden angewandt wird, für das zweisprachig aufwachsende Kind in Surinam nicht geeignet sei. Ein zweisprachig aufwachsendes Kind braucht eine andere, eine eigene Methode. Er betonte, dass Kultur und Sprache zusammengehören und auch dem Surinamer (der damals unter kolonialer Vormacht lebte) erhalten bleiben müssen. Allerdings stellte er ebenso deutlich heraus, dass die sichere Beherrschung der niederländischen Sprache für jedes surinamische Kind von unerhörter Wichtigkeit sei, um eine Partizipation an den Gütern der Gesellschaft zu erreichen.

Anschaulich schilderte Frowein, wie das Kind nach der Beendigung des Schultages zu Hause in einer Umgebung lebt, in der nichts, auch die Sprache nicht, an die Schule erinnert. Er erkannte also in der Schule eine Institution der Entfremdung. Diese Fremdheit müsse überwunden werden, denn in ihr sah er den Hauptgrund für das Zurückbleiben vieler surinamischer Kinder auf dem Bildungsweg.

Seine Methode fußte darauf, den Spieß praktisch umzukehren. Das Kind sollte nicht gezwungen werden, niederländisch zu sprechen, wenn doch die Menschen seiner Umgebung zu Hause und auf der Straße meist negerenglisch sprachen! Das Kind, meinte er, solle ruhig negerenglisch sprechen, und auch seine bebilderte Fibel nimmt negerenglische Wörter auf. Sie stehen im Normaldruck unter den Bildern. Im Niederländischen gleich lautende Wörter werden im Kursivdruck daneben gestellt.

Beispiele dafür sind: *zon* - *zon* (Sonne), oder *jas* - *jas* (Jacke), oder *pen* - *pen* (Federhalter). *Je pen en je jas* - dein Federhalter und deine Jacke: da bemerkt das Kind, dass es schon etwas kann, es beherrscht bereits niederländische Wörter.

Der Lehrer möge nicht vergessen, dass das Kind zunächst etwas niederländisch sprechen möchte, ehe es zum Erstlesen in der niederländischen Sprache übergehen kann. Es sei unnatürlich, wenn ein Kind in einer Sprache lesen soll, die es noch nicht (wenigstens anfänglich) spricht, das erschwere das Lesen unnötig. Denn das Sprechen in der Fremdsprache müsse dem Lesen und Schreiben wie in der Muttersprache vorausgehen. Beide Sprachen, die negerenglische und die niederländische, werden so zu Schulsprachen. Mit diesen Erlebnissen solle das Kind ruhig nach Hause gehen und in negerenglischer Sprache aus der Schule berichten. Es wird die niederländischen Wörter gebrauchen und stolz auf das Gelernte sein. Auch Aufgaben werden in beiden Sprachen angefertigt, wie ja auch die Fibel zum Erzählen und Lesen in beiden Sprachen anregt. Diese Methode habe den Vorteil, dass auch die Eltern besser damit umgehen könnten, als wenn in der Schule die Muttersprache ausgeklammert bleibe und sie im Schulbuch nichts Bekanntes zu erkennen vermögen.²⁷

Quellennachweis

Alle benutzten Quellen für den vorliegenden Vortragstext stammen aus dem Unitätsarchiv Herrnhut. Die Quellennachweise sind in den Fußnoten in ausführlicher Form angegeben.

Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Unitätsarchivs sei an dieser Stelle herzlich für ihre freundliche Unterstützung bei der Quellenarbeit gedankt.

Cornelia Klink, Multilingual Education in Moravian Mission Schools

The question of how best to educate multilingual children confronted Moravian missionary teachers just as much as it does educationalists today. In Surinam, moreover, the missionaries had to cope with additional challenges. Those they taught in the Dutch colony's plantations were slaves or the children of slaves. As a rule, a right to have their own language was not conceded to them. They had no civil rights at all, and no right to education. The Moravian missionaries began their educational work, supported by a philanthropically-minded local association, in very difficult circumstances. From the beginning they tried to teach the mother tongue as the first spoken and written language and only later to teach the dominant language of the country alongside it. The latter they saw as the precondition for successful participation in education. Linked with efforts to educate the slaves were efforts to achieve civil rights for them. However, Moravian missionaries also had skilfully to balance the demands of the authorities to

27 Vgl. Carl Richard Frowein (wie Anm. 1).

which they were accountable with the educational needs of their clientele in order to be able to carry on their work publicly.

In almost all of the countries studied, the Moravians placed the primary emphasis on education in the mother tongue (an exception to this was their educational work in Australia, where they exclusively used the language of the country, English). In countless mission areas, primers were therefore produced for the initial teaching of reading. However, in itself this did not really solve the problem of how to deal with multilingual pupils.

At least for primary education, Frowein reflected on this problem and offered a practical suggestion as to how a school could operate bilingually. His approach assumes that the teacher is sufficiently fluent in both languages to be able to teach in them. This demands particular teaching skills and requires bilingual teaching materials. The aim is to strengthen the child in its mother tongue, so that it can communicate at a high level within the family and the wider environment, and to educate it sufficiently well in the language of the country that it can achieve participation in educational opportunities, including higher education. Following Frowein's approach, the school becomes a bilingual space. It is the teacher's task, as a bilingual person, to help to develop strategies for transference between family and social contexts. Both languages become an integral part of both the domestic and the school environments. Such an 'integrative' model was the only way that Frowein could conceive of linguistic education as part of general education for his pupils, most of whose parents were still slaves.