

Ruhr-Universität Bochum  
Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik

# **Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien (1884-1914)**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie

vorgelegt von  
Sena Yawo Akakpo-Numado  
aus Assahoun (Togo)

Referent: Prof. Dr. Christel Adick  
Koreferent: Prof. Dr. Edwin Keiner

Bochum, 22. Dezember 2005

# Inhalt

Verzeichnis der Tabellen	5
Verzeichnis der Abbildungen	7
Verzeichnis der Abkürzungen	7
0 Einleitung	9
1 Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Kolonien: Methodische Annäherung	13
1.1 Von deutschen Kolonien zu unabhängigen afrikanischen Staaten	13
1.2 Missionsbildung und Kolonialpolitik	21
1.3 Zur Bildungssituation in den untersuchten Ländern	30
1.4 Zum Stand der Diskussion	38
1.4.1 Schriften zum Thema Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Kolonien	38
1.4.2 Schriften zum Schulwesen in den deutschen Kolonien	44
1.4.3 Schriften zur Tätigkeit der Missionsgesellschaften in den deutschen Kolonien	44
1.5 Forschungsleitende Fragestellungen	46
2 Das Bildungswesen in den deutschen Afrika-Kolonien im Überblick	51
2.1 Südwestafrika	52
2.1.1 Das Schulwesen für weiße Kinder	52
2.1.2 Das Schulwesen für die einheimische Bevölkerung	59
2.2 Togo	65
2.2.1 Die Missionsschulen	65
2.2.2 Die Regierungsschulen	74
2.3 Kamerun	76
2.3.1 Die Missionsschulen	76
2.3.2 Die Regierungsschulen	83

2.4 Ostafrika	86
2.4.1 Die Missionsschulen	87
2.4.2 Die Regierungsschulen	100
Zusammenfassung	101
<b>3 Das Bildungsangebot für Mädchen und Frauen</b>	<b>105</b>
3.1 Die Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen	106
3.1.1 Südwestafrika	107
3.1.2 Togo	108
3.1.3 Kamerun	110
3.1.4 Ostafrika	112
3.2 Die speziellen Mädchenschulen und -anstalten	119
3.2.1 Südwestafrika	120
3.2.2 Togo	123
3.2.3 Kamerun	146
3.2.4 Ostafrika	163
3.3 Die Bildungsmöglichkeiten für erwachsene Frauen	172
3.3.1 Südwestafrika	172
3.3.2 Togo	173
3.3.3 Kamerun	177
3.3.4 Ostafrika	181
3.4 Stellungnahme der Kolonialregierungen zur Mädchenbildung	181
3.4.1 Südwestafrika	182
3.4.2 Togo	182
3.4.3 Kamerun	187
3.4.4 Ostafrika	188
3.5 Analyse der Ergebnisse und Vergleiche	189
3.5.1 Mädchen in Regierungsschulen	189
3.5.2 Allgemeinbildende vs. Mädchenschulen der Missionen	190
3.5.3 Mädchenschulen und Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Schulwesen	196
Zusammenfassung	199

4	Mädchenbildung in den Kolonien, ein Kulturtransfer zugunsten der Kolonialpolitik	203
4.1	Von der biologischen Differenz zur sozialen Differenzierung: Die Geschlechterdifferenztheorien	204
4.2	Frauensituation und -bewegung in Deutschland im 19. Jahrhundert	209
4.3	Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert im Überblick	215
4.4	Die Frau in der afrikanischen vorkolonialen Gesellschaft und in kolonialer und missionarischer Sicht	218
4.5	Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien als Export der europäischen christlichen Hausfrau und Mutter nach Afrika	225
4.6	Die Beeinflussung der afrikanischen autochthonen gesellschaftlichen Strukturen	228
4.6.1	Die Beeinflussung der autochthonen Erziehungspraxis	228
4.6.2	Die Einflüsse auf die Geschlechterverhältnisse und das Familienleben	233
4.7	Die gebildeten Frauen in der kolonialen Gesellschaft: Rolle, Beruf, Stellung und Ansehen	236
	Zusammenfassung	251
5	Fazit und Ausblick	253
6	Literatur	261
6.1	Unveröffentlichte Archivbestände	261
6.2	Veröffentlichte Archivbestände und Missionszeitschriften	263
6.3	Zeitgenössische Primärliteratur	264
6.4	Sekundärliteratur	265
6.5	Internetseiten	274

## Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1:	Die aus den deutschen Kolonien entstandenen Länder, Stand Dez. 2004	21
Tab. 2:	Analphabetenquote in den untersuchten Ländern (ab dem 15. Lebensjahr), Stand 2000 (%)	35
Tab. 3:	Bildungsquote für die Grund- und Sekundarstufe, Stand 2000/2001 (%)	36
Tab. 4:	Frauenanteil in den Hochschulen, Stand 2000/2001	37
Tab. 5:	Entwicklung der katholischen Mädchenschule in Windhuk (1910 – 1913)	54
Tab. 6:	Entwicklung der Regierungsschulen für weiße Kinder von 1908 bis 1913	57
Tab. 7:	Die kaiserliche Realschule zu Windhuk (1909-1912)	58
Tab. 8:	Die Städtische Realschule zu Swakopmund (1910-1913)	58
Tab. 9:	Entwicklung der Schulen der RMG von 1900 bis zum Anfang des Aufstandes im Jahre 1904	60
Tab. 10:	Entwicklung der Arbeit der Finnischen Mission von 1907 bis 1912	62
Tab. 11:	Die Schulen der Wesleyanischen Mission in Togo im Juni 1911	67
Tab. 12:	Entwicklung des Schulwesens der Bremer Mission von 1893 bis 1911	70
Tab. 13:	Schulen der Steyler Mission in Togo im Jahre 1902	72
Tab. 14:	Die Regierungsschulen in Togo im Juni 1911	75
Tab. 15:	Die Schulen der Pallottiner-Mission am 31. Dezember 1913	82
Tab. 16:	Die Elementarschulen der Kolonialregierung in Kamerun, Stand 1911	85
Tab. 17:	Die Elementarschulen der Weißen Väter in Ostafrika im Jahre 1913	90
Tab. 18:	Das Missionspersonal der Weißen Väter im Jahre 1913	91
Tab. 19:	Die Missionsschulen in den deutschen Afrika-Kolonien im Juni 1911	103
Tab. 20:	Die Regierungsschulen in den deutschen Afrika-Kolonien im Juni 1911	104
Tab. 21:	Mädchen in den Missionselementarschulen in DSWA	107
Tab. 22:	Mädchen in den Missionselementarschulen in Togo	108

Tab. 23: Mädchen in den Missionselementarschulen in Kamerun	110
Tab. 24: Mädchen in den gehobenen Missionsschulen in Kamerun	110
Tab. 25: Mädchen in den Missionselementarschulen in DOA	112
Tab. 26: Mädchen in den gehobenen Missionsschulen in DOA	113
Tab. 27: Mädchen in den Missionselementarschulen in den vier Kolonien im Juni 1911	114
Tab. 28: Mädchen in den gehobenen Missionsschulen in den vier Kolonien im Juni 1911	115
Tab. 29: Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen in den deutschen Afrika-Kolonien im Juni 1911	115
Tab. 30: Entwicklung der Mädchenschule der NDMG in Keta von 1894 bis 1904	129
Tab. 31: Entwicklung der Mädchenschule in Keta von 1905 bis 1912	131
Tab. 32: Entwicklung der Mädchenschule in Ho von 1897 bis 1904	133
Tab. 33: Entwicklung der Mädchenanstalt in Ho von 1905 bis 1912	135
Tab. 34: Entwicklung der Mädchenschule in Lome von 1905 bis 1913	137
Tab. 35: Schülerinnen und Schüler auf den Schwesternstationen in Togo Ende 1901	141
Tab. 36: Mädchenschulen der Steyler Mission in Togo im Juni 1911	145
Tab. 37: Entwicklung der Mädchenanstalten von Bonaku und Edea zwischen 1902 und 1912	150
Tab. 38: Schwestern und Schulumädchen der Pallottiner in Kamerun im Jahre 1910	160
Tab. 39: Schwestern und Schulumädchen der Pallottiner in Kamerun am 31. Dezember 1912	161
Tab. 40: Schwestern und Schulumädchen der Pallottiner in Kamerun im Jahre 1914	162
Tab. 41: Mädchen in den Regierungselementarschulen	190
Tab. 42: Südwestafrika	191
Tab. 43: Togo	192
Tab. 44: Kamerun	192
Tab. 45: Ostafrika	193
Tab. 46: Die vier Kolonien im Vergleich	194
Tab. 47: Mädchenschulen und Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Schulwesen	196
Tab. 48: Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert vs. Missionarische Mädchenbildung in den Kolonien	227

## **Verzeichnis der Abbildungen**

Abb. 1: Die deutschen Afrika-Kolonien (1884-1914)	15
Abb. 2: Mädchen in den Missionselementarschulen in %	114
Abb. 3: Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen in %	116
Abb. 4: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule von Keta von 1894 bis 1904	129
Abb.5: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule von Keta von 1905 bis 1912	131
Abb. 6: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule in Ho von 1897 bis 1904	133
Abb. 7: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule in Ho von 1905 bis 1912	135
Abb. 8: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule in Lome von 1905 bis 1913	137
Abb. 9: Entwicklung der Mädchenzahl in den Anstalten von Bonaku und Edea zwischen 1902 und 1912	151
Abb. 10: Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Schulsystem	197
Abb. 11: Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Bildungswesen: Die Kolonien im Vergleich	198

## **Verzeichnis der Abkürzungen**

DSWA	Deutsch-Südwestafrika/Südwestafrika
DOA	Deutsch-Ostafrika/Ostafrika
RMG	Rheinische Missionsgesellschaft
NDMG	Norddeutsche Missionsgesellschaft/Bremer Mission
StABr	Staatsarchiv Bremen
BArch	Bundesarchiv Berlin
BM	Basler Mission
BMA	Basler Missionsarchiv

## 0 Einleitung

Die vorliegende Studie befasst sich mit der kolonialen und missionarischen Frauen- und Mädchenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien vom offiziellen Beginn der deutschen überseeischen Expansion im Jahre 1884 bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs im Jahre 1914, der der deutschen Kolonisation ein Ende setzte. Die Untersuchung versucht, vor dem Hintergrund der deutschen kolonialen und missionarischen Bildungspolitik die Bildungspolitik für die einheimischen afrikanischen Frauen und Mädchen in ihren verschiedenen Elementen und Aspekten zu rekonstruieren und zu analysieren (Zielsetzungen, Praxis, Lerninhalte, Lehrpersonal und Ergebnisse der weiblichen Bildung). Anschließend wird die Problematik der Auswirkungen und der Konsequenzen der Missions- und Kolonialpädagogik für Mädchen und Frauen auf die afrikanische autochthone Gesellschaft und deren Strukturen analysiert.

Die Relevanz der Untersuchung liegt zunächst darin, dass zur Bildungspolitik für die einheimischen Frauen und Mädchen in den ehemaligen deutschen Kolonien in Afrika, Deutsch-Südwestafrika, Togo, Kamerun und Ostafrika, bisher so gut wie keine Analysen vorliegen. Es fehlen insbesondere eine systematische Bestandsaufnahme der unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsformen und -institutionen für das einheimische weibliche Geschlecht und der Vergleich zwischen den verschiedenen Kolonien sowie zwischen den Bildungsträgern, Missionsgesellschaften (katholische und evangelische) und Kolonialregierung. Auf diese wissenschaftliche Lücke in der bisherigen Forschung zur deutsch-afrikanischen Kolonialgeschichte im Allgemeinen und zur kolonialen und missionarischen Bildungspolitik in Afrika im Besonderen gründet das Thema seine *Bedeutung für die historische pädagogische Forschung*.

Dazu kommt, dass heutzutage in den meisten afrikanischen Ländern festzustellen ist, dass Mädchen unter den immer noch zahlreichen Kindern, die keinen Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten haben, und Frauen unter den Analphabeten zahlenmäßig überwiegen (vgl. [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org); vgl. auch Hinzen/Müller (Hrsg.) 2001, S. 133ff). Zur Klärung und Lösung dieser Situation gehört eine gute Kenntnis der Entstehungszusammenhänge der formalen bzw. der europäisch geprägten Frauen- und Mädchenbildung in Afrika mit den impliziten Hintergrundideologien sowie den Auswirkungen auf die afrikanische Gesellschaft und deren Strukturen. Hier liegt die *Gegenwartsrelevanz der Studie*.

Darüber hinaus trägt die Untersuchung auch eine *vergleichende Bedeutung*, die sich hauptsächlich auf die weibliche Beteiligung an dem deutschen



Kolonial- und Missionsbildungswesen in Afrika im Bezug auf die männliche Teilnahme bezieht und die auf vier weiteren Ebenen zu begreifen ist, auf deren Grund die Analysen formuliert werden:

- Afrika und Deutschland (interkontinental)
- Die deutschen Kolonialgebiete in Afrika (interkolonial)
- Die evangelischen und die katholischen Missionen (interkonfessionell)
- Kolonialzeit und heute (Vergangenheit und Gegenwart).

Durch den Vergleich lassen sich die Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie die Verzerrungen der kolonialen und missionarischen Mädchen- und Frauenbildung in Afrika im Bezug auf die deutsche Mädchenbildung im 19. Jahrhundert, zwischen den unterschiedlichen Kolonialgebieten, zwischen den Missionsgesellschaften sowie im Bezug auf die heutige Teilnahme der Mädchen und Frauen im Bildungssystem herausfinden.

Die Arbeit gliedert sich in zwei große Gedankenebenen, die in weitere vier Kapitel unterteilt sind:

Erstens: Angesichts bisher fehlender Untersuchungen wird das Ziel verfolgt, eine Bestandsaufnahme der kolonialen und missionarischen Mädchenbildung im allgemein bildenden Schulwesen sowie im speziellen Mädchenbildungswesen zu erstellen. Im ersten Kapitel sollen zunächst das Untersuchungsproblem sowie der allgemeine Zusammenhang von Mission bzw. Missionsbildung und Kolonialpolitik skizziert werden, dann werden der wissenschaftliche Stand der Forschung zum Thema, die Fragestellung sowie die Untersuchungsmethode und die Quellenlage dargestellt. Das zweite Kapitel liefert einen Überblick über das Bildungswesen im Allgemeinen in den vier deutschen Afrikakolonien, um vor diesem Hintergrund die spezifische Situation des weiblichen Geschlechts im kolonialen und missionarischen allgemein bildenden Bildungswesen einschätzen zu können. Anschließend wird die spezielle Bildungspolitik für das weibliche Geschlecht so ausführlich, wie die verfügbaren Quellen es erlauben, analysiert (Kapitel 3).

Zweitens (Kapitel 4) soll untersucht werden, ob die koloniale Bildungspolitik für Mädchen eine eigene in ihrer Art war oder ob sie auf dem deutschen Frauenideal und der deutschen Mädchenbildung des ausgehenden 19. Jahrhunderts beruhte. Außerdem wird die Beeinflussung der afrikanischen einheimischen Gesellschaft durch diese koloniale und missionarische Frauen- und Mädchenbildung untersucht und der Frage nachgegangen, ob diese Bildung den einheimischen gebildeten Mädchen zu einer besseren Stellung in der Gesellschaft oder zur persönlichen Entfaltung bzw. Emanzipation verhalf, ob sie zu einer besseren Beteiligung des weiblichen Ge-

schlechts an den Produktions- und Entwicklungsprozessen ihrer Gesellschaften beitrug und inwiefern sich diese Bildungspolitik im nachkolonialen Bildungssystem in den untersuchten Ländern im Bezug auf Frauen- und Mädchenteilnahme an den Bildungsmöglichkeiten spiegelt.

Das Ziel der Untersuchung ist, einen Beitrag und eine Ergänzung zur Bildungsgeschichte in den deutschen Afrika-Kolonien (Deutsch-Südwestafrika, Togo, Kamerun und Ostafrika) zu leisten und damit die verschiedenen Bildungsprobleme Afrikas im Allgemeinen, vor allem die Ursachen der Benachteiligung der Frauen und Mädchen im nachkolonialen Bildungswesen, zu untersuchen, die in der kolonialen und missionarischen Bildungspolitik und -praxis begründet liegen könnten.

# **1 Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Kolonien: methodische Annäherung**

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Darstellung des Untersuchungsgegenstands, der Problemskizze sowie der allgemeinen Rolle der Mission in der Kolonialpolitik und mit dem Stand der Diskussion zur kolonialen und missionarischen Mädchen- und Frauenbildung in Afrika sowie mit den forschungsleitenden Fragestellungen, der Quellenlage und der Untersuchungsmethode.

Zunächst sollen ein geschichtlicher Überblick über die deutschen Afrika-Kolonien von der Inbesitznahme durch das Deutsche Reich bis zu ihrer Unabhängigkeit kurz gefasst gegeben werden. Dann wird der Frage der christlichen Missions- und Bildungsarbeit als ein Mittel zur Einführung der europäischen Kultur und zur Etablierung der Kolonialherrschaft in Afrika nachgegangen und die daraus resultierenden allgemeinen Auswirkungen auf die einheimische Gesellschaft kurz thematisiert. Danach wird auf die unterschiedlichen Bildungsprobleme Afrikas, insbesondere die Benachteiligung der Frauen und Mädchen gegenüber den Männern und Jungen in Bezug auf Bildungsmöglichkeiten, was überhaupt der Entstehung der vorliegenden Studie zugrunde liegt, in den untersuchten Ländern von der politischen Unabhängigkeit bis zu den heutigen Tagen eingegangen. Es folgt dann eine Analyse des Stands der Forschung über koloniale und missionarische Frauen- und Mädchenbildung sowie eine Darstellung des Stands der Forschung über deutsche Kolonial- und Missionspädagogik in Afrika. Anschließend werden die forschungsleitenden Fragestellungen, die Quellenlage sowie die Forschungsmethode dargestellt.

## **1.1 Von deutschen Kolonien zu unabhängigen afrikanischen Staaten**

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts prägte die überseeische Kolonialexpansion die europäische Weltpolitik. Europäische Länder stürzten sich auf Afrika und Asien und machten sich Landstücke zu Eigen.

Das im Jahre 1871 neu gegründete deutsche Reich hielt sich lange zurück, denn der Reichskanzler Bismarck wollte die kurz vorher erlangte politische Vereinigung zwischen den deutschen Völkern konsolidieren. So lehnte er alle kolonialen Projekte ab. Trotzdem drängten der Eifer und die Entschlossenheit der deutschen Kolonialpropaganda – der Deutschen Kolonialen Gesellschaft (DKG) und der weiteren deutschen kolonialen Organisationen und Vereine – im Jahre 1884 das Reich in die Kolonialpolitik hinein.

Die deutsche Kolonialbewegung wurde von einer propagandistischen Literatur stark unterstützt. Die Bahnbrecher dieser Literatur waren vor allem Reisende, Abenteurer und Überseehändler, die damals die afrikanischen Küsten besucht hatten oder dort Faktoreien besaßen. Diese setzten Afrika in den Mittelpunkt der Kolonialbestrebungen, da sie viele günstige und leicht erwerbbar Gebiete, wirtschaftliche Ressourcen (Rohprodukte für die deutsche Industrie), Arbeitskräfte und einen potentiellen Markt entdeckt hatten. Von dieser Literatur können beispielsweise genannt werden: Ernst von Weber 1878: Vier Jahre in Afrika; Friedrich Fabri 1879: Bedarf Deutschland der Kolonien; J. W. Hübbe-Schleiden 1879: Äthiopien. Studie über Westafrika; Carl Peters 1887: Kolonialpolitische Aufsätze; H. F. von Maltzan 1882: Handelskolonien. Eine Lebensfrage für Deutschland.

Diese kolonialpropagandistische Literatur zeigte Afrika als ein lebensnütliches Gebiet und seine Völker als wichtige Arbeitskräfte für die Wirtschaft des kurz vorher gegründeten Deutschen Reiches und auch für sein Volk, das ‚Volk ohne Raum‘ (vgl. Olokoupona-Yinnon 1985, S. 28). So wurde plötzlich diese früher genannte ‚Terra incognita‘ mit dunklen Wäldern, giftigen Tieren, wilden Völkern oder Naturvölkern ohne Zivilisation, von der portugiesische, spanische, englische und holländische Seefahrer und Weltreisende erzählten (ebd., S. 17f.), zu einem Kontinent mit großen Flüssen und Wäldern, fruchtbarem Erdboden und vielen Bodenschätzen sowie mit schönen Stränden mit Sonne und auch mit unzivilisierten, aber trotzdem kräftigen Bevölkerungsgruppen. Diese Gebiete benötigte Deutschland zur Expansion und zur Verstärkung seiner Wirtschaft, zur Auswanderung der Überbevölkerung und auch zu seiner Positionierung als Macht in Europa und in der Welt. Afrika war für die Propagandisten einfach ein Paradies, das sich das Deutsche Kaiserreich unbedingt zu Eigen machen sollte.

Adolph Woermann, Chef des Handelshauses C. Woermann in Hamburg, der damals viele Faktoreien an der westafrikanischen Küste besaß und einer der Gründer der deutschen Kolonialbewegung war, stellte 1883 fest:

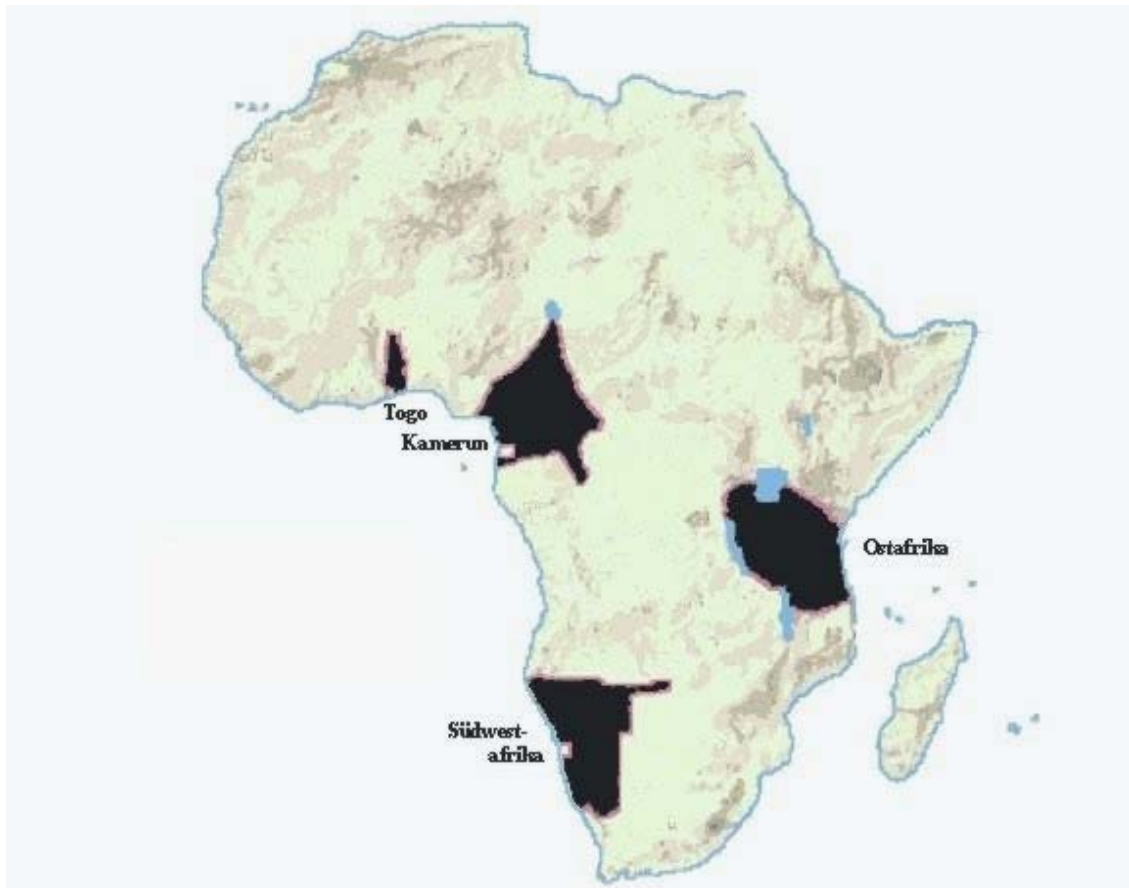
„Es liegt auf der Hand, dass in Afrika zwei große ungehobene Schätze sind: Die Fruchtbarkeit des Bodens und die Arbeitskraft vieler Millionen Neger. Wer diese Schätze zu heben versteht, und es kommt nur auf die richtigen Leute dabei an, der wird nicht nur Geld verdienen, sondern auch gleichzeitig eine große Kulturmission erfüllen“ (Hücking/Launer 1986, S. 30; zit. in Markmiller 1994, S. 79).

Die gleiche Meinung vertrat auch Carl Peters, der für die deutsche Besitznahme von Ostafrika kämpfte. Wirtschaftliche Ausbeutung und kulturelle Erschließung Afrikas waren also die Beweggründe der deutschen kolonialen Propaganda, die allmählich zum offiziellen Eintritt Deutschlands 1884

in die Reihe der europäischen Kolonialmächte durch die Besitzergreifung von so genannten Schutzgebieten in Afrika, im Pazifik und in China führte.

In Afrika eroberte Deutschland vier Gebiete, Südwestafrika, Togo, Kamerun und Ostafrika, die den größten Teil des gesamten deutschen Kolonialreichs bildeten (vgl. Stoecker 1991; Gründer 1991). Die folgende Abbildung zeigt die deutschen Kolonien in Afrika.

*Abbildung 1: Die deutschen Afrika-Kolonien (1884-1914)*



(Quelle: Deutsche Kolonialgesellschaft (Hrsg.) 1898: Kleiner Kolonialatlas, Dietrich Reimer, Berlin; überarbeitet von Dipl. Arch. J. Billy)

Es wird in den folgenden Abschnitten auf die Eroberung der einzelnen Kolonien in Afrika eingegangen. Die allgemeinen Angaben werden, wo nicht gesondert ausgewiesen, den folgenden Veröffentlichungen zu den deutschen Kolonien entnommen:

- Heinrich Schnee 1920: Deutsches Koloniallexikon, Band 1, 2 u. 3
- Helmuth Stoecker 1991: Drang nach Afrika. Die deutsche koloniale Expansionspolitik und Herrschaft in Afrika von den Anfängen bis zum Verlust der Kolonien.

- Horst Gründer 1991: Geschichte der deutschen Kolonien, 2. Aufl.

Der Kaufmann Adolf Lüderitz hatte im Mai 1883 das Gebiet um die Bucht von Angra Pequana durch Kauf erworben. Im August kaufte er noch ein Land um die Mündung des Orangeflusses. Danach schickte er Expeditionen, die weitere Kaufverträge mit einheimischen Dorfcheads abschlossen, und erwarb so ein Gebiet von 580.000 qkm. Dann bat A. Lüderitz den deutschen Reichskanzler Bismarck darum, seinen Landbesitz in Südwestafrika unter den deutschen Schutz zu stellen. Die wiederholte Bitte von A. Lüderitz stieß zunächst auf eine radikale Ablehnung des Reichskanzlers. Dann kam endlich am 24. April 1884 die Erklärung des deutschen Reichschutzes über die Erwerbungen von A. Lüderitz in Südwestafrika, die das Deutsche Reich in die Kolonialpolitik führte (Gründer 1991, S. 80). Es folgte eine starke Besiedlung von weiteren Gebieten durch Deutsche, so dass bis 1892 sich die Kolonie zwischen den Flüssen Kunene im Norden und Orange im Süden erstreckte und 835.100qkm groß wurde. Die Gebiete waren wenig bevölkert. Im Norden lebten die Ovambo, im mittleren Teil die Herero und Damara, im Kalahari-Gebiet die so genannten Buschleute und im Süden die Nama (Timm 1981, S. 198). Anfang 1913 betrug die Gesamtbevölkerung 260.000 Einwohner darunter 14.830 eingewanderte Weiße, von denen etwa 12.300 Deutsche waren (Becker 1938, S. 225).

Was die Eroberung der Kolonie Togo anbelangt, kam der Sonderbeauftragte Reichskommissar Dr. Nachtigal auf einem Kanonenboot in Bagida an, um die Konflikte zwischen den Einheimischen und den deutschen Händlern an der togoischen Küste zu lösen und somit den Fortbestand des deutschen Handels zu sichern. Nach Verhandlungen mit Vertretern der Einheimischen schloss er am 5. Juli 1884 mit dem Stabträger des Königs Mlapa von Togoville einen Vertrag, der das Küstengebiet unter deutschen Schutz stellte. Von der Küste aus drangen deutsche militärische Expeditionen im ersten Jahrzehnt ins Hinterland hinein und eroberten ein Land von etwa 87.200 qkm, wo 1913 etwa eine Million Einheimische und 368 Europäer, meist Deutsche, lebten (Schnee 1920, Bd. 3, S. 507). Die einheimische Bevölkerung bestand aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen: Ewe, Kotokoli, Tyokossi, Dagomba, Konkomba, Kabye u.a., von denen die Ewe im Süden die zahlenmäßig wichtigste Bevölkerungsgruppe waren (Timm 1981, S. 201).

Dr. Nachtigal führte seine Reise weiter und erreichte die Küsten von Kamerun, wo bereits deutsche Kaufleute versucht hatten, Verträge mit den Dorfcheads zu schließen. Am 14. Juli 1884 zog er die deutsche Flagge auf, bestätigte somit die Verträge der Kaufleute und stellte das Gebiet unter deutschen Schutz. Genauso wie in Togo gewann Deutschland durch militärische Expeditionen ins Hinterland in dem ersten Jahrzehnt deutscher Herr-

schaft zunächst ein Land von ca. 495.000 qkm. Durch den deutsch-französischen Zwischenfall von Marokko im Juli 1911 erhielt Deutschland gegen die Erkennung der französischen Schutzherrschaft über Marokko einen großen Teil der französischen Kongo-Kolonie und konnte so die Kamerun-Kolonie fast verdoppeln (vgl. Oloukpona-Yinnon 1985, S. 15ff.). Kamerun wurde dann 790.000 qkm groß mit ca. 3.850.000 Einwohnern im Jahre 1913 (Becker 1938, S. 225). Im Süden leben die Bantugruppen (Duala, Bimbia, Bakwiri, Pangwe und Fang) und die Sudaner (Baja, Lakka, Mugsum und Bamum), im Norden die islamisierten Fulbe und Hausa (Timm 1981, S. 200).

Carl Peters, an der Spitze einer Expeditionsgruppe und im Auftrag der von ihm selbst im März 1884 gegründeten „Gesellschaft für deutsche Kolonisation“, kam im September 1884 nach Ostafrika und erwarb nach wenigen Wochen im Küstenhinterland gegenüber von Sansibar „mittels Betrug und Bestechung von Häuptlingen und Dorfältesten“ (Stoecker 1991, S. 85) ein Gebiet von 140.000 qkm. Am 5. Februar 1885 bat er den Reichskanzler um den Schutz seiner Erwerbungen durch das Reich. Drei Wochen später erhielt er den Schutzbrief und begann im Rahmen der kurz vorher ins Leben gerufenen „Deutsch-Ostafrikanische Gesellschaft“ (DOAG) die Bewirtschaftung des Gebiets zu organisieren. Durch weitere Expeditionen wurden viele weitere Verträge geschlossen (Gründer 1991, S. 86ff.). Nach dem Abkommen mit England zur Regelung der Grenzfragen im Jahre 1886 gewann Deutschland eine Kolonie von insgesamt 995.000 qkm, von der Küste bis zum Tanganyika-See im Hinterland und vom Nyassa-See im Süden bis zum Viktoria-See im Norden. Durch den Helgoland-Sansibar-Vertrag im Jahre 1890 gab Deutschland an Großbritannien im Austausch mit Helgoland Sansibar ab. Ostafrika war die größte und bevölkerungsreichste deutsche Kolonie. Im Jahre 1913 lebten ca. 7.750.000 Einwohner in der Kolonie, darunter 4.100 Deutsche (Becker 1938, S. 225). Die Mehrheit der einheimischen Bevölkerung war das Bantuvolk bzw. die Suaheli (Timm 1981, S. 197).

In dem ersten Jahrzehnt der deutschen Herrschaft in Afrika wurden nur die Küstengebiete tatsächlich okkupiert. Die Expeditionen zur Eroberung und zur Okkupation des Hinterlands der Kolonien stießen auf Aufstände der einheimischen Bevölkerungsgruppen, die durch gewalttätige Interventionen und Kriege angegriffen und teils vernichtet wurden<sup>1</sup>. Darüber hinaus

---

<sup>1</sup> U.a. die Kämpfe gegen die Dagomba im Jahre 1896 und gegen die Konkomba im Jahre 1897 in Togo, der Herero-Krieg von 1904 bis 1907 in Südwestafrika, der Aufstand der Bakoko, Jaunde, Bane und Bulu von 1899 bis 1901 im Süden von Kamerun, der Maji-Maji Aufstand im Jahre 1905 in Ostafrika (vgl. u.a. Stoecker 1991; Gründer 1991).

sollten viele Grenzfragen mit den anderen Kolonialmächten behandelt werden. Nach der so genannten „Befriedung“ der Kolonien konnte Deutschland die Gebiete in Verwaltungsbezirke teilen, Straßen und Eisenbahnlinien bauen, Plantagen anlegen und somit richtig mit der wirtschaftlichen Ausbeutung anfangen bzw. diese fortsetzen.

Der Erste Weltkrieg setzte 1914 der deutschen Kolonialherrschaft in Afrika ein Ende. Die deutschen Kolonien wurden schon im ersten Kriegsjahr von alliierten Truppen aus den Nachbarkolonien angegriffen und besetzt, da der deutsche Widerstand durch die ‚Schutztruppen‘ nicht lange gehalten werden konnte, außer in Ostafrika, wo die Deutschen bis zur Kapitulation im Jahre 1918 gekämpft haben. Südwestafrika wurde von britischen Truppen aus Südafrika besetzt, Togo von britischen Truppen aus Gold-Coast und französischen Truppen aus Dahomey, Kamerun von britischen Truppen aus Nigeria und französischen Truppen aus Zentralafrika, Ostafrika von belgischen Truppen aus Kongo und britischen Truppen aus Sansibar und Kenia.

Nach der Kapitulation und dem darauf folgenden Versailler-Vertrag vom 28. Juni 1919 sollte Deutschland auf seinen Kolonialbesitz verzichten. Die deutschen Kolonien wurden unter Mandat des Völkerbundes gestellt, aber den Besatzungsmächten zur Verwaltung anvertraut. Südwestafrika geriet unter Verwaltung der Südafrikanischen Union. Togo und Kamerun wurden je in ein französisches und ein britisches Mandatsgebiet aufgeteilt. In Ostafrika gerieten die von den belgischen Truppen besetzten Gebiete im Nordwesten der Kolonie unter belgische Verwaltung und der restliche Teil unter britische Verwaltung. Die Entwicklung der Situation in den Mandatsgebieten bis zur Unabhängigkeit verlief dann ganz unterschiedlich, wie im Folgenden skizziert wird<sup>2</sup>.

### *Südwestafrika*

Die Südafrikanische Union verwaltete Südwestafrika als Teil von Südafrika, unterzog die Bevölkerung der strengen Rassentrennungspolitik, der Apartheid, und wollte sogar das Gebiet in die Südafrikanische Republik eingliedern, was die UNO 1946 ablehnte. In den 1950er Jahren begannen die Einheimischen damit, sich zu organisieren, um sich von der südafrikanischen Herrschaft zu befreien. So wurde die Southwest African People's Organisation (SWAPO) gegründet. Obwohl 1966 die UNO Südafrika die Mandatherrschaft über Südwestafrika entzog, blieben die Herrschaftsver-

---

<sup>2</sup> Die folgende Darstellung der Entwicklung der Mandatsgebiete bis zur Unabhängigkeit stützt sich auf:

Nohlen/Nuscheler (Hrsg.) 1993: Handbuch der Dritten Welt. Bd. 4: Westafrika und Zentralafrika. Bd. 5: Ostafrika und Südafrika.  
Universal Lexikon, Enzyklopädie 2003.



waltungsstrukturen im Lande erhalten, bis die UNO 1971 die Anwesenheit von Südafrika für illegal erklärte und die SWAPO als die legitime Vertretung des Landes, das inzwischen die Bezeichnung ‚Namibia‘ einführte, anerkannte. 1975 wurde auf die Initiative Südafrikas eine so genannte ‚Turnhallenkonferenz‘ einberufen, an der sich Vertreter der größten Bevölkerungsgruppen beteiligten, die SWAPO jedoch nicht. Danach folgten Wahlen, die von der SWAPO boykottiert und von der UNO nicht anerkannt wurden. Die SWAPO führte ihren Kampf für die Befreiung des Landes von Angola aus mit der militärischen Unterstützung von Angola und Kuba. Im Rahmen eines Friedensabkommens mit Angola und Kuba stimmte Südafrika im Jahre 1988 der Unabhängigkeit von Namibia zu. Im darauf folgenden Jahr gewann die SWAPO die Wahlen zur verfassungsgebenden Versammlung. Die südafrikanischen Truppen verließen das Land, und die Unabhängigkeit wurde im März 1990 ausgerufen.

### *Togo*

Im Jahre 1922 gliederte England das unter seiner Mandatsverwaltung stehende westliche Togogebiet in seine Kolonie Gold-Coast ein. Frankreich vereinigte seinen Teil mit seiner Kolonie von Dahomey bis 1936; dann wurde er als eigenständige Kolonie an die Hauptverwaltung Französisch-Westafrikas (AOF) angeschlossen. Nach dem zweiten Weltkrieg bestätigte die UNO die Trennung der beiden Mandatgebiete. Das so getrennte Ewe-Volk organisierte sich in den beiden Gebieten, um die Wiedervereinigung zu erlangen, aber dann schloss England endgültig den westlichen Teil durch eine Volksabstimmung an die Gold-Coast an, der mit Ghana selbständig wurde. Im Jahre 1956 erhielt der französische Teil die beschränkte innere Autonomie als Republik in der „Französischen Gemeinschaft“. 1960 wurde die Republik Togo souverän und die Unabhängigkeit wurde im April ausgerufen.

### *Kamerun*

Der während des Krieges von den britischen Truppen besetzte westliche Teil Kameruns, der 1922 durch den Völkerbund England als Mandatgebiet unterstellt wurde, wurde der britischen Kolonie Nigeria zugeordnet und von dort aus verwaltet. Für den restlichen Teil richtete Frankreich einen eigenen Verwaltungssitz in Jaunde ein. 1940 wurde Französisch-Kamerun der Hauptverwaltung Französisch-Äquatorialafrikas unterstellt und dann von Brazzaville aus verwaltet. Im Land entstanden Bewegungen und Aufstände gegen die französische Vorherrschaft, die in den 1950er Jahren so stark und gewaltig wurden und 1958 zur beschränkten inneren Autonomie führten. Im Januar 1960 wurde die Unabhängigkeit ausgerufen. Im Hinblick auf die Zukunft Britisch-Kameruns entschied sich der Norden durch

eine Volksabstimmung Ende 1961 gegen eine Angliederung in die neue Kamerun-Republik, während sich der Süden für eine Föderation mit der neuen Republik aussprach. So schloss sich der Norden an Nigeria an und der Süden bildete eine Bundesrepublik mit dem unabhängigen französischen Teil. Im September 1972 schaffte der Präsident die Föderation ab und rief die „Vereinigte Republik Kamerun“ aus, die 1984 zur „Republik Kamerun“ wurde.

### *Ostafrika*

In dem unter britisches Mandat gestellten Teil Ostafrikas begannen die Einheimischen sich gegen die britische Vorherrschaft aufzulehnen. 1929 gründeten sie die Tanganjika African Association (TAA); 1954 folgte die Tanganjika African National Union (TANU) von Julius Nyerere. 1959 erhielt das Land die innere Selbstverwaltung und zwei Jahre später die Unabhängigkeit als eine konstitutionelle Monarchie, deren Staatsoberhaupt die britische Königin blieb. 1962 aber wurde das Land zur Republik Tanganjika erklärt. Im April 1964 schloss sich Tanganjika mit der kurz vorher unabhängig gewordenen britischen Sansibar-Kolonie zur „Vereinigten Republik von Tanganjika und Sansibar“ zusammen, die dann im Oktober zur „Vereinigten Republik Tansania“ wurde.

Die nordwestlichen Gebiete (Ruanda-Urundi) unter belgischem Mandat standen bis nach dem Zweiten Weltkrieg unter britischer Verwaltung und wurden zu einem Treuhandgebiet der Vereinten Nationen. Ende der 1950er Jahre wurden politische Parteien zugelassen. Es entstanden viele politische Parteien, die sehr ethnisch geprägt waren, so dass sie die seit der deutschen Kolonialherrschaft entstandenen ethnischen Rivalitäten zwischen der herrschenden Tutsi-Minderheit und der Hutu-Mehrheit verstärkten. Es kam in den darauf folgenden Jahren in Ruanda zum offenen Kampf zwischen den Parteien, bei dem die Tutsi ihre herrschende Position verloren und zu Tausenden getötet wurden. Im Jahre 1961 wurden Parlamentswahlen organisiert. Im selben Jahr wurde die monarchische Staatsform abgeschafft. In dem benachbarten Burundi kam es zu politischen Morden, so dass der Konflikt zwischen den beiden Völkern offen ausbrach. Trotz der Konflikte erhielten 1962 beide Staaten die Souveränität. Burundi ging in die Unabhängigkeit als konstitutionelle Monarchie, was weitere Konflikte und Vergeltungsschläge auslöste. Nach vielen innenpolitischen Unruhen mit mehreren Regierungswechseln und anhaltenden Auseinandersetzungen zwischen den Hutu und Tutsi, bei denen Tausende Menschen ums Leben kommen, wurde 1966 die Republik Burundi ausgerufen.

So entstanden aus den vier ehemaligen deutschen Kolonien in Afrika sechs unabhängige Länder, Namibia, Togo, Kamerun, Tansania, Ruanda und

Burundi, die mehr oder weniger zu den unterentwickelten und ärmsten Ländern der Welt gehören (vgl. Tab. 1).

*Tab. 1: Die aus den deutschen Kolonien entstandenen Länder  
(Stand Dez. 2004)*

<b>Ehemalige Kolonie</b>	<b>Heutige Republik</b>	<b>Fläche (km<sup>2</sup>)</b>	<b>Bevölkerung (Million)</b>	<b>GDP per capita (US \$)</b>
DSWA	Namibia	824.292	1,9	6.010
Togo (-land)	Togo	56.785	4,6	1.420
Kamerun	Kamerun	475.442	15,4	1.960
DOA	Tansania	945.100	35,5	550
	Ruanda	26.338	8,0	1.180
	Burundi	27.834	6,2	620

(Quelle: [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org))

## 1.2 Missionsbildung und Kolonialpolitik

Die koloniale und missionarische Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien ist nur ein kleiner Ausschnitt aus der gesamten westlichen christlichen Missionierungs- und Bildungsarbeit und der europäischen überseeischen Kolonialexpansion, die die einheimischen Gesellschaften in den betroffenen Gebieten in einen erheblichen soziokulturellen und -ökonomischen Wandel gesetzt hatten. Die vorliegende Untersuchung der kolonialen und missionarischen Bildung des weiblichen Geschlechts in den deutschen Kolonien in Afrika stellt also die Aufgabe, den allgemeinen Zusammenhang von Missionierung, Bildung und Kolonialpolitik zu thematisieren, um ein besseres Verständnis der soziopolitischen Aktionen und Reaktionen der Hauptakteure, der Missionare und Kolonisatoren, mit den Hintergrundinteressen in den Kolonien zu ermöglichen.

Vor der Etablierung der deutschen Kolonialherrschaft auf Gebiete in Afrika im Jahre 1884/1885 (vgl. Stoecker 1991) hatten sich europäische und amerikanische christliche Missionen bereits in diesen Gebieten niedergelassen und hatten ihre Missionierungsarbeit mit Schulgründungen angefangen. Trotz der Anfangsschwierigkeiten, Kinder in die Schulen zu bekom-

men, ist es den Missionen allmählich gelungen, die Einheimischen von der Wichtigkeit und Nützlichkeit der Schule zu überzeugen und ihr Vertrauen zu gewinnen, so dass sie in wenigen Jahren einen relativ großen Anteil der Jugend für die Schule gewinnen konnten. Denn in der neu entstandenen kolonialen Gesellschaft wurde es immer deutlicher, dass man nur durch die europäisch geprägte Bildung eine Stelle bekommen konnte. In einem Bericht aus Kamerun bemerkte der Missionar Gippert, dass „die Schwarzen allmählich es doch einsehen, daß nur der, welcher etwas gelernt hat, auch nachher eine gute Stellung erhält und sich so auch etwas verdienen kann“ (Der Stern von Afrika 1910, S. 119). Das missionarische Schulwesen musste sich aber mit so schwierigen und unterschiedlichen Arbeitsbedingungen je nach der Missionsgesellschaft, je nach der Kolonie und je nach der betroffenen Bevölkerungsgruppe auseinandersetzen, dass die Ergebnisse qualitativ differenziert interpretiert werden sollten. Es mag aber genügen, darauf hinzuweisen, dass die Missionsschulen fast ausschließlich im Interesse der Kolonialpolitik funktionierten, indem sie dazu beitrugen, die europäische Kultur in Afrika einzuführen, was günstige Voraussetzungen für die politische Kolonisation und die wirtschaftliche Ausbeutung schaffte. Für diese Kulturaufgabe, die die Arbeit der Kolonisatoren vorbereiten und erleichtern sollte, appellierte Carl Peters, der Gründer der „Gesellschaft für deutsche Kolonisation“, in einem Schreiben an alle deutschen Missionsgesellschaften:

„In erster Reihe zur Erfüllung dieser Aufgabe bestimmt, geeignet und berufen ist der Missionar [...] Er ist der richtige Mann, um sich die Sympathien der eingeborenen Bevölkerung zu gewinnen, diese Sympathien auf die Kolonisten als seine weißen Brüder hinüber zu leiten und dadurch die Eingeborenen soweit vorzubereiten, um willig thätig zu sein im Dienst der fortschreitenden Kultur. Deshalb sei an alle Missionsgesellschaften unseres Vaterlandes die Mahnung gerichtet, ihre Schritte und Thätigkeit nach denjenigen Stätten zu lenken, wo nunmehr die deutsche Flagge am Strande weht“ (BMA E-10.12, S. 43).

Wenn es in den Kolonien auch manchmal zu Missverständnissen und Konflikten zwischen den Missionen und der Kolonialverwaltung vor allem über sittliche Fragen gekommen war, haben die Missionen ihre Aufgabe gut erfüllt. Im Allgemeinen haben Missionen und Kolonialregierungen zu einem gemeinsamen Zweck im Interesse ihrer Heimat kooperiert. In der Tat hielten die deutschen Missionen ihr Eingreifen in Afrika in Anlehnung an die „mission civilisatrice“ und „théorie de la colonisation moderne“ (Leroy-Beaulieu 1874; zit. n. Brunschwig 1971, S. 33) für notwendig und begründet: Die ‚unzivilisierten, primitiven, heidnischen, wilden und barbarischen‘ Völker sollten christianisiert und ‚zivilisiert‘ werden, und es ist eine Pflicht für die ‚Zivilisierten‘, diese Mission durchzuführen. Es ist eine biblische

Verordnung, den ‚heidnischen Völkern‘, die in der ‚Dunkelheit leben‘, die ‚Gute Nachricht und das Licht‘ zu bringen. So machten sich viele europäische Missionare im 19. Jahrhundert auf den Weg in unbekannte Länder (vgl. Brunschwig 1971, S. 33ff.).

In den von den Deutschen besetzten Gebieten Afrikas gegen Ende des 19. Jahrhunderts befanden sich schon Missionare, die Schulen betrieben als das unentbehrliche ‚Mittel zu den Herzen der Einheimischen‘ (vgl. Schlunk 1914b, S. 11; vgl. auch Ustorf 1989, S. 120). Durch die Schulen wollten die Missionare einerseits die einheimische Jugend ihrem kulturellen Milieu entreißen und sie nach den europäischen christlichen Grundsätzen erziehen; andererseits sollten gleichzeitig die besseren Schüler zu Mitarbeitern ausgebildet werden. So führten die Missionen die europäische Kultur in Afrika ein und bereiteten somit den Weg für die wirtschaftliche und die politische Kolonisation.

Nach der Inbesitznahme der Kolonien im Jahre 1884 versuchten die Kolonialregierungen, die Missionen hinsichtlich der kolonial-imperialistischen Zwecke unter ihren Einfluss zu stellen, wie es die Kolonialbewegungen in Deutschland forderten. Nach vielen Verhandlungen gelang es den Kolonialregierungen, auf die Ausgestaltung des Unterrichts, auf den Lehrplan und auf die Lehrmethode der Missionsschulen Einfluss zu nehmen, so dass diese zu „Pflegerstätten deutscher Art und allmählich deutscher Sprache“ (Schlunk 1914b, S. 13) wurden. Zu diesem immensen Beitrag der Mission zur Kolonisation und zur ‚Zivilisierung‘ der afrikanischen Völker schrieb der Missionar P. H. Skolasta der katholischen Pallottiner-Mission folgendes:

„Man betrachtet die Mission als einen Hauptfaktor in der Kolonisierung Afrikas, und man tut recht daran. Wenn von Kulturarbeit in unseren Kolonien gesprochen wird, muß man den Missionen wegen ihrer Leistungen und Erfolge den ersten Platz einräumen, denn die Bildung des Herzens steht himmelhoch über dem bloßen Wissen, und noch höher über allen anderen, oft recht zweifelhaften Kulturerrungenschaften“ (Der Stern von Afrika 1910, S. 166).

In einem Volkslied aus den 1890er Jahren mit dem Titel: „Bibel und Flinte“ äußerten die Deutschen ihren Enthusiasmus und ihre Freude an der von ihren Missionaren und Missionarinnen mit mehr oder weniger Gewalt geleisteten Kulturarbeit in Afrika:

„Was treiben wir Deutsche in Afrika? Hört, hört!  
Die Sklaverei wird von uns allda zerstört.  
Und wenn so ein Kaffer von uns nichts will,  
den machen wir flugs auf ewig still.“

Piff paff, piff paff, hurra!  
O glückliches Afrika!

Wir pred'gen den Heiden das Christentum. Wie brav!  
Und wer's nicht will glauben, den bringen wir um. Piff paff!  
O selig die ‚Wilden‘, die also man lehrt  
die christliche Liebe mit Feuer und Schwert.  
Piff paff, piff paff, hurra!  
O glückliches Afrika!

Wir haben gar schneidige Missionär. Juchhei!  
Den Branntwein, den Krupp und das Mausergewehr, die drei.  
So tragen Kultur wir nach Afrika;  
Geladen! Gebt Feuer! Halleluja!  
Piff paff, piff paff, hurra!  
O glückliches Afrika!“

(Markmiller 1985, Nr. 484)

Die enge Verbindung zwischen Missions- und Kulturarbeit ist also nicht zu leugnen, denn die Religion selbst ist ein wesentliches Kulturelement. Durch die Erziehung bzw. die Bildung verinnerlicht das Individuum die nötigen Kulturelemente, um in einer angegebenen Gesellschaft zu leben. In den Kolonien waren die Missionsschulen die Erziehungs- und Bildungsstätte, die die Einheimischen für die neue Kolonialgesellschaft am besten sozialisierte. Dies geschah durch eine systematische Umerziehung bis hin zu einer ‚Gehirnwäsche‘, wobei die einheimische Geschichte verleugnet oder deformiert und die einheimische Kultur, also Religion, Traditionen usw. verteuelt wurden. So wurden die gebildeten Einheimischen allmählich entwurzelt und entfremdet und begannen, die autochthone Lebensweise entwürdigend zu finden. Und wie von ihnen erwartet, kollaborierten sie mit den Missionaren und den Kolonialisten zur Durchsetzung der neuen Kultur bzw. der Modernität, in deren Namen die Kolonialisten sie unterdrückten und ausbeuteten. Diesen Prozess stellte Paulo Freire (1970) in seiner ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ dar, die von Erny und Rothe (1992) folgendermaßen zusammengefasst wird:

„Unterdrückung ist vor allem auch Folge der ‚kulturellen Invasion‘ der Herrschenden ins Bewusstsein und Unterbewusstsein der Unterdrückten, an der Erziehung einen wesentlichen Anteil hat. Mit ihrer Hilfe gelang es den Herrschenden erst eigentlich, die Beherrschten ihrer eigenen Welt zu entfremden, ihnen ihre Traditionen und Werte zu nehmen, den Charakter zu brechen und statt dessen die eigenen, ihnen fremden Normen und Denkweisen zu oktroyieren“ (S. 105).

Es war den Missionen eine große Herausforderung, ihre Ziele zu erreichen; so scheuten sie auch kein Mittel, sie zu verfolgen. Trotz des Widerstandes der Einheimischen versuchten die Missionare durch Geschenke<sup>3</sup>, aber auch durch Drohungen<sup>4</sup> und Polizeigewalt<sup>5</sup> die Kinder in die Schulen zu bekommen. So trugen die Missionen implizit durch die Kulturarbeit zur Etablierung der Kolonialherrschaft, zur Unterdrückung der Einheimischen und zur Ausbeutung der Kolonien bei.

Wenn man bei diesen Überlegungen die Rede von dem belgischen König Leopold II., einem der Pioniere der europäischen Kolonisation in Afrika, gehalten am 12. Januar 1883 bei der Aussendung von katholischen Missionaren nach Kongo, zur Kenntnis nimmt, stellt man sich die Frage, ob die Missionierungsarbeit ein Vorwand zur kolonialen Okkupation und Ausbeutung Afrikas war, ein Mittel zum Zweck? Leopold II. sagte dort:

Révérands Pères et Chers Compatriotes,

„La tâche qui vous est confiée à remplir est délicate et demande beaucoup de tacts. Prêtres, vous venez certes pour l'évangélisation; mais cette évangélisation doit s'inspirer avant tout des intérêts de la Belgique. Le but principal de votre mission au Congo n'est donc point d'apprendre aux nègres à connaître Dieu, car ils le connaissent déjà [...] Ils savent que tuer, voler, coucher avec la femme d'autrui, calomnier et injurier est mauvais. Ayons le courage de l'avouer. Vous n'irez donc pas leur apprendre ce qu'ils savent déjà. Votre rôle essentiel est de faciliter la tâche aux administratifs et aux industriels. C'est dire donc que vous interprétez l'Évangile de façon qui sert à mieux protéger nos intérêts dans cette partie du monde“ (König Leopold II. von Belgien; zit. in Fassassi 2002, S. 67ff.).

Der König erinnerte die Missionare daran, dass sie vor allem Landsleute seien und die Interessen der Heimat vertreten und verteidigen sollten. Er

---

<sup>3</sup> Einem Bericht von Schwester Annie von Scheven der Bremer Mission war zu entnehmen, dass die Anshargemeinde jedes Jahr eine Weihnachtstorte nach Keta und Lome schickte, in der u.a. für Mädchen Puppen, die sie Europakinder nannten, und für die Jungen Trompeten, Bleisoldaten, Bälle usw. waren (Der Ansharbote 8, Jg. 32, 9.8.1903; in: Ostenwald-Rytlewski 1986, S. 46).

<sup>4</sup> In Kamerun mussten die Baptistenmission und die Regierung die Eltern und die Häuptlinge mit Gefängnis-, Geld- und Prügelstrafe bedrohen, um Kinder in die Schulen zu bekommen und sie zum regelmäßigen Schulbesuch zu zwingen (Schlunk 1914a, S. 79).

<sup>5</sup> Nach einem Bericht von Missionar Moldenhauer der Basler Mission aus Bali in Kamerun im Jahre 1909 hat der Häuptling nach mehrmaligen erfolglosen Befehlen und Ermahnungen Soldaten auf die Plantagen geschickt, um die Kinder für die Missionsschule einzufangen (Jahresbericht der BM 1909, S. 135).

fürhte fort und zeigte ihnen die passenden Vorgehensweisen, damit sie ihre Ziele am besten realisieren könnten:

„Pour ce faire, vous veillerez entre autres à désintéresser nos sauvages des richesses dont regorgent leur sol et sous-sol, pour éviter qu'ils s'y intéressent et ne nous fassent pas une concurrence meurtrière et rêvent un jour à nous déloger. Votre connaissance de l'évangile nous permettra de trouver facilement des textes recommandant aux fidèles la pauvreté, tel par exemple: «Heureux les pauvres, car le Royaume des cieux est à eux», «il est plus difficile au riche d'entrer au ciel». Vous ferez tout pour que les nègres aient peur de s'enrichir pour mériter le ciel. Vous devez les détacher et les faire mépriser tout ce qui leur procure le courage de nous affronter. Je fais allusion ici principalement à leurs fétiches de guerre. Qu'ils ne prétendent point ne pas les abandonner et vous devez vous mettre tous à l'œuvre pour les faire disparaître. Votre action doit se porter essentiellement sur les jeunes afin qu'ils ne se révoltent pas. Si le commandement du père est conducteur à celui des parents, l'enfant devra apprendre à obéir à ce que lui recommande le Missionnaire qui est le père de son âme. Insistez particulièrement sur la soumission et l'obéissance. Evitez de développer l'esprit de critique dans vos écoles. Apprenez aux élèves à croire et non à raisonner. Ce sont là, Chers Compatriotes, quelques-uns des principes que vous appliquerez. Vous en trouverez beaucoup d'autres dans les livres qui vous seront remis à la fin de cette séance. Evangélisez les nègres à la mode des africains, qu'ils restent toujours soumis aux colonialistes blancs. Qu'ils ne se révoltent jamais contre les injustices que ceux-ci leur feront subir. Faites leur méditer chaque jour «heureux ceux qui pleurent car le Royaume des cieux est à eux». Convertissez toujours les noirs au moyen de la chicotte [...] Exigez ensuite qu'ils vous offrent en signe de reconnaissance des chèvres, poules, œufs, chaque fois que vous visitez leurs villages. Faites tout pour éviter que les noirs ne deviennent jamais riches. Chantez chaque jour qu'il est impossible au riche d'entrer au ciel. Faites leur payer une taxe chaque semaine à la messe le dimanche [...] Instituez pour eux un système de confession qui fera de vous de bons détectives pour démentir tout noir qui a une prise de conscience aux autorités investies du pouvoir de décision“ (ebd.).

Die in der Rede vertretene Meinung, vor allem die Festlegung der Arbeit der Missionen an einheimischen Bevölkerungen, stimmt mit dem Aufruf von Carl Peters an die deutschen Missionen überein, dass die Missionen immer die Interessen ihrer Heimat vor Augen haben und eng mit den Kolonialisten zusammenarbeiten sollten; nur geht König Leopold II. mit vielen Details auf die einzelnen Vorgehensweisen der Missionare ein. Die Einheimischen sollten von den Ressourcen ihrer Umwelt und von den Boden-



schätzen systematisch abgelenkt werden, in Armut erzogen, als der einzige Weg zum Himmel und in der Abhängigkeit von den Weißen gehalten werden. In den Schulen durften sie nicht lernen zu überlegen, sondern zu glauben und den Weißen zu gehorchen, so dass sie sich nie gegen diese erheben.

Die europäischen Missionare und Missionarinnen kamen in die Kolonien und lösten durch ihre Missionierungs- und Bildungsarbeit einen ungeheuren Okzidentalierungsprozess aus, der den politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und religiösen Besitz der afrikanischen Völker beeinflusste und bedrohte (vgl. Weichert 1914, S. 4). Die einheimischen Gesellschaften gerieten somit in eine große soziokulturelle, -politische und -ökonomische Umwälzung. Die in den kolonialen und missionarischen Schulen ausgebildeten Einheimischen waren die allerbesten Vermittler zum Vollzug dieses Prozesses. Diese wurden schon von der europäischen Kultur so stark beeinflusst, dass sie damit begannen, ihre einheimische Kultur, die autochthonen Werte und Repräsentationen als minderwertig zu schätzen und zu betrachten und die restliche Bevölkerung davon zu überzeugen, sich von ihrem traditionellen Leben abzuwenden und den Weg des christlichen Glaubens und der Schulbildung, also der europäischen Kultur, einzuschlagen. Beispielsweise hielt der einheimische Katechist und Lehrer der evangelischen Basler Mission in Kamerun namens Koto im Jahre 1891 eine Predigt über die Auferstehung Christi in einem Dorf. Er ermahnte die Zuhörerinnen und Zuhörer, alles, was ihnen die Europäer beibrachten, zu akzeptieren, um somit auch so weise und glücklich wie diese zu werden und ein besseres Ansehen zu haben (Madiba-Essiben 1976, S. 100; in: BMA E-10.12). Er sagte:

„Die Europäer sind durch die Geschichte des Gottesbuches andere Menschen geworden, viel besser, viel glücklicher, viel gescheiter und schöner als wir. [...] Oder haben die Europäer nicht viel mehr Freude als wir, haben sie nicht viel mehr Weisheit als wir und hat ihnen Gott nicht auch ein schöneres Gesicht, eine schönere Farbe gegeben und dazu noch einen Bart?“ (BMA E-10.12).

Er führte fort und lud die Zuhörerschaft dazu ein, an die Auferstehung zu glauben, denn der deutsche Kaiser selbst glaube daran und habe deshalb nur eine Frau:

„Aber wäre Christus nicht auferstanden und hätte somit die ganze Gottessache keine Wahrheit in sich, so würde doch der deutsche Kaiser, der alle Europäer an Weisheit übertrifft, zuerst nicht daran glauben. [...] Beweis, dass er daran glaubt: Er hat nur eine Frau“ (ebd.).

Solche pathetischen Predigten, die die Einheimischen in eine totale Verwirrung führten und bei ihnen Minderwertigkeitsgefühle und -komplexe den Europäern gegenüber entwickelten, waren keine Ausnahmefälle auf den Missionsfeldern in den Kolonien. Die Missionsgehilfinnen und -gehilfen, in deren Händen der größte Teil der Missionierungs- und Schularbeit außerhalb der Missionsstationen lag, hatten in den meisten Fällen eigentlich keine besondere Ausbildung, außer einigen Jahren Besuch in den Missionsstationsschulen<sup>6</sup>, in denen sie eher zu glauben und zu gehorchen als zu überlegen und zu kritisieren gelernt hatten. Sie konnten also ihren Landsleuten nur ihre deformierten neuen Verhaltensweisen und ihre Mentalität übermitteln, wovon sie selbst anscheinend sehr überzeugt waren.

Die Missionare spürten sehr früh die Gefahr der Umformung der Mentalität und der Entfremdung der Einheimischen sowie dieser großen gesellschaftlichen Umwälzung und begannen, darüber zu debattieren, wie die Schulen gestaltet und geführt werden könnten, so dass sie die Einheimischen von ihrer ursprünglichen Kultur nicht entfremdeten. In der Logik ihrer Zivilisierungspflicht gegenüber den so genannten ‚unzivilisierten Völkern‘ standen sie vor einer doppelten Schwierigkeit, die Carl Mirbt (1910) folgenderweise ausdrückt:

„Auf der einen Seite drohen die Gefahren der Halbkultur, unter anderem die der Entstehung eines von europäischer Bildung oberflächlich berührten Proletariates, auf der anderen Seite steht der große Drang nach Bildung oder, wo er nicht vorhanden ist, die Pflicht, den Sinn für geistiges Leben zu wecken, d.h. Bildung zu bringen“ (S. 156).

Nach ein paar Jahren Schulbetrieb in den Kolonien wurde im Allgemeinen bemerkt, „daß der Neger in dem Grade, in dem er Bildung erlangt, als wirtschaftlicher Faktor an Wert verliert, und die komische Figur des ‚gebildeten‘ Negers scheint es zu rechtfertigen“ (ebd., S. 155). Denn es wurde immer klarer, dass die Einheimischen eigentlich nach Bildung strebten, um nicht mehr körperlich arbeiten zu müssen; und diese ‚gebildeten‘ Einheimischen wünschten sich eine höhere Bildung bzw. eine höhere Kultur. In

---

<sup>6</sup> Einheimische Lehrkräfte im Missions- und Regierungsschulwesen in den Kolonien in Afrika im Jahre 1911:

In DSWA waren 102 einheimische Lehrkräfte, darunter 2 Frauen neben nur 89 Europäerinnen und Europäern tätig (Schlunk 1911a, S. 134f.); in Togo waren sie 408, darunter 16 Frauen neben 49 EuropäerInnen; nur 148, also 36,27%, haben ein Katechisten- und Lehrerseminar besucht (ebd., S. 54f.); in Kamerun waren sie 646, darunter 5 Frauen, neben 97 EuropäerInnen; nur 102, also 15,78%, haben ein Ausbildungsseminar besucht (ebd., S. 112f.); in DOA waren sie 1256, darunter 70 Frauen neben 287 EuropäerInnen (ebd., S. 248f.). In DSWA und DOA sind keine Angaben über die Ausbildung der Gehilfinnen und Gehilfen gegeben.

einem Bericht des Gouverneurs von Togo im Jahre 1909 ließ er bemerken, „der Wunsch, sich eine höhere Kultur anzueignen, tritt ohne Zweifel bei der eingeborenen Bevölkerung, besonders bei den jüngeren Elementen, ziemlich hervor“ (Weißbuch Togo 1909, S. 14f.; zit. n. ebd., S. 156); er versuchte diese Situation zu begründen und ermahnte die Kolonialadministration und die Missionen, dagegen zu kämpfen:

„Der Wunsch nach höherer Kultur liegt in verschiedenen Umständen begründet. Die Einsichtigen erkennen, daß höhere Kultur, Schulbildung usw. eine bessere Lebensstellung, leichteren Erwerb, höhere Einkünfte ermöglichen. Weniger Einsichtige bleiben an den Äußerlichkeiten haften; die mit der höheren Kultur verbundene Veränderung in der Bekleidung und den Sitten erscheint ihnen als das erstrebenswerte Ziel, welches sie durch den Schulbesuch zu erreichen hoffen. Die letzteren machen den Lehrgang der Schule meist nicht ganz durch, scheiden vielmehr schon nach ein- oder mehrjährigem Schulbesuch aus und können sich dann nicht wieder entschließen, mit der Hacke den Boden zu bestellen oder anderwertig als Arbeiter sich zu verdingen, weil diese Tätigkeit ihnen entwürdigend erschien; sie bilden dann ein arbeitscheues, lästiges Volk. Dieser letztgeschilderten Auffassung des Strebens nach Kultur muß die Verwaltung, muß die Mission unbedingt entgegenarbeiten“ (ebd.).

Um der Situation entgegenzuwirken wollten die Missionen die Landessprachen als Unterrichtssprache weiterbenutzen und zunächst keine ‚höhere‘ Bildung anbieten, denn „die Mission muß den Hauptdruck auf die Erziehung legen, nicht auf die Übermittlung von Kenntnissen“ (Mirbt 1910, S. 156f.). In seiner Beschreibung der Resultate und Probleme der missionarischen Schularbeit in den Kolonien ging Mirbt von einem Jahresbericht der Berliner Mission über ihre Mittelschulen in Lupembe in DOA aus und definierte die Richtung, in die die Missionsschulen betrieben werden sollten, um der Selbstüberhebung und der Entfremdung der Einheimischen entgegen zu steuern und den Kolonien von Nutzen zu sein. Er schrieb:

„Wenn neben dem selbstverständlichen Religionsunterricht, Lesen, Schreiben und die Elemente des Rechnens beigebracht werden und zugleich die Sanglust der Jugend befriedigt wird, so ist damit erreicht, was billigerweise verlangt werden kann. Die Hauptsache wird auch bei diesem, in einfachen Formen gehaltenen Unterricht sein, daß die Zöglinge an Zucht und Ordnung, an Pünktlichkeit und Gehorsam, an Reinlichkeit und Disziplin gewöhnt werden. Gelingt es der Schule, diese Eigenschaften zu wecken, dann leistet sie den Kolonien viel und sichert ihren Schülern die Aussicht auf ein Leben, das auch der Gesamtheit von Nutzen ist“ (ebd., S. 157).

Er führte fort und schlug vor, dass jede Schule mit „Arbeitsgelegenheiten verbunden werden“ sollte, „so daß jeder Schüler nicht nur geistig, sondern auch körperlich sich zu betätigen hat“ (ebd.).

Zu den gewöhnlichen Elementarfächern wurden Handarbeiten (Garten- und Feldarbeiten für Jungen, Hausarbeiten für Mädchen) in die Schulen eingeführt. Aber der Wille und der immer stärker werdende Wunsch einer imperialistischen Herrschaft und wirtschaftlichen Ausbeutung der Kolonien führten Anfang des 20. Jahrhunderts zur Standardisierung und Germanisierung des kolonialen und missionarischen Schulwesens in den Kolonien im einzigen Interesse der Kolonialpolitik, nämlich der Reduzierung der Einheimischen zu „treuen und gehorsamen Untertanen des deutschen Kaisers“ (vgl. BArch R 150 FA 3/176, Bl. 90-93; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 154f.).

Die koloniale und missionarische Bildungspolitik war also im Ganzen genommen strategisches Mittel zur Einführung der westlichen Kultur in Afrika und zur Verstärkung und Versicherung der kolonialen Herrschaft in den eroberten Gebieten. Durch die Ablehnung der einheimischen Kultur und die Verinnerlichung von fremden Werten und Repräsentationen brach bei den Kolonisierten ein innerer Identitätskonflikt aus, der aus ihnen entwurzelte Menschen machte. Die einheimischen Gesellschaften und ihre Strukturen gerieten auch somit in einen großen Wandel.

Aus dieser Skizze zum allgemeinen Zusammenhang von Kolonialpolitik und Missionspädagogik stellen sich einerseits der ambivalente Charakter der europäischen überseeischen Kolonialpolitik und andererseits die ambivalente Rolle der Missionspädagogik heraus: dem Entwicklungs- bzw. Zivilisierungsversprechen der Kolonisation unterliegt ein Unterdrückungs- und Ausbeutungswille und die dynamisierende Rolle der Missionspädagogik verursacht eine Deformierung und Entfremdung. Somit setzt für die Einheimischen der Aufstieg in der Kolonialgesellschaft eine kulturelle Entfremdung voraus, wodurch sie überwiegend fremde Werte, Repräsentationen, Kenntnisse und Fähigkeiten verinnerlichen, die ausschließlich der Kolonialwirtschaft nützlich sind. Diese gesellschaftliche Fremdbestimmung der Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kolonialsystem bezeichnet Adick (1992a) als die „Heteronomie“ in der Kolonialpädagogik (S. 133).

### **1.3 Zur Bildungssituation in den untersuchten Ländern**

Bildung in der Kolonialepoche ist ein historischer Ausschnitt aus der Geschichte von Erziehung und Bildung in Afrika. Vor den Anfängen der Schule (Koranschule und sog. moderne Schule) im vorkolonialen Afrika

durch den Kontakt mit dem Islam, die Intervention von amerikanischen und europäischen christlichen Missionsgesellschaften und auch durch eigene Initiativen von Einheimischen, die durch den Kontakt mit europäischen Handelspartnern den Vorteil der Schulbildung erkannten (vgl. Adick 1992b), herrschte nur die so genannte traditionelle Erziehung in unterschiedlicher Form je nach der Kultur in den afrikanischen Gesellschaften (vgl. Krebs 2001). Die europäische Kolonialherrschaft in Afrika beschleunigte die Einführung der modernen Schule, die sich zu einem kolonialen und missionarischen Bildungssystem in den einzelnen Kolonien entwickelte. Die westliche Schulbildung wurde so allmählich seit der Kolonialzeit zur formellen Erziehungsinstitution in den sich wandelnden Gesellschaften Afrikas.

Bei der Unabhängigkeit der afrikanischen Länder um die 1960er Jahre stellte sich die Grundfrage, wie mit den in der Kolonialzeit entstandenen Schulsystemen umgegangen werden sollte. Es wurden in den darauf folgenden Jahren viele Bildungskonferenzen organisiert, bei denen die afrikanischen Länder die Notwendigkeit einer tief greifenden qualitativen Reform sowie einer quantitativen Entwicklung des ‚geerbten Schulwesens‘ erkannten und Reformplanungen entwarfen: Die Schule sollte inhaltlich an die afrikanische Umwelt angepasst und so schnell wie möglich den meisten Kindern zugänglich gemacht werden (Mock 1979, S. 109ff.; Küper 2004, S. 20).

Diese Reformaufforderungen bereiteten den kurz vorher unabhängig gewordenen Ländern viele Probleme auf verschiedenen Ebenen, z.B.:

- Reorganisation des Schulsystems: Die Schulen zur Kolonialzeit waren überwiegend Elementarschulen und größtenteils in den Händen der Missionsgesellschaften. Missions- und Regierungsschulen verfolgten unterschiedliche Ziele und waren unterschiedlich organisiert. Sie sollten alle im unabhängigen Land im Rahmen eines nationalen Bildungswesens neu organisiert werden.
- Anpassung der Curricula: Die unterschiedlichen Lerninhalte der Missionen und der Kolonialregierungen sollten an die afrikanische einheimische soziokulturelle Umwelt angepasst werden.
- Beschaffung von Lehr- und Lernmaterial: Die nachkoloniale Bildungskonzeption erfordert neue Lehr- und Lernmaterialien.
- Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals: Das missionarische und koloniale Lehrpersonal sollte nach den neuen Forderungen ausgebildet werden.
- Sprachenfragen: Die Sprachen der Kolonialherren waren die Unterrichtssprachen. Angesichts der enormen Sprachenvielfalt in den afrika-

nischen Ländern stellte sich die Frage, welche von den vielen einheimischen Sprachen und der Kolonialsprache als Unterrichts- und Amtssprache benutzt werden sollte.

- Expansion des Schulwesens: Das Schulwesen sollte flächendeckend in den neuen Ländern verbreitet werden, so dass die regionalen Ungleichheiten der Kolonialzeit allmählich beseitigt werden könnten.

(Zu einem allgemeinen Überblick über die Bildungsprobleme Afrikas vgl. u.a. Röhrs 1971; Mock 1979; Adick 1979, 1992b u. 1992c; Imunde 2002)

Die von den Unabhängigkeitsbewegungen entstandenen Regierungen waren jedoch so sehr mit politischen Fragen beschäftigt, dass die Schulen bis heute in den meisten afrikanischen Ländern nur mit sehr leichten Änderungen weiterbetrieben werden. Die Sprachen der Kolonialherren bleiben entweder die einzigen Unterrichts- und Amtssprachen (Togo: Französisch; Kamerun: Englisch und Französisch; Namibia: Englisch) oder werden zusammen mit einer dominierenden einheimischen Sprache benutzt (Tansania: Kisuaheli und Englisch; Ruanda: Kinyarwanda und Französisch; Burundi: Kurundi und Französisch). Eine aktuelle Debatte über die Sprachenprobleme im Bildungssystem und bei den Alphabetisierungsbemühungen in Afrika, Lateinamerika und Asien findet man in Ouane (1995).

Auch die Curricula haben sich kaum geändert. Die Reformbestrebungen konnten nicht sachlich genug geplant und/oder erfolgreich durchgeführt werden. Hier kann das Beispiel von Tansania kurz angeführt werden: In der Unabhängigkeitserklärung schrieb J. K. Nyerere Folgendes:

„Das Erziehungswesen bildet unser schwieriges Problem, besonders im Bereich der höheren Schulen, der landwirtschaftlichen und technischen Ausbildung. Hier werden die größten Forderungen an uns gestellt, hier müssen wir alle unsere Kräfte zusammennehmen. Aber auch hier hoffen wir, mit Hilfe unserer Freunde das Problem von Grund auf meistern zu können, so daß wir auf den ungezählten Gebieten, denen wir uns widmen müssen, ausgebildete Führungskräfte zur Verfügung haben“ (Nyerere 1960; zit. in Röhrs 1971, S. 209).

Diese Erklärung, die das Bewusstsein der afrikanischen führenden Gruppen bei der Unabhängigkeit von der großen Herausforderung der notwendigen Reform des geerbten kolonialen und missionarischen Bildungssystems dokumentiert, wurde in den späteren Planungen der neuen Republik Tansania berücksichtigt. Sie bedeutet aber, genau so wie bei den anderen afrikanischen Ländern bei dem Mangel an einheimischen Führungskräften nach der Unabhängigkeit, die Konzeption der Schule als Bildungsstätte einer Führungsschicht. In dieser Hinsicht wurden zunächst in Tansania die Sekundarstufe und die Erwachsenenbildung intensiviert und betont, „die sich

an die heranwachsende bzw. erwachsene Gruppe wendet, die in einem überschaubaren Zeitraum auf die verantwortlichen Positionen vorzubereiten ist“ (Röhrs 1971, S. 212). Die wichtigen Bildungsreformfragen wurden lange vernachlässigt und die nationalen Schulen wurden so zu Bildungsstätten von einheimischen Eliten, die die weißen Kolonisatoren ablösen sollten.

Dann wurde mit dem sozialistischen Staatsprojekt Nyereres für die Grundstufe eine Reform angestrebt, die fordert, dass die Schule „in erster Linie für die Bildung der Jugend für das Leben und nicht für die nächste Schulstufe“ (ebd., S. 216) sein sollte. So sollten Farmen und Werkstätten in die Schulen eingegliedert werden, so dass der gesamte Unterricht eine lebenspraktische Motivation erhält und die Schule zu einer integrierten Produktivkraft der Gesellschaft wurde (ebd.). Diese Konzeption der Schule als pädagogisch motivierter Produktionsraum entwickelt sich zu eigenartigen Dorfschulen mit dem Namen „Ujamaa Villages“. Damit sollte langfristig eine Verbesserung der Lebensbedingungen sowie eine Produktionssteigerung der für den Export bestimmten landwirtschaftlichen Erzeugnisse erzielt werden und damit eine Beendigung der Abhängigkeit von ausländischen Geldgebern. Diese Reform verstärkte aber nur die Kluft zwischen den ländlichen Bevölkerungen, die keinen Zugang zu einer höheren Bildung hatten und der führenden Schicht in den Städten, deren Kinder in Sekundarschulen und Universitäten gingen. Tansania erfuhr keine Entwicklung und die Lebensbedingungen des größten Teils der Bevölkerung wurden immer schlechter. Angesichts der katastrophalen wirtschaftlichen Lage musste sich das Land im Jahre 1986 vom sozialistischen Kurs abwenden und sich unter der Aufsicht Internationaler Institutionen (Weltbank und Internationaler Währungsfonds) in neue Reformen auf allen Gebieten engagieren (vgl. Universal Lexikon 2003).

Seit den Unabhängigkeitsjahren ist die Zahl der Schulen in allen afrikanischen Ländern gestiegen und es gibt alle Stufen von der Grundschule bis zur Universität, aber die qualitative Herausforderung der nachkolonialen Zeit wird verfehlt, so dass Schule und Gesellschaft in den unabhängigen Ländern quasi in Disharmonie fungieren, weil „die in der Schule erworbenen Wertvorstellung und Fähigkeiten nicht den Vorstellungen und Bedürfnissen der Individuen und Gesellschaften entsprechen“ (Hinzen/Müller 2001, S. 40). Die Diskrepanz zwischen Bildung und Gesellschaft in Afrika unterstreicht Byamungu (2002) in einer kurzen Analyse über die afrikanischen Bildungsprogramme mit der Schlussfolgerung der Notwendigkeit einer Reform der nachkolonialen Bildungsprogramme. Er schreibt:

„Most of the time spent at the African school has been a wasted time. There is hardly any planned collusion between erudition and the capacity

to cope with the environment. [...] The current educational pedagogy in Africa contains a logical absurdity. The African school teaches the wrong things, so that the African peasant can continue to produce what he does not consume, and consume what he does not produce” (S. 17).

Die Schule bleibt noch in vielen Ländern das Symbol der fremden westlichen Kultur. Es werden den Kindern in den Schulen mehr fremde Lerninhalte, Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Fremdsprache beigebracht, die sie kaum in ihrem Milieu einsetzen können und womit sie in ihrem alltäglichen Leben oftmals nichts anfangen können.

„By and large, the African academy in the post-colony has been expanded and schools from primary levels to Universities have multiplied by thousands since independence. What has not improved is the quality of the school, its reform to suit the African needs. The structure, content and method of colonial pedagogy have been maintained uncritically. Although attempts were made to change the textbooks, a unity of discourse between the school curriculum and the competent management of the African situation does not exist. The academy continues to produce ‘Nshomiles’, people who speak in sophisticated, exotic tongues, but who have no capacity to transform the situation of their people an inch for the better” (ebd., S. 21).

Die Absolventen projizieren ihre Zukunft in eine westliche Gesellschaft und sind nicht mehr in der Lage, ihre ursprüngliche Gesellschaft zu akzeptieren und sich dort zu integrieren, nachdem sie in der Schule wenig über ihre autochthone Lebensform und mehr westliche Werte, Normen und Repräsentationen verinnerlicht haben. Wenn sie nicht in den importierten Verwaltungsstrukturen oder im formalen Wirtschaftssystem Verwendung finden, dann fühlen sie sich sehr enttäuscht und streben nur noch nach einer Auswanderung in die westlichen Länder (vgl. Ehlert 2003, S. 78ff.).

So ist die Schule neben den soziopolitischen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten, die größtenteils an der willkürlichen Grenzziehung und der kolonialen Okkupation und Ausbeutung Afrikas liegen (vgl. Hetcheli 2004, S. 21ff.), ein wichtiger gesellschaftlicher Desintegrations- und Migrationsfaktor.

Aus der Vielzahl der Probleme, die sich aus Bildung als ‚Kolonialerbe‘ ergeben haben, können hier nur einige näher angesprochen werden, die der Entstehung der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen, und zwar die Alphabetisierungsquote und die Benachteiligung von Frauen und Mädchen im Bildungswesen in den meisten afrikanischen Ländern.



Heutzutage fällt auf, dass nach mehr als einem Jahrhundert der Präsenz der Schulbildung in Afrika die Analphabetenquote noch sehr hoch ist und dass große Disparitäten zwischen ländlichen und städtischen Gebieten und innerhalb von Gebieten zwischen sozialen Schichten und zwischen den Geschlechtern bestehen, was den Zugang zur Schule bzw. zu Bildungsmöglichkeiten anbelangt. Nach den Angaben der UNESCO beträgt die Analphabetenzahl in Afrika im Jahre 2000 für die Bevölkerung ab dem fünfzehnten Lebensjahr 183 Millionen (etwa 40,2% der Bevölkerung).

*Tab. 2: Analphabetenquote in den untersuchten Ländern (ab dem 15. Lebensjahr), Stand 2000 (%)*

<b>Land</b>	<b>Gesamt</b>	<b>Männer</b>	<b>Frauen</b>
Burundi	52,0	43,9	59,6
Kamerun	28,7	20,9	36,3
Namibia	18,0	17,2	18,8
Ruanda	33,2	26,4	39,6
Tansania	25,0	16,1	33,5
Togo	42,9	27,7	57,5

(Quelle: [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org))

In Burundi sind 59,6% der Frauen über 15 Jahre analphabet, d.h. sie haben keine Schule besucht und können weder lesen noch schreiben; in Togo sind es 57,5%, in Ruanda 39,6%, in Kamerun 36,3%, in Tansania 33,5% und in Namibia 18,8%. In Togo und in Kamerun sind über die Hälfte der Frauen ab dem 15. Lebensjahr analphabet; Namibia hat die niedrigste Quote (18,8%). Wenn man die Analphabetenquote der Frauen mit der der Männer vergleicht, dann merkt man, dass die Frauenanalphabetenquote in jedem der betroffenen Länder höher ist als die der Männer.

Seit den 1980er Jahren wird die Frage der Grundbildung für alle Kinder und insbesondere die der Mädchen- und Frauenbildung und ihrer Beteiligung an der Entwicklung – vor allem in den Entwicklungsländern – wiederholt gestellt: 1990 auf der Weltbildungskonferenz in Jomtien (Thailand) wurde festgestellt, dass unter den 100 Millionen Kindern in der Welt, die keinen Zugang zur Grundschule haben, 60 Millionen Mädchen (60%) und unter den 895 Millionen Analphabeten der Welt zwei Drittel Frauen sind, von denen die meisten sich in den Entwicklungsländern befinden

(Hinzen/Müller 2001, S. 22). Zehn Jahre nach der Deklaration „Bildung für Alle“ wurde auf der Nachfolgekonferenz in Dakar (Senegal) deutlich, dass immer noch 113 Millionen Kinder auf der Welt keine Schule besuchen, von denen zwei Drittel Mädchen sind (ebd., S. 40). Eine Studie in den ländlichen Gebieten in den Entwicklungsländern am Beispiel von Togo zeigt, dass heutzutage in den meisten afrikanischen Ländern Mädchen und Frauen in Bezug auf Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten gegenüber Jungen und Männern grundsätzlich benachteiligt sind (vgl. Ulferts 1994).

*Tab. 3: Bildungsquote für die Grund- und Sekundarstufe, Stand 2000/2001 (%)*

<b>Land</b>	<b>Gesamt</b>	<b>Jungen</b>	<b>Mädchen</b>	<b>GPI*</b>
Burundi	38,0	43,0	34,0	0,79
Kamerun	54,0	60,0	49,0	0,81
Namibia	94,0	92,0	95,0	1,04
Ruanda	69,0	69,0	68,0	0,99
Tansania	39,0	39,0	39,0	0,99
Togo	82,0	97,0	68,0	0,70

\* GPI= Gender Parity Index  
(Quelle: [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org))

In Burundi gehen nur 34% der gesamten schulfähigen Mädchen in die Grund- und Sekundarschulen, in Tansania sind es 39%, in Kamerun 49%, in Ruanda und in Togo 68% und in Namibia 95%.

Die Analyse der GPI-Werte zeigt, dass in Namibia (1,04) mehr Mädchen in die Grund- und Sekundarschulen gehen als die Jungen; in Ruanda und in Tansania (0,99) gibt es fast so viele Mädchen wie Jungen in den Grund- und Sekundarstufen. In Burundi (0,79), in Kamerun (0,81) und in Togo (0,70) übersteigt jedoch die Zahl der Jungen die der Mädchen. In den Hochschulen aber, wie die folgende Tabelle (Tab. 4) zeigt, liegt die Zahl der Frauen überall weit unter der der Männer mit Ausnahme von Namibia:

Tab. 4: Frauenanteil in den Hochschulen, Stand 2000/2001

Land	Gesamt	Davon Frauen	% (Frauen)
Burundi	6.289	1.712	27,22
Kamerun	68.495	-	-
Namibia	9.561	5.268	55,09
Ruanda	12.802	4.309	33,75
Tansania	21.960	5.253	23,92
Togo	15.171	2.564	16,90

(Quelle: [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org))

In Togo gibt es nur 16,90% Frauen in den Hochschulen, in Tansania 23,92%, in Burundi 27,22% und in Ruanda 33,75%. Die Verteilung der Hochschulbesucherinnen und -besucher nach dem Geschlecht ist in Kamerun nicht angegeben. In Namibia aber beträgt der Frauenanteil in den Hochschulen 55,09% und übersteigt den Männeranteil.

Die Analyse der Analphabetenquote, der Bildungsquote für die Grund- und Sekundarstufe und des Frauenanteils in den Hochschulen in den ehemaligen deutschen Kolonien in Afrika zeigt, dass Namibia (ehemaliges Deutsch-Südwestafrika) die niedrigste Analphabetenquote von Frauen (18,8%), mehr Mädchen als Jungen in den Grund- und Sekundarschulen (GPI 1,04) sowie mehr Frauen als Männer in den Hochschulen (55,09% Frauen) hat. In den anderen Ländern (Burundi, Ruanda, Tansania, Kamerun und Togo) werden Mädchen und Frauen im Bezug auf Bildungsmöglichkeiten benachteiligt, wobei jedoch im Grund- und Sekundarschulwesen in Ruanda und Tansania praktisch gleich viele Mädchen wie Jungen zur Schule gehen.

Die Gründe für die Benachteiligung der Frauen und Mädchen im Bildungswesen sind jedoch nicht ausschließlich auf eine mangelnde Demokratisierung, unprofessionelle Bildungspolitik und Verwaltung, unzureichende und autoritäre Unterrichtsmethoden, Vermittlung wenig relevanter Inhalte u.a. zurückzuführen (vgl. Hinzen/Müller 2001, S. 17), sondern sollen auch in dem geschichtlichen soziokulturellen und -ökonomischen Wandel dieser Länder durch die europäische Missions- und Kolonialpolitik im 19. und 20. Jahrhundert untersucht werden.

## **1.4 Zum Stand der Diskussion**

Die Frage der kolonialen und missionarischen Bildungspolitik für das weibliche Geschlecht in den deutschen Afrika-Kolonien gehört einerseits zum Gesamtthema der deutschen Kolonialgeschichte und im Besonderen zur Problematik des Missions- und Kolonialschulwesens in den deutschen Kolonien (Kolonialpädagogik), andererseits auch zur allgemeinen Geschichte der deutschen Mädchenbildung und zum Problem der Mädchenbildung im Kolonialsystem überhaupt und bleibt noch ein fast unerörtertes Thema, über das kaum einschlägige Veröffentlichungen vorhanden sind.

### **1.4.1 Schriften zum Thema Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Kolonien**

Obwohl es in den deutschen Kolonien einige spezielle Schulen für Mädchen und Frauen gegeben hat und Mädchen auch in die allgemein bildenden Missionsschulen gegangen sind, sind nur sehr wenige Arbeiten vorhanden, die die Thematik systematisch im Bezug auf ein einzelnes Kolonialgebiet oder auf eine bestimmte Missionsgesellschaft behandeln. Als bisher einzige einschlägige Beiträge zum Thema sind die Veröffentlichungen von Prodoliet (1987 u. 1993) zur Basler Frauenmission in Kamerun zu nennen. In diesen Arbeiten analysiert sie die Frauenmission bzw. die Arbeit der Basler Missionarinnen an der Mädchenbildung in den missionierten Gebieten Indien, China, Kamerun und Gold-Coast und stellt sie als den „Export“ des damaligen europäischen Frauenideals in die Kolonien dar. Durch den Schulunterricht, die Ausbildung zur guten Hausfrau und die Erziehung zur christlichen Mutter sollte die Lage des ‚heidnischen‘ weiblichen Geschlechts in den Missionsgebieten, die als eine der elendsten und schlechtesten angesehen wurde, gehoben werden (ebd. 1987, S. 48ff.). Die europäisch geprägte Bildung der einheimischen Frauen und Mädchen sollte auch helfen, gegen die Vielweiberei in Afrika (ebd., S. 76ff.), die „Un-sittlichkeiten“ – Leichtsinnigkeit, Lüge, Unzuverlässigkeit, Sinnlichkeit, Prostitution – (ebd., S. 64ff.), den Mädchenmord und Mädchenhandel in China und Indien (ebd., S. 81ff.) zu kämpfen und dann so die Verbreitung und Verstärkung des christlichen Glaubens durch den Einfluss der gebildeten Frauen auf ihre Familien zu sichern (ebd., S. 48). Die Frauenmission in den Kolonialgebieten stand nicht nur unter dem christlichen missionarischen Sendungsauftrag, sondern auch in der Bahn der Frauenemanzipationsbewegungen in Europa im 19. Jahrhundert, an denen die Missionen durch die Befreiung des weiblichen Geschlechts von der patriarchalischen Versklavung in den ‚Heidenländern‘ teilhaben wollte (ebd., S. 131ff.). Der

Aufsatz von Prodoliet (1993) stellt eine Zusammenfassung der in der ersten Veröffentlichung (1987) entwickelten Ideen dar.

Des Weiteren kann die Arbeit von Fiedler (1983) über den Wandel der Mädchenerziehung in Tansania durch die Kolonial- und Missionsschulpolitik und auch durch die nationale Bildungspolitik nach den Unabhängigkeitsjahren herangezogen werden. Die Verfasserin geht von einer Analyse des Menschenbilds und gemeinschaftlichen Lebens in Ostafrika sowie der einheimischen Erziehungsziele, -praxis, -instanzen aus (ebd., S. 52ff.) und stellt zunächst die autochthone Mädchenerziehung in Ostafrika am Beispiel von fünf ausgewählten Bevölkerungsgruppen (die Chagga, die Nyakyusa, die Gogo, die Zamaro und die Yao) dar (ebd., S. 97ff.). Dann wird auf die Veränderungen in der Mädchenerziehung ab der deutschen Kolonialherrschaft durch die Kolonialregierungsschulpolitik und die missionarische Bildungspolitik der evangelischen Missionen (Berliner Mission, Leipziger Mission und die Mission der Herrnhuter Brüdergemeine), der anglikanischen Missionen (Universities Mission und Church Missionary Society) und der katholischen Missionen (Benediktiner und die afrikanische Ordensschwester in Chipole, eingegangen (ebd., S. 193ff.). Anschließend werden die Einflüsse des kolonialen und missionarischen Bildungswesens auf die einheimische Erziehung analysiert und die „moderne Mädchenerziehung“ im unabhängigen sozialistischen Tansania dargestellt (ebd., S. 401ff.). Für Fiedler haben die koloniale und die missionarische Bildung die Geschlechter- und Generationenverhältnisse, die in der autochthonen Gesellschaft bereits existierten, „ins Extrem geführt“ (ebd., S. 415) und die einheimische Bevölkerung zur Unterwerfung unter das europäische bzw. deutsche Volk erzogen (ebd.). Bezüglich der missionarischen Mädchenerziehung sei dadurch den einheimischen Frauen und Mädchen die Möglichkeit gegeben, sich an neue Berufe heranzuwagen, „die ihnen verstärkt Gleichwertigkeit zum Mann vermittelten und damit die Tür zu weiterem Fortschritt eröffneten“ (ebd., S. 416).

Ferner kann ein unveröffentlichter Beitrag von Ostenwald-Rytlewski (1986) erwähnt werden, der die Bildungstätigkeit und die Krankenpflegearbeit der Diakonissen der Bremer Mission an der westafrikanischen Küste (Gold-Coast und Togo) seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges beschreibt. Die Arbeit geht systematisch auf die einzelnen Etappen der Diakonissenarbeit der Bremer Mission im Ewe-Land ein, zeichnet die unterschiedlichen Arbeitsbereiche der Missionarinnen (Krankenpflege, Anstaltserziehung für Mädchen, Mädchenschulen, Kleinkinderschule, Jungfrauenverein, Frauenschule, Heranbildung der Gehilfinnen) mit den Erfolgen und den Schwierigkeiten auf (S. 22ff.). Ausgehend von der „Diskrepanz zwischen afrikanischer Kultur und Weltanschauung und ihrer Beurteilung durch die Diakonissen und

Missionare der NMG<sup>7</sup>“ (ebd., S. 37) analysiert sie anschließend die Auswirkungen der Diakonissenarbeit auf die einheimische soziale Stellung und Rolle der Frau, die Bedeutung von Familie, Ehe und Kindern sowie auf die autochthone Erziehungspraxis (ebd., S. 46ff.). Diese Arbeit, die im Staatsarchiv Bremen (StABr 7, 1025) zu finden ist, stellt am Beispiel der Diakonissenarbeit der Bremer Mission im Ewe-Land das Problem der nicht-objektiven Wahrnehmung und Beurteilung der Einheimischen und ihrer sozialen Organisation und Strukturen durch Missionare und Missionarinnen zur Rechtfertigung der Missionsarbeit dar, was zu erheblichen Konsequenzen, vor allem zur Entfremdung der gebildeten Frauen (ebd., S. 56) für die afrikanischen Gesellschaften führte. Die Schulbildung und die christliche Erziehung hätten die afrikanischen Frauen nicht befreit, wie die Missionen es meinten, sondern führten sie „in die Zwänge einer veränderten Rolle, die bestimmt war von einer fremden Kultur, der Kultur der Kolonialherren“ (ebd.), rissen sie von dem einheimischen „starken Verband“ von Familie und Sippe und stellten sie „unter die Aufsicht der Mission“ (ebd., S. 57). Die gebildeten Frauen verloren viel an ihrer „traditionellen Selbständigkeit“ (ebd., S. 58) und hatten in der Kolonialgesellschaft auch „keine nennenswerten beruflichen Aufstiegschancen, es sei denn sie blieb bei der Mission und wurde Lehrerin“ (ebd.). Die missionarische Frauen- und Mädchenbildung war nach dieser Analyse also kein Emanzipationsweg für die einheimischen Frauen und hatte ihre soziale Stellung nicht verbessert.

Zuletzt kommt die veröffentlichte Magisterarbeit von Lubrich (2002) in Betracht, die die missionarische Mädchen- und Frauenerziehung der evangelischen Norddeutschen Mission in West-Afrika auf der Basis der Nachlässe von drei Missionarinnen bzw. Erzieherinnen im Staatsarchiv-Bremen und vor dem theoretischen Hintergrund des historischen Kulturvergleichs und der Transkulturalität untersucht. Dieser Ansatz geht von einer Skizze über die Konzeption der Mädchenerziehung in Deutschland im ausgehenden 19. und im frühen 20. Jahrhundert aus und behandelt die Anfänge der Frauen- und Mädchenbildung durch Missionarinnen der Bremer Mission im Ewe-Land, illustriert durch die Biographien von drei Pionierinnen der Frauenmission der Norddeutschen Mission, Anna Knüsli, Hedwig Rohns und Luise Funker (ebd., S. 41ff.). Die Autorin analysiert die wichtigsten christlichen Erziehungsinhalte (äußere Ordnung und innere Reinheit, Pünktlichkeit und Zeiteinteilung, Sauberkeit und Ordnung, Gehorsamkeit, Fleiß und Sittlichkeit) (ebd., S. 58ff.) sowie die Erziehungsformen bzw. -institutionen (Schulen, Kindergärten, Institute und Anstalten, Frauen-

---

<sup>7</sup> Abkürzung für die evangelische Norddeutsche Missionsgesellschaft bzw. Bremer Mission bei Ostenwald-Rytlewski (1986).

schule) und die Bildungsinhalte (ebd., S. 73ff.). Die Arbeit zeigt mit Beispielen aus den Schreiben von Missionarinnen die Stereotypbilder, die sich die Missionarinnen von den afrikanischen Mädchen und Frauen machten sowie die „Bebilderung der exotischen, afrikanischen Welt“ (ebd., S. 98) zur Darstellung der Missionsarbeit in Deutschland (ebd.). Die Arbeit unterstreicht genau so wie die von Ostenwald-Rytlewski (1986) die negativen Darstellungen und Portraitierung der Afrikanerinnen und Afrikaner und ihrer Kultur durch die Missionarinnen und Missionare zur Rechtfertigung der Missionsarbeit (Lubrich 2002, S. 109ff.) sowie „die Übertragung von europäischen Verhaltensmustern nach Afrika“ (ebd.) durch die missionarische Frauen- und Mädchenbildung. Die Transkulturalität deutet hier „diese kulturelle Vermischung, die kulturellen Missverständnisse oder Irritationen in den zuvor stereotyp entwickelten Bildern“ (ebd., S. 110), wodurch nicht nur die beeinflussten Personen, sondern auch die Handelnden selbst durch ihre Arbeit und ihre Schwierigkeiten sich verändern (ebd.). Dieser neue Ansatz geht also über die Auswirkungen der Missionsarbeit auf die Einheimischen hinaus und stellt die Frage der Kulturbegegnung im kolonial-missionarischen Kontext, die, obwohl sie im Interesse der angeblich ‚überlegenen Kultur‘ geplant und durchgeführt wurde, diese auch nicht unverehrt ließ. Wie sich diese gegenseitige Beeinflussung in der deutschen Kultur zeigt, soll noch in weiteren Untersuchungen analysiert werden.

An der Stelle kann auch die kommentierte Quellensammlung von Adick und Mehnert (2001) zur deutschen Missions- und Kolonialpädagogik betrachtet werden, die in ihrem vierten Kapitel (S. 305-336) die Frage der Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien thematisiert. In der „Einführung in den Thementeil“ (S. 305ff.) werden relevante Fragen und Hypothesen zur missionarischen Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien gestellt, die nicht alle bei dieser Untersuchung systematisch in Betracht kommen können. Die Frage der Identifizierung oder Solidarisierung der Missionarinnen, die in ihrer Gesellschaft auch diskriminiert wurden, mit dem weiblichen Geschlecht der kolonisierten Bevölkerung, das Problem des vermittelten Frauenideals und der Bildungsziele (Gleichheit oder Differenz im Geschlechterverhältnis), der Beziehungen zwischen den Missionarinnen und den einheimischen Gehilfinnen (gleichberechtigte Partnerin bzw. Arbeitskollegin?) und die Wahrnehmung der missionarischen Mädchenbildung von den einheimischen gebildeten Jungen können beispielsweise genannt werden. Darüber hinaus werden durch eine zusammenfassende Darstellung der Beteiligung der Mädchen und Frauen im kolonialen und missionarischen Bildungssystem als Schülerinnen oder als Lehrerinnen und aufgrund eines Vergleichs mit dem Regierungsschulwesen für weiße Kinder in DSWA die doppelte Diskriminierung der afrikanischen Frauen in der Kolonialgesellschaft vorgeführt, einmal nach dem Geschlecht

und dann nach der Hautfarbe (ebd., S. 308f.) und auch die Unterschiede bei den Zielsetzungen für die Mädchenbildung in den Kolonien, die nach dem Typus der Kolonien (Siedlungskolonie oder Wirtschaftskolonie) gerichtet wurden (ebd., S. 311).

Hier kann zuletzt die Veröffentlichung von Konrad (2001) erwähnt werden, die versucht, auf der Grundlage von Archivquellen (Schriften und Nachlässen von Missionarsfrauen) das Leben der Missionsbräute in der Basler Mission von der Heimat bis hin aufs Missionsfeld in unterschiedlichen Aspekten zu analysieren (Motivation, Vorbereitungen, Ängste und Hoffnungen vor der Reise von der „alten Heimat“ ins Missionsfeld; Leben, Arbeit, Schwierigkeiten und Erfolge, Krankheit und Tod auf dem Missionsfeld bzw. in der „neuen Heimat“). Sie thematisiert dabei auch deren Beitrag zur Missionierung durch Erziehung der einheimischen Mädchen und Frauen (S. 290ff.). Zu den Aufgaben der Missionarsfrauen auf dem Missionsfeld gehörte auch verbindlich, ihrem Dienstpersonal die christlich-europäischen ‚hausfraulichen Tugenden‘ wie Ordnung, Fleiß, Sparsamkeit, Sauberkeit und Reinlichkeit beizubringen, denn „indigene Wertkategorien mussten durch ein europäisches Wertsystem substituiert werden“ (S. 290) und der „‚bürgerliche Wertekatalog‘, der eng mit dem christlichen Tugendkanon verknüpft ist, sollte in die ‚Heidenwelt‘ transferiert werden“ (ebd.). In Mädchenschulen und -anstalten sowie in Waisenhäusern sollten die Missionarsfrauen einheimischen Mädchen (Findelkinder, Waisen, Töchter von christlichen Eltern) in Schreiben, Lesen, Rechnen, biblischer Geschichte und Gesang unterrichten und zu christlichen, europäischen Hausfrauen ausbilden (S. 291); auch den Näh- und Sonntagsunterricht für erwachsene Frauen sollten die Missionarsfrauen halten (S. 292f.). Bei der Darstellung der erzieherischen Aufgaben der Missionarsfrauen setzt die Autorin den Akzent auf die Erziehung des Hauspersonals und das Verhältnis zwischen Missionarsfrauen und den Hausboten und schildert die Schwierigkeiten, die dabei oftmals vortraten und die darin bestanden, dass „die Dienstmädchen [...] die europäischen ‚Hausfrauentugenden‘ nicht verinnerlicht hatten“ (S. 294), was dann auch die „angestrebte ‚Ordnung des Hauswesens‘ vereitelte“ (ebd.). Die Missionarsfrauen beklagten sich in ihren Briefen und Tagebüchern, dass die Hausmädchen sich nicht ‚europäisieren‘ ließen und den Gehorsam verweigerten (S. 295), so dass sie moralischen Druck und auch Gewalt (z.B. Ohrfeigen) ausüben mussten (ebd.). Dies zeigt, wie die Missionen kein Mittel sowie keine Mühe gescheut hatten, um das europäische Wertsystem bzw. die europäische Kultur in die Kolonialgebiete zu transferieren und sie gegen den Willen der Einheimischen durchzusetzen.

Es ist hier zu merken, dass diese Veröffentlichungen die Mädchen- und Frauenbildung in den Kolonien nicht global nach Kolonialgebieten und Missionen thematisieren und analysieren, sondern teilweise nach einzelnen



Kolonien (Fiedler (1983) über Tansania) oder Missionen (Prodoliet (1987 u. 1993) und Konrad (2001) über die evangelische Basler Mission; Ostwald-Rytlewski (1986) und Lubrich (2002) über die evangelische Bremer Mission). Nur bei Adick/Mehnert (2001) wird das Thema im Allgemeinen in Angriff genommen, aber nicht systematisch behandelt. Mit Ausnahme von Fiedler (1983) und Adick/Mehnert (2001), die bei ihren Analysen alle Missionen (evangelische wie katholische) in Betracht ziehen, wird die Mädchen- und Frauenbildung der katholischen Missionen in den Kolonien nirgendwo anders erwähnt und behandelt. Daraus entsteht die erste Relevanz der vorliegenden Untersuchung (Bedeutung für die historische pädagogische Forschung) und das daraus resultierende Ziel, eine systematische Bestandsaufnahme der Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Kolonien in Afrika nach Kolonialgebieten und nach Missionsgesellschaften zu unternehmen.

Aus diesen – wenngleich wenigen – Publikationen kann folgendes resümiert werden:

- Die Missionarinnen und Missionare hatten ein negatives Bild von der afrikanischen Kultur im Allgemeinen und von der afrikanischen Frau im Besonderen mit Stereotypen entwickelt, um die Missionsarbeit zu rechtfertigen.
- Aufgrund der angeblichen schlechten Situation der Frauen wurde die Frauen- und Mädchenbildung organisiert, um sie als christliche Hausfrauen und Mütter heranzubilden, die sich dann an der Verbreitung des Christentums beteiligen sollten.
- Durch die missionarische Frauen- und Mädchenbildung wurde das deutsche Frauenideal des ausgehenden 19. Jahrhunderts nach Afrika übertragen.
- Die christliche Erziehung und Schulbildung entfremdete die afrikanischen Frauen von ihrer sozialen Umwelt und verbesserte ihre soziale Stellung nicht.

Dies erhebt die Frage der Betrachtung des deutschen Frauenbilds und der deutschen Mädchenbildung des ausgehenden 19. Jahrhunderts als Modell für Afrika sowie die des christlichen Lebens als Befreiung und Emanzipation für die afrikanischen Frauen in der kolonialen Gesellschaft zu den zentralen Fragen, die im Kapitel 4 thematisiert werden.

Abgesehen von diesen Werken wird das Thema der Frauen- und Mädchenbildung in den deutschen Kolonien in allgemeinen Veröffentlichungen zum Bildungswesen sowie zur Missionsarbeit in den Kolonien auch beiläufig erwähnt.

### **1.4.2 Schriften zum Schulwesen in den deutschen Kolonien**

Es gibt Veröffentlichungen, die das Bildungswesen in den deutschen Kolonien global darstellen und diejenigen, die sich auf eine einzige Kolonie beziehen. Zum Schulwesen in allen deutschen Afrikakolonien liegen die Habilitationsschrift von Mehnert (1965) und dessen weitere Aufsätze (1967, 1974, 1993) vor. Über das Bildungswesen in der Kolonie Togo bietet die Arbeit von Adick (1981) einen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zu den Entstehungszusammenhängen und zu der Entwicklung. Diese Arbeit beschränkt sich im Unterschied zu anderen nicht auf eine geschichtliche Rekonstruktion des kolonialen Bildungswesens, sondern analysiert seine gesellschaftliche Funktion und seinen Einfluss im kolonialen Kontext und im Verhältnis zur nachkolonialen Situation des Landes. Weitere Beiträge zu Togo sind die Veröffentlichung von Ali (1982) über die Regierungsschulen und die Arbeit von Quashie/Komlan (1986), die einen zusammenfassenden geschichtlichen Überblick zur formalen Erziehung bzw. zum europäisch geprägten Bildungswesen in Togo vom Anfang bis zur im Jahre 1975 eingeführten nachkolonialen Reform bieten. Was Kamerun angeht, ist der Beitrag von Gelzer (1969/70), der das Bildungswesen zur deutschen Kolonialzeit beschreibt, von großer Bedeutung. Kolodzig (1978) analysiert das Erziehungswesen in Tansania von der kolonialen Ära bis in die 1970er Jahre im Licht der Problematik des Beitrags von Bildung und Erziehung zur Emanzipation. Hier darf die vor kurzem veröffentlichte Magisterarbeit von Sokolowsky (2004) nicht übersehen werden, die am Beispiel Togos die Sprachenpolitik des deutschen Kolonialismus – also der obligatorische Deutschunterricht und die imperiale Finanzierung der Verbreitung der deutschen Sprache in den Kolonien – als ein Mittel zur Sicherung der Kolonialherrschaft darstellt.

### **1.4.3 Schriften zur Tätigkeit der Missionsgesellschaften in den deutschen Kolonien**

Hier kommen Beiträge in Betracht, die sich speziell auf die Tätigkeit der Missionsgesellschaften in den Kolonien richten. Sie beziehen sich teilweise auch auf das Schulwesen einzelner Missionsgesellschaften und stellen die Bildung der Einheimischen als das beste Missionierungsmittel dar, das den Kontakt zu den Einheimischen möglich und leichter macht. Ustorf (1989) z.B. analysiert das Bildungswesen der Norddeutschen Missionsgesellschaft in Togo in seinen Zielen und in seiner Gliederung als ein unentbehrliches Missionierungsmittel. Eine gleiche Analyse zur katholischen Steyler Mission in Togo bietet Skweres (1993) in seinem kurzen Beitrag an. Raaflaub (1948) legt die Geschichte der Basler Missionsschulen in Kamerun vor und Bitoto-

Abeng (1989) liefert eine kritische Analyse der Kirchen- und Kolonialgeschichte Kameruns. Über die Bildung und Erziehung der Einheimischen in Deutsch-Südwestafrika vor allem in Hereroland und in Groß-Namaqualand durch die Rheinische Missionsgesellschaft von 1842-1914 berichtet die Arbeit von Panzergrau (1998) und analysiert dabei die Beziehung von Pädagogik und Kolonialismus. In diesen Veröffentlichungen wird das Bildungswesen nur als Teil der Missions- und Kolonialgeschichte analysiert und daher vor allem ausschließlich geschichtlich thematisiert. Adick (1979) und Nestvogel (1978) verknüpfen in ihren Aufsätzen dagegen die Kolonialbildung mit den heutigen Bildungs-, Emanzipations- und Entwicklungsproblemen Afrikas. Dadurch wird die Frage der Rezeption europäisch geprägter Bildung im soziokulturellen Kontext Afrikas als Entwicklungs- oder Unterentwicklungsfaktor zur Debatte gestellt.

Auch in den meisten allgemeinen Arbeiten zu den einzelnen Kolonien, die sich vorwiegend auf die Eroberung und die Okkupation der Gebiete, die Befriedung der einheimischen Völker und vor allem auf die Verwaltung und die wirtschaftliche Ausbeutung der Kolonien beziehen, wird oft dem Bildungswesen ein Teil gewidmet, in dem die Entstehung und die Entwicklung der Missions- und Kolonialschulen jedoch nicht sehr ausführlich dargestellt werden. Folgende Beispiele können hier erwähnt werden: Stoecker (1991), Gründer (1995) zu allen deutschen Kolonien; Cornevin (1969), Sebald (1988), Ali (1995) zu Togo; Mveng (1963), Stoecker (Hrsg.) (1960) zu Kamerun; Bley (1968), Melber (1979) und Kaulich (2001) zu Deutsch-Südwestafrika u.a. In diesen Publikationen sind manchmal in Statistiken Zahlen zur Mädchenbeteiligung am kolonialen und missionarischen Bildungssystem oder in den Beschreibungen und Analysen einige allgemeine Aussagen zur missionarischen Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien zu finden.

Was die allgemeine Geschichte der deutschen Mädchenbildung anbelangt, bedarf die Frage einer besonderen Betrachtung und wird im Kapitel 4 behandelt, weil sie als Referenz für den Vergleich mit der missionarischen Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien zur Etablierung der These des Transfers des deutschen Frauenideals und der deutschen Mädchenbildung des ausgehenden 19. Jahrhunderts nach Afrika dienen soll. Die Thematik der Mädchenbildung in verschiedenen Kolonialsystemen überhaupt, also in der auf dem Prinzip von indirect rule basierenden englischen Kolonialpolitik (Becker 1939, S. 101ff.) und in der französischen kolonialen Assimilationspolitik (ebd., S. 193ff.), sowie in anderen Kolonialsystemen kann hier nicht in Betracht gezogen werden, da diese den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde.

## 1.5 Forschungsleitende Fragestellungen

Diese Untersuchung über die koloniale und missionarische Bildung des weiblichen Geschlechts in den deutschen Afrika-Kolonien wird zunächst versuchen, auf der Basis der verfügbaren Quellen die Bildungspolitik für Mädchen und Frauen in ihren unterschiedlichen Formen je nach Kolonialgebieten und nach Bildungsträgern historisch zu rekonstruieren. Danach folgt eine qualitativ-interpretative Analyse, die auf die Bedeutung dieser Bildungspolitik und ihre Auswirkungen auf die afrikanische einheimische Gesellschaft eingehen wird.

Die in Kapitel 2 und 3 betriebene historische Rekonstruktion ist eine deskriptiv-analytische Darstellung, die versucht, die empirischen Daten und Fakten, die Akteurinnen und Akteure sowie die Ergebnisse der kolonialen und missionarischen Bildungspolitik im Allgemeinen und der Frauen- und Mädchenbildung im Besonderen in den deutschen Kolonien in Afrika systematisch zu erfassen. Ferner geht es dabei darum, die im Hintergrund liegenden Ideologien und anschließend vergleichend die Unterschiede und die Ähnlichkeiten zwischen den Kolonien sowie zwischen den Schulträgern (koloniale Regierung, evangelische Mission, katholische Mission) und die Spiegelung der Geschlechterverhältnisse im jeweiligen Bildungswesen herauszufinden. Konkret werden bei der historischen Rekonstruktion die folgenden Aspekte berücksichtigt:

- Die Entstehungszusammenhänge der missionarischen und kolonialen Bildungspolitik im Allgemeinen
- Die Entwicklung der kolonialen und missionarischen Bildungssysteme in den Kolonien und ihre Ergebnisse
- Die Entstehungszusammenhänge einer besonderen Frauen- und Mädchenbildung
- Die unterschiedlichen Formen der Frauen- und Mädchenbildung
- Die Bildungs- und Lernziele (in Schulordnungen und Lehrplänen)
- Die Schulpraxis und der Schulbetrieb
- Die Akteurinnen und Akteure (Missionarinnen und Missionarsfrauen, Lehrerinnen und Lehrer, Missionare)
- Die Ergebnisse (Einheimische Missionsgehilfinnen, christliche Ehefrauen, Hausdienerinnen für Europäer)
- Reaktion der Kolonialregierungen zur Mädchenbildung
- Die Vergleiche im Bezug auf die Kolonien und auf die Schulträger

- Vergleich der Geschlechterverteilung im gesamten Kolonialschulwesen mit der im heutigen nationalen Bildungswesen in den untersuchten Ländern (Kontinuität oder Diskontinuität in der Geschlechterverteilung im Bildungswesen).

Die Antworten auf diese Fragen sollen die wissenschaftliche Lücke in der kolonialen und missionarischen Bildungsgeschichte Afrikas im Bezug auf die Bildung des weiblichen Geschlechts (historisch-pädagogische Forschungsrelevanz) schließen und die Ähnlichkeiten sowie die Unterschiede zwischen den Schulträgern, den Kolonialgebieten und hinsichtlich der Geschlechterverteilung im Bildungswesen zwischen der Kolonialepoche und heute herausfinden (vergleichende Forschungsbedeutung).

Im Kapitel 4 wird eine andere analytische Betrachtungsebene gewählt, die sich auf die komplexe Natur des Themas bezieht: Denn es geht bei dieser Studie um das Verhältnis von Kolonisation und Entwicklung, von Frau und Mann, vom Fremden und Einheimischen (Europa und Afrika) sowie von Frau und Frau (Europäerinnen und Afrikanerinnen). Vor dem Hintergrund der Frauenemanzipationsbewegungen und der Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert (Kap. 4.1) wird die Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien vergleichend und hypothesenorientiert in den Blick genommen.

Bei der qualitativ-interpretativen Analyse wird in Anlehnung an Prodoliet (1987), die am Beispiel der Basler Frauenmission in Indien, China, Kamerun und Gold-Coast die missionarische Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien als den Export des europäischen Frauenideals in die Kolonien darstellt, was den Leitgedanken der vorliegenden Untersuchung zur weiblichen Bildungspolitik der deutschen Missionsgesellschaften in Afrika bildet, den folgenden Anliegen nachgegangen:

- War die koloniale und missionarische Frauen- und Mädchenbildung in Afrika eine spezifische und besondere Bildungspraxis für die Kolonien oder eine Reproduktion der deutschen Mädchenbildung in den Kolonialgebieten und somit in Anlehnung an Prodoliet (1987) ein Export des europäischen Frauenideals nach Afrika? (Kap. 4.5)
- Welches waren die Auswirkungen auf die afrikanische einheimische Gesellschaft im Allgemeinen und auf das Familienleben, die Geschlechterverhältnisse und die Erziehungspraxis insbesondere? (Kap. 4.6)
- Welche soziale Stellung und Rolle sowie welches Ansehen hatten die gebildeten Frauen in der kolonialen Gesellschaft? (Kap. 4.7 )
- Welche Bedeutung hatte die missionarische Frauen- und Mädchenbildung für die europäischen Akteurinnen und Akteure (Binnenperspek-

tive) und für die betroffenen einheimischen Frauen (Binnenperspektive, Subjekt-Ebene) sowie für die einheimische Männerwelt (Außenperspektive)? (Kap. 4.7 )

Durch diese Analyse sollen aus den Auswirkungen der kolonialen und missionarischen Bildungspolitik die möglichen geschichtlichen Hintergründe der Bildungsprobleme im Allgemeinen und der Benachteiligung der Frauen und Mädchen im Besonderen im nachkolonialen Afrika (Gegenwartsforschungsrelevanz) ans Licht gebracht werden.

Die Untersuchung besteht also im Ganzen in einer Dokumentenanalyse, da der Forschungsgegenstand in der deutschen Kolonialära (1884-1914) zurückliegt und daher nur mittels Archivquellen zu erforschen ist und in den folgenden vier Etappen durchgeführt (vgl. Mayring 2002, S. 48f.):

1. Formulierung der forschungsleitenden Fragestellungen
2. Beschreibung der Quellmaterialien
3. Quellenkritik
4. Interpretation der Dokumente.

Anhand der genannten forschungsleitenden Fragestellungen sowie der Beschreibung der Dokumente bzw. der Quellenmaterialien werden diese nach ihrem Wert und ihrer Bedeutung für die Beantwortung der gestellten Fragen ausgewertet (deskriptiv-analytische Rekonstruktion der kolonialen und missionarischen Frauen- und Mädchenbildung). Anschließend werden die Ergebnisse hinsichtlich der in der Fragestellung genannten Anliegen hypothesenorientiert analysiert und interpretiert (qualitative Inhaltsanalyse) (vgl. ebd., S. 114f.). Die qualitative Analyse soll auch dazu helfen, die Hintergrundintentionen der europäischen Akteurinnen und Akteure der deutschen Kolonial- und Missionspädagogik in Afrika zu enthüllen, denn menschliche Handlungen, die ihren Ausdruck in sozialen Phänomenen finden und den Forschungsgegenstand der Sozial- und Humanwissenschaften bilden, unterliegen immer subjektiven Intentionen (vgl. ebd., S. 107f.), die in expliziten Interessen bzw. erklärten Zielsetzungen und in versteckten Zielen enthalten sind.

Zur historischen Rekonstruktion der kolonialen und missionarischen Bildung des weiblichen Geschlechts in den deutschen Afrika-Kolonien werden die empirischen Daten und Informationen aus unterschiedlichen Quellen bezüglich der Schulträger (Regierung, Missionen) und der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen in den Kolonien untersucht. Diese Quellen bestehen aus:

- unveröffentlichten Archivbeständen zur Verwaltung und zu den Missionen in den Kolonien:

Die unveröffentlichten Materialien bestehen aus den Aktenbeständen des Reichskolonialsamts, der deutschen Kolonialgesellschaft (genauer des Frauenbundes der Kolonialgesellschaft) und der Verwaltungen der Kolonien Togo, Kamerun, Deutsch-Südwestafrika und Ostafrika, die sich im Bundesarchiv befinden, sowie zahlreiche Dokumente (Jahres- und Stationsberichte, Korrespondenzen, Verordnungen usw.), die in den Aktenbeständen der Missionsgesellschaften liegen. Die Archivbestände über die einzelnen Kolonialgebiete sind auch im jeweiligen Land zu finden.

- veröffentlichten Archivbeständen und zeitgenössischer Primärliteratur zu den Kolonien und zu den Missionsgesellschaften:  
An veröffentlichten Quellen sind die Jahresberichte der Missionsgesellschaften, die Kolonial- und Missionsschriften, die Berichte der Missionare und Missionarinnen sowie von Kolonialbeamten über ihre Arbeiten und Erlebnisse in den Kolonien, die Quellentexte zur deutschen evangelischen Mission (Raupp 1990) und die Quellensammlung zur deutschen Missions- und Kolonialpädagogik in Afrika (Adick/Mehnert 2001) zu nennen.

Bei dieser Studie werden aus praktischen Gründen ausschließlich unveröffentlichte Archivbestände aus dem deutschsprachigen Raum untersucht. Es sind:

- die Kolonialarchive im Bundesarchiv Berlin,
- die Archive der evangelischen Norddeutschen Missionsgesellschaft im Staatsarchiv Bremen,
- die Archive der evangelischen Basler Mission im Basler Missionsarchiv,
- die Archive der evangelischen Rheinischen Missionsgesellschaft und der evangelischen Bethel-Mission im Archiv der Vereinten Evangelischen Mission (VEM) Wuppertal.

Da ich die Untersuchung in Togo angefangen hatte, konnte ich die kolonialen Archivbestände zur deutschen Kolonialzeit in Archives Nationales du Togo einsehen.

Die Archive der englischen und amerikanischen Missionen können also nicht berücksichtigt werden. Die Beschreibung ihrer Bildungspolitik wird sich mit der veröffentlichten zeitgenössischen Primärliteratur begnügen.

Es ist noch darauf hinzuweisen, dass die meisten unveröffentlichten Archivbestände, vor allem die der katholischen Missionsgesellschaften, bis heute nicht ganz zugänglich sind. So begnügt sich die Beschreibung des

Bildungswesens der katholischen Missionen in den deutschen Kolonien in Afrika hauptsächlich mit veröffentlichtem zeitgenössischem Material, das aus Jahresberichten und Missionszeitschriften sowie aus unterschiedlichen veröffentlichten Schreiben von Missionaren und Missionarinnen besteht. Diese Dokumente sind größtenteils im katholischen Missionswissenschaftsinstitut zu Sankt Augustin verfügbar. Was die evangelischen Missionsgesellschaften anbelangt, sind die Dokumente in den jeweiligen Archiven und Missionsbibliotheken verfügbar und zugänglich.

Zum Wert und zur Bedeutung der genannten Quellmaterialien für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen soll an dieser Stelle festgestellt werden, dass die zu bearbeitenden Dokumente fast ausschließlich aus unveröffentlichten sowie veröffentlichten Schriften von den handelnden Personen (Missionarinnen, Missionare, Kolonialbeamten) bestehen. Die veröffentlichten Schriften (Missionsberichte und -zeitschriften sowie weitere Publikationen von Missionarinnen, Missionaren und Kolonialbeamten) dienten vor allem zur Information des deutschen Volkes über die überseeische Kolonial- und Missionspolitik, zur Überzeugung von deren Notwendigkeit und Nützlichkeit und zur Gewinnung von moralischer sowie finanzieller und materieller Unterstützung (Spenden für die Mission und Investitionen für die Kolonisation). Die Dokumente hatten also eine Informations- und Reklamefunktion und stellen somit das Problem der Objektivität der beinhalteten Daten und Fakten. Weitere Dokumente, die hier als Kontrollmaterialien entgegen gestellt werden könnten, wären freie Schriften von einheimischen Afrikanerinnen und Afrikanern. Stellungnahmen und Reaktionen der Einheimischen zur Kolonial- und Missionspädagogik wurden noch von Missionarinnen und Missionare in ihren Schriften aufgenommen oder zitiert oder in Missionszeitschriften publiziert. Die Dokumentationsgrundlage dieser Untersuchung, die das Verhältnis vom Fremden und Eigenen thematisiert, scheint einseitig, bleibt jedoch die einzige Informationsquelle über die deutsche Kolonial- und Missionspädagogik in Afrika, so dass die historische Rekonstruktion nur den Charakter der Dokumente tragen kann und daher mit Vorsicht zu betrachten ist.

Die qualitativ-interpretative und vergleichende Analyse bezieht ihre Darstellungen größtenteils auf eine Reihe von Sekundärliteratur zu den Geschlechterverhältnissen, zur Frauenbewegung und zur Mädchenerziehung in Deutschland bzw. in Europa, zur sozialen Stellung und Rolle der Frauen in Afrika im 19. Jahrhundert sowie zur gesamten Thematik der deutschen Kolonisation und Missionierung in Afrika und deren Auswirkungen auf die afrikanischen autochthonen Gesellschaften.



## **2 Das Bildungswesen in den deutschen Afrika-Kolonien im Überblick**

Das Zögern und die Zurückhaltung des Reichskanzlers Bismarck, das nur etwa zehn Jahre zuvor gegründete Deutsche Reich in die überseeische Expansionsaufregung und somit in die Reihe der europäischen Kolonialmächte einzuführen, ist damit zu erklären, dass keine offizielle geplante Kolonialpolitik entwickelt wurde. Nur die deutschen Kolonialpropagandisten und -bewegungen planten für das Reich eine Kolonialpolitik (vgl. Gründer 1991; vgl. auch Oloukpona-Yinnon 1985), bevor das Reich 1884 Besitz von Kolonien in Afrika (Südwestafrika, Togo, Kamerun, Ostafrika), im Pazifik (Neuguinea und Samoa) und in China (Kiautschu) nahm. In den ersten Jahren der deutschen Kolonialherrschaft wurden in diesen Gebieten Verwaltungs-, Handels-, Verkehrs- und Bildungsfragen sowie Konflikte je nach den einzelnen Gegebenheiten geregelt. So gab es lange in den Kolonien kein allgemeines koloniales Bildungssystem mit geplanten Bildungszielen und -inhalten sowie einheitlichem Schulbetrieb und Lehrmaterialien für alle Schulträger, bis der Kolonialrat am 23. Oktober 1896 beschloss, dass nur die deutsche Sprache in den Kolonien als einzige Fremdsprache unterrichtet werden durfte (Erbar 1991, S. 291). Es begann dann eine neue Etappe des europäisch geprägten Schulwesens mit vielen Auseinandersetzungen zwischen Missionen und Regierungen in den Kolonien, die über zehn Jahre dauerte und in der die Kolonialverwaltung versuchte, im Interesse der Kolonialpolitik auf die Missionsschulen Einfluss zu nehmen, um die „Germanisierung der Kolonialgebiete“ zu gewährleisten (vgl. Schlunk 1914b, S. 77ff.). Trotz der Bemühungen der Kolonialregierung und der Kolonialadministrationen vor Ort, das koloniale und missionarische Schulwesen in den Kolonien zu vereinheitlichen, der Einführung von Schulbeihilfen und einer Abschlussprüfung blieben die Missionsschulen bis zum Ende der deutschen Kolonialherrschaft stark von jedem einzelnen Schulträger geprägt.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Regierungs- und Missionsbildungswesen in den deutschen Kolonien in Afrika im Allgemeinen und bietet eine summarische Darstellung der Schulen, Schulpraxis und Ergebnisse nach Kolonialgebieten und nach Schulträgern (unterschiedliche Missionsgesellschaften und Regierung). In Südwestafrika, wo sich eine starke weiße Bevölkerung niedergelassen hatte, wird sich die Darstellung nach den Schulen für die weißen Kinder und den Schulen für die einheimische Bevölkerung gliedern. In jedem Fall wird von der Gründung der ersten Schule ausgegangen und die weitere Schulentwicklung chronologisch dargestellt. Dabei wird auf die unterschiedlichen Schularten, auf den Schul-

betrieb und auf die Bildungsziele und -inhalte sowie, wo möglich, auf die Lehrwerke und anschließend auf den allgemeinen Bestand der Schulen (Schularten, Schüler, Lehrpersonal) gegen Ende der deutschen Kolonialherrschaft eingegangen. Dies soll ein gesamtes Bild der Entstehungszusammenhänge der formalen Erziehung bzw. der europäisch geprägten Bildung in Afrika und der deutschen kolonialen und missionarischen Bildungspolitik in den Kolonien in Afrika darbieten, wobei auch ein spezielles und getrenntes Bildungswesen für Frauen und Mädchen entstand, das im Kapitel 3 ausführlich analysiert wird.

## **2.1 Südwestafrika**

Das koloniale Bildungswesen in Südwestafrika unterscheidet sich von dem in den anderen deutschen Afrika-Kolonien, denn diese Kolonie war im Gegensatz zu den anderen vorwiegend eine Siedlungskolonie, die eine sehr starke deutsche bzw. weiße Bevölkerung hatte, die sich da niedergelassen hatte: 1894, zehn Jahre nach der Besitznahme des Gebiets, lebten schon 1.343 Europäer<sup>8</sup> in der Kolonie, darunter vorwiegend Deutsche. Im Jahre 1904 waren es 9.428 und 1913 konnten 14.830 gezählt werden (Moritz 1914, S. 241). So entstand ein größtenteils von der Kolonialregierung betriebenes oder finanziell unterstütztes, spezielles Bildungswesen für weiße Kinder und daneben ein anderes für einheimische, das ausschließlich in den Händen von Missionsgesellschaften lag. Die Beschreibung des Bildungswesens für weiße Kinder soll dazu helfen, die Einstellung der Kolonialregierung zur Einheimischenbildung in DSWA und in den deutschen Kolonien überhaupt zu begreifen.

### **2.1.1 Das Schulwesen für weiße Kinder<sup>9</sup>**

#### **Die Privat- und Missionsschulen**

Kurz vor dem Beginn der deutschen Herrschaft in dem Gebiet der späteren Kolonie Südwestafrika ließ die von der Rheinischen Mission gegründete Gemeinde weißer Ansiedler in Otjimbingue ihre Kinder von einem Missionar unterrichten. Dieser Versuch liegt geschichtlich am Anfang des Schulwesens für weiße Kinder in Südwestafrika. In den Anfängen der Besied-

---

<sup>8</sup> Zur weißen bzw. europäischen Bevölkerung gehörten deutsche Kolonialbeamte, Missionare und Missionarinnen und andere europäische Händler und Geschäftsführer vor allem Holländer und deren Kinder (Moritz 1914, S. 241).

<sup>9</sup> Die Beschreibung des Schulwesens für weiße Kinder in DSWA stützt sich auf Moritz 1914. Außer bei Zitaten und als Beleg wird diese Literatur nicht mehr gesondert angegeben.

lung gingen Schulgründungen von privaten Initiativen aus, um einem augenblicklichen Bedürfnis entgegenzukommen. In Schakalswater wurde 1904 von einer Frau Pfughoff eine Klasse geleitet, die von vier Kindern besucht wurde und der Schule von Swakopmund unterstellt war. 1909 eröffnete der Oberlehrer Langenhorst eine Vorschule in Swakopmund, die sich später zu einer Realschule entwickelt hat. Schon 1901 hatte der Bure F. de Villiers Smeer in Mariental eine Schule für die Buren-Kinder gegründet, um die Muttersprache zu bewahren. Mit derselben Absicht ließ die Bevölkerung von Swartmodder den Lehrer A. Kooy aus Holland kommen, der im August 1902 eine Schule eröffnete und in allen Fächern außer Religion in deutscher Sprache und dazu Holländisch unterrichtete. Die Schule bestand nicht lange und wurde 1903 von der Regierung als deutsch-holländische Schule neu eröffnet. Die meisten Privatschulen waren nur noch auf dem Lande zu finden, vor allem in den von den Buren bewohnten Gebieten. Diese wurden als Farmschulen bezeichnet, die von der Kolonialregierung nach einem Vertrag mit den Buren am 13. November 1902 gesetzlich erlaubt wurden. 1911 entstand eine weitere deutsch-holländische Schule in Narib, die von zwölf Kindern besucht wurde. In dem Distrikt Maltahöhe gab es auch Privatschulen in Noib und in Gorab, in denen die Buren-Kinder Holländisch, Singen und Beten lernten.

Auch die katholischen Missionare gaben weißen Kindern in vielen Ortschaften Unterricht: Seit 1899 in Swakopmund, seit 1906 in Usakos und seit 1907 in Omaruru. In Windhuk gab seit 1897 einer der Missionsbrüder weißen Kindern Privatstunden und seit 1889 einigen Unteroffizieren und Gefreiten der Schutztruppe Kapitulantenunterricht. Aus dieser Tätigkeit erwuchs 1901 eine Privatschule mit Pensionat, in dem weiße Kinder aller Konfessionen aufgenommen und unterrichtet wurden. Es war eine Volksschule nach dem preußischen Lehrplan. Die Mission ließ 1903 Schwestern, Franziskanerinnen von Nonnenwerth, kommen, die die Leitung der Pension für weiße Jungen und Mädchen übernahmen. Ende Oktober 1906 entstanden aus der Anstalt zwei höhere Schulen bzw. Realschulen, eine für Junge mit fünf Schülern und eine andere für Mädchen mit sieben Schülerinnen. Die Schülerzahl der beiden Schulen stieg im nachfolgenden Jahr auf 21 und 1908 auf 34 (14 Jungen und 20 Mädchen). 1909 sollte die Mission die Knabenschulen schließen, da diese in enge Konkurrenz mit den Regierungsschulen in Windhuk getreten war. Die Mädchenschule wurde weiter betrieben, wo 30 Mädchen im Alter von fünf bis 15 in vier Klassen in einem einzigen Raum von nur einer Lehrerin unterrichtet wurden. Eine zweite Lehrerin beschäftigte sich mit Handarbeitsunterricht. Die Schule entwickelte sich bis zum Ende der deutschen Kolonialherrschaft wie folgt (Tab. 5):

*Tab. 5: Entwicklung der katholischen Mädchenschule in Windhuk  
(1910 -1913)*

Jahr	1910	1911	1912	1913
Schülerinnen	33	30	37	43
Lehrerinnen	2	3	3	3

(Quelle: Moritz 1914, S. 44ff.)

Zu den Privat- und Missionsbildungsanstalten für weiße Kinder in Südwestafrika gehörten noch Kindergärten, ein Pensionat für höhere Töchter und eine Lehrfarm.

Unter dem Patronat des Frauenvereins vom Roten Kreuz für die Kolonien von der Evangelischen Gemeinde wurde 1902 in Windhuk der erste Kindergarten gegründet, der in diesem Jahr 50 Kinder aller Konfessionen aufnahm. Zum Unterhalt der Lehrerinnen gewährte die Regierung eine jährliche Beihilfe von 920 Mark. Die Eltern ihrerseits bezahlten einen monatlichen Beitrag von drei Mark. Während des Deutsch-Hererokrieges nahm die Kinderzahl bedeutend ab; erst 1912 stieg sie bis auf 40. Obwohl alle weißen Kinder in diese Anstalt gehen durften, eröffnete die katholische Mission am 15. September 1911 auch einen Kindergarten für die katholischen Kinder, die von 25 Kindern besucht wurden.

In Swakopmund wurde am 31. Januar 1910 vom Swakopmunder Frauenverein ein Kindergarten eröffnet, der im ersten Jahr von 50 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren besucht wurde und sich bis zum ersten Weltkrieg gut entwickelte. In Lüderitzbucht wurde am 18. Februar 1912 ein Jugendheim eröffnet, in dem vormittags von neun bis zwölf Uhr Kindergartenunterricht erteilt wurde. Im Juli 1912 wurde in dem Heim Handarbeitsunterricht viermal wöchentlich je zwei Stunden für Jungen eingeführt. In diesem Jahr besuchten 30 Kinder den Kindergarten und sechs bis zwölf Jungen den Handarbeitsunterricht.

Zu einer weiteren Ausbildung erwachsener Mädchen wurde 1912 in Windhuk ein privates Töchterpensionat gegründet, in dem sie

„Unterweisungen in hauswirtschaftlichen Verrichtungen: Kochen, Einmachen, Nähen, Behandlung der Wäsche, Bügeln, auf Wunsch auch Privatunterricht in Sprachen, Konversation, Literatur und Klavierstunden, evtl. Tanzunterricht bei genügender Beteiligung erhielten“ (Moritz 1914, S. 177).

Junge Mädchen, die daran interessiert waren, die Farmarbeit in der Kolonie praktisch zu erlernen, konnten in der im Jahre 1910 eröffneten Privatlehr-

farm von Brakwater bei Windhuk in sechs Monaten ausgebildet werden. Die Farm erhielt finanzielle Unterstützung von der Regierung und von der Deutschen Kolonialgesellschaft und nahm im September 1910 für das erste Jahr fünf Schülerinnen auf, die nicht nur in Viehwirtschaft, Meierei, Feld- und Gartenbau, sondern auch in Haushalt, afrikanischer Küche und Anlage und Unterhaltung eines afrikanischen Gartens unterrichtet wurden. Dazu erlernen sie auch „im Verkehr mit den Eingeborenen des Hauses die Behandlung schwarzer Dienstboten und haben diese zu geregelter Arbeit anzuhalten, um sie zu tüchtigen Arbeitskräften auszubilden“ (ebd., S. 178). Auf der Farm konnten „nur junge Mädchen von besonderer Tüchtigkeit und von tadellosem Ruf“ (ebd.) aufgenommen werden, wobei Bewerberinnen, die die Kolonialschule von Witzenhausen, eine Frauen-, Haushaltungs-, Gartenbau- oder eine weibliche Fachschule besucht haben, bevorzugt wurden. Die Ausbildung und die Unterkunft kosteten 450 Mark.

Eine erschöpfende Liste der privaten Bildungsanstalten für weiße Kinder ist anhand der verfügbaren Literatur nicht möglich.

### **Die Regierungsschulen**

Da die Kinder der weißen Bevölkerung immer zahlreicher wurden und die Privat- und Missionsschulen und -lehranstalten das Lernbedürfnis nicht befriedigen konnten, entschied sich die kaiserliche Kolonialregierung, die Schulbildung der weißen Jugend in die Hand zu nehmen und eröffnete am 3. September 1894 in Windhuk die erste offizielle Schule für weiße Kinder und legte somit „die Keime einer gedeihlichen Bildungsentwicklung“ (Moritz 1914, S. 3). Nach zwei Jahren geriet die Schule in Schwierigkeiten. Der Schulbesuch nahm bedeutend ab und hörte schließlich auf, so dass die Regierung die Schule am 1. Januar 1899 hat schließen müssen.

Da aber die Zahl der deutschen bzw. europäischen Ansiedler immer mehr zunahm, ließ die Regierung den Volksschullehrer Otto von Deutschland in die Kolonie kommen und eröffnete im Januar des darauf folgenden Jahres die Schule wieder. Am 15. Februar 1900 gründete die Regierung eine Schule in Gibeon und am 20. November 1900 eine andere in Keetmanshoop im Süden der Kolonie. Im Juli 1901 kam der zweite Lehrer Rave nach Windhuk. Otto wurde in den Süden versetzt, wo eine Schule dringend benötigt wurde. Die Schule in Windhuk wurde seit April 1902 mit einem Pensionat verbunden, um den Kindern aus den entfernten Ortschaften ihren Besuch zu ermöglichen. Schon in diesem Jahr befanden sich 25 Kinder in der Schule, fünf von ihnen im Pensionat. Diesen gab die Regierung eine Beihilfe von jeweils 300 Mark pro Jahr. Am 5. März 1902 erfolgte die Gründung einer Schule in Swakopmund und am 2. Mai eine in Grootfontein in der

Mitte der Kolonie, dann später am 1. März 1904 eine weitere Regierungsschule in Karibib.

Die Entwicklung all dieser Schulen wurde durch den Herero-Nama-Aufstand und den Krieg von 1904 bis 1907 (vgl. Gründer 1982, S. 121ff.) schwer gestört. Erst nach dem Ende der Unruhen konnten die Lehrer und die Schüler wieder in die Schulen gehen. Da bisher kein offizieller Schulzwang bestand, war der Schulbesuch unregelmäßig, so dass die Regierung fast alle Schulen mit Pensionat verband und den Zöglingen einen jährlichen Zuschuss von 300 Mark bewilligte. Es folgten ein regulärer Schulbesuch und eine Entwicklung der Anstalten. Am 20. Oktober 1906 wurde die Schulpflicht „für alle solche Kinder weißer Eltern, welche an einem Orte mit Regierungsschule oder im Kreis von 4 km von einer solchen wohnten“ (Moritz 1914, S. 5), eingeführt. Die Verpflichtung zum Schulbesuch erstreckte sich vom sechsten Lebensjahr bis zum vollendeten vierzehnten. Weitere Schulen wurden dann noch eröffnet: in Lüderitzbucht am 21. April 1908, in Warmbad am 29. Juli 1908, in Okahandja am 10. Oktober 1908, und in Omaruru am 25. Januar 1909.

Trotz der Bemühung der Kolonialregierung, den Kindern aller in der Kolonie angesiedelten weißen Familien die Schulbildung zu Verfügung zu stellen und sie sogar zum Schulbesuch zu verpflichten, blieben manche Familien der Schule gegenüber gleichgültig und ließen ihre Kinder nicht die Bildungsanstalten besuchen. Zur Förderung des Schulwesens gründete die Regierung Schulvereine, „welche das Interesse der Bürgerschaft an den schon bestehenden Schulen beleben und Mittel zur Bestreitung sächlicher Ausgaben und dergl. aufbringen sollten“ (Moritz 1914, S. 6f.). Mit der Wirkung der Schulvereine, die zu Schulverbänden wurden und von der Regierung Beihilfen zum Bau von Schulhäusern und Pensionaten erhielten und sich mit den Verwaltungsaufgaben des Bildungswesen beschäftigten, erlebte das Schulwesen eine rasche und bedeutende Entwicklung. So entstanden in den 1910er Jahren u. a. durch die Initiative einer privaten Kolonialgesellschaft<sup>10</sup> viele neue Schulen in anderen Bezirken und Distrikten.

---

<sup>10</sup> Die Otavi Minen- und Eisenbahn-Gesellschaft gründete in Gemeinschaft mit der katholischen Mission eine Schule für die Kinder ihrer Beamten in Usakos. Durch einen Vertrag mit der Regierung wurde die Schule 1912 zu einer Regierungsschule (Moritz 1914, S. 8f.).

Tab. 6: Entwicklung der Regierungsschulen für weiße Kinder von 1908 bis 1913

Jahr	Schulen	Schüler			Lehrkraft		
		Jungen	Mädchen	Gesamt	männlich	weiblich	Gesamt
1908	8	125	128	253	8	3	11
1909	12	152	170	322	10	7	17
1910	14	221	216	437	12	10	22
1911	19	269	249	518	17	8	25
1912	20	361	273	634	19	12	31
1913	20	370	362	732	18	13	31

(Quelle: Moritz 1914, S. 43ff.)

Der Kolonialregierung blieb als Hauptaufgabe die Schulaufsicht, die Organisation und die Durchführung der Prüfungen, was lange Zeit von Bezirksamtännern und Distriktchefs erledigt wurde. Ab 1908 übernahm der kaiserliche Oberlehrer Alfred Zedlitz, Rektor der Regierungsschule in Windhuk und Leiter der Realschule, diese Aufgabe, solange bis der kaiserliche Schulinspektor Bernhard Voigt 1909 in Windhuk ankam und ab dem 1. Januar 1913 diese Aufgabe weiter übernahm.

Von den im Jahre 1913 in der Kolonie existierenden 20 Schulen für weiße Kinder waren 18 Volksschulen von der ersten bis zur vierten Klasse und zwei Realschulen. Die Volksschulen gliederten sich in Unterstufe (zwei Abteilungen), Mittelstufe und Oberstufe und wurden von den am Ort wohnenden Schülern acht Jahre, von den so genannten auswärtigen Schülern vier Jahre besucht. Die einklassigen Schulen sind die verbreitetsten, da die Schülerzahl in vielen Bezirken gering war. In diesen Schulen werden Kinder jeden Alters und jeder Stufe von einem Lehrer gleichzeitig unterrichtet. Die Unterrichtsfächer in den Volksschulen sind Deutsch (Lesen, Schreiben, mündlicher Ausdruck und Grammatik), Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Realien (Geschichte, Erd- und Naturkunde), Singen, Turnen, Religion, Gartenbauunterricht und Handarbeit (Papp-, Laubsäge-, Holz- und Kerbschnittarbeiten für Jungen; Stricken, Nähen, Stopfen, Flicker, Sticken für Mädchen). Die Schulen mit drei oder vier Kursen haben dazu Englisch in der Mittelstufe und/oder in der Oberstufe. In den Schulen, in denen die Buren-Kinder der Großteil der Schüler waren, wurde Holländisch-Unterricht erteilt. Die verwendeten Schulbücher waren u.a.

- Otto: Fibel und erstes Lesebuch für die Schulen Deutsch-Südwestafrikas
- Hirt: Lesebuch. Ausgabe E. Für zweisprachige Schulen mit einfachen Schulverhältnissen. Ausgabe für Oberschlesien. Vier Teile

- Lichtblau-Wiese und Schulze: Rechenbuch für Landschulen. Heft 1-4
- Kahnmeyer und Schulze: Realienbuch. Ausgabe A für Simultanschulen.

Die zwei höheren Schulen waren die am 19. Januar 1909 gegründete kaiserliche Realschule zu Windhuk und die Städtische Realschule zu Swakopmund. Diese letzte war Ende 1909 aus einer Privatschule hervorgegangen und wurde 1910 von der Gemeinde übernommen. Die im Januar 1911 eröffnete Realschule in Lüderitzbucht wurde noch im selben Jahr „wegen ungenügenden Besuches von der Aufsichtsbehörde“ (Moritz 1914, S. 41) geschlossen. Die Realschulen hatten einen Kursus von sechs Jahren und boten den weißen Jungen und Mädchen, die die Volksschule abgeschlossen hatten, Unterricht in Religion, Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte, Erdkunde, Rechnen, Mathematik, Naturkunde, Schreiben, Freihandzeichnen, Gesang, Turnen und Handarbeit extra für Mädchen an. Ab dem 1. Januar 1914 entspricht der Lehrplan in den Realschulen dem einer preußischen Realschule. Die folgenden Tabellen (Tab. 7 und 8) zeigen die Entwicklung der Schülerzahl in den Realschulen bis 1913:

*Tab. 7: Die kaiserliche Realschule zu Windhuk (1909-1912)*

Jahr	Schüler			Lehrkraft		
	Junge	Mädchen	Gesamt	weiblich	männlich	Gesamt
1909	8	4	12	0	1	1
1910	17	11	28	0	2	2
1911	27	10	37	0	2	2
1912	30	11	41	0	4	4
1913	39	18	57	0	5	5

(Quelle: Moritz 1914, S. 44ff.)

*Tab. 8: Die Städtische Realschule zu Swakopmund (1910-1913)*

Jahr	Schüler			Lehrkraft		
	Junge	Mädchen	Gesamt	weiblich	männlich	Gesamt
1910	7	7	14	0	1	1
1911	9	7	16	0	1	1
1912	12	7	19	0	2	2
1913	18	12	30	0	3	3

(Quelle: ebd.)



Das Lehrpersonal für die Volksschulen sowie für die Realschulen bestand ausschließlich aus deutschen Volksschullehrern und Oberlehrern, die in die Kolonie gesandt wurden.

Gegen Ende der deutschen Kolonialherrschaft in Südwestafrika konnten im Jahre 1913 20 Regierungsbildungsanstalten mit ca. 732 Kindern und 39 Lehrkräften und manche Privat- und Missionsbildungsanstalten für eine weiße Bevölkerung von etwa 14.830 Ansiedlern gezählt werden.

### **2.1.2 Das Schulwesen für die einheimische Bevölkerung<sup>11</sup>**

Mit der Bildung der Einheimischen in der deutschen Kolonie Südwestafrika beschäftigten sich zwei evangelische Missionsgesellschaften, die Rheinische Mission und die Finnische Mission, und zwei katholische, die Katholische Mission der Patres Oblaten der Heiligsten und Unbefleckten Jungfrau Maria und die Katholische Mission der Patres Oblaten des Heiligen Franz von Sales. Die katholischen Missionen teilten sich die Kolonie in zwei apostolische Präfekturen. Die kaiserliche Kolonialregierung ihrerseits gründete keine Schule für die einheimischen Kinder. Sie gewährte den Missionen dennoch finanzielle Beihilfen zur Pflege des Deutschunterrichts und zur Verbreitung der deutschen Sprache unter den Einheimischen, was auch gelegentlich zu langen Auseinandersetzungen mit den Missionsgesellschaften führte, die die einheimischen Sprachen erforschten und als Missions-, Schul- und Unterrichtssprache benutzten.

#### **Die Rheinische Mission**

Die Rheinische Missionsgesellschaft entstand 1828 durch den Zusammenschluss der seit 1827 von der „Deutschen Christentumsgesellschaft“ gegründeten „Elberfelder Missionsgesellschaft“ mit den Hilfsvereinen für die Basler Mission von Barmen und Köln (Menzel 1978, S. 22f.). Sie entsandte schon im darauf folgenden Jahr ihre in einem Seminar in Barmen ausgebildeten ersten Missionare nach Südafrika (ebd., S. 57f.; vgl. auch Raupp (Hrsg.) 1990, S. 225). Bevor die Rheinischen Missionare in der Kapkolonie ankamen, hatten schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts die niedergelassenen englischen Missionsgesellschaften, die anglikanische Londoner Mission (London Missionary Society) und die methodistische Wesleyanische Mission (Wesleyan Methodist Missionary Society), über dem Orange-Fluß im südlichen Gebiet des Groß-Namalandes Stationen gegründet: Warmbad

---

<sup>11</sup> Die allgemeinen Angaben zu den in den folgenden Abschnitten behandelten Missionsgesellschaften habe ich, wo nicht gesondert angegeben, folgender Literatur entnommen: Moritz 1914, Schmidlin 1913 und Schlunk 1914a.

und Heirachabis im Jahre 1805 und Bethanien im Jahre 1814. Auf eine Bitte des im Dienste der Londoner Mission stehenden deutschen Missionars Johann Heinrich Schmelen entsandte die Generalversammlung der Rheinischen Missionsgesellschaft in Barmen 1841 die Missionare Carl Hugo Hahn und Heinrich Kleinschmidt nach Südwestafrika. Diese sollten die in der Kapkolonie betriebene Missionsarbeit auf die Nordgebiete des Orange ausbreiten (vgl. Kaulich 2001, S. 517). Im Jahre 1884, als das Deutsche Reich die in Südwestafrika erworbenen Gebiete des Bremer Kaufmanns Adolf Lüderitz offiziell in Besitz nahm und zum Schutzgebiet bzw. zur Kolonie erklärte, hatte die Rheinische Mission schon Missionsstationen in Hereroland und in Großnamaland gegründet: 1842 in Bethanien, 1845 in Walfischbai und Rehoboth, 1849 in Otjimbingue, 1850 in Bersaba, 1863 in Gibeon, 1866 in Keetmanshoop, 1867 in Warmbad, 1870 in Omaruru-Omburo, Okahandja und Okombahe (Moritz 1914, S. 186ff.). Ende 1883 hatte die Rheinische Mission schon acht Stationen im Namaqualand und acht im Hereroland, also insgesamt 16 Stationen im Gebiet der späteren deutschen Kolonie Südwestafrika und 15 Tagesschulen mit 1.081 Schülern (Jahresberichte der RMG 1883, S. 51).

Unter der deutschen Kolonialherrschaft gründete die Rheinische Mission weitere Stationen und Schulen, deren Entwicklung durch den Herero-Nama-Aufstand schwer beeinträchtigt wurde. Das Rheinische Missionsfeld verteilt sich in drei Gebiete: Großnamaland, Hereroland und Amboland.

*Tab. 9: Entwicklung der Schulen der RMG von 1900 bis zum Anfang des Aufstandes im Jahre 1904*

Jahr	Schulen				Schüler/Schülerinnen			
	G-Nama	Herero	Ambo	Gesamt	G-Nama	Herero	Ambo	Gesamt
1900	11	38	2	51	844	1.737	113	2.688
1901	9	43	*	52	610	1.787	*	2.397
1902	9	48	3	60	428	1.977	130	2.535
1903	9	46	3	58	578	2.057	135	2.770
1904	4	7	3	14	402	776	244	1.422

\*Angaben zu Amboland für das Jahr 1901 sind nicht vorhanden (vgl. Jahresbericht 1901, S. 96).

(Quelle: Jahresberichte der RMG 1910-1904).

Nach der „Befriedung“ des Landes konnten die Missionare ab 1907 allmählich ihre Missions- und Schularbeit weiter verbreiten. Ende 1911 betrieb die Rheinische Mission in Groß-Namaland auf den sieben Stationen neun Schulen mit 234 Jungen und 429 Mädchen; das Hereroland hatte

mehr Stationen und Schulen: 22 Stationen und 34 Schulen mit 527 Jungen und 941 Mädchen und ein Lehrerseminar in Gaub mit 29 Jungen. In Ovamboland gab es vier Stationen und vier Schulen mit 113 Jungen und 193 Mädchen (Jahresbericht der RMG 1911, S. 153f.).

1913 hatte die Mission acht Elementarschulen in Großnamaland mit 533 Schülern (196 Jungen und 337 Mädchen), 34 in Hereroland mit 1.282 Schülern (491 Jungen und 791 Mädchen) und vier in Amboland mit 375 Schülern (173 Jungen und 202 Mädchen) (Jahresbericht der RMG 1913, S. 51).

Die Schulen waren Tagesschulen, in denen die Kinder in Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie und Singen vorwiegend in der Landessprache unterrichtet wurden. Dazu erhielten sie auch Anschauungs- und Deutschunterricht. Neben diesen Tagesschulen entstanden auch Sonntagschulen auf allen Stationen und Abendschulen in Otjimbingue, Usakos und Swakopmund. Für Erwachsene gab es besondere Lesestunden.

Das Lehrpersonal bestand aus Missionaren und einheimischen Lehrern. 1913 waren 26 europäische (22 Männer und 4 Frauen) und 33 einheimische (nur Männer) Lehrkräfte in der Bildungsarbeit tätig (Schlunk 1914a, S. 130).

Zur Ausbildung einheimischer Lehrer wurde ein Seminar, das so genannte „Augustineum“ in Otjimbingue gegründet und 1890 nach Okahandja verlegt. Der Unterricht erstreckte sich auf Religion, Deutsch, Rechnen, Schreiben, Lesen und Musik. Ab 1904 diente das Seminar nicht mehr der Heranbildung von Missionsgehilfen, sondern „vornehmlich der Pflege halbweißer Kinder, die eine christliche und jetzt auch deutsche Erziehung erhalten“ (Moritz 1914, S. 189). Die ‚halbweißen‘ Kinder wurden in der frühen Kindheit in die Anstalt aufgenommen und von Missionsschwestern und einheimischen Gehilfinnen gepflegt und erzogen. Im Alter von sieben Jahren fingen sie mit der Elementarbildung an. Neben den gewöhnlichen Elementarfächern wurden sie in allerlei Handarbeiten unterwiesen: Die Jungen beschäftigten sich mit Gartenarbeit (Graben, Harken, Säen, Pflanzen, Wässern) und Viehzucht; die größeren Jungen wurden dazu in der Schuhmacherei angelernt, während die Mädchen in Haus- und Handarbeiten herangezogen wurden (RMG 2. 650b, Bl. 167). 1912 sollte das „Augustineum“ in eine Handwerkerschule umgewandelt werden.

Die Mission eröffnete 1911 eine andere Gehilfenschule in Gaub, die in diesem Jahr von 25 Schülern besucht wurde. Der Unterricht wurde in Nama und Herero erteilt und umfasste Religion, Deutsch-Sprechen, Rechnen,

Naturkunde, Geographie, Geschichte und Volkskunde, Herero- und Nama-Sprache, Methodik und Musik (Geige und Harmonium).

### **Die Finnische Mission**

1871 kamen die ersten Missionare der im Jahre 1859 in Helsingfors (Finnland) gegründeten Missionsgesellschaft „Finiska Missions Sällskapet“ oder Finnischen Mission in die spätere deutsche Kolonie Südwestafrika und begannen, Stationen und Schulen im Amboland zu gründen, da die Rheinische Mission Großnamaland und Hereroland schon stark besetzt hatte: 1871 in Olukonda, 1888 in Onipa, 1890 in Ondangua, 1900 in Ontananga, 1902 in Onajena, 1903 in Onakoke, 1908 in Rehoboth, Elim und Oshigambo, 1909 in Tjandi und 1910 in Unkualuiri und weitere Nebenstationen. Die Schulen waren Elementar- und Kleinkinderschulen, und auch Tauf- und Konfirmandenschulen. In den Elementarschulen wurden die Kinder in Religion, biblische Geschichte, Lesen, Gesang, Rechnen und Schreiben in der einheimischen Sprache täglich von drei bis fünf Uhr nachmittags mit Ausnahme von Samstagen und Sonntagen unterwiesen. Deutschunterricht wurde nicht erteilt. Die Mädchen erhielten dazu Unterricht im Nähen von den Missionarsfrauen und Lehrerinnen und die Jungen im Gebrauch von Handwerkszeugen für den Hausbau, Holzbearbeitung usw. bei den Missionaren. Die Schulen bestanden im Allgemeinen aus einer oder zwei Klassen; nur auf den Hauptstationen (neun insgesamt) gab es drei bis vier Klassen. Die Mission eröffnete in Omapele-Osilulu ein Seminar zur Ausbildung von einheimischen Lehrern, die den Finnländischen Missionaren halfen. Im Jahre 1912 hatte die Mission 39 Schulen mit 2.228 Schülern sowie 19 europäischen und 54 einheimischen Lehrkräften in der Kolonie.

*Tab. 10: Entwicklung der Arbeit der Finnischen Mission von 1907 bis 1912*

Jahr	Hauptstation	Nebenstation	Schulen	Schüler/innen
1907	6	9	15	1.174
1908	8	15	23	1.239
1909	8	19	21	2.317
1910	8	21	28	1.883
1911	8	20	28	1.927
1912	9	30	39	2.228

(Quelle: Moritz 1914, S. 201)

## **Die katholische Mission der Patres Oblaten der Heiligsten und Unbefleckten Jungfrau Maria (Hünfelder Oblaten)**

Diese Missionsgesellschaft wurde 1816 gegründet und hat ihr Mutterhaus in Hünfeld bei Fulda (Deutschland) (Warneck 1905, S. 188).

Schon 1879 kamen die Väter vom Heiligen Geist oder Hünfelder Oblaten auf das Gebiet der späteren Kolonie Deutsch-Südwestafrika in die Wal-fischbai und gründeten eine Station in Omaruru. Wegen der „feindseligen Haltung der Herero“ (Moritz 1914, S. 201) mussten sie 1881 die Station verlassen und zogen ins Amboland, wo sie 1883 in Ukuanyama eine Station eröffneten. Auch hier scheiterten sie an der Feindseligkeit der Ovambos: 1885 wurden zwei Missionare ermordet und die Missionsgebäude zerstört (ebd.). In den darauf folgenden Jahren machten sie weitere Missionsversuche im Amboland und trafen dort die evangelischen Rheinischen und Finnischen Missionare. Durch ein am 1. August 1892 von der katholischen „Propaganda Fidei“ in Rom erlassenes Dekret wurde die Kolonie Südwestafrika in zwei apostolische Präfekturen geteilt; die Apostolische Präfektur Nieder-Cimbabesien (oder Unter-Cimbabesien), die die Mitte und den Norden der Kolonie umfasste, fiel den Hünfelder Oblaten zu.

Im Dezember 1896 trafen die Missionare in Windhuk ein und begannen ihre Arbeit mit der Seelsorge weißer Ansiedler und Soldaten und daneben auch mit Schulgründungen zur Heranbildung von weißen Kindern (Schmidlin 1913, S. 94; vgl. Moritz 1914, S. 202). Nach der ersten Station in Windhuk wurden erst ab 1899 weitere gegründet: 1899 in Klein-Windhuk und Swakopmund, 1902 in Aminius, 1903 in Epukiro, 1904 in Gobabis, Usakos und Döbra, 1906 in Omaruru und Okombahe, 1908 in Grootfontein, 1910 in Njangana.

Erst im Jahre 1900 begann die Schultätigkeit unter der einheimischen Bevölkerung. Die Mission eröffnete in diesem Jahr ein Waisenhaus und eine Schule für „Halbweiße“ (die zu den Einheimischen gezählt wurden) in Klein-Windhuk, dann eine Handwerksstätte und eine Schule für Herero-Jungen in Windhuk, die später (1910) zu einer Katechetenschule entwickelt wurde. Schulgründungen folgten auf fast allen einzelnen Stationen, wo die Kinder „vollständig von der Mission beköstigt und bekleidet“ wurden (Moritz 1914, S. 203). 1906 hatte die Mission sieben Elementarschulen mit 230 Kindern und 1911 dreizehn Elementarschulen mit 275 Kindern (137 Jungen und 138 Mädchen), eine Katechetenschule mit 12 Jungen, fünf Haushaltsschulen mit 78 Kindern (8 Jungen und 70 Mädchen). Das Lehrpersonal bestand in diesem Jahr aus 22 weißen und 13 einheimischen Lehrern (Schlunk 1914a, S. 132f.).

In den Elementarschulen wurde besonderer Wert auf den Deutschunterricht gelegt. Daneben wurden die Kinder in Schreiben, Lesen, Rechnen, Gesang und Erdkunde auch größtenteils auf Deutsch unterwiesen. In der Handwerkerschule wurden die Schüler im Alter von 14-18 Jahren in drei Jahren zu Maurern, Schuhmachern, Schreibern, Schneidern, Schmieden, Gärtnern oder Winzern ausgebildet. In den Haushaltungsanstalten in Windhuk, Klein-Windhuk, Usakos und Swakopmund (eine wurde noch im April 1910 geschlossen) wurden Mädchen in Hausarbeiten (Waschen, Plätten, Flicker usw.) praktisch unterrichtet. Auch bei der Krankenpflege halfen einheimische Mädchen. Die Katechetenschule in Windhuk bildete Jungen im Alter von 13 bis 16 Jahren zu Missionshilfskräften aus. Für die einheimischen Erwachsenen wurden Abendschulen eröffnet, wo sie Schreiben und Lesen vor allem in deutscher Sprache lernten (Schmidlin 1913, S. 101).

Die Hünfelder Oblaten legten bei ihrer Arbeit unter den Einheimischen Wert „auf Erziehung zur Zucht und Ordnung, sowie auf Anleitung zur praktischen Arbeit bei Knaben sowohl wie Mädchen mehr Gewicht als auf die Aneignung gemeinnütziger Kenntnisse“ (Moritz 1914, S. 205).

Am 1. Januar 1912 hatte die Mission 11 Hauptstationen und 12 Nebenstationen, 12 Elementarschulen mit 501 Schülern, 11 Abendsschulen mit 167 Schülern, eine Katechetenschule mit 12 Schülern, eine Handwerkerschule mit 10 Lehrlingen, vier Haushaltungsschulen mit 42 Mädchen und ein Waisenhaus mit 43 Kindern (ebd., S. 206).

### **Die katholische Mission der Patres Oblaten des Heiligen Franz von Sales (Wiener Oblaten oder Salesianer)**

Die Missionsgesellschaft wurde in dem Zeitraum von 1829-1842 ins Leben gerufen und hat ihr Mutterhaus in Ober-Döbling bei Wien (Österreich) (Warneck 1905, S. 188).

Im Jahre 1881 versuchten die Wiener Salesianer in Klein-Namaland zu missionieren, konnten sich aber da „wegen des hartnäckigen Widerstandes eines protestantischen Häuptlings der Bondelzwarts“ (Schmidlin 1913, S. 102) nicht niederlassen. Obwohl 1882 die Lyoner Missionare ihnen das Missionsfeld der Präfektur Orangefluss, zu der der Süden von der Kolonie gehörte und wo sie seit 1873 tätig waren, übergaben (Schmidlin 1913, S. 93), konnten sie bis gegen Ende des Jahrhunderts noch keine Missionsstation in Namaland gründen. Erst 1898 ermöglichte ihnen das Überlassen des Reservats Hierachabis durch die Regierung den Beginn einer systematischen Missionsarbeit. Sie legten hier den Sitz der Präfektur und begannen zuerst mit der Seelsorge der deutschen Soldaten und der weißen Ansiedler.

Im Jahre 1901 setzten sich die Salesianer für die Einheimischenbildung ein. Die erste Schule wurde von 40 Kindern besucht, die von der Mission Kost und Kleidung erhielten und in Deutsch, Handwerken und Handarbeiten von P. Malinowski unterwiesen wurden. Sie gründeten weitere Stationen, die alle mit einer Schule verbunden waren: 1906 in Warmbad, 1907 in Gabis, 1910 in Lüderitzbucht und Aminuis (diese Station erhielten sie von den Hünfelder Oblaten), 1912 in Keetmanshoop. In den Schulen erhielten die Kinder vormittags Deutschunterricht und nachmittags Handarbeitsunterrichts: Die Jungen wurden in Maurer-, Ziegel- und Gartenarbeiten unterwiesen „um sich später im Dienst der Offiziere und Beamten nützlich machen zu können“ (Schmidlin 1913, S. 106). Die Mädchen lernten Waschen, Plätten, Nähen, Stricken und Kochen, „um sich für den Dienst in weißen Familien geeignet zu machen“ (Moritz 1914, S. 208). Diese Mädchenbildung lag in den Händen der Schwestern der Mission, der Salesianerinnen.

Im Juni 1911 hatte die Mission fünf Hauptstationen, auf denen fünf Elementarschulen mit 296 Schülern (148 Jungen und 148 Mädchen) betrieben wurden. Das Lehrpersonal bestand aus neun europäischen Missionaren und Missionarinnen (fünf Salesianer und vier Schwestern) und drei einheimischen Lehrern (zwei Männer und eine Frau) (Schlunk 1914a, S. 130).

## **2.2 Togo**

### **2.2.1 Die Missionsschulen**

Vier Missionsgesellschaften von drei verschiedenen Konfessionen haben in der deutschen Kolonie Togo missioniert und sich aktiv an der Einheimischenbildung beteiligt. Es waren nach ihrer Ankunft bzw. ihren ersten Missionsversuchen in dem Gebiet der späteren deutschen Kolonie chronologisch betrachtet:

- die wesleyanische Methodistenmission
- die evangelische Missionsgesellschaft in Basel (Basler Mission)
- die evangelische Norddeutsche Missionsgesellschaft (Bremer Mission)
- die katholische Missionsgesellschaft des Göttlichen Wortes Jesu in den Heidenländern (Steyley Mission).

### **Die wesleyanische Methodistenmission**

Die Missionsgesellschaft – The Wesleyan Methodist Missionary Society – wurde 1817 aus dem Zusammenschluss methodistischer Fördervereine gegründet und verdankt ihren Namen John Wesley (1703-1791), der gemein-

sam mit seinem Bruder Charles den Methodismus gegründet hatte. Die Mission begann ihre Arbeit in Afrika und in Asien. 1835 ließ sich der erste Methodistenmissionar Thomas Birch Freeman in Cape Coast nieder und fing mit seiner Missionsarbeit an der Küste und im Hinterland zwischen Cape Coast und Lagos an (Adick 1981, S. 123f.).

Im Jahre 1850 wurde auf dem Gebiet der späteren deutschen Kolonie Togo die allererste Schule in Anecho von der wesleyanischen Mission gegründet. Die Schule entstand aus der Initiative von George Lawson, dem in England gebildeten Sohn eines reichen bekannten Händlers von Anecho. Er wurde zum Oberhaupt von Anecho und hatte schon in den 1840er Jahren selbst versucht, in seinem Gehöft Schulunterricht abzuhalten. Dabei hatte er wiederholt den Methodistenmissionar Freemann umsonst darum gebeten, Schulmaterialien und einen Lehrer zu senden. Die Schulbücher und ein Lehrer wurden schließlich von seinem Sohn George Latevi gesandt, der zur Ausbildung nach Sierra-Leone geschickt wurde. Später wurde die Schule von den Methodisten übernommen und unterstützt (Ellingworth 1967, S. 240; zit. n. Adick 1981, S. 125).

1861 eröffnete die Methodistenmission eine zweite Schule in Glidji und 1878 eine dritte in Porto-Seguro (heute Agbodrofo). In diesen drei ersten Schulen in Togo lernten die Einheimischen Lesen, Schreiben und Rechnen in der Landessprache und auch in englischer Sprache. 1890 wurden in Anecho Mädchen von den Jungen getrennt. Die Mädchen sollten unter der Leitung einer einheimischen Frau in Haus- und Handarbeiten unterrichtet werden. Nach dem Errichten der deutschen Herrschaft auf diesem von der englischen Sprache stark beeinflussten Gebiet, da die Kolonialadministration die deutsche Sprache in der ganzen Kolonie verbreiten wollte (vgl. Adick 1981, S. 239; vgl. auch Erbar 1991, S. 291), sollten 1892 deutsche Methodisten die Missionsarbeit der Wesleyaner übernehmen. Ferner wurden 1898 drei weitere Schulen eröffnet: in Agbanakin, in Agouegan und in Vokutime. Für junge Erwachsene gab es in Anecho Abendunterricht, und die zum Teil in Lagos ausgebildeten einheimischen Lehrer und Katechisten konnten ab 1899 in Anecho eine Fortbildung erhalten.

Die insgesamt sechs Schulen der Methodistenmission lagen in dem Küstengebiet Anechos. Sie waren zwei- bis sechsklassige Elementarschulen und wurden von Kindern und Jugendlichen, Jungen und Mädchen im Alter von sechs bis zwanzig Jahren besucht. Sie lagen in den Händen von einheimischen Lehrkräften, die alle nur eine Elementarvorbildung hatten. Ihre Anzahl 1911 zeigt die folgende Tabelle:



*Tabelle 11: Die Schulen der Wesleyanischen Mission in Togo im Juni 1911*

Stationen	Schulen	Klassen	Lehrkraft						Schüler			
			Weiße			Einheimische						
			M	W	Gt	M	W	Gt	Jg	Md	Gt	Alter
Anecho	1	5	0	0	0	6	2	8	250	60	310	8-20
Agbanake	1	2	0	0	0	1	0	1	21	0	21	6-15
Agouegan	1	3	0	0	0	1	0	1	43	0	43	7-16
Glidji	1	3	0	0	0	1	0	1	28	0	28	10-20
Porto-Seguro	1	4	0	0	0	2	1	3	62	20	82	8-20
Vokutime	1	2	0	0	0	1	0	1	25	0	25	7-16
Gesamt →	6	-	0	0	0	12	3	15	429	80	509	-

(Quelle: SCHLUNK 1914a: S. 52f)

Erläuterung der Abkürzungen in der Tabelle:

M = männlich; W = weiblich; Jg = Jungen; Md = Mädchen; Gt = Gesamt

Die Zielvorstellung des Wesleyanischen Schulwesens war es, einheimische Lehrer, Prediger und Katechisten zu bilden. So wurden in den Schulen Religionsunterricht, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie und Naturgeschichte in der Landessprache (hier: Mina) unterrichtet. Als Fremdsprache wurde Englisch und dann später mit der Ankunft deutscher Methodisten Deutsch angeboten. Als unter der deutschen Kolonialherrschaft Anecho und sein Gebiet seine führende Position im Handel zugunsten von Lome verloren, und da andere Missionsgesellschaften, die Bremer und die Steyler Mission, umfangreichere Schulsysteme entwickelt hatten, wurden die Methodistenmissionsarbeit und ihre Schulen deutlich zurückgedrängt.

### **Die Basler Mission**

Die evangelische Missionsgesellschaft in Basel, die Basler Mission, wurde 1815 von Deutschen und Schweizern gegründet und begann bereits 1827 ihre Missionsarbeit in Westafrika, nämlich in Liberia und in Gold-Coast. Sie richtete jedoch mit großen Schwierigkeiten ihre erste Station in Christianborg ein, da viele von den ersten gesandten Missionaren an tropischen Krankheiten (vor allem an Malaria) starben. Die Gesellschaft wurde von verschiedenen evangelischen Missionsvereinen in Deutschland unterstützt (vgl. Eppler 1900; vgl. auch Schlatter Bd. III, 1916). Im Jahre 1847 kamen Missionare der Norddeutschen Missionsgesellschaft in demselben Ort an; so wurde eine Absprache zwischen den Missionaren der zwei Missionen geschaffen, nach der die Twi-sprechenden Völker der Basler

Mission zugeordnet wurden und die Ewe-Bevölkerungsgruppen der Bremer Mission (vgl. Adick 1981, S. 141).

Am 1. Januar 1868 hatte die Basler Mission sechs Schulen mit insgesamt 129 Schülern (80 Jungen und 49 Mädchen) auf dem Gebiet der ersten Station Christiansborg (Ali 1995, S. 1432). Eine zweite Station wurde dann 1870 in Anum gegründet. 1890 geriet ein großer Teil des Basler Missionsfelds mit acht Schulen in das vom Deutschen Reich eroberte Togogebiet mit dem unterzeichneten „deutsch-englischen Vertrag“; es waren 134 Schüler (88 Jungen und 46 Mädchen) in den Schulen, die auf dem deutschen Gebiet lagen (Full 1935, S. 148). Weitere Stationen in Nkonja und in Boem wurden dann gegründet, aber die Sprachvielfalt in dem Basler Missionsgebiet (vier verschiedene Sprachen) erschwerte die Arbeit, vor allem die Schularbeit der Missionare. In denselben Jahren (1890er) entstanden Schwierigkeiten mit der Kolonialadministration in Deutsch-Togo, da die einheimischen Lehrkräfte der Mission nicht in der Lage waren, Deutschunterricht in den Schulen zu erteilen; so sollte die Mission 1899 nach vielen Jahren der Auseinandersetzung mit der Regierung ihre Stationen im Süden Togos zugunsten der Bremer Mission abtreten und durfte einige Jahre später in Nord-Togo ein neues Missionsfeld suchen (Sebald 1988, S. 493). Die Missionare machten sich auf den Weg, kamen am 13.01.1913 in Yendi an und eröffneten ein Jahr später, am 28.01.1914, die erste Schule, in die 13 Schüler kamen (Jahresbericht der Basler Mission 1914, S. 204). Die Schule existierte nur für eine kurze Zeit, da mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges die deutsche Kolonialära in Togo zu Ende ging.

Das Bildungsangebot der Basler Mission bestand aus einer Elementarbildung im Lesen, Schreiben und Rechnen in der Twi-Sprache. Die Schüler hatten wöchentlich 20 Stunden Unterricht und wurden „in Kost und Logis“ von der Mission aufgenommen; nur eine Minderheit lernte dazu Englisch (Sebald 1988, S. 493).

### **Die Norddeutsche Missionsgesellschaft (Bremer Mission)**

Die Norddeutsche Missionsgesellschaft entstand am 09. April 1936 durch den Zusammenschluss einzelner Missionsvereine der evangelischen bzw. protestantischen Kirche aus verschiedenen Städten Norddeutschlands, die sich in der St.-Nikolaikirche in Hamburg trafen. Ihr Ziel war „die Ausbreitung des Christentums unter heidnischen Völkern“ (Schreiber 1911, S. 50), und dabei wurde die westafrikanische Küste als erstes Missionsfeld gewählt. Es waren sechs Hilfsvereine aus sechs norddeutschen Städten, nämlich Bremen, Hamburg, Ritzebüttel, Lebe-Bremerhaven, Stade und Lauenburg, die die schon an der „Skavlen Küste“ in Westafrika missionierende

Basler Mission unterstützten. Die Gesellschaft wird auch Bremer Mission genannt, da ihr Sitz in Bremen war, wo auch übrigens diese Missionsbewegung in Deutschland als erste im Jahre 1819 entstand (vgl. Schreiber 1911; Raupp (Hrsg.) 1990).

Die ersten vier Missionare Lorenz Wolf, Lürer Bultmann, Carl Flato und Jens Graff verließen am 17.03.1847 den Hafen von Hamburg an Bord der „Norna“ in Richtung westafrikanische Küste. Bevor sie in Christianborg in Gold-Coast ankamen, starben zwei von ihnen: Die überlebenden Wolf und Graff trafen dort die Missionare der Basler und der methodistischen Missionen. Nach Verhandlungen sollte die Bremer Mission bei dem Ewe-Volk zwischen den Flüssen Volta im Westen und Mono im Osten arbeiten. So wurde im November 1847 die erste Station der Bremer Mission in Peki gegründet und eine Schule eröffnet.

Dieser erste Missionsversuch stieß auf mehrere Schwierigkeiten. Dazu zählte vor allem der Tod von vielen Missionaren an Malaria. So sollten die Überlebenden 1851 nach Deutschland zurückkehren (Adick 1981, S. 142). 1852 fand ein zweiter Versuch in demselben Ort statt, der auch scheiterte. Im folgenden Jahr (1853) wurde eine Station in Keta an der Küste gegründet und eine Schule eröffnet. Von hier aus konnte sich die Bremer Mission im Ewe-Land nach und nach ausbreiten und somit schließlich in Westafrika Fuß fassen (ebd.). Die Missionare begannen sogleich damit, über die Geschichte, das Leben und die Sprache des Volkes zu forschen. Bald wurde die Ewe-Sprache zur Arbeitssprache. In Ho wurde im Jahre 1864 ein „Seminar“ für eine vier- bis fünfjährige Ausbildung einheimischer Missionsgehilfen eröffnet.

Bis 1884, als Deutschland das Schutzgebiet Togo durch den zwischen dem Generalkonsul Nachtigal und dem Stabträger des Königs Mlapa von Togoville unterzeichneten Schutzvertrag annektierte, hatte die Bremer Mission schon fünf Stationen mit Schulen, Peki (1851), Keta (1853), Waya (1856), Ho (1859) und Anyako (1857), von denen Waya und Ho unter deutsche Herrschaft gerieten (ebd.).

Im Dezember 1890 hatte die Bremer Mission auf ihrem Missionsgebiet 14 Schulen, die von 353 Schülern (270 Jungen und 83 Mädchen) besucht wurden (Jahresbericht der NDMG 1890-1891, in: StABr 7,1025). 1896 wurde in Deutsch-Togo eine Hauptstation in Lome gegründet, dann eine andere 1900 in Agu, 1905 eine in Akpafu, 1908 in Atakpame im Landeszentrum und 1912 in Kpalime. So besaß die Bremer Mission 1911 im deutschen Schutzgebiet sechs Hauptstationen, 141 Elementarschulen mit 5.414 Schülern (4.223 Jungen und 1.191 Mädchen), eine Fortbildungsschule bzw. Mittelschule in Lome mit 10 Schülern (nur Jungen), ein Lehrerseminar in

Amedzofe (Ho) mit 91 Schülern (nur Jungen) und eine Mädchenanstalt in Ho mit 40 Mädchen (Schlunk 1914a, S. 40f.). Die Schularbeit erlebte eine allmähliche bedeutende Entwicklung bis kurz vor dem Krieg, wie die folgende Tabelle (Tab. 12) zeigt:

*Tab. 12: Entwicklung des Schulwesens der Bremer Mission von 1893 bis 1911*

Jahr	Schulen	Schüler/Schülerinnen		
		Junge	Mädchen	Gesamt
1893	17	391	116	507
1896	34	615	258	873
1899	40	697	340	1037
1902	54	1416	608	2024
1905	86	2035	792	2827
1908	141	4079	1083	5162
1911	187	6014	2081	8095

(Quelle: StABr 7,1025, Jahresberichte der NDMG 1893-1912).

Die Schulbildung als ‚Missionsmittel‘ war so wichtig für die Bremer Mission, dass sie auf allen Wegen versucht hatte, jedem sich im Missionsfeld befindenden Einheimischen eine Bildungsmöglichkeit anzubieten; so gab es in den Dörfern Außenschulen von einem bis vier Kursen unter der Leitung von einheimischen Katechisten oder Lehrern, wo die Kinder Lesen, Schreiben, einfaches Rechnen und biblische Geschichten in der Landessprache (Ewe) lernen konnten. Auf den Stationen waren es Stationsschulen von vier bis sieben Kursen in der Hand europäischer Missionare. Dort wurden folgende Unterrichtsfächer angeboten: Religion, Rechnen, Lesen, Schreiben, Singen, Erdkunde, Geschichte, Zeichnen, Turnen, Naturkunde in Ewe und Englisch als Fremdsprache.

Zur Mädchenausbildung in Hauswirtschaft wurde neben der seit 1892 in Ho betriebenen Mädchenanstalt 1896 eine Mädchenschule in Lome gegründet. Die erwachsenen Frauen konnten auch ab 1897 an einem Lesen- und Schreibenabendunterricht teilnehmen; für die Kinder wurden auf den Stationen Kindergärten eröffnet.

Das Bremer Missionsschulwesen war relativ gut organisiert; die Schüler waren vor allem am Anfang zum größten Teil losgekaufte Sklavenkinder, da die Einheimischen aus Angst vor Sklaverei ihre Kinder zunächst nicht in die Schulen schicken wollten. Nach einigen Jahren waren es dann Kostschüler, die auf den Stationen wohnten, Kostgeld erhielten und nur ihre

Ferien bei den Eltern verbrachten. Als dann die Bremer Mission aber versuchte, Schulgeld einzuführen, verlor sie viele Schüler (vgl. Adick 1981, S. 144f.).

Mit der Verordnung des Kolonialrates vom 23.10.1896, nach der nur die deutsche Sprache in den Schulen als Fremdsprache unterrichtet werden durfte (Erbar 1991, S. 239), geriet die Mission in Schwierigkeiten mit der Kolonialregierung in Togo, da sie seit Anfang ihrer Tätigkeit in Westafrika in ihren Schulen neben der einheimischen Sprache Englisch angeboten hatte (vgl. Ahadji 1976, S. 190). Nach vielen Verhandlungen mit der Administration während der Schul- und Missionskonferenzen wurden 1905 neue Lehrpläne für die Außen- sowie die Hauptstationsschulen ausgearbeitet und eingeführt. Mit der deutschen Sprache sollte in den Außenschulen im dritten Schuljahr begonnen werden, und in den Stationsschulen wurde sie fast zu einer zweiten Unterrichtssprache (Adick 1981, S. 154), so dass die Mission Schulbeihilfen von der Regierung erhalten konnte (Amtsblatt Togo 1906, S. 1f. und Amtsblatt Togo 1910, S. 48; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 276ff.).

Die Bremer Mission hat zahlreiche einheimische Gehilfen und Gehilfinnen sowohl in der Kolonie als auch in Deutschland ausgebildet, die bei der Missionsarbeit viel geholfen haben. 1911 befanden sich im Lehrpersonal neben zwölf Weißen, darunter drei Frauen, 182 Einheimische, darunter sieben Frauen (Schlunk 1914a, S. 40). Die einheimischen Lehrkräfte waren also deutlich in der Überzahl.

### **Die katholische Steyler Mission**

Die katholische Missionsgesellschaft, „die Gesellschaft des Göttlichen Wortes Jesu in den Heidenländern“, wurde am 8. September 1875 von Pater Arnold Janssen gegründet (Schmidlin 1913, S. 16). Obwohl die Gesellschaft die erste deutsche katholische Missionsgesellschaft war, wurde sie in dem niederländischen Dorf Steyl ins Leben gerufen, da eine Gründung auf deutschem Boden wegen des damaligen Kulturkampfes nicht möglich war. Bereits 1879 konnten die ersten Steyler Missionare nach China geschickt werden (ebd.).

Bevor die Steyler Missionare nach Togo kamen, hatte die westafrikanische ‚Sklaven Küste‘ schon seit dem 16. Jahrhundert sporadische Kontakte mit verschiedenen katholischen Mönchsorden (Kapuziner, Dominikaner u.a.) (Müller 1958, S. 22). 1862 machten die französischen Lyoner Missionare, die sich in Dahomey angesiedelt hatten, eine erste Reise ins spätere deutsche Togogebiet durch Grand-Popo, Agoue, Anecho bis Keta. Später versuchten sie im Landesinneren in Atakpame eine Mission zu gründen, was

jedoch scheiterte (ebd., S. 26). Im Süden Togos aber gab es vor der deutschen Annektierung kleine katholische Gruppen, die alle von den Lyoner Missionaren in Dahomey abhingen. Um diese französische Beeinflussung zu stoppen, bat die deutsche Kolonialadministration um eine deutsche katholische Mission für Togo. So wurde durch das päpstliche Dekret vom 12.04.1892 das Missionsfeld von Togo von der apostolischen Präfektur von Dahomey getrennt und der Steyler Mission anvertraut (vgl. Adick 1981, S. 167).

Am 27.08.1892 kamen die ersten Steyler Missionare in Lome an und begannen schon einige Tage später mit einer Schule. Ende 1892 besuchten 48 Schüler die katholische Schule in Lome (Müller 1958, S. 53). Die Steyler Missionsarbeit entwickelte sich sehr schnell. In den darauf folgenden Jahren wurden sechs Schulen auf dem Gebiet der Hauptstation Lome eröffnet: Eine ‚Knabenschule‘ und eine Mädchenschule in Lome-Stadt, eine Schule in Kodjoviakope, eine in Bagida, eine in Aklassoukope und eine in Noepe. Im Jahre 1895 wurde die Stationen Porto-Seguro mit zehn Schulen und Klein-Popo mit sieben Schulen gegründet; dann im Mai 1900 die Station Atakpame mit fünf Schulen und im März 1902 die Station Agome-Kpalime mit 23 Schulen.

Nach zehn Jahren Missionierung hatte die Steyler Mission schon fünf Hauptstationen mit 51 Schulen, die von 2.093 Schülern (1.871 Jungen und 222 Mädchen) besucht wurden, und eine Handwerkerschule in Klein-Popo:

*Tab. 13: Schulen der Steyler Mission in Togo im Jahre 1902*

Station	Schulen	Schüler		
		Jungen	Mädchen	Gesamt
1. Lome	6	321	123	444
2. Porto-Seguro	10	387	10	397
3. Klein-Popo	7	333	69	402
4. Atakpame	5	100	20	120
5. Agome-Kpalime	23	730	*	730
Gesamt →	51	1.871	222	2.093

\* Die Mädchenzahl in Agome-Kpalime ist unbekannt.  
(Quelle: BArch R 1001/3910, Bl. 7f.)

Die Steyler Mission gründete so viele Schulen, denn sie fand die Schulbildung als ein unentbehrliches Missionierungsmittel, das den Kontakt zu den Einheimischen leicht machte:

„Das notwendige Mittel zur Christianisierung Togos nach dem Urteil der Missionsleitung ist die Schule. Sie dient der Hebung der Kultur und Ausbreitung des Christentums. [...] Durch die Schule fand die Mission meistens Eingang in die Ortschaften. Durch Vermittlung der Kinder fand sie den Weg zu den Herzen der Erwachsenen“ (Thauren 1931, S. 25).

Für die Mission galt das Prinzip: „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“ (ebd., S. 181).

Am 6. März 1897 kamen die Schwestern des Heiligen Geistes in Lome an und übernahmen die Mädchenbildung (Müller 1958, S. 95). Diese besondere Schwestermission war sehr wichtig, da die einheimischen Mädchen und Frauen nach der Einschätzung der Missionare einen niedrigen Sozialstand hatten und unter einem großen Einfluss des Fetischismus standen. Die Schwestern sollten mit viel Geduld, Liebe und auch Strenge die Mädchen an den regelmäßigen Schulbesuch gewöhnen (ebd., S. 181). Die eröffneten Mädchenschulen wurden auf den Schwesternstationen mit Internaten verbunden.

Die katholischen Schulen waren Elementarschulen, in denen die Kinder Schreiben, Lesen, Rechnen, Religion und Deutsch lernten; die englische Sprache, die damals die Handelssprache an der westafrikanischen Küste war, wurde von Anfang bis 1904 zusätzlich als Fremdsprache angeboten. Die Unterrichtssprache war die Landessprache (Ewe) wie bei der Bremer Mission. In der Handwerkerschule wurden einheimische Jungen zu handwerklichen Arbeiten als Schreiner, Schuster, Maurer, Schneider, Schlosser, Anstreicher usw. zur Errichtung der Missionsgebäude ausgebildet.

Das Lehrpersonal bestand neben den europäischen Missionaren aus vielen einheimischen Gehilfen, die vor allem in den so genannten Dorf- oder Außenstationsschulen tätig waren. Im Jahre 1911 beschäftigte die Steyler Mission 200 einheimische Lehrkräfte (194 Männer und 6 Frauen) (Schlunk 1914a, S. 54).

Die katholische Missionsarbeit hatte sich so schnell entwickelt, dass die Steyler Mission im Jahre 1913 die meisten Schulen in Togo betrieb, obwohl sie als letzte in der Kolonie mit der Missions- und Schularbeit angefangen hatte. Sie hatte 166 Elementarschulen (davon sechs Mädchenschulen) mit 6.119 Schülern und 968 Schülerinnen, ein Lehrerseminar mit 17 Schülern (nur Jungen), eine Fortbildungsschule mit 46 Schülern (nur Jungen) und eine Handwerkerschule mit 63 Jungen (Schlunk 1914a, S. 4 und S. 50f.).

## 2.2.2 Die Regierungsschulen

Dem kaiserlichen Kolonialgouvernement in Deutsch-Togo war die Einheimischenbildung lange gleichgültig geblieben. Mit Befriedungs- bzw. Okkupationsfragen<sup>12</sup> sowie mit Wirtschaft bzw. Schutzgebietausbeutung befangen, überließ die Kolonialverwaltung in Togo die Bildungspolitik den seit Mitte des 19. Jahrhunderts an der Sklavenküste tätigen Missionsgesellschaften, nämlich der Basler und der Bremer Mission sowie der später angekommenen katholischen Mission (der Steyler Mission). Sie eröffnete jedoch 1891 unter der eindringlichen Bitte der Einheimischen eine erste Regierungsschule in Adjido in Klein-Popo (heute Anecho).

„Dass schließlich die Administration wenigstens eine ‚Regierungsschule‘ einrichtete, ist auf die Initiative der führenden Afrikaner vor allem in Klein-Popo zurückzuführen. Diese fragten die Administration, warum in anderen Kolonien Schulen bestehen, in der deutschen jedoch keine. Sie schenkten der deutschen Administration mit einer entsprechenden Urkunde ein Grundstück in Klein-Popo in der Größe von 3.000 m<sup>2</sup>, damit dort eine Schule gebaut werden könne; ferner sammelten sie 1000 Mark“ (Sebald 1988, S. 140).

Der Regierungslehrer Karl Koebele empfing am ersten Schultag 60 Kinder (53 Jungen und 7 Mädchen), die er in Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprachübungen, Anschauungsunterricht, Singen und Turnen zu unterrichten begann. Bis zum Ende der 10 Monate, die das Schuljahr dauerte, waren alle Mädchen zurückgetreten. 1897 wurde die Schule nach Sebevi verlegt, wo eine Schülerbibliothek eröffnet wurde und andere Bildungsbereiche zur Schulbildung angeboten wurden, nämlich Nachmittagskurse zur Ausbildung afrikanischer Zollaufseher und Handwerker. In diesem Jahr war die Schülerzahl nach einem Bericht des Gouverneurs zur Kolonialabteilung des Auswärtiges Amtes auf 46 gesunken (BArch R 1001/3913, Bl. 186).

Eine zweite Elementarschule wurde von der Kolonialadministration am 25.08.1902 in Lome gegründet; dann folgte am 15.04.1903 eine Handwerkerschule mit einer dreijährigen Ausbildung einheimischer Jungen als Maurer, Zimmerleute, Tischler, Maler und Schlosser. Etwa 30 Lehrlinge besuchten die Schule und sollten nach der Lehrzeit sechs Jahre im Dienst der Regierung arbeiten (Adick 1981, S. 192).

---

<sup>12</sup> Das kurz vorher erworbene Schutzgebiet musste okkupiert, befriedet und verwaltet werden, da die Einheimischen vor allem im Hinterland noch die deutsche Herrschaft überhaupt nicht akzeptierten und sich gegen die Eroberer wehrten (vgl. Stoeker 1991, S. 81ff.).



Am 01.04.1908 wurde eine zweite berufspraktische Ausbildungsstätte, eine Ackerbauschule im Landesinneren in Nuadja (Notse) mit einer dreijährigen Ausbildung einheimischer Bauern für den Anbau kolonialwirtschaftlicher Produkte, vor allem Baumwolle, eröffnet. 90 Schüler im Alter von 16-30 Jahren besuchten die Schule und lernten den Umgang mit deutschen landwirtschaftlichen Maschinen wie Pflug, Egge, Walze und auch Baumwollentkernungsmaschine und Baumwollsaatmühle; dazu kamen Viehzucht und theoretischer Unterricht in der deutschen Sprache und in landwirtschaftlichen Fächern hinzu (Schlunk 1914a, S. 25). Die Schüler wohnten in der Anstalt und bekamen Arbeitslohn.

Am 24.01.1911 eröffnete die Regierung eine Fortbildungsschule in Lome, wo die Schüler, die die Prüfung für Volksschulen bestanden hatten, eine zweijährige Weiterbildung erhalten konnten. Im ersten Schuljahr kamen 17 Schüler (nur Jungen) und erhielten Unterricht in Physik, Mathematik, Naturkunde, Geschichte, Geographie, Geschäftskorrespondenz, Aufsatz, Sprachlehre, Übersetzung, Lesen, Deklamieren, Zeichnen, Maschinenschreiben, Buchführung, Stenographie, Schönschreiben und Singen. Die Unterrichtssprache hier war ausschließlich Deutsch (ebd., S. 15f.).

Kurz vor dem Ende der Kolonialherrschaft in Togo gründete die Regierung am 01.04.1912 die dritte Elementarschule in Sokode nach dem Modell der Schule von Sebevi.

Nach fast 30 Jahren Kolonialherrschaft hatte die Kolonialverwaltung in Togo sechs Bildungsstätten mit ungefähr 459 Schülern (nur Jungen) gegründet. Die folgende Tabelle (Tab. 14) zeigt aber den Bestand der Regierungsschulen im Juni 1911:

*Tab. 14: Die Regierungsschulen in Togo im Juni 1911*

<b>Schulort</b>	<b>Schulart</b>	<b>Schüler</b>
Sebevi (Anecho)	Elementarschule	202
Lome	Elementarschule	135
„	Fortbildungsschule	17
„	Handwerkerschule	15
Nuadja	Ackerbauschule	90
Gesamt →	5 Schulen	459

(Quelle: Schlunk 1914a, S. 52f.)

Das Lehrpersonal bestand aus sechs europäischen Lehrern (1 in der Elementarschule in Sebevi, 1 in der Elementarschule in Lome, 1 in der Fortbil-

dungsschule in Lome, 2 in der Handwerkerschule in Lome und 2 in der Ackerbauschule in Nuadja) und 12 einheimischen Gehilfen.

## **2.3 Kamerun**

In der späteren deutschen Kolonie Kamerun haben die Londoner Baptisten seit 1845 missioniert. Nach dem Hissen der deutschen Flagge am 14.07.1884 übernahm dann im Jahre 1886 die Basler Mission ihre Arbeit (Schnee 1920, Bd. 2, S. 214). Zu ihnen kamen weitere Missionen, die amerikanischen Presbyterianer, die deutschen katholischen Pallottiner und die deutschen Baptisten.

### **2.3.1 Die Missionsschulen**

#### **Die Londoner Baptisten**

Der allererste Kontakt der späteren deutschen Kolonie Kamerun mit einer christlichen Mission war im Jahre 1845, als am 10. Juni der englische Baptisten-Missionar Alfred Saker von der spanischen Insel Fernando Po gegenüber dem Kamerun-Gebiet in Duala ankam, sich in der Stadt niederließ und die Missionsstation Bethel gründete. Mit Hilfe von nachfolgenden Missionaren und dann auch von einheimischen Gehilfen missionierte er jedoch nicht ohne Schwierigkeiten im Küstengebiet des Kamerunbeckens, so dass die erste christliche Gemeinde sowie die ersten europäisch geprägten Schulen entstanden (Römer 1887, S. 16f.).

1884 gab es 203 Mitglieder in der Gemeinde und vier Schulen (eine in Bethel, eine in Viktoria, eine in Mongo und eine in Bakundu) mit insgesamt 368 Schülern. Die Schule in Bethel allein hatte 200 Schüler im Alter von drei bis 16 Jahren in ihren vier Klassen. Die Unterrichtssprache war vorwiegend Englisch, obwohl A. Saker sich gleichzeitig einem Sprachstudium widmete und das Neue Testament sowie Schulbücher, ein Liederbuch, ein Grammatikbuch und ein Wörterbuch in die Einheimischensprache (Duala) übersetzt hatte. In den Schulen lernten die Kinder lesen, schreiben und rechnen (Raaflaub 1948, S. 23f.).

Nach der Besitzergreifung des Kamerun-Gebiets durch die Deutschen entschied die Leitung der englischen Baptisten Mission, die Arbeit in Kamerun aufzugeben und sich mit dem kurz vorher angefangenen neuen Missionsfeld im Kongo-Becken zu befassen; denn die veränderten politischen Verhältnisse in Kamerun konnten ihre Arbeit beeinträchtigen, da die Missionare fast nur die englische Sprache in den Schulen gebrauchten und somit nicht im Stande waren, die Anforderungen der deutschen Kolonialad-

ministration mit der Schularbeit zu befriedigen. Die kaiserliche Kolonialregierung hatte gerade beschlossen, dass die Einheimischensprache in den Schulen als Unterrichtssprache verwendet werden sollte und dazu nur die deutsche Sprache als einzige Fremdsprache unterrichtet werden durfte. Die „blühende“ Missionsarbeit der Londoner Baptisten begann nach und nach zurückzugehen, weil viele Missionare nach Kongo versetzt wurden (Römer 1887, S. 35f.).

## **Die Basler Mission**

Aus dem im Jahre 1780 ins Leben gerufenen „Deutschen Christentums-gesellschaft in Basel“ entstand am 25.09.1815 die evangelische Missions-gesellschaft zu Basel mit dem Ziel, den so genannten Heiden das Evangelium Christi zu verkünden. Im August 1816 eröffnete die Mission das Missions-institut zur Ausbildung und Vorbereitung der zu sendenden Missionare. 1819 wurden die ersten ausgebildeten Basler Missionare anderen Missions-gesellschaften für den Dienst in Indien und Indonesien zur Verfügung ge-stellt. Die Basler Missionare begannen ihre Missionsversuche in Liberia in Westafrika ab 1827. An der Goldküste kamen sie im Jahre 1832 an (Haas 1994, S. 195ff.).

Auf der kontinentalen Missionskonferenz der evangelischen Missionen in den neu gegründeten deutschen Kolonien, die im Oktober 1885 in Bremen tagte, wurde die Basler Mission darum gebeten, die Arbeit der zurückzie-henden englischen Baptisten in Kamerun zu übernehmen. Nach einer Erkundungsreise von drei Basler Missionaren (Bohner, Rottmann und Binetsch) von Gold-Coast nach Kamerun Anfang 1886, der Zustimmung des Reichskolonialamtes in Berlin und den letzten Verhandlungen mit der englischen Mission<sup>13</sup> sandte die Basler Mission ihre ersten Missionare nach Duala (Der Missions-Freund 1886, S. 155; in: BArch R 1001/3900/5).

Am 23. Dezember 1886 kamen die ersten drei Basler Missionare in Kame-run (Duala) an; am 01. Januar 1887 folgte der Leiter des Missionsfelds Missionar Munz. Sie begannen sofort damit, die übernommene Arbeit fort-zusetzen und weiterzuentwickeln. Nach den Anfangsschwierigkeiten erleb-ten sie einen schnellen Fortschritt, den Raaflaub (1948) wie folgt aus-drückt: „Die Arbeit nahm einen ungeahnt raschen Aufschwung und erlebte eine Ausdehnung, wie man sie noch auf keinem anderen Missionsfeld erlebt hatte“ (S. 24f.). Die ersten Schulen auf der Station Bethel wurden

---

<sup>13</sup> Die Basler Mission sollte der Londoner Baptisten Mission für die Gebäude und Grundstücke einen Preis von 2.000 Pfund Sterling (40.000 Mark) zahlen. (Römer 1887, S. 37).

reorganisiert. Das Schwergewicht im Unterricht wurde auf die deutsche Sprache gelegt,

„während der Englischunterricht zunächst reduziert und später ganz fallen gelassen werden sollte; auch etwas Geographie und Geschichte wurde eingeführt. [...] In allen Schulen wurde das Duala als Unterrichtssprache eingeführt“ (ebd., S. 50).

Dann begann eine Ausdehnungsphase der Missionsarbeit mit der Gründung neuer Stationen und Schulen: 1896, zehn Jahre nach der Übernahme der Arbeit der Baptisten Mission in Kamerun, zählte die Basler Mission 125 Schulen mit 3.204 Schülern. Zu den zwei Stationen Bethel und Viktoria wurden sieben weitere gegründet (Raaflaub 1948, S. 52f.). Diese Verbreitung der Missions- und Schularbeit nahm so bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs ihren Lauf. Im Juni 1911 bestand das Basler Schulwesen in Kamerun aus 257 Elementarschulen oder Dorfschulen, 16 gehobenen Schulen, vier Mädchenschulen, einem Gehilfenseminar und zwei Handwerker-schulen (Schlunk 1914a, S. 100f.).

Nach dem Bericht von Missionar Dinkelacker in der Zeitschrift „Blätter für die Freunde der evangelischen Mission in Kamerun und Nord-Togo“ (Nr. 42 1914, S. 29f.; in: BArch R 1001/3905)<sup>14</sup> wurde deutlich gemacht, dass die Schulen die Grundlage der Basler Missionsarbeit waren. In jeder Ortschaft, wo die Mission Eingang suchte, wurde eine Schule eröffnet. Diese Dorfschulen hatten einen drei- bis vierjährigen Kurs und lagen in den Händen einheimischer Gehilfen. Dort wurde den Kindern, Jungen und Mädchen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Biblische Geschichte, Auswendiglernen des religiösen Memoirenstoffes (Sprüche, Lieder und Teile des Katechismus) und Singen in der Landessprache beigebracht. Wegen der großen Sprachenvielfalt in dem Missionsfeld wurde für jeden Distrikt eine Unterrichtssprache gewählt: die Duala-Sprache für das Küstengebiet und die Bali-Sprache für das Grasland. Im dritten und vierten Schuljahr begann der Deutschunterricht.

Neben den Dorfschulen wurden gehobene Schulen gegründet. Im Jahre 1911 gab es 16 solcher Schulen mit insgesamt 1.447 Schülern. Es waren Internate mit einer Schule von fünf Kursen; die zwei unteren wurden Knabenschule genannt und die drei oberen Mittelschule. Das Hauptgewicht in den gehobenen Schulen wurde auf den Deutschunterricht gelegt, wobei die deutsche Sprache allmählich zur Unterrichtssprache wurde – mit Ausnahme des Religionsunterrichts. Die anderen Fächer waren Rechnen, Geographie, Geschichte und Naturkunde. Der Unterricht wurde von europäischen

---

<sup>14</sup> Die weiteren Angaben über die Schularbeit der Basler Mission in Kamerun stützen sich größtenteils auf diese Quelle.

Missionaren und von einheimischen Gehilfen erteilt. Nach den fünf Kursen wurden die Schüler bei der Mission als Gehilfe oder in den verschiedenen kolonialen Berufen (Post, Zoll, Eisenbahn, kaufmännischen Firmen, Pflanzungsgesellschaften usw.) angestellt. Zu den gehobenen Schulen gehören auch die zwei im Jahre 1898 eröffneten so genannten ‚deutschen Schulen‘: diese beiden Schulen

„unterscheiden sich von den Mittelschulen dadurch, dass ihnen kein Internat angeschlossen war und sie nicht wie jene bezweckten, Missionsgehilfen heranzubilden. Ihr Hauptziel bestand darin, den Knaben eine allgemeine Bildung zu geben, um später eine möglichst gesicherte Stellung, sei es im Regierungs- oder Faktoreidienst, einzunehmen“ (Raaflaub 1948, S. 66).

Die besonders begabten Schüler, die einen guten Charakter gezeigt hatten, wurden nach Absolvierung der Mittelschule zu einer Weiterbildung in dem Gehilfenseminar (in Buea) empfohlen, wo ihnen während drei Jahren zu den Fächern der Mittelschule, Bibelstunde, Bibelerklärung, Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre, Symbolik, Pastoraltheologie, Schulkunde, Methodik, Didaktik und praktische Übungen in einer Übungsschule erteilt wurden. Nach dieser theologischen und pädagogischen Ausbildung konnten die meisten als Katechisten oder als Hilfslehrer von der Mission oder von der Regierung angestellt werden.

Zu diesen ausgebildeten einheimischen Gehilfen wurden viele andere, die das Seminar nicht besucht hatten, für den Unterricht in die Dorfschulen angestellt. Alle diese Gehilfen haben durch ihre Tätigkeit eine große Rolle in der Basler afrikanischen Missionsarbeit gespielt. Im Jahre 1911 waren 287 Einheimische (nur Männer) neben 25 europäischen Missionaren (19 Männern und 6 Frauen) tätig (Schlunk 1914a, S. 100).

### **Die Amerikanischen Presbyterianer**

Die Gesellschaft hatte in Verbindung mit dem American Board bis 1837 missioniert, wo sie sich dann ihre eigene Organisation geschaffen hat. Ihre Missionare waren bereits ab 1833 in Westafrika tätig (Schnee 1920, Bd. 1, S. 42). Im Jahre 1847 ließen sich amerikanische Presbyterianer südlich in Französisch-Gabun nieder und erstreckten ab 1885 ihre Missionstätigkeit auf Kamerun mit der Gründung der Kolonie (ebd., Bd. 2, S. 214).

Im Jahre 1907 betrug die Zahl der Schulen der Presbyterianischen Mission in Kamerun 40: 34 Kostschulen oder Stationsschulen, fünf Dorfschulen und eine Mädchenschule, die von insgesamt 2.281 einheimischen Jungen und Mädchen besucht wurden: 941 Kostschüler, 1.310 Schüler (davon 70

Mädchen) in den Dorfschulen und 30 Mädchen in der Mädchenschule (BArch R 175 FA 1/68, Bl. 424). Es waren alle Elementarschulen; der Unterricht wurde vorwiegend in der Landessprache erteilt. Die Schüler bekamen in den höheren Klassen Deutschunterricht. Die Unterrichtsfächer waren neben Lesen, Rechnen, Schreiben, Vorschreiben, Grammatik und Geographie Menschenlehre und Weltgeschichte (ebd.).

Das Schulwesen der Presbyterianer wuchs so erfolgreich, dass 1911 die Mission 95 Elementarschulen, davon neun Stationsschulen mit sieben Klassen, ein Predigerseminar mit 16 Jungen und eine Handwerkerschule mit 36 Lehrlingen in Kamerun betrieb. Das Predigerseminar und die Handwerkerschule waren beide in Elat bei Ebolowo eröffnet und mit einem Internat verbunden. In den Elementarschulen waren 6.961 Schüler (6.548 Jungen und 413 Mädchen). Das Lehrpersonal bestand aus 13 weiße Missionaren (neun Männern und vier Frauen) und 162 einheimischen Hilfslehrern (Schlunk 1914a, S. 106 f.).

### **Die deutschen katholischen Pallottiner**

Die Missionsgesellschaft wurde 1835 von Vinzenz Pallotti in Rom ins Leben gerufen (Schmidlin 1913, S. 169) und hatte den Zweck „den Glauben unter den Katholiken wieder zu beleben, die vielfach erkaltete Liebe wieder zu erwärmen und den Heidenvölkern das Evangelium zu verkünden“ (Stern von Afrika 1894, S. 3).

Nach der Weigerung des deutschen Auswärtigen Amts in Berlin, der katholischen Pariser Missionsgesellschaft die Erlaubnis zu erteilen, in der deutschen Kamerun-Kolonie zu missionieren, und nachdem die Jesuiten und die Trappisten ihrerseits die Mission mit Hinweis auf deren große Schwierigkeiten abgelehnt hatten, wurde durch das Dekret der Congregatio der Propaganda Fidei vom 18. März 1890 den Pallottinern mit dem deutschen Haus in Limburg die Kolonie als apostolische Präfektur übergeben (Stern von Afrika 1911, S. 204; vgl. Schmidlin 1913, S. 75).

Acht Missionare – ein Priester, zwei Kleriker und vier Laienbrüder unter der Leitung des Apostolischen Präfekten P. Heinrich Vieter – kamen im Jahre 1894 in die Kolonie und begannen sofort mit ihrer Missionsarbeit, zuerst bei den losgekauften Sklaven, dann bei der gesamten einheimischen Bevölkerung der Umgebung.

„Anfänglich war ihre Hauptabsicht darauf gerichtet, unter Befolgung der Ansiedlungsmethode aus losgekauften Sklaven die ersten christlichen Gemeinden zu sammeln, aber bald zogen sie es vor, die zahlreichen und dichtbevölkerten Heidendörfer der Umgebung durch Schulgründungen

direkt zu beeinflussen und für das Christentum zu gewinnen“ (Schmidlin 1913, S. 76).

Ihre Arbeit hat eine rasche Entwicklung mit einem großen Erfolg gehabt. Schon in dem ersten Missionierungsjahr gründeten sie vier Hauptstationen – Marienberg, Edea, Kribi, Engelbert – und zahlreiche Außenposten. Aber bald wurde die Arbeit durch das Klima bedingte Erkrankungen vieler Missionare schwer beeinträchtigt. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts erlebte die Missionsarbeit keine weitere Entwicklung. Ab 1901 gründeten sie die ersten Stationen im Landesinneren: Jaunde und Großbataganland (1901), Ikasa (1906), Einsiedeln (1907), Viktoria (1908), Ngowayang (1909), Dschang (1910), Ossing und Minlaba (1912).

Die Organisation der Missionsschulen wurde neben anderen Missionsfragen auch durch die erste Kameruner Synode in Duala vom 26. bis zum 28. September 1906 reguliert. An den Hauptschulen oder Stationschulen erteilten die Patres selbst den ganzen Unterricht, an den Nebenschulen oder Dorfschulen unterrichteten einheimische Lehrer nach einem von den Patres entworfenen Plan. Die Hauptschulen waren mit Internaten versehen. Die internen Schüler erhielten täglich vier Stunden Unterricht und hatten im Anschluss daran drei Stunden unter Aufsicht des Missionars auf der Station zu arbeiten. Die Schüler wurden in Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Landeskunde unterwiesen, die Mädchen nur in Religion, Lesen und Schreiben in der Landessprache (Duala). 1907 hatte die Mission 51 Schulen mit 3.090 Jungen und 345 Mädchen (BArch R 175 FA 1/68, Bl. 426).

Die Missionsschwwestern, die Pallottinerinnen, beschäftigten sich mit der Mädchenbildung auf ihren Ansiedlungen in Duala, Marienberg, Eden, Kribi, Engelbert, Jaunde, Dschang und Ngowayang. Die Mädchen lernten die weiblichen Fertigkeiten wie Kochen, Waschen, Bügeln, Zuschneiden, Flickern, Nähen usw., aber nur auf Grundlagenniveau.

Zur Unterweisung in der Arbeit und in der Handwerkerkunst gründete die Mission 23 Lehrwerkstätten, in denen die Missionsbrüder die einheimischen Jungen zu Handwerkern heranbildeten. Auf fast allen Stationen gab es eine Schreinerei und Maurerei, auf neun von ihnen eine Sägerei und Ziegelei, in Duala und Marienberg eine Schlosserei, in Duala, Einsiedeln, Eden und Jaunde eine Schneiderei, in Duala und Engelbert eine Schufferei und Sattlerei. Die Auszubildenden wurden auch zu Farmarbeiten für einheimische Nahrungsmittel und für Kakao, Kaffee, Tabak usw. angeleitet.

1907 eröffnete die Mission ein Lehrerseminar in Einsiedeln mit etwa 60 einheimischen Jungen, die täglich zehn bis zwölf Stunden Unterricht hatten und immer Deutsch sprechen sollten.

Die Missionsstatistik am 31. Dezember 1912 registrierte 14 Hauptstationen mit 31 Patres, 33 Brüdern und 30 Schwestern, 156 Schulen (21 Stationschulen und 135 Dorfschulen) mit 11.534 Schülern und 927 Schülerinnen und 165 einheimischen Lehrern (BArch R 175 FA 1/211, Bl. 84; vgl. Schmidlin 1913, S. 78). Im Jahre 1913 wurde noch eine Station in Duala-Deido gegründet und die Schülerzahl stieg auf 19.576 (18.418 Jungen und 1.158 Mädchen); in den Handwerkstätten waren 259 Lehrlinge (ebd.).

*Tab. 15: Die Schulen der Pallottiner-Mission in Kamerun am 31. 12. 1913*

Stationen	Schulen		Schüler		Lehrkraft			
	Stationschulen	Dorfschulen	Jungen	Mädchen	Patres	Brüder	Schwester	Einheimische
Duala	2	22	1.907	301	4	7	5	30
Marienberg	2	18	741	48	2	2	3	21
Kribi	2	10	180	60	2	2	3	11
Eden	2	30	3.508	117	3	1	3	34
Engelbert	2	3	235	68	1	3	3	5
Gr. Batanga	1	6	405	37	2	1	0	9
Jaunde	2	32	5.439	260	6	4	5	41
Ikasa	1	11	543	31	2	1	0	12
Einsiedeln	1	4	375	15	2	3	0	3
Viktoria	0	0	0	0	1	1	0	0
Ngowayang	2	13	1.306	15	2	3	3	16
Dschang	2	15	1.124	180	2	3	4	17
Ossing	1	7	430	0	2	2	0	8
Minlaba	1	11	1.365	26	2	2	0	13
Duala-Deido	1	0	260	0	1	1	0	3
15	22	182	18.418	1.158	34	36	29	223

(Quelle: BArch R 175 FA 1/211, Bl. 95f.)

## **Die Deutschen Baptisten**

Im Jahre 1890 schickte die in Hamburg neu gegründete Missionsgesellschaft der deutschen Baptisten ihre ersten Missionare nach Kamerun. Diese sollten die von den englischen Baptisten hinterlassenen Gemeinden betreu-



en, die sich der Vormundung von Basler Missionaren nicht unterwerfen wollten und sich als selbständige christliche Gemeinde organisiert hatten (Schnee 1920, Bd. 2, S. 214). Die Mission hatte 1907 vier Hauptstationen und 42 Außenstationen, jede mit einer Schule. Die Zahl der Schüler betrug insgesamt 1.345 (BArch R 175 FA 1/153, Bl. 422).

Im Jahre 1911 gab es 38 Elementarschulen mit 2.568 Schülern (2.204 Jungen und 364 Mädchen), eine „Knaben-Mittelschule“ mit 49 Jungen und eine „Mädchen-Mittelschule“ mit zwölf Mädchen, beide in Duala, sowie ein Seminar mit elf Jungen, ebenfalls in Duala. Das Lehrpersonal setzte sich aus neun europäischen Missionaren, vier Missionarinnen und 162 einheimischen Hilfslehrern zusammen (Schlunk 1914a, S. 102ff.).

Am Ende des Jahres 1913 waren 3.167 Tagesschüler in den Elementarschulen, darunter 200 Mädchen (BArch R 175 FA 1/153, Bl. 423f.).

### **2.3.2 Die Regierungsschulen**

Das koloniale Regierungsschulwesen in Kamerun bildete den Anfang des Regierungsschulwesens in den deutschen Kolonien in Afrika (vgl. Schlunk 1914b, S. 15). Im Jahre 1886, zwei Jahre nach der offiziellen Okkupation des Kamerun-Gebietes, ließ der deutsche Kaufmann Adolph Woermann, der damals der Vorsitzende des ‚Syndikats für Westafrika‘ war und viele Faktoreien an der Westafrikanischen Küste besaß, dem Reichskanzler Bismarck ein Schreiben als Ergänzung zu der Bitte des Gouverneurs von Soden von Kamerun um Aussendung zweier Lehrer in die Kolonie zukommen, in dem er um die Errichtung einer Schule für Elementar- und Handwerksunterricht sowie Ackerbau bat und einen Entwurf des Unterrichtsprogramms vorlegte (BArch R 1001/4070, Bl. 9ff.; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 65f.). Im Januar 1887 wurde der Lehrer B. Theodor Christaller, Sohn eines Basler Missionars, nach Kamerun gesandt, wo er am 24.02.1887 die erste koloniale Regierungsschule in Bonamandone (Duala) eröffnete. Nach seinem Bericht im September 1887 über das zu Ende gegangene erste Schuljahr (BArch R 1001/4070, Bl. 130-134; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 148f.) begann die Schule mit 32 Kindern aus Duala und den umliegenden Dörfern (Bonapriso, Bonaduma und Bojongo). Ein Sohn des Königs Bell wurde als Dolmetscher angestellt und der Unterricht begann sofort zunächst mit Lesen und Schreiben mittels Buchstaben auf Pappe. Die Einführung eines monatlichen Schulgeldes von 3 Mark verursachte den unregelmäßigen Schulbesuch:

„Das monatliche Schulgeld von 3 Mark (Brüder 2 M) ging nur bei einem Teil der Schüler regelmäßig ein. Nach und nach mussten mehrere Schüler wegen Nichtbezahlung ausgewiesen werden, darunter leider ein sehr

begabter Knabe, weshalb vom 11.-20. April 7 neue Schüler aufgenommen wurden. [...] Dieser unregelmäßige Schulbesuch hängt mit der Beibehaltung des Schulgeldes eng zusammen; denn alle, die am 10ten Tag des neuen Monats das Schulgeld noch nicht gezahlt haben, müssen der Schule solange fernbleiben, bis sie das Geld bringen, was oft erst nach einem Monat geschieht. Die Schulversäumnisse sind deshalb meist Schuld der Väter, deren einige, wie ich mehrmals erfuhr, an einem Tag die 3 Mark für Rum verausgaben, die der Schüler für einen Monat nötig hätte. [...] Von der ersten Klasse traten zwei Schüler aus, nachdem sie notdürftig Lesen und Schreiben gelernt hatten, indem ihre Väter der Ansicht waren, sie wussten jetzt genug; in Wirklichkeit war das Schulgeld die Ursache. Viele von den unregelmäßigen Besuchern blieben nach und nach ganz weg, so dass die Schülerzahl Anfang September nur noch 21 betrug“ (ebd.).

Die Kinder wurden 20 Stunden wöchentlich, vormittags und nachmittags je zwei Stunden, in Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Deutsch unterrichtet. Mittwoch und Samstags Nachmittag waren frei.

„Im Lesen und Schreiben wurde das kleine und große lateinische Alphabet eingeübt, so dass die Schüler bzw. die anfangs September nur noch 18 Mann starke erste Klasse, auf Duala alles lesen und schreiben kann. [...] Das kleine deutsche Alphabet ist ebenfalls eingeübt, und es wird nun in der württembergischen Fibel gelesen. Seit Anfang September wird mit Tinte und Feder geschrieben. [...] Im Rechnen geht die Addition und die Subtraktion diktiert 7-8stelliger Zahlen. Die Multiplikation wird zunächst noch nur im Kopfrechnen geübt. [...] Im Singen müssen die Lieder erst gemacht werden, da die Duala-Neger weder rhythmische noch unrythmische Lieder haben, auch sich aufs Singen herzlich schlecht verstehen. Die Übersetzung von „Heil unsrem König“ war schon vorhanden. [...] Der Unterricht im Deutschen beschränkt sich zunächst auf Einübung einzelner Wörter und Sätze. Die für eine Dualazunge beinahe unmöglichen Konsonantenhäufungen gestatten nur einen sehr langsamen Fortschritt“ (ebd.).

Die Schule existierte bis 1898, wo sie von der Regierung an die Basler Mission abgetreten wurde (Raaflaub 1948, S. 65).

1890 eröffnete die Regierung eine zweite Schule in Bonanjo, einem anderen Stadtteil von Duala, und 1897 eine andere in Victoria; 1906 kam eine weitere in Garua hinzu und 1908 eine in Jaunde. Es waren alle Elementarschulen von drei bis sechs Kursen im Prinzip nur für Jungen nach dem Modell der ersten in Bonamandone, in der die Kinder Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Deutsch lernten. Zu diesen Unterrichtsfächern kam in

Garua Gartenbau, in Jaunde und Victoria Landwirtschaftsunterricht hinzu. 1911 zählten die vier Regierungsschulen 821 Schüler (775 Jungen und 46 Mädchen), die von vier europäischen Lehrern und neun einheimischen Hilfslehrern unterrichtet wurden (Schlunk 1914a, S. 110f.):

*Tab. 16: Die Elementarschulen der Kolonialregierung, Stand 1911*

Schulort	Klassen	Lehrkraft		Schüler		
		Europäer	Einheimische	Jungen	Mädchen	Gesamt
Duala	6	2	3	324	19	343
Victoria	6	1	3	278	26	304
Garua	3	0	1	60	0	60
Jaunde	4	1	2	113	1	114
4 Schulen	-	4	9	775	46	821

(Quelle: Schlunk 1914a, S. 110f.)

Zu den vier Elementarschulen hat die koloniale Regierung zwei Lehranstalten für eine praktische Ausbildung eröffnet: eine Handwerkerschule in Buea und eine Ackerbauschule in Victoria.

In der Handwerkerschule sollten Tischler, Polsterer, Zimmerer, Maurer und Schmiede in drei Jahren ausgebildet werden. Die Lehrlinge erhielten Kostgeld und einen jährlich steigenden Lohn und mussten nach der Ausbildung zwei Jahre als Gesellen in der Anstalt im Dienst bleiben. 1911 waren 39 Lehrlinge in der Anstalt (Schlunk 1914a, S. 110f.).

Die im Jahre 1906 gegründete Ackerbauschule in Victoria, die gleichzeitig eine landwirtschaftliche Versuchsanstalt war, bildete Einheimische in drei Jahren zur Landwirtschaft und Gärtnerei aus. Aufgenommen wurden Schüler, die die Regierungs- oder Missionselementarschule absolviert hatten und sich für eine landwirtschaftliche Ausbildung angemeldet hatten. Schon sechs Jahre nach der Eröffnung der Schule schien es, dass die Kinder kein Interesse an einer solchen Bildung hatten. Das versuchte der Leiter der Anstalt in seinem Bericht an das Kaiserliche Gouvernement in Kamerun wie folgt zu erklären:

„Die Gründe für die Abneigung der Schüler zum Eintritt in die landwirtschaftliche Schule scheinen nach hiesigen Beobachtungen folgende zu sein: Zunächst ist ihnen die dreijährige Lehrzeit zu lang; nach mehrjährigen Schulzeit wollen sie nicht wieder auf die Schulbank. [...] Die praktischen Arbeiten, in denen sie unterwiesen werden, verrichten sie nicht besonders gern, da sie ihrer Eitelkeit zuwider sind. Sie sehen mit

Neid auf ihre Altersgenossen, welche als Kanzlisten im Gouvernementdienst bei Post und Zoll tätig sind und die, ihrer Meinung nach, eine große Stellung einnehmen“ (BArch R 175 FA 1/796, Bl. 33f.).

Für das Schuljahr 1912 gab es nur noch 19 Schüler in der Anstalt und für das nachfolgende Jahr hat nur die katholische Mission fünf Schüler überwiesen, da sich bei den anderen Missionen keine Schüler angemeldet hatten (ebd.). Die Schüler wurden in Pflanzen- und Samenkunde, Bodenbearbeitung, Farmanlage, Pflanzenpflege, Aufbereitung landwirtschaftlicher Produkte und dann Deutsch, Rechnen, Naturkunde und Erdkunde von zwei europäischen Lehrern unterrichtet.

## **2.4 Ostafrika**

Diese Kolonie war das größte und bevölkerungsreichste Kolonialgebiet Deutschlands und hatte deswegen auch eine größere Bedeutung für die Missionsgesellschaften. Die Bevölkerung hatte seit dem Mittelalter Kontakt zum Islam gehabt, der sich vor allem von der Küste aus stark ausbreitete. Schon 1862 begannen die katholischen Missionare, die Väter vom Heiligen Geist mit ihrer Missionsarbeit in diesem Gebiet, das 22 Jahre später unter deutsche Kolonialherrschaft fiel. Zu ihnen kamen dann zwei andere deutsche katholische Missionen, die Benediktiner von Sankt Ottilien und die Weißen Väter (mit dem deutschen Mutterhaus in Trier) sowie neun evangelische Missionen (sechs deutsche, zwei englische und eine amerikanische): die Mission der Brüdergemeine in Herrnhut, die Berliner Missionsgesellschaft, die Evangelisch-lutherische Mission in Leipzig, die Missionsgesellschaft für Deutsch-Ostafrika in Bethel bei Bielefeld, die Europäische Abteilung der Adventisten vom siebenten Tage in Hamburg, der Evangelische Afrika-Verein in Berlin, die Church Missionary Society, die Universities-Mission to Central Africa in London und die Africa-Inland-Mission in Philadelphia, die neben der kaiserlichen Kolonialregierung an der Einheimischenbildung arbeiteten (Schlunk 1914a, S. 139f.).

Es muss auch vorgemerkt werden, dass es in DOA ein getrenntes spezielles Bildungswesen für Kinder weißer Siedler gegeben hatte, das gegen Ende der Kolonialherrschaft aus sechs Missionsschulen (in Leganga, Gare, Tandala, Hohenfriedeberg und Daressalam) und drei Regierungsschulen mit insgesamt etwa 50 Schulkindern (in Daressalam, Leganga und Oldonjo-Sambu) bestand (Schnee 1920, Bd. 1, S. 402f.). Dieses Bildungswesen wird hier nicht behandelt.

## 2.4.1 Die Missionsschulen

### Die Väter vom Heiligen Geist

Die „Kongregation vom Heiligen Geiste“ wurde 1702 gegründet und begann 1750 ihre Missionsarbeit (Warneck 1905, S. 188).

Im Jahre 1863 kamen die Väter vom Heiligen Geist nach Sansibar, wo sie mit der Missionierung begonnen haben. Von da aus gründeten sie 1869 die Station von Bagamojo. Die Station entwickelte sich gut bis 1878, als die Missionare ins Landesinnere eindringen konnten, so dass bald blühende christliche Gemeinden und ganze Christendörfer in den Flussgebieten des Kingani, Wami, Pangani und in der Landschaft des Kilimandscharo entstanden. 1907 übernahmen sie auch die von den Marianhiller Trappisten im Nordosten aufgegebenen Missionsstationen Tuli und Neu-Köln. 1910 besaß die Mission in Ostafrika drei Missionsbezirke bzw. apostolische Vikariate, davon zwei auf deutschem Kolonialboden: Bagamojo im Süden und Kilimandscharo im Norden.

1913 zählte der Bezirk Bagamojo 14 Stationen und 210 Schulen mit 11.462 Schulkindern und der Bezirk Kilimandscharo 11 Stationen, 124 Schulen mit 14.976 Schulkindern, also insgesamt 25 Stationen, 334 Schulen mit 26.458 Schülern und Schülerinnen. Das Lehrpersonal bestand aus 43 Vätern, 29 Brüdern, 50 Schwestern und vielen einheimischen Lehrern (Schmidlin 1913, S. 126ff.).

Die Schulen waren Elementarschulen. Der Unterricht,

„der mit dem Kisuaheli die deutsche Sprache verbindet, steht auch jetzt noch auf einer bescheidenen Stufe; mit Lesen, Schreiben und etwas Rechnen ist der ganze Lehrplan erschöpft, so dass die Missionsschulen, vielfach bloß Katechismusschulen, an einen Wettbewerb mit den Regierungsschulen, die mit Lehrkräften und Schulmitteln gut ausgestattet sind, aber zumeist den Mohammedanern zugute kommen, nicht einmal denken können“ (ebd., S. 129).

Die Bildungspolitik der Mission hatte nicht nur die Bildung der heranwachsenden einheimischen Jugend zum Ziel, sondern wollte diese vor allem dem nach ihrer Meinung „tückisch lauenden Islam“ entreißen. Die katholische Mission verzichtete auf die Heranbildung künftiger Regierungsangestellten, da ihre Versuche bisher erfolglos waren. Diesen Misserfolg erklärte Bischof Vogt mit folgenden Gründen:

„Die Nachteile einer höheren Bildung für den zur Eitelkeit und Trägheit neigenden Schwarzen; die feindliche Stellungnahme der Pflanze, welche die Kinder von der Schule fernzuhalten wüssten, indem sie die Mis-

sion mit Unrecht beschuldigten, sie lenkte die Jugend von der Arbeit ab; den Mangel an jedweder Hilfe von Seiten der Kolonialregierung, die den Missionsschulen zwar oft genug ihre Sympathie ausdrückt, aber nie offiziell den Häuptlingen gegenüber den Schulbesuch empfohlen habe; endlich den niedrigen Bildungsgrad und die Überlastung der einheimischen Lehrer, die ihre Hauptkraft auf die religiöse Beeinflussung und Taufvorbereitung verwenden müssten und einer unausgesetzten Überwachung seitens des Missionars bedürften“ (Schmidlin 1913, S. 130).

Außerdem besaß die Mission auf ihrer Station Neu-Köln eine gehobene Schule mit 141 Kindern (68 Jungen und 73 Mädchen) (Schlunk 1914a, S. 228f.) und eine Lehranstalt für praktische Arbeit mit 40 Lehrlingen, die „in die Künste des Schmiedes, des Tischlers und des Müllers unterwiesen wurden“ (Schlunk 1914a, S. 155).

Die Schwestern der Mission widmeten sich der Kranken- und Waisenpflege und -hilfe. Es waren die Schwestern vom „kostbaren Blute“, einem von Abt Pfanner eigens für die Mission gestifteten Zweig der Trappistinnen. Sie hatten 25 Waisenhäuser mit 613 Kindern und ein Leprahaus in Bagamoyo mit über 100 Kranken. Darüber hinaus erteilten sie manchem einheimischem Mädchen, ihren Pfleglingen und Schützlingen auf ihren Stationen Nähunterricht und weitere „weibliche Fertigkeiten“ (Schmidlin 1913, S. 133).

### **Die Benediktiner von Sankt Ottilien**

Die Kongregation wurde 1884 in Reichenbach in der Oberpfalz gegründet und erhielt durch das Propagandadekret vom 13.11.1887 das Gebiet von Südsansibar als Missionsfeld.

Am 30.11.1887 machten sich die ersten Benediktinermisionare auf den Weg nach Afrika; es waren ein Pater, neun Brüder und vier Schwestern unter der Leitung des apostolischen Präfekten P. Bonifatius Fleschütz. Anfang 1888 kamen sie in Süd-Sansibar an und ließen sich in Pugu nieder. Sehr schnell bauten sie zwei Klöster und sammelten schon eine stattliche Zahl von einheimischen Kindern, meist losgekaufte Sklavenkinder um sich. Das ärgerte den ‚Araberhäuptling‘ Buschiri sehr und löste im Januar 1889 einen Aufstand aus. Einige Missionare wurden ermordet und die Klöster verbrannt. Im selben Jahr eröffnete der apostolische Präfekt ein neues Missionsheim im Küstenort Daressalam, von wo aus sich die Missionsarbeit ausbreiten konnte (Schmidlin 1913, S. 113f.). Fast jedes Jahr wurde dann eine neue Station gegründet. 1902 wurde die Präfektur, die elf Hauptstationen, 28 Nebenstationen und 38 Schulen zählte, zum Apostolischen Vikariat erhoben.

Bis 1911 stieg die Missionsarbeit auf dreizehn Haupt- und 67 Nebenstationen, 174 Schulen mit 8.083 Schülern und 4.123 Schülerinnen, 15 Internate mit 362 Zöglingen und dreizehn Krankenheimen. Zum Missionspersonal zählten in demselben Jahr 23 Patres, 35 Brüder, 49 Schwestern und 199 einheimische Katechisten. Ein Jahr später stiegen die Zahlen viel höher: 18 Hauptstationen, über 300 Schulen mit 15.500 Schulkindern, 30 Patres, 40 Brüdern und 52 Schwestern (Schmidlin 1913, S. 116).

Im Schulwesen der Benediktiner, das vor allem aus Elementarschulen von zwei bis vier Klassen bestand, befanden sich 1911 zwei Katechetenschulen (in Lukuledi und in Kigonzera) mit je 14 und 16 Jungen, eine Missionslehrerschule in Ndanda mit 20 Jungen, eine Mittelschule in Peramiho mit 241 Schülern (145 Jungen und 96 Mädchen) und eine vierklassige Elementarschule für einheimische Mädchen in Daressalam mit 46 Kostschülerinnen im Alter von 14-16 Jahren (Schlunk 1914a, S. 224f.).

### **Die Weißen Väter**

Im Jahre 1866 wurde die ‚Kongregation der Missionare von Algier‘ oder die ‚Weißen Väter‘ von Kardinal Lavignerie ins Leben gerufen (Warneck 1905, S. 189).

Zu Ostern des Jahres 1878 wurden die zehn ersten Missionare von Marseille nach Afrika gesandt. Sie kamen in Tabora an und begannen mit der Missionsarbeit. Nach vielen Schwierigkeiten und Kämpfen gegen den Widerstand der Einheimischen gegen die christliche Religion sowie gegen den Einfluss des Islams konnten sie 1883 die erste Station im Vikariate Süd-Nyansa am Viktoriasee gründen. 1886 wurden die Vikariate Unjanjembe und Tanganjika errichtet. Durch ein Dekret der Propaganda vom 29. Dezember 1912 wurde das westliche Gebiet zwischen dem Kivusee und dem Viktoriasee als eigenes Vikariat von Süd-Nyansa abgezweigt (Schmidlin 1913, S. 148f.).

In den vier Vikariaten führten die Weißen Väter ihre Missionsarbeit durch die Gründung von Missionsstationen, Schulen, Waisenhäusern, Spitals und Apotheken aus.

Die Missionsschulen waren vor allem Elementarschulen in der Form von Stationsschulen unter der Leitung eines Missionars oder einer Missionsschwester und Außen- bzw. Dorfschulen in den Händen von einheimischen Katechisten. Die Schulfächer waren Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen; die Unterrichtssprache war die Suahelisprache.

Tab. 17: Die Elementarschulen der Weißen Väter in Ostafrika im Jahre 1913

Vikariat	Stationen	Schulen	Schüler/innen		
			Jungen	Mädchen	Gesamt
Süd-Nyansa	22	78	1.252	467	1.719
Kivu	15	66	3.184	1.116	4.300
Unjanjembe	12	27	545	267	812
Tanganjika	12	121	5.938	3.602	9.540
Gesamt →	61	292	10.919	5.452	16.371

(Quelle: Schmidlin 1913, S. 147ff.)

In dem Vikariat Süd-Nyansa entstand eine Mittelschule in Bukoba, die „zur Erweiterung der Kenntnisse für die Begabten diente“, und seit 1903 ein Knabenseminar in Rubia „mit 99 intelligenten Zöglingen, die mit Erfolg ihre Prüfung vor dem Bezirkschef absolvierten und von denen zehn bereits Theologie studieren und sieben die niederen Weihen empfangen haben“. Die Unterrichtssprache im Seminar war Deutsch (ebd., S. 147f.). Dazu kamen in Marienberg eine Katechistenschule mit 28 Jungen und eine Mädchenanstalt, in der 135 Mädchen ausgebildet wurden (Schlunk 1914a, S. 238f.).

Im Vikariat Unjanjembe gab es eine Mädchenschule mit zwei Klassen mit 83 Mädchen in Mariahilf, eine gehobene Schule in Karolinum Ushirombo mit 31 Jungen, die als Lehrerseminar diente, und vier Haushaltungsschulen in Mariahilf, Tabora, Muyaga und Marienberg (ebd.).

Im Vikariat Tanganjika gab es eine Katechistenschule in Karema, die 1911 von 60 Jungen im Alter von 10-18 Jahren besucht wurde (Schlunk 1914a, S. 232f.). Davon studierten 20 als Priesterkandidaten Latein; zwei haben mit dem Philosophiestudium begonnen. Zur Heranbildung einheimischer Schwestern wurde auch ein Noviziat eröffnet (Schmidlin 1913, S. 153f.).

Das Missionspersonal bestand aus Missionaren (Vätern, Brüdern), europäischen und einheimischen Schwestern und Katechisten:



*Tabelle 18: Das Missionspersonal der Weißen Väter im Jahre 1913*

Vikariate	Väter	Brüder	Schwestern		Einheimische Katechisten
			weiße	einheimische	
Süd-Nyansa	37	15	11	0	81
Kivu	43	6	24	0	203
Unjanjembe	33	8	12	0	40
Tanganjika	36	11	19	12	115
Gesamt →	149	40	66	12	439

(Quelle: Schmidlin 1913, S. 145ff.)

1913 waren es insgesamt also 149 Väter, 40 Brüder, 66 europäische und 12 einheimische Schwestern und 439 Katechisten, die in der Missions- und Schularbeit der Weißen Väter in der deutschen ostafrikanischen Kolonie tätig waren.

### **Die Mission der Brüdergemeine in Herrnhut**

Die Missionsgesellschaft wurde schon in den 1720er Jahren nach den theologischen Maximen von Nikolaus Ludwig von Zinzendorf gegründet und sandte am 21. August 1732 ihre ersten Missionare auf die karibische Insel St. Thomas (Raupp (Hrsg.) 1990, S. 164).

Am 24. Juni 1891 erreichten die vier ersten Herrnhuter Karonga am Nordende des Nyassasees in Ostafrika und trafen die Berliner Missionare, die aus Südafrika gekommen waren. Sie ließen sich am 7. Juli in der verlassenen schottischen Missionsstation Kararamuka nieder, woher sie ihre Missionsarbeit nach Absprache mit den Berliner Missionaren unter dem Konde-Volk in der deutschen Kolonie Ostafrika ausbreiteten (Arnold 1993, S. 123).

Die Herrnhuter Missionare gründeten die erste Station Rungwe (anfangs Mwakapalile genannt). Nach der Ankunft weiterer Missionare wurden neue andere Stationen gegründet: 1894 in Rutenganio und Ipyana, 1899 in Isoko, 1907 in Mwaya usw.

Im Dezember 1893 wurden den Missionaren in Rungwe vom Bezirksamt 31 befreite Sklaven zur Betreuung anvertraut. Die Gruppe wurde mit Haus- und Gartenarbeiten beschäftigt. Dies endete nach zwei Jahren, da ein großer Teil der Kinder aus der Anstalt flüchtete, und ein anderer Teil mit der Zustimmung der Missionare die Anstalt verließ.

1896 übergab die London Missionary Society der Brüdergemeinde Herrnhuter Mission ihre einzige Station Urambo in Ostafrika, die erst 1898 von zwei Herrnhutern besetzt wurde. Die Station wurde bereits 1879 von der Londoner Mission gegründet und hatte nur als Stützpunkt auf dem Weg von der Ostküste nach Zentralafrika gedient. So fanden dort die Herrnhuter weder Christen noch Schulen. Von dort aus gründeten sie andere Stationen in dem Gebiet: Kitunda (1901), Sikonge (1902), Ipole (1903), Kipembabwe (1906), Usoke (1907), Tabora (1912).

Für die Herrnhuter war die Schule eines der wichtigsten direkten Missionsmittel. Deshalb wurden überall sofort nach der Stationsgründung Schulen eingerichtet. Es waren Elementarschulen mit den Fächern Religion, Schreiben, Lesen, Rechnen. Die Unterrichtssprache war die Landessprache Nyamwezi.

1902 wurde eine Gehilfenschule zur Ausbildung von einheimischen Lehrern und Evangelisten in Rungwe eröffnet. Die Schule begann ihre Arbeit mit elf Jungen. Sie waren im Jahre 1904 nur noch acht, im Jahre 1905 sieben. So wurde die Schule wegen Nachwuchsmangels geschlossen (Eggert 1970, S. 137).

1905 eröffnete die Mission eine Mittelschule in Kitunda. Neben den Elementarfächern wurden die Schüler in Suaheli, Aufsatz, Bibelkunde und Erdkunde unterwiesen. Im Jahre 1908 wurde eine zweite Mittelschule in Sikonge eröffnet und 1910 eine andere in Rungwe. Hier entsprach der Lehrplan der Mittelstufe einer deutschen Volksschule, aber mit landesbedingten Abweichungen. Die Unterrichtssprache war Nyakusa. Die Mittelschulen hatten einen Kurs von drei Jahren, wurden mit Internaten verbunden, aber die Schüler sollten sich selbst beköstigen.

Was die christliche Heranbildung einheimischer Mädchen anbelangt, wurden manche Mädchen in den Missionarsfamilien als Hauskinder aufgenommen. Als Gegenleistung für Essen und Kleidung sollten sie auf der Station helfen (Eggert 1970, S. 145).

Das Arbeitsfeld der Herrnhuter Missionare teilte sich in zwei Provinzen: Nyassa und Unyamwezi.

In Nyassa hatte die Mission bis 1911 neun Stationen gegründet und 77 Elementarschulen eröffnet, die von 4.582 Schülern (2.487 Jungen und 2.097 Mädchen) besucht wurden; dazu eine Mittelschule in Rungwe mit elf Jungen. Die Schulen wurden von zwölf europäischen Missionaren, vier europäischen Missionarinnen und 85 einheimischen Hilfslehrern, darunter eine Frau, betrieben (Schlunk 1914a, S. 170ff.).

In Unyamwezi gab es fünf Stationen, dreizehn Elementarschulen mit 584 Schülern (406 Jungen und 178 Mädchen) und vier gehobene Schulen mit 39 Schülern (Jungen). 17 europäische Missionare und Missionarinnen (zwölf Männer auch fünf Frauen) und 30 einheimische Gehilfen (27 Männer und drei Frauen) unterrichteten in den Schulen (ebd., S. 175ff.).

## **Die Berliner Missionsgesellschaft**

Die Berliner Mission wurde „im Februar 1824 von zehn namhaften Adligen, hohen Beamten und Professoren, die ein patriotisch-romantisches Christentum pflegten“ (Raupp (Hrsg.) 1990, S. 250) als „Gesellschaft zur Beförderung der evangelischen Mission unter den Heiden“ (ebd.) ins Leben gerufen. Zunächst unterstützte die Mission verschiedene Missionswerke, bis sie ab 1833 ihre eigenen ersten Missionare nach Südafrika, dann später auch nach Ostafrika und China aussandte (ebd.).

1891 kamen die Berliner Missionare aus Südafrika am Nordufer des Nyassa-Sees an (Herms 1993, S. 59), von wo aus sie ihre Missionsarbeit in Ostafrika führten. Bei ihrer Ankunft trafen sie die Herrnhuter Brüdergemeine Missionare, die auch mit der Missionierung in demselben Gebiet anfangen wollten. Das Missionsfeld sollte somit geteilt werden. Nach Absprache sollte die Berliner Mission ihre Arbeit vom Nyassa-See nach Osten und Nordosten ausdehnen und die Herrnhuter Brüdergemeine nach Nordwesten in Richtung Tanganyika- und Rukwa-See (Eggert 1970, S. 94).

Die Arbeit der Berliner Missionare begann dann sofort mit Stationsgründungen: 1891 in Wangemannshöh, 1892 in Manow, 1893 in Mwakaleli und Ikombe (diese letzte wurde 1909 wegen des unerträglichen Klimas nach Matema verlegt), zwischen 1895 und 1897 in Bulongwa und Tandala und viele weitere bis kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Am 1.7.1907 übernahm die Berliner Mission drei Stationen der Bethel-Mission im Küstengebiet: Daressalam, Kisserawe und Maneromango.

Im Gegensatz zu vielen anderen Missionen, die ihre Missionierung mit Schulgründungen angingen, folgte bei der Berliner Mission die Eröffnung einer Schule immer auf die Gründung der Station und der christlichen Gemeinde:

„Während einige andere Missionen in Ostafrika mit der Errichtung von Schulen [...] den Grund ihrer Missionsarbeit legen zu müssen glaubten [...], haben wir, unserer südafrikanischen Erfahrung treu bleibend, den umgekehrten Weg beschritten, und nur wo sich Gemeinden auf Stationen und Außenplätzen zu bilden versprachen, sie auch mit Schulen versorgt“

(Jahresbericht der Berliner Missionsgesellschaft 1907, S. 126; zit. n. Eggert 1970, S. 104).

Ende 1901 hatte die Berliner Mission insgesamt 13 Stationen gegründet und die Zahl der Schulkinder betrug 221 (Jungen und Mädchen). 1903 eröffnete die Mission ein Seminar in Manow zur Ausbildung von einheimischen Gehilfen; ein zweites folgte 1904 in Kidugala. In den Seminaren wurden Absolventen von Stationsschulen, die eine besondere Frömmigkeit, Aufrichtigkeit, Zuverlässigkeit und Demut zeigten, aufgenommen. Die Ausbildung dauerte zwei Jahre und außer den Elementarfächern (Lesen, Schreiben, Rechnen), die wiederholt und vertieft wurden, lag der Schwerpunkt im Lehrplan bei Bibelkunde, Homiletik und Katechetik (Eggert 1970, S. 112).

1906 wurde eine Mittelschule in Lupembe eröffnet. Sie bestand aus einem dreijährigen Kurs und wurde mit einem Internat verbunden. Die Unterrichtsfächer waren Katechismus, biblische Geschichte, Kirchenlied, Perikope, Suaheli, Deutsch, Kibena, Lesen, Diktat, Grammatik, Rechnen, Schönschreiben, Geographie, Geschichte, Singen, Turnen. Die Unterrichtssprache war Suaheli. Nach dem Willen des Komitees der Berliner Mission sollte die Schule nur einer „begabteren“ Auswahl des Volkes zugänglich sein:

„So müsste die eigentümliche Aufgabe der Mittelschule dahin gehen, begabteren jungen Leuten bei christlicher Erziehung eine Bildung zu vermitteln, welche sie entweder zur Aufnahme auf die Helferschule oder zum Dienst bei Europäern, insbesondere der Regierung, oder anderen gehobenen Stellungen in ihrem Volke vorbereitet“ (Schreiben von Merensky und Axenfeld an Schumann in Lupembe vom 13.11.1907; zit. n. Eggert 1970, S. 311).

Die Mittelschule wurde 1912 nach Kidugula verlegt. In der Mittelschule sowie in den Seminaren gehörte auch handwerkliche Ausbildung zum Tagesprogramm, wenn sie auch nicht offiziell im Lehrplan verankert war. In diese ‚gehobenen Schulen‘ wurden keine Mädchen aufgenommen.

Die Berliner Missionare teilten ihr Missionsfeld in Ostafrika in drei Bezirke: Kondesynode, Hehesynode und Daressalam. Im Juni 1911 gab es in der Kondesynode sieben Hauptstationen, 42 Elementarschulen mit 2.448 Schülern (1.639 Jungen und 809 Mädchen), eine gehobene Schule (Seminar) in Manow mit vierzehn Jungen und eine Tischlerei in Madehani mit elf Lehrlingen. Die Hehesynode hatte auch sieben Hauptstationen, aber nur 15 Elementarschulen mit 729 Schülern (471 Jungen und 258 Mädchen), eine Mittelschule von drei Kursen in Lupembe mit 18 Jungen, ein Seminar in Kidugala mit dreizehn Jungen und eine Tischlerwerkstatt in Mufindi mit 31 Lehrlingen. In Daressalam gab es drei Hauptstationen, 10 Elementarschu-

len mit 329 Kindern (289 Jungen und 40 Mädchen) und eine Tischlerei mit zehn Lehrlingen (Schlunk 1914 a, S. 178ff.).

### **Die Evangelisch-lutherische Mission in Leipzig (Leipziger Mission)**

Die Leipziger Mission wurde im Jahre 1836 in Dresden als ‚Evangelisch-Lutherische Missionsgesellschaft in Sachsen‘ gegründet und 1848 nach Leipzig verlegt. Ihr Ziel war „durch unmittelbare Aussendung von Missionaren des evangelisch-lutherischen Bekenntnisses das Evangelium von Christo unter Heiden und Juden verkündigen zu lassen“ (Raupp (Hrsg.) 1990, S. 274).

Die ersten Leipziger Missionare kamen im Oktober 1893 im Dschangga-Gebiet am Kilimandjaro an und gründeten in Nkarungo die erste Station. Dann folgten die Stationen Mamba (1894), Moshi (1896), Shira (1901) und Mwika (1906). Ab 1900 breitete die Mission ihr Arbeitsfeld aus und gründete im Pare-Gebirge weitere Stationen: Shigatini (1900), Gonja (1904), Mbagu (1908), Vudee (1909) und Usangi (1913) (Eggert 1970, S. 167ff.).

Für die Leipziger Mission war die Schule das wichtigste Missionsmittel. Die ersten Stationsschulen entstanden in der Form von Kostschulen. Es waren Internate auf der Missionsstation, zunächst für Jungen, später aber auch für Mädchen. Die ersten Schüler waren einheimische Jungen, die den Missionaren Feldfrüchte und Brennholz zum Tausch gegen Perlen und Stoff anboten und die als Arbeitskräfte auf der Station aufgenommen wurden. Als Entlohnung erhielten sie Beköstigung, Bekleidung und etwas Bargeld. Dazu wurden sie eine Stunde täglich in Elementarfächern und in Religion (biblischer Geschichte) unterrichtet. In manchen Ortschaften schickten die Dorfchefs Jungen in die Kostschulen. Auf jeder Hauptstation der Leipziger Mission mit Ausnahme von Masama und Mwika entstanden Kostschulen für Jungen; Mädchenkostschulen waren eher selten, da wenige Mädchen sich dafür meldeten (Eggert 1970, S. 176f.).

Aus den Kostschulen entwickelten sich normale Tagesschulen. Zu den Kostschülern kamen Jungen und Mädchen aus der Umgebung und sie erhielten täglich zwei Stunden Unterricht in biblischer Geschichte, Lesen, Rechnen, Schreiben, Schönschreiben, Geographie (Heimatkunde), Diktat und Aufsatz. Die Unterrichtssprache war die Landessprache in jedem Gebiet: Mamba, Machame, Moshi im Kilimandjaro-Gebiet, Sangi in Nordpare usw. Die Suaheli-Sprache wurde anfangs als Unterrichtsfach in den Oberklassen angeboten (ebd., S. 174f.). Auf den Stationen entstanden auch so genannte ‚Häuptlingsschulen‘: Dabei ging es um einen vom Missionar oder von einem Gehilfen gehaltenen regelmäßigen Unterricht einmal oder mehrmals wöchentlich, und dies geschah auf die Bitte eines Dorfchefs. Manch-

mal wurde die Schule sogar im Hof des Dorfchefs gehalten, bis eine besondere Hütte dafür gebaut wurde. Kinder und Erwachsene und auch der Häuptling selbst nahmen am Unterricht teil. Die Fächer waren Lesen, etwas Schreiben, Singen und biblische Geschichte. Diese Schulen hatten wenig Erfolg.

Außerhalb der Stationen wurden so genannte Außenschulen unter der Leitung von einheimischen Lehrern eröffnet.

Im April 1902 wurde ein Lehrerseminar mit neun Schülern in Moshi eröffnet. Bis dahin hatten die Missionare „begabte Kostschüler“ individuell als Hilfslehrer herangebildet. Das Seminar hatte drei Kurse. Hier wurden die Missionare mit Sprachproblemen konfrontiert, da die Seminaristen die Elementarschulen in unterschiedlichen Landessprachen absolviert hatten. So wurde entschieden, die Suaheli-Sprache als Unterrichtssprache zu gebrauchen. 1912 wurde in Marangu eine zweite Gehilfenschule mit 48 Jungen eröffnet (Eggert 1970, S. 185f.).

Im Juni 1911 hatte die Leipziger Mission in Deutsch-Ostafrika zwölf Stationen, 73 Elementarschulen (Kost-, Stations-, Außen- und Häuptlingsschulen) mit 6.059 Schülern (2.927 Jungen und 3.132 Mädchen) und eine Druckerei in Moshi mit fünf Lehrlingen; das Lehrpersonal bestand aus sieben europäischen Missionaren (sechs Männern und einer Frau) und 105 einheimischen Lehrkräften (nur Männer) (Schlunk 1914a, S. 192f.).

### **Die Missionsgesellschaft für Deutsch-Ostafrika (Die Bethel-Mission)**

Die Mission wurde 1886 in Berlin von der „Deutsch-Ostafrikanischen Gesellschaft“ aus kolonialmissionarischen Motiven gegründet und entsandte schon ein Jahr später ihre ersten Missionare nach Ostafrika. Diese Gesellschaft sollte im Gegensatz zu den anderen deutschen Missionsgesellschaften, die bis dahin in Afrika tätig waren und in den englischen und einheimischen Sprachen missionierten, „die Mission im national deutschen Sinne“ (Raupp (Hrsg.) 1990, S. 414) betreiben:

„Hier kann nun der Deutsche einmal seine Kraft, seine alle übrigen Nationen überragende Fähigkeit des Missionierens bethätigen, und es ist als ein erfreuliches Zeichen zu betrachten, daß die erwähnte neugegründete Gesellschaft die neue richtigere Bahn einschlagen zu wollen scheint“ (ebd., S. 415).

Die Gesellschaft geriet bald in Schwierigkeiten und verdankte ihr Überleben dem Eintritt des Leiters von den Bethler Anstalten im Vorstand und die Bereitstellung von in Bethel ausgebildeten Diakonen und Diakonissen für

den Dienst auf dem Missionsfeld. Im Jahre 1906 wurde der Sitz nach Bethel verlegt.

Die ersten Bethel-Missionare ließen sich als erste Europäer in Usambara nieder. 1891 gründeten sie die erste Station in Mlalo (Hohenfriedeberg). Dann folgten 1893 die Station in Mtae (Neu-Bethel), 1895 in Vuga, 1896 in Lutindi, 1899 in Bumbuli, 1903 in Bungu, 1907 in Mshihui (Eggert 1970, S. 150).

Die Bethel-Missionare hatten große Vorbehalte gegenüber der Schule, denn sie befürchteten eine ‚intellektuelle Überlegenheit‘ von Schulabsolventen über Handarbeiter, was zu einer Entfremdung von ihrer heimatlichen Gesellschaft führen könnte. Trotzdem eröffnete die Mission allmählich Schulen auf allen Stationen, weil die Elementarschulkenntnisse für Katechumenen und Christen den direkten Zugang zur Bibel und somit deren besseres Verständnis ermöglichten. Darüber hinaus konnten sich die einheimischen Kinder durch die Schule auf die handwerkliche Ausbildung nach europäischen Erfordernissen vorbereiten. Nach dem kolonialideologischen Prinzip der ‚Erziehung der Einheimischen zur Arbeit‘ wollte die Mission in der Schulerziehung den Handarbeiten den Vorrang gewähren.

Der Anfang der Schularbeit wurde schon im ersten Jahr mit den Jungen gemacht, die die Missionare bei sich im Haus aufgenommen haben. Im Monatsbericht von Juni 1892 schrieben die Missionare folgendes:

„In diesem Monat hatten wir die Freude, einen großen Lerneifer unter den uns bisher nähergetretenen jungen Leuten erwachen zu sehen [...] Im Ganzen haben 21 Schüler Anfangsunterricht im Lesen erhalten“ (Monatsbericht von Juni 1892; zit. n. Menzel 1986, S. 130).

Aus diesen Anfängen entwickelten sich zuerst in Mlalo und dann auf den anderen Stationen und umliegenden Dörfern Elementarschulen. Das Lehrpersonal bestand vorwiegend aus Einheimischen, die gegenüber den anderen Schülern über einen nur geringen Wissensvorsprung in den Unterrichtsfächern verfügten.

In den Stationsschulen war neben den Elementarfächern Lesen, Schreiben, Rechnen, dem biblischen Unterricht und etwas Geographie die Hauptbeschäftigung die Ackerarbeit. Die Landessprache Shambala war die Unterrichtssprache im gesamten Missionsfeld (Usambara-Gegend).

Die Mission eröffnete 1902 eine Mittelschule in Mlalo, die dann nach Lwandai verlegt wurde. Es war ein zweijähriger Kurs, dessen Lehrplan dem der Elementarschulen entsprach. Die Kinder wohnten im Internat und waren so zum regelmäßigen Schulbesuch verpflichtet; nur hier lag der

Unterschied zu den Elementarschulen. Die Schüler erhielten täglich vier Stunden Unterricht in den Elementarfächern, davon eine Stunde für die Bibelkunde, und hatten je 4½ Stunden Handarbeit. In der Mittelschule wurden weitere Kurse aufgebaut: der Evangelistenkurs und der Lehrerkurs, wobei die Interessenten nach dem Abschluss der Mittelschule eine dreimonatige Unterweisung in ihren Beruf erhielten. Ab 1910 wurde die Mittelschule mit einer Gewerbeschule verbunden, deren Ziel es war,

„Eingeborene in verschiedenen Handwerken zu unterweisen. Neben Schneiderei, Schuhmacherei lag uns vor allem daran, Eingeborene als Verkäufer zu erziehen, damit sie von den Indern unabhängig würden“ (Goldenes Buch: S. 203 (Betheler Hauptarchiv); zit. n. Menzel 1986, S. 135).

In der Gewerbeschule waren Kurse für Schuster, Schneider, Sattler, Fuhrleute, Kaufleute und Tischler vorgesehen. Hier ist anzumerken, dass die Mission schon früher an verschiedenen Plätzen kleine Kaufläden eingerichtet hatte, um eine christliche Kaufmannschaft heranzubilden und somit die Ausbreitung fremder Händler (vor allem Inder) von der Küste zu verhindern (Eggert 1970, S. 163).

Am 1. Januar 1914 hatte die Bethel Mission in Deutsch-Ostafrika 15 Stationen, 103 Volksschulen mit 3.851 Schulkindern (2.556 Jungen und 1.295 Mädchen) und eine Mittelschule mit 50 Jungen und insgesamt 110 einheimischen Lehrkräften (Bethel Missionsarchiv M III 2.62, Bl. 62ff.).

### **Die Europäische Abteilung der Adventisten vom siebenten Tage in Hamburg**

Im Juni 1911 hatte die Mission vier Stationen in Ostafrika, 15 Elementarschulen mit 1301 Schülern (1.014 Jungen und 287 Mädchen). In Kihuro hatte sie eine Mittelschule von einer Klasse mit zwölf Jungen. Das Lehrpersonal bestand aus 16 europäischen Missionaren (zehn Männern und sechs Frauen) und 20 einheimischen Lehrern (Schlunk 1914a, S. 200f.).

### **Der Evangelische Afrika-Verein in Berlin**

Diese Missionsgesellschaft hatte bis 1911 sechs Elementarschulen im Bezirk Wilhelmstal mit 290 Schulkindern (172 Jungen und 118 Mädchen) in den Händen von zwei europäischen Missionaren (einem Mann und einer Frau) und sechs einheimischen Lehrern (Schlunk 1914a, S. 216f.).



## **Die Church Missionary Society in London**

Die Gesellschaft wurde am 12. April 1799 als 'Society for missions to Africa and the East' in London ins Leben gerufen. Im Jahre 1812 nahm sie den neuen Namen 'The Church Missionary Society for Africa and the East' an (Warneck 1905, S. 94). Schon 1804 kamen die ersten Missionare nach Sierra-Leone in Westafrika und dehnten ihre Arbeit auf das Yorubaland und den Niger aus. Ostafrika wurde 1844 besetzt, aber erst ab 1874 konnte die Mission mit der Unterdrückung des Sklavenhandels eine bedeutende Entwicklung ihrer Arbeit im Küstengebiet sowie im Landesinneren erleben (ebd., S. 96).

Im Juni 1911 betrieb diese englische Missionsgesellschaft in der deutschen Ostafrikakolonie sechs Stationen. 74 Elementarschulen mit 4.720 Schülern (2.716 Jungen und 2.004 Mädchen) lagen in den Händen von elf europäischen Missionaren (drei Männern und acht Frauen) und 66 einheimischen Lehrern (58 Männern und acht Frauen) (Schlunk 1914a, S. 204f.).

## **Die Universities Mission to Central Africa in London**

Auf Anregung von Livingstone wurde 1859 diese Missionsgesellschaft gegründet. Die ersten Missionsversuche im Schirehochland sind gescheitert. Danach besetzte die Mission Sansibar und konzentrierte ihre Arbeit auf die Schultätigkeit. Von hier aus konnten Stationen in Deutsch-Ostafrika und in der portugiesischen Nachbarkolonie gegründet werden (Warneck 1905, S. 100).

Die Mission hatte im Jahre 1911 in Ostafrika zwei Missionsbezirke: Archidiaconat Zanzibar und Archidiaconat Masai. Im Zanzibar-Gebiet bestanden sechs Stationen, 87 Elementarschulen mit 4.208 Schulkindern (2.695 Jungen und 1.513 Mädchen). Unter den Elementarschulen waren zwei Mädchenschulen. Neben diesen Elementarschulen existierten drei „gehobene Schulen“ für Jungen und eine für Mädchen mit insgesamt 267 Schülern und Schülerinnen. Im Masai-Gebiet gab es sieben Stationen, 37 Elementarschulen mit insgesamt 1.601 Schulkindern (1.149 Jungen und 452 Mädchen), darunter eine Mädchenschule. Dazu kamen drei ‚gehobene‘ Schulen mit 65 Jungen. Das Lehrpersonal bestand aus neun europäischen Missionaren (zwei Männern und sieben Frauen) und 184 einheimischen Lehrern (161 Männern und 23 Frauen) (Schlunk 1914a, S. 208ff.).

## **Die Afrika-Inland-Mission in Philadelphia**

Diese amerikanische Missionsgesellschaft hatte bis 1911 nur fünf Elementarschulen im Bezirk Muansa mit 67 Schulkindern (49 Jungen und 18 Mädchen) in den Händen von einem europäischen Missionar und zwei einheimischen Lehrern (Schlunk 1914a, S. 216f.).

### **2.4.2 Die Regierungsschulen**

Die Kolonialregierung eröffnete ihre erste Schule am 5.12.1892 in Tanga für die Kinder von Tanga und von den umliegenden Ortschaften. Im Jahre 1895 folgten die Schulen in Daressalam und in Bagamoyo. Ab 1896 eröffnete die Regierung dann in Tanga und Bagamoyo Internate für Jungen aus dem Hinterland; Söhne von Dorfchefs oder aus anderen einflussreichen Familien wurden aufgenommen. In der Schule in Bagamoyo gab es besondere Klassen für die indischen Kindern, die ihren Unterricht in der Gujarati-Sprache erhielten.

Bis 1900 hatte die Regierung nur diese drei Schulen. Sie wurden von deutschen Volksschullehrern geleitet. Neben diesen Schulen betrieb die Regierung in den Bezirken so genannte Kommunalschulen, die von einheimischen Lehrern unter der Aufsicht von Bezirksämtern geleitet wurden. Diese Lehrer wurden in der Hauptschule in Tanga ausgebildet. 1899 gab es 22 Kommunalschulen mit etwa 450 Schulkindern (BArch R 8023/969, Bl. 15ff.; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 197f.). Die Schule in Tanga entwickelte sich zu einer Hauptschule, in die die Hinterlandsschüler aufgenommen wurden, nachdem sie zwei bis drei Jahre Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen im Dorf erhalten hatten (ebd.). Nach den 1900er Jahren wurden weitere Schulen auf den Inlandsstationen Tabora, Bukowa, Mwanza und Ujiji eröffnet (Eggert 1970, S. 79f.).

Außer der Ausbildung von einheimischen Gehilfen für die Kolonialverwaltung, den Post- und Zolldienst wollte die Regierung mit Hilfe ihrer Schulen unter diesen islamisch und arabisch stark beeinflussten Völkern auch die lateinische Schrift für das Suaheli einführen, denn bis dahin wurden arabische Schriftzeichen gebraucht.

Die Regierungsschulen waren nach dem Leitmodell der deutschen Volksschulen organisiert. Die Unterrichtsfächer waren Suaheli, Schönschreiben, Abschreiben, Schreiblese, Lesen, Deutsch, Rechnen, Geographie, Naturkunde, Anschauungsunterricht, Zeichnen, Gesang und Turnen. Das Suaheli war die Unterrichtssprache und wurde vom Gouvernement als Verwaltungssprache für die ganze Kolonie bestimmt. Trotzdem machte die Regie-

rung die Gewährung von finanziellen Beihilfen für die Missionsschulen von dem Deutschunterricht abhängig (BArch R 1001/991, Bl. 241-244; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 80ff.; vgl. R 1001/7306, Bl. 171-174, abgedruckt in: ebd., S. 297f.; vgl. auch Eggert 1970, S. 81).

Die Regierung eröffnete auch drei Handwerkerschulen: in Tanga, in Tabora und in Lindi. Sie bestanden aus einem vier- bis fünfjährigen Kurs zur Ausbildung von einheimischen Handwerkern in verschiedenen Bereichen für den Dienst bei der Verwaltung. In Tanga wurden die Lehrlinge zu Tischlern, Drechslern und Schmieden sowie zu Buchdruckern und Buchbindern ausgebildet. In Tabora gab es nur eine Tischlerei. In Lindi wurden die Lehrlinge zu Zimmermannshandwerk, Schmieden, Anstreichen, Flechten und im Buchbinden unterrichtet. Die Handwerkerschulen besaßen alle nötigen Maschinen. Die Schüler wurden für ihre Arbeiten entlohnt (Schlunk 1914 a, S. 155f.).

Bis gegen Ende der Kolonialherrschaft hatte die Regierung insgesamt 78 Elementarschulen, die von 3.494 Schülern (nur Jungen) besucht wurden. Dazu kamen zwei gehobene Schulen mit 681 Jungen und drei Handwerkerschulen mit 137 Lehrlingen. Das Lehrpersonal bestand aus elf europäischen und 113 einheimischen Lehrern (Schlunk 1914a, S. 246f.).

### **Zusammenfassung**

Aus diesem kurzen allgemeinen Überblick über das Schulwesen in den deutschen Afrika-Kolonien ist festzustellen, dass in den Kolonien Schulsysteme entstanden, die hauptsächlich von zwei Schulträgern, die Missionsgesellschaften und die Kolonialregierungen, jeweils mit unterschiedlichen Zielsetzungen und konsequenterweise mit unterschiedlichem Schulbetrieb organisiert und durchgeführt wurden.

Da sich das Deutsche Reich vor allem aus wirtschaftlichen Gründen in der kolonialen Expansionsbewegung engagiert hat, überließ es die Bildungspolitik lange Zeit den Missionsgesellschaften, denn wie der deutsche Historiker Sebald (1988) es ausdrücklich sagt, „stand die Bildung der Unterdrückten im deutschen Kolonialsystem an letzter Stelle“ (S. 469). Die Missionen, evangelische sowie katholische, deutsche und nicht-deutsche, die sich größtenteils früher in den annektierten Gebieten niedergelassen hatten, hatten ihre Missionierungsarbeit fast immer mit der Schulgründung begonnen, weil sie alle die Einheimischenbildung für ein wesentliches und unentbehrliches Missionierungsmittel hielten, um die so genannten ‚Heiden‘ für die christliche Kirche zu gewinnen: „Wir können gar nicht recht an die Leute herankommen, wenn wir nicht Schule halten. Die Schule ist eine Brücke zu den Herzen“, erklärte der Missionsinspektor der Norddeutschen

Missionsgesellschaft, Franz Michael Zahn, auf der sechsten kontinentalen Missionskonferenz in Bremen im Jahre 1884 (Ustorf 1989, S. 120).

Die Missionsgesellschaften haben die Schulbildung nach ihren Interessen ausgerichtet und Schulsysteme bzw. Bildungspolitiken nach ihren Zwecken entwickelt, deren Ziel es war, „die Erziehung der Jugend und die Gewinnung von Mitarbeitern aus den Eingeborenen“ (Schlunk 1914b, S. 11). Dabei ging es vor allem um eine christliche Erziehung; das Lesen, Schreiben und Rechnen in der einheimischen Sprache und manchmal auch das Lernen einer Fremdsprache je nach der Missionsgesellschaft (Englisch bei den englischen und amerikanischen Missionen, und Deutsch bei den deutschen) ermöglichten und ergänzten diese Erziehung, so dass die gebildeten Schüler später nicht nur als Mitarbeiter bei der Mission, sondern auch als Angestellte im Handel und ferner in der Kolonialadministration arbeiten konnten.

Die Missionsschulen waren größtenteils so genannte Elementarschulen. Diese waren Stationsschulen bzw. Stationsknabenschulen von vier bis sechs und manchmal auch sieben Kursen, die unter der Leitung eines Missionars standen. Ansonsten waren sie Dorfschulen, auch Außenschulen genannt, von einem bis vier Kursen unter der Leitung von einheimischen Lehrern bzw. Katechisten. In diesen nach dem Vorbild der damaligen deutschen Volksschulen geführten Schulen wurden die einheimischen Kinder beiderlei Geschlechts in Lesen, Schreiben und Rechnen sowie in Singen, biblischer Geschichte und Handarbeit in der Landessprache unterrichtet. Dazu wurden in den Stationsschulen Turnen, Erdkunde und Geschichte sowie Naturkunde angeboten. Bei vielen Missionen wurde Englisch als Fremdsprache unterrichtet; Deutsch wurde erst nach der Verordnung des Kolonialrates vom 23.10.1896 (vgl. Adick 1981, S 239; vgl. auch Erbar 1991, S. 291) allmählich in die Lehrpläne aufgenommen. Die speziellen Mädchenschulen zählten auch zu den Elementarschulen. Neben den Elementarschulen existierten so genannte gehobene Schulen. Es waren vor allem Mittelschulen und Fortbildungsschulen, in denen die besten Absolventen der Stationsschulen aufgenommen und in einem zwei- bis dreijährigen Kurs in den gleichen Fächern weitergebildet wurden. Die Missionen hatten auch Lehrer- und Katechistenseminare gegründet, um einheimisches Hilfspersonal auszubilden, und Lehranstalten für praktische Arbeit bzw. Handwerkerschulen, um einheimische Handwerker für den Bau von Missionsgebäuden und die unterschiedlichen Handarbeiten auf den Missionsstationen auszubilden. Die gehobenen Schulen, die Lehrer- und Katechistenseminare und die Handwerkerschulen waren von sehr geringer Zahl. In DSWA, das hauptsächlich eine Siedlungskolonie war, in der sich eine große Zahl deutscher Siedler niedergelassen hatte sowie in DOA, wo eine gewisse Zahl weißer Familien lebte, hatten einige Missionen getrennte

Schulen für weiße Kinder gegründet. Die folgende Tabelle zeigt den Bestand der Missionsschulen für die einheimischen Bevölkerung in den deutschen Afrika-Kolonien im Juni 1911 (Schlunk 1914a).

*Tab. 19 : Missionsschulen in den deutschen Afrika-Kolonien/Juni 1911*

Kolonie	Schultypen				Schüler/innen		
	Elementar- schulen	Gehobene Schulen	Lehr- anstalten	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt
DSWA	48	1	5	54	1.184	1.720	2.904
Togo	313	4	2	319	11.004	2.279	13.283
Kamerun	495	21	9	525	24.370	2.743	27.113
DOA	875	29	14	918	38.396	23.038	61.434
Gesamt →	1.731	55	30	1.816	74.954	29.780	104.734

Es wurden von den Missionsgesellschaften für die Einheimischen insgesamt 1.816 Bildungsanstalten (1.731 Elementarschulen, 55 gehobene Schulen und 30 Lehranstalten für praktische Arbeit) gegründet, die von 74.954 Jungen und 29.780 Mädchen besucht wurden.

Das Lehrpersonal in den Missionsschulen bestand größtenteils aus einheimischen Hilfslehrern und Katechisten, von denen die meisten nur die Stationselementarschule absolviert hatten (vgl. Schlunk 1914a).

Nach der Eroberung dieser Gebiete schien es den Kolonialherren dann später wichtig, die Missionsschulen unter ihren Einfluss zu stellen und die gesamte Einheimischenbildungspolitik in die Hand zu nehmen, um somit „die Germanisierung der Schutzgebiete“ zu sichern und den Einfluss anderer Fremdsprachen zu entfernen (Schlunk 1914b, S. 77ff.). In dieser Hinsicht wurde 1886 der deutsche Lehrer Benjamin Theodor Christaller nach Kamerun berufen, wo er 1887 in Bonamandone die allererste Regierungsschule in den deutschen Kolonien eröffnete und damit begann, die Grundlinien und Lehrmaterialien für das koloniale Regierungsschulwesen zu entwickeln (ebd., S. 15). Es entstanden dann in den Kolonien parallel zu den Missionsschulen Regierungsschulen mit dem Ziel,

„eine Reihe von Eingeborenen zum Verständnis der deutschen Sprache zu erziehen und sie so weit zu bilden, dass sie als Dolmetscher, Schrei-

ber, Polizeisoldaten, später als Beamte im niedersten Post-, Eisenbahn- und Zolldienst Verwendung finden konnten“ (Schlunk 1914b, S. 14).

Das Regierungsschulwesen bestand aus Elementarschulen, Mittelschulen und Lehranstalten für praktische Arbeit. Die Unterrichtssprache in den Regierungsschulen war ausschließlich Deutsch. Mit Ausnahme von Religionsunterricht waren die Unterrichtsfächer die gleichen wie in den Missionsschulen. Die Regierungsschulen waren quantitativ deutlich weniger zahlreich als die Missionsschulen; qualitativ waren sie aber besser ausgerüstet mit Lehr- und Lernmaterialien und rekrutierten in erster Linie die Söhne von Königen und Dorfchefs (vgl. BArch R 1001/4070, Bl. 130f.; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 184). Mädchen durften in der Regel nicht in die Regierungsschulen aufgenommen werden (vgl. BArch R 150-FA 3/181, Bl. 198; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 54; vgl. auch Jahresbericht über die Regierungsschulen in Kamerun 1907/0908, S. 57; zit. in Raaflaub 1948, S. 113). In DSWA hatte die Kolonialregierung ein Schulwesen für die Kinder weißer Ansiedler gegründet, das 1913 aus zwanzig Schulen (18 Volksschulen und 2 Realschulen) mit 370 Jungen und 362 Mädchen bestand (Moritz 1914, S. 43ff.). Für die einheimische Bevölkerung eröffnete die Regierung aber keine Schule. Die folgende Tabelle zeigt den Bestand der Regierungsschulen für die Einheimischen in den Kolonien in Afrika im Juni 1914 (Schlunk 1914a).

*Tab. 20: Regierungsschulen in den deutschen Afrika-Kolonien/Juni 1911*

Kolonie	Schultypen				Schüler/innen		
	Elementar-schulen	Gehobene Schulen	Lehr-anstalten	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt
DSWA	0	0	0	0	0	0	0
Togo	2	1	2	5	459	0	459
Kamerun	4	0	2	6	833	46	879
DOA	78	2	3	83	4.312	0	4.312
Gesamt →	84	3	7	94	5.604	46	5.650

Die Kolonialregierungen hatten bis 1911 insgesamt 94 Schulen (84 Elementarschulen, 3 gehobene Schulen und 7 Lehranstalten für praktische Arbeit) für die einheimische Bevölkerung in den Kolonien in Afrika gegründet, die von 5.604 Jungen und 46 Mädchen besucht wurden.

### **3 Das Bildungsangebot für Mädchen und Frauen**

Über das Bildungsangebot für Mädchen und Frauen in den deutschen Afrika-Kolonien liegen kaum wissenschaftliche Ansatzbeiträge vor. Daher basiert die folgende historische Rekonstruktion und Darstellung der Mädchen- und Frauenbildung und -erziehung durch westliche (europäische und amerikanische) Missionsgesellschaften in den deutschen Afrika-Kolonien vorwiegend und fast ausschließlich auf Primärliteratur. Diese besteht aus den Archivbeständen der unterschiedlichen Missionen, die die Jahres-, Quartals- und Monatsberichte zur Missionsarbeit, die Korrespondenzen, Schulordnungen und allerlei Schriften der Missionarinnen und Missionare über ihre Erlebnisse, Tätigkeiten und Beobachtungen in den Kolonien enthalten. Diese werden ergänzt durch die zeitgenössischen Veröffentlichungen der Missionarinnen und Missionare sowie die Missionszeitschriften und Magazine. Die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der Dokumente sind sehr relevant für die Ausführlichkeit und den Umfang der Darstellung. Hier muss erwähnt werden, dass die Archivbestände der katholischen Missionen immer noch nicht verfügbar sind. Auch die nicht-deutschen (englischen, amerikanischen, französischen) Missionen können nicht im gleichen Ausmaß berücksichtigt werden, da ihre Archivbestände im Rahmen dieser Arbeit aus vielen Gründen nicht eingesehen werden können. Die Beschreibung dieser Missionen beruht daher auf zeitgenössischer Primärliteratur.

Die historische Rekonstruktion ist nach der Art des jeweiligen Bildungsangebots gegliedert. Zunächst werden die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen in allgemein bildenden Missionsschulen, d.h. in Missionselementar- und -gehobenschulen betrachtet, dann folgt die Beschreibung der speziellen Bildungsanstalten und -möglichkeiten für Mädchen und Frauen. Intern sind die Abschnitte dann nach Kolonialgebieten und nach Missionsgesellschaften gegliedert. Anschließend wird auf die Stellungnahme der Kolonialadministration zur missionarischen Frauen- und Mädchenbildung nach Kolonialgebieten eingegangen. Die Ergebnisse der Darstellung des Bildungswesens in den Afrika-Kolonien und der historischen Beschreibung der missionarischen Mädchenbildung sollen dann mittels statistischer Tabellen aus drei unterschiedlichen Betrachtungsweisen nach Kolonialgebieten erfasst, verglichen und interpretiert werden:

- die Mädchen in den Regierungsschulen
- die allgemein bildenden Missionsschulen vs. die speziellen Missionsmädchenschulen
- die Mädchenschulen und die Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Schulwesen.

Dabei werden die Schulen für die weißen Kinder (in DSWA und in DOA) nicht in Betracht gezogen, sondern ausschließlich die Schulen für die einheimische afrikanische Bevölkerung.

### **3.1 Die Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen**

Die im Jahre 1911 im Auftrag des Kolonialinstituts in Hamburg geführte Datenerhebung zur Bildung in den deutschen Kolonien, die von M. Schlunk ausgewertet und 1914 veröffentlicht wurde, bildet die Grundlage für die folgende vergleichende Analyse mit Blick auf das Geschlecht. Diese Datenerhebung bietet einen Gesamtüberblick über den Umfang des kolonialen und missionarischen Bildungswesens in den Kolonien an einem Stichtag, dem 1. Juni 1911, und bleibt bis heute trotz ihrer Mängel das zuverlässigste statistische Informationsmaterial zur Bildungsarbeit in den deutschen Kolonien (vgl. Adick 1995). In dem Vorwort zur Veröffentlichung merkt Schlunk selbst folgendes an:

„Hätte ich mit der Veröffentlichung der Ergebnisse warten wollen, bis alle Zahlen zusammen waren und wirkliche Vollständigkeit erreicht war, so wären die Zahlen entweder völlig veraltet und wertlos oder überhaupt nicht der Öffentlichkeit zugänglich geworden. Ich lege das Material deshalb so vor, wie es ist. Es bleibt auch so trotz seiner Mängel das zuverlässigste, was zur Zeit zu erreichen war“ (1914a, S. III).

Die Mängel sind nicht nur darin begründet, dass die Fragebögen nicht vollständig ausgefüllt oder in manchen Fällen gar nicht zurückgeschickt wurden, sondern auch in den unterschiedlichen Bezeichnungen der Bildungsinstitutionen von einer Mission zu einer anderen sowie in Rechenfehlern und Missverständnissen:

„Es fehlt an einer Einheit in der Bezeichnung der Schulen. Schulen gleicher Höhenlage mit gleichen Anforderungen werden von der einen Schulleitung als Elementarschulen, von der anderen als gehobene Schule bezeichnet. Kinderbewahranstalten, die zwei- bis sechsjährige Kinder sammeln, werden als Schulen gerechnet, und Lehranstalten für praktische Arbeit als voll gezählt, bei denen die Zahl der Lehrer größer ist als die Zahl der Schüler und bei denen zu vermuten ist, daß es sich kaum um selbständige Anstalten, sondern um besondere Unterrichtszweige einer regelmäßigen Schule handelt. Dazu kommen endlich Rechenfehler und offenbare Missverständnisse, die einen bei der Bearbeitung oft vor fast unlösbare Rätsel stellen“ (Schlunk 1914b, S. 25).

An dieser Stelle muss auch in Betracht gezogen werden, dass sich das missionarische Schulwesen mit sehr schwierigen und unterschiedlichen Ar-



beitsbedingungen auseinandersetzen musste. Die Schulen in den Kolonien, vor allem die als elementar bezeichneten Schulen, variieren in ihrer Form und in ihrem Betrieb je nach der Kolonie und innerhalb einer Kolonie je nach dem Schulträger, dem Schulort sowie nach den Lernenden, so dass eine allgemeine Wahrnehmung nur vorsichtig zu übernehmen ist:

„Kann man denn von einer Schule reden, wenn ein weißer Mann, der eben ins Land gekommen ist und die fremde Sprache noch nicht redet, sich ein halbes, vielleicht ein ganzes Dutzend halbwüchsiger Buben und Mädels unter einem Schattenbaum sammelt und mit ihnen radebrecht, um ein wenig von ihrer Sprache zu erhaschen? Oder ist’s eine Schule zu nennen, wenn von einer Missionsstation aus ein Eingeborener, der etwas Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt hat, jeden Tag in anderer Richtung auszieht, um in entfernten Außendörfern eine, vielleicht anderthalb Stunde die Elemente europäischer Wissenschaft, so gut oder schlecht er es vermag, zu traktieren?“ (ebd., S. 39)

Als allgemein bildende Missionsschulen in der folgenden Analyse gelten in erster Linie die Missionselementarschulen, d.h. die Stationschulen bzw. die Stationsknabenschulen und die Dorfschulen bzw. Außenschulen. Dann folgten die gehobenen Schulen, also die Mittel- und Fortbildungsschulen. Dazu wurden auch die Lehrer- und Katechistenseminare gerechnet.

### 3.1.1 Südwestafrika

Im Folgenden werden nur die Missionsschulen für die einheimische Bevölkerung in Betracht gezogen. Die Schulen für weiße Kinder werden nicht berücksichtigt.

*Tab. 21: Mädchen in den Missionselementarschulen in DSWA*

Mission	Elementar- schulen	Schüler/innen		
		Jungen	Mädchen	Gesamt
Rheinische M.	22	879	1.364	2.243
Finnische M.	8	-	-	1.455
Hünfelder Obl.	13	137	138	275
Salesianer	5	148	148	296
4 Missionen →	48	1.164	1.650	4.269

In den Schulen der Rheinischen Mission waren 60,81% der Schüler Mädchen; bei der Finnischen Mission wurde die Verteilung der Schüler nach dem Geschlecht nicht angegeben. Bei den katholischen Hünfelder Oblaten und bei den katholischen Salesianern waren die Zahlen praktisch identisch. Im Durchschnitt bildeten die Mädchen mit Ausnahme der Schulen der Finnischen Mission etwa 58,63% der Schülerzahl in den Missionselementarschulen.

Was die so genannten gehobenen Schulen anbelangt, hat in DSWA nur die Mission der katholischen Hünfelder Oblaten eine Mittelschule gegründet, die im Jahre 1911 von zwölf Jungen besucht wurde. Mädchen gingen also nicht in diese Schule.

Diese Überrepräsentation der Mädchen im allgemein bildenden Missions-schulwesen in DSWA erklärten die Missionare damit, dass in vielen Ortschaften die Jungen die Schulen verließen, da sie sich mit der Viehzucht beschäftigten (Schlunk 1914a, S. 122), wovon übrigens die meisten Bevölkerungsgruppen, die Voll- oder Halbnomaden waren, lebten (Schnee 1920, Bd. 1, S. 435).

### 3.1.2 Togo

Tab. 22: Mädchen in den Missionselementarschulen in Togo

Mission	Elementar-schulen	Schüler/innen		
		Jungen	Mädchen	Gesamt
Bremer Mission	141	4.223	1.191	5.414
Steyler Mission	166	6.119	968	7.087
Wesleyanische M.	6	429	80	509
3 Missionen →	313	10.771	2.239	13.010

Mädchen repräsentierten 21,99% der Schüler in den Elementarschulen der Bremer Mission, 13,65% bei der Steyler Mission und 15,71% bei der Wesleyanischen Mission. Sie bildeten also durchschnittlich nur 17,20% der Schülerzahl in den Missionselementarschulen in der gesamten Kolonie.

Die beiden Missionen – die katholische Steyler und die evangelische Bremer Mission – haben in ihre Mittelschulen keine Mädchen aufgenommen. Die Wesleyanische Mission hatte keine Mittelschule.

Der geringe Anteil von Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen lag daran, dass viele Eltern gegen die Schulbildung der Mädchen waren, mit dem Grund „es sind ja nur Mädchen“ (Müller 1958, S. 53; vgl. Pabst 1988, S. 233). Darüber hinaus erwähnten die katholischen Steyler-Missionare die Existenz von so genannten ‚Fetischschulen‘, vor allem im Anecho-Gebiet, in denen die Mädchen zu ‚Fetischpriesterinnen‘ herangezogen wurden. Über die Mädchenbildung in diesen ‚Fetischschulen‘ berichtete der Bezirksamtmann von Sebbe, Georg Strack, der während einer Durchreise durch seinen Bezirk auf eine solche Anstalt im Wald stieß:

„Da es mir bekannt war, daß es keinem Manne erlaubt sei, eine solche Anstalt zu betreten, und die Frau mich bat, diesen Brauch nicht durchbrechen zu wollen, blieb ich im offenen Tore stehen und sah in einen blitzsauberen großen Hofraum, in dem etwa fünfundzwanzig Mädchen von acht bis vierzehn Jahren unter Gesang und Händeklatschen Tänze aufführten, die am treffendsten als ‚Bauchtänze‘ zu bezeichnen waren, deren Ursprung wohl auf erotischem Gebiet zu suchen sein dürfte. Und die alte Dame erzählte mir inzwischen, daß diese Mädchen hier alles lernten, was eine tüchtige Negerfrau wissen und kennen müsse, wie Kochen und Waschen, Singen und Tanzen, Ölbereitung und Fischtrocknen, Weben und Nähen, Pflanzen und Säen, die Liebe oder doch das, was man in Westafrika darunter versteht, und vor allem die Behandlung des Mannes in jeder Lebenslage. Was soll man dazu sagen und was konnte man mehr von einem Pensionat verlangen?“ (Strack 1941, S. 119f.)

Diese einheimischen Erziehungsanstalten für Mädchen, die vielleicht Ähnlichkeiten mit den damaligen europäischen Mädchenpensionaten und auch mit der Klosterbildung hatten, bezeichneten die Missionare als ‚Fetischschulen‘ und die Erziehungsinhalte und -praxen als ‚Schlechtigkeiten‘, um im Interesse der Mission die Mädchen von ihnen fernzuhalten und sie für die christliche europäische Kultur zu gewinnen.

Bezüglich des Verlassens der Schule durch die Mädchen im Anecho-Gebiet erwähnte die Wesleyanische Methodistenmission den Fortbestand eines möglichen ‚Mädchenhandels‘, den sie nicht verhindern konnten:

„Les pasteurs de la mission méthodiste wesleyane d’Anecho attribuent ce phénomène à ce qu’ils appellent un cancer spécial pour Petit-Popo, qu’est le soit-disant commerce des filles pour lequel aucun frein n’a pu être trouvé jusqu’ici“ (Ali 1995, S. 1463).

### 3.1.3 Kamerun

Tab. 23: Mädchen in den Missionselementarschulen in Kamerun

Mission	Elementar- schulen	Schüler/innen		
		Jungen	Mädchen	Gesamt
Basler Mission	257	10.380	1.072	11.452
Pallottiner	105	3.454	675	4.129
Presbyterianer	95	6.548	413	6.961
Deutsche Baptisten	38	2.204	364	2.568
4 Missionen →	495	22.586	2.524	25.110

In den Elementarschulen der Basler Mission bildeten die Mädchen 9,36% der Schülerzahl; bei den Pallottinern waren sie 16,34%, bei den Presbyterianern 5,93% und bei den Baptisten 14,17%. Im gesamten missionarischen allgemein bildenden Schulwesen repräsentierten die Mädchen durchschnittlich nur 10,05% der Schülerzahl.

Tab. 24: Mädchen in den gehobenen Missionsschulen in Kamerun

Mission	Gehobene Schulen	Schüler/innen		
		Jungen	Mädchen	Gesamt
Basler Mission	16	1.447	207	1.654
Pallottiner	1	60	0	60
Presbyterianer	1	16	0	16
Deutsche Baptisten	3	60	12	72
4 Missionen →	21	1.583	219	1.802

In die Mittelschulen der Pallotiner und der Presbyterianer wurden keine Mädchen aufgenommen. Bei der Basler Mission bildeten Mädchen 12,41% der Schülerzahl; bei den Deutschen Baptisten waren sie 16,66%. In den gesamten missionarischen gehobenen Schulen machten die Mädchen durchschnittlich 12,15% der gesamten Schülerzahl aus.

Nach den Beobachtungen der Missionare lag die Unterrepräsentation der Mädchen in den allgemein bildenden Schulen daran, dass die Eltern, vor allem die Väter, sich weigerten, ihre Töchter zur Schule zu schicken, weil

Frauen und Mädchen in Kamerun ‚Sklavinnen‘ der Männer seien. Darüber berichtete der Missionar P. Vogel der Steyler Mission in einem Schreiben mit dem Titel ‚Beitrag zur Frauenfrage in Kamerun‘ wie folgt:

„Das Schicksal der Frauen im heidnischen Kamerun ist ganz besonders beklagenswert, traurig und düster. Der heidnische Mann betrachtet die Frau, wenn schon nicht als Sklavin, so doch als ein minderwertiges, untergeordnetes Geschöpf, ein Geschöpf, das für ihn arbeiten, das ihm Kinder zur Welt bringen muß – weiter nichts“ (Der Stern von Afrika 1912/1913, S. 333).

Die Missionarsfrau Schultze der Basler Mission aus Bali bemerkte in einem Bericht,

„es hält sehr schwer, Mädchen in die Schule zu bekommen; die Eltern, und vor allem die Männer sind sehr dagegen. Sie sehen es nicht gerne, wenn ihren unterdrückten Frauen die Augen aufgehen; sie möchten sie lieber in der alten Unwissenheit und sklavischen Unterwürfigkeit festhalten. Ich bat einmal einen Balimann, mir doch seine kleine Braut in die Schule zu geben. Die Freundinnen des Mädchens waren Schülerinnen, und die Kleine wäre sehr gerne zur Schule gekommen. Aber der Mann ließ sich nicht erbitten, er sagte: ‚Nein, nein, da würde ja meine Frau klüger werden als ich bin, und du mußt doch selber sagen, daß das nicht geht!‘“ (Evangelisches Missionsmagazin 1913, S. 359)

### 3.1.4 Ostafrika

Tab. 25: Mädchen in den Missionselementarschulen in DOA

Mission	Elementar- schulen	Schüler/innen		
		Jungen	Mädchen	Gesamt
Väter v. H. Geist	45	2.693	2.665	5.358
Benediktiner	147	7.728	4.061	11.789
Weißer Väter	171	9.003	4.233	13.236
Herrnhuter	90	2.893	2.273	5.176
Berliner Mission	67	2.399	1.107	3.506
Leipziger Mission	73	2.927	3.132	6.059
Bethel-Mission	58	2.061	739	2.800
Adventisten	15	1.002	287	1.289
Church M. Society	74	2.716	2.004	4.720
Universities Mission	124	3.844	1.965	5.809
Afrika-Inland M.	5	49	18	67
Ev. Afrika Verein	6	172	118	290
12 Missionen →	875	37.487	22.602	60.089

In den Elementarschulen bildeten die Mädchen nach einer absteigenden Ordnung 51,54% der Schülerzahl bei der Leipziger Mission, 49,73% bei den Vätern vom Heiligen Geist, 43,91% bei den Herrnhutern, 42,45% bei der Church Missionary Society, 40,68% bei der Mission des Evangelischen Afrika Vereins, 34,44% bei den Benediktinern, 33,82% bei der Universities Mission, 31,98% bei den Weißen Vätern, 31,57% bei der Berliner Mission, 26,86% bei der Afrika-Inland Mission, 26,39% bei der Bethel-Mission und 22,26% bei den Adventisten.

Im Durchschnitt bildeten die Mädchen 37,61% der gesamten Schülerzahl in den Missionselementarschulen in DOA. Sie waren also weniger repräsentiert als die Jungen. Bei der Leipziger Mission aber waren sie leicht in der Überzahl (51,54%) und bei den katholischen Vätern vom Heiligen Geist waren sie praktisch so viel wie die Jungen repräsentiert (49,73%).

Tab. 26: Mädchen in den gehobenen Missionsschulen in DOA

Mission	Gehobene Schulen	Schüler/innen		
		Jungen	Mädchen	Gesamt
Väter v. H. Geist	1	68	73	141
Benediktiner	4	145	96	241
Weißer Väter	5	207	135	342
Herrnhuter	5	50	0	50
Berliner Mission	3	45	0	45
Leipziger Mission	-	-	-	-
Bethel-Mission	2	33	0	33
Adventisten	1	12	0	12
Church M. Society	-	-	-	-
Universities Mission	7	226	106	332
Afrika-Inland M.	-	-	-	-
Ev. Afrika Verein	-	-	-	-
12 Missionen →	28	786	410	1.196

Die Herrnhuter Brüdergemeine Mission, die Berliner Mission und die Bethel-Mission sowie die Adventisten haben in ihren Mittelschulen keine Mädchen aufgenommen. Bei den Vätern vom Heiligen Geist war die Zahl der Mädchen etwas höher als die der Jungen; sie bildeten 51,77% der Schülerzahl. Bei den Benediktinern, den Weißen Vätern und bei der Universities Mission waren sie unterrepräsentiert; sie machten jeweils 39,83%, 39,47% und 31,92% der Schülerzahl in den Mittelschulen aus. Im Durchschnitt repräsentierten die Mädchen 34,28% der gesamten Schülerzahl in den missionarischen gehobenen Schulen, was jedoch für die damalige Zeit sehr viel war.

Über diese Unterrepräsentation der Mädchen in den Elementarschulen sowie in den gehobenen Schulen klagten die Missionare der Berliner Mission, dass viele Mädchen von ihren zukünftigen Ehemännern von den Schulen weggeholt wurden (Jahresbericht der BM 1908, S. 89; zit. in Eggert 1970, S. 122). Die Missionare der Bethel-Mission erwähnten den großen Einfluss der islamischen Religion in diesem Gebiet Afrikas, der die Missionsarbeit im Allgemeinen beeinträchtigte und verhinderte. Die Mohammedaner wa-

ren kategorisch gegen den Schulbesuch ihrer Frauen und Töchter (Bethel Missionsarchiv M III 2.40, Bl. 208).

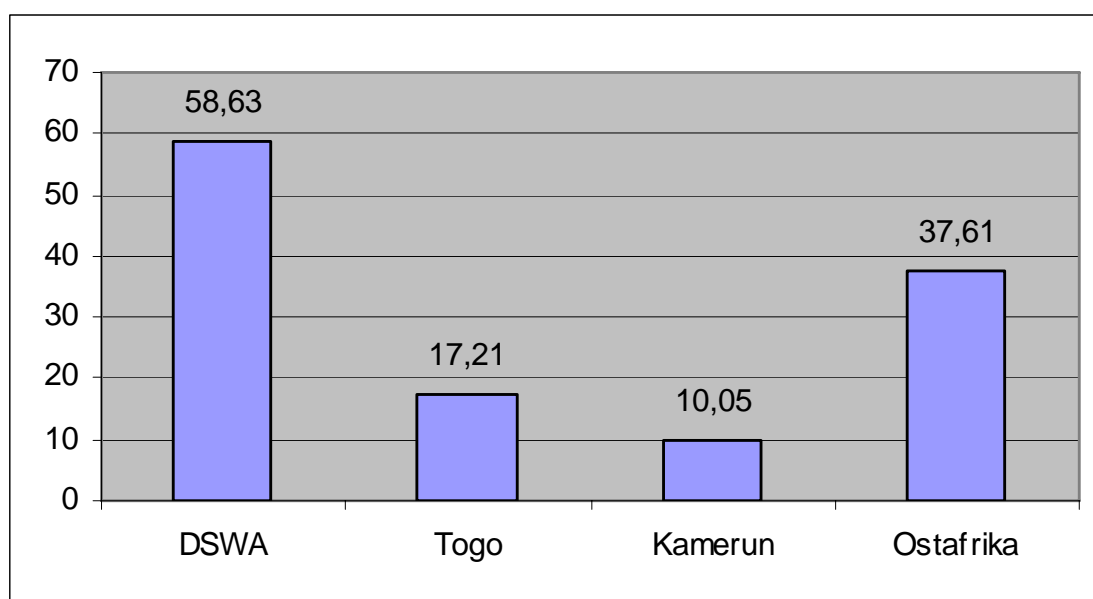
Bis gegen Ende der deutschen Kolonialherrschaft haben die Missionsgesellschaften insgesamt etwa 1.731 Elementarschulen in den Kolonialgebieten in Afrika für die einheimischen Jungen und Mädchen gegründet, die von etwa 72.008 Jungen und 29.015 Mädchen besucht wurden.

*Tab. 27: Mädchen in den Missionselementarschulen in den vier Kolonien im Juni 1911*

Kolonie	Missionen	Elementar- schulen	Schüler/Schülerinnen		
			Jungen	Mädchen	Gesamt
DSWA	4	48	1.164	1.650	2.814
Togo	3	313	10.771	2.239	13.010
Kamerun	4	495	22.586	2.524	25.110
Ostafrika	12	875	37.487	22.602	60.089
Gesamt →	23	1.731	72.008	29.015	101.023

Schaut man die Schulbesuchszahlen im Vergleich der Kolonialgebiete an, so ist festzuhalten, dass in Togo 17,21% Mädchen in den Missionselementarschulen waren, in Kamerun 10,05% und in Ostafrika 37,61%. In Südwestafrika aber lag die Zahl der Mädchen über der der Jungen; 58,63 % der Schüler waren Mädchen.

*Abb. 2: Mädchen in den Missionselementarschulen in %*





Alle deutschen Afrika-Kolonien zusammengenommen waren von den insgesamt 101.023 Schülerinnen und Schülern der Missionselementarschulen knapp 28,72% Mädchen. Allerdings geht bei einem Gesamtdurchschnitt die große Variation verloren.

Was die gehobenen Schulen anbelangt, ist anzumerken, dass von den etwa 54 vorhandenen gehobenen Schulen bzw. Mittelschulen der Missionen in den Kolonien nur einige in Kamerun und in Ostafrika von Mädchen besucht wurden.

*Tab. 28: Mädchen in den gehobenen Missionsschulen in den vier Kolonien im Juni 1911*

Kolonie	Missionen	Gehobene Schulen	Schüler/innen		
			Jungen	Mädchen	Gesamt
DSWA	4	1	12	0	12
Togo	3	4	164	0	164
Kamerun	4	21	1.583	219	1.802
Ostafrika	12	28	786	410	1.196
Gesamt →	23	54	2.545	629	3.174

In den gehobenen Schulen in Kamerun bildeten Mädchen 12,15% der gesamten Schülerzahl und in Ostafrika 34,28%.

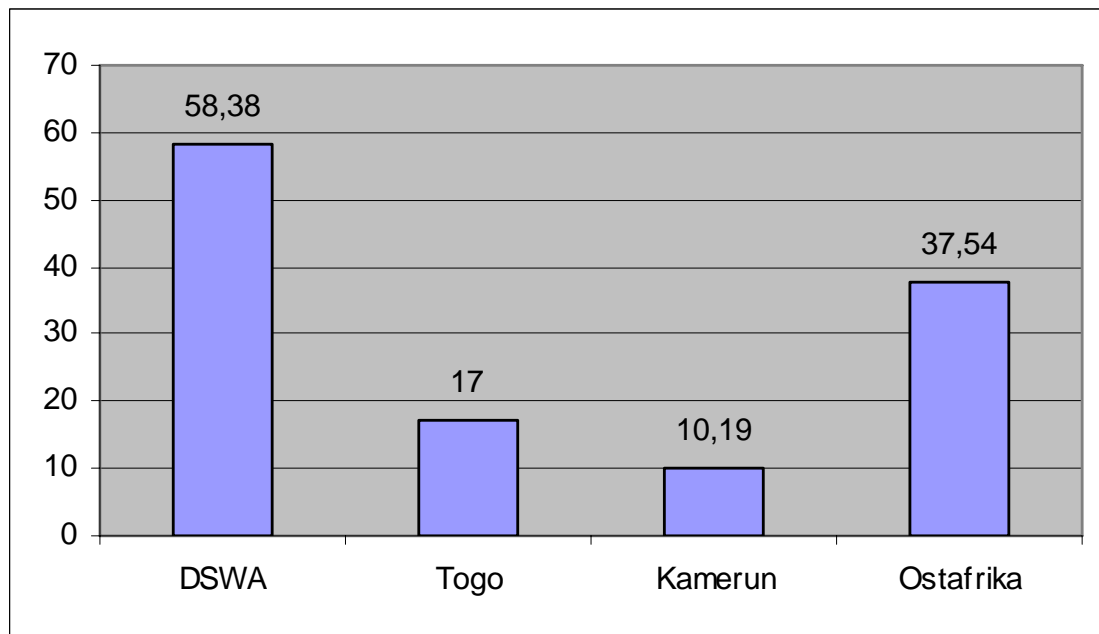
Fasst man Elementarschulen und gehobene Schulen der Missionen zur Kategorie „allgemein bildende Missionsschulen“ zusammen, erhält man den folgenden Überblick:

*Tab. 29: Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen in den deutschen Afrika-Kolonien im Juni 1911*

Kolonie	Missionen	Allgemein bildende Schulen	Schüler/Schülerinnen		
			Jungen	Mädchen	Gesamt
DSWA	4	49	1.176	1.650	2.826
Togo	3	317	10.935	2.239	13.174
Kamerun	4	516	24.169	2.743	26.912
Ostafrika	12	903	38.273	23.012	61.286
Gesamt →	23	1.785	74.553	29.644	104.197

In den allgemein bildenden Missionsschulen machten in Südwestafrika die Mädchen 58,38%, in Togo 17,0%, in Kamerun 10,19% und in Ostafrika 37,54% der Schülerzahl aus. Die Mädchen waren also in Südwestafrika in der Überzahl. Auch in Ostafrika war ihre Zahl schon sehr hoch.

Abb. 3: Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen in %



Wenn man die vier Kolonien zusammenrechnet, wobei die erheblichen Unterschiede (vgl. Abb. 3) von einer Kolonie zur anderen verloren gehen, stellt man fest, dass die Mädchen nur 29,23% der Schülerzahl in den allgemein bildenden Missionsschulen in den deutschen Afrikakolonien ausmachen.

Die je nach der Kolonie unterschiedliche Unterrepräsentation der Mädchen in den missionarischen allgemein bildenden Schulen mit Ausnahme von Südwestafrika, die von den Missionaren selbst je nach der Kolonie und nach der Bevölkerungsgruppe unterschiedlich begründet wurde, gehörte auch teilweise zu den Gründen, warum spezielle Mädchenschulen und -anstalten eröffnet wurden (dazu mehr im Kapitel 3.2).

Das Ziel der allgemeinen Bildung in den Missionsschulen bestand nicht nur darin, dass die Einheimischen eine gewisse Grundbildung erhielten und somit die Bibel lesen konnten, sondern man wollte allmählich auch Hilfskräfte für die Kolonialadministration, die Kolonialhandelsunternehmen und die Mission aus dieser Gruppe gewinnen. Zu dieser allgemeinen Elementarbildung erhielten die Mädchen Unterweisungen in Hauswirtschaft und Handarbeiten (Nähen, Waschen, Plätten, Stricken, Flickern, Kochen usw.)

von Missionarsfrauen oder von Missionarinnen und Missionsschwestern. Dies erfolgte entweder in von Jungen getrennten Gruppen während der Handarbeitszeit (z.B. bei der Finnischen Mission und den katholischen Salesianern in DSWA, bei den amerikanischen Presbyterianern in Kamerun) oder als Ersatzangebot nachmittags, da sie in Fächern wie Erdkunde, Naturkunde, Geschichte nicht unterrichtet werden durften (z.B. bei den katholischen Pallottinern in Kamerun).

Darüber hinaus schätzten die Missionare im Allgemeinen die einheimischen Mädchen als geringer begabt ein als die Jungen, weil ihre Leistungen in den Schulen fast immer schlechter waren. In DSWA herrschte bei allen Missionen allerdings ein Konsens darüber, dass „die geistige Begabung der Mädchen der der Knaben fast gleich zu achten sei“ (Schlunk 1914a, S. 123); nur beim Rechnen hielten sie mit den Jungen nicht Schritt. Im Unterschied dazu äußerte der Präfekt der katholischen Steyler Mission in Togo in einem Bericht seinen Zweifel, ob die geistige Veranlagung der Mädchen mit der der Jungen gleichwertig sei, da sie kaum dieselben guten Resultate in der Schule wie die Jungen erzielten; in Handarbeiten aber zeigten sie sich sehr geschickt (Schlunk 1914a, S. 29f.). Das gleiche bemerkten die Missionare der Bremer Mission bei der Auswertung der Leistungen ihrer Schulkinder. In Kamerun aber hieß es bei allen Missionen und auf allen Stationen einstimmig, die Mädchen seien weniger begabt als die Jungen (ebd., S. 80ff.). In Ostafrika waren die Meinungen jedoch geteilt. Im Bericht der Missionare der Herrnhuter Brüdergemeine war zu lesen, „im allgemeinen sind die Mädchen etwas weniger begabt als die Knaben, doch ist der Unterschied nicht sehr groß“ (ebd., S. 161). Die Leipziger Missionare schätzten, „die Mädchen sind durchschnittlich den Knaben in den Fähigkeiten gleich“ (ebd.). Im Bericht der Berliner Mission aus Ikombe hieß es, die Mädchen seien „einmal psychisch geweckt, fast regsamer und intelligenter als die Knaben“ (ebd., S. 162). Der Regierungslehrer aus Lukuledi, der keine Mädchen unterrichtete, meinte aber auch, dass die Mädchen „an Begabung an die Knaben nicht heranreichen“ (ebd.).

Was den Schulbesuch anbelangt, muss zunächst vorangestellt werden, dass es in keiner der deutschen Kolonien in Afrika einen richtigen Schulzwang oder eine richtige Schulpflicht für die einheimischen Kinder gegeben hat. Jeder Schulträger musste selbst Mittel finden, um einen regelmäßigen Schulbesuch zu erzielen.

In DSWA freuten sich viele Missionen darüber, dass in vielen Ortschaften die Kinder regelmäßig die Schulen besuchten. In manchen Gebieten klagten Missionare, dass die Jungen bei den viehzüchtenden Völkern nicht regelmäßig zur Schule kamen, da sie das Vieh hüten mussten: „Wo es sich um Bastardbevölkerung handelt, müssen die Kinder Vieh hüten und wer-

den dadurch am Schulbesuch gehindert“ (ebd., S. 122). Die Missionare mussten folglich durch Ermahnungen, strenge Kontrollen und auch durch körperliche Strafen die Kinder an den regelmäßigen Schulbesuch gewöhnen. So kamen die Mädchen dort regelmäßiger und in größerer Zahl zur Schule als die Jungen.

In Togo besagen die Berichte der Missionen, dass der Schulbesuch an den größeren Handelsplätzen und vor allem im Küstengebiet sowie in den Gegenden, wo nur Ackerbau betrieben wurde, befriedigend war. Die Bevölkerung im Küstengebiet hatte einen starken Bildungsdrang, vor allem einige Familien (Lawson, Olympio z.B.), die seit langem durch den Handel Kontakt zu Europäern hatten und ihre Angehörigen schon vor der kolonialen Inbesitznahme in London und in Liberia haben ausbilden lassen. Diese waren es auch, die die allererste Schule in Togo gründeten und später die deutsche Kolonialregierung aufforderten, Regierungsschulen zu eröffnen (Sebald 1988, S. 140). In den anderen Orten war jedoch das Gegenteil der Fall, insbesondere während der Plantagenzeit. Um diesem ‚Übel‘ zu begegnen, begann die Schule in diesen Orten um sechs Uhr und schloss schon um neun Uhr, damit die Kinder nachher zu den Feldarbeiten gehen konnten (Schlunk 1914a, S. 27). Die Mädchen nahmen im Allgemeinen unregelmäßiger am Unterricht teil als die Jungen, da sie öfter ihren Müttern bei allerlei Arbeiten (Feld- und Hausarbeiten sowie im Handel) helfen mussten (Steyler Mission, Jahresbericht der Togo Mission 1905, S. 133).

In Kamerun war der Schulbesuch im Allgemeinen als unregelmäßig zu bezeichnen. Diese Situation führte zur Schulordnung vom 25. April 1910, die in ihrem fünften Paragraphen verfügte:

„Ordnungsmäßig zum Schulbesuch angemeldete Schüler sind verpflichtet, die Schule bis zum Ablaufe der festgesetzten Ausbildungszeit zu besuchen. Ein vorzeitiges Verlassen der Schule ist nur mit Einwilligung des Schulvorstandes zulässig“ (BM E-10, 21.3; vgl. Schlunk 1914a, S. 77).

Als Strafe im Fall eines Verstoßes gegen diese Verordnung sah der neunte Paragraph vor:

„Eltern, Häuptlinge, Dienstherrn oder sonstige Personen, zu denen der Schüler in einem persönlichen Abhängigkeitsverhältnis steht, werden mit Geldstrafe bis zu 50 M bestraft, wenn sie einen angemeldeten Schüler vorsätzlich vom Schulbesuche abhalten. [...] Im Wiederholungsfall kann gegen Eingeborene an Stelle der Geldstrafe auf Prügelstrafe gemäß der Verfügung des Reichskanzlers vom 22. April 1896 (Kol. Bl. S. 24) erkannt werden“ (ebd., S. 78).

Um die Kinder in die Schulen zu bekommen, gingen die Missionen unterschiedlich vor. Bei der evangelischen Basler Mission

„werden die Schüler schriftlich verpflichtet. Bei häufigen Schulversäumnissen werden sie von den Lehrern bei dem Eingeborenen-Schiedsrichter verklagt und meist mit ein paar Tagen Gefängnis bestraft“ (Schlunk 1914a, S. 79).

Im Bamun-Gebiet musste von den Missionaren die Autorität des Dorfchefs zur Hilfe geholt werden; nur auf dessen Befehl kamen die Kinder zur Schule. Die katholischen Pallottiner versuchten, durch „Ermahnungen, Appel an das Gefühl, Strafarbeit, auch Ermahnungen an die Eltern“ die Kinder an den regelmäßigen Schulbesuch zu gewöhnen (ebd.). Die Baptisten-Mission und die Regierung mussten mit Polizeigewalt vorgehen. Bei den Presbyterianern sollte der Schüler, der unentschuldigt fehlt, einen halben Tag dafür im Missionsgarten oder auf dem Missionsfeld arbeiten. Die Mädchen wurden öfters von den Eltern am regelmäßigen Schulbesuch gehindert, weil die Eltern keinerlei Interesse an der Schulbildung der Mädchen hatten (Der Stern von Afrika 1894, S. 27).

In Ostafrika waren neben den Feld-, Plantagenarbeiten und dem Viehhüten sowie der Interesselosigkeit der Eltern auch die großen Schulentfernungen Hindernisse für den regelmäßigen Schulbesuch. Die Missionen griffen zunächst auf Strafen zurück, um die Kinder in die Schulen zu bekommen, aber sie merkten bald, dass die Schüler wegen der Strafen überhaupt nicht mehr kamen. So gingen sie über Ermahnungen, Hausbesuchen und liebevolle Zurede. Dazu wurden auch die Platzordnung in den Schulen sowie die Belohnung durch Prämien, Schulfeste und kleine Geschenke (Stoffe für die Jungen und Perlen für die Mädchen) als Lockmittel benutzt. Die Kolonialregierung ihrerseits musste Polizeigewalt anwenden (Schlunk 1914a, S. 159).

### **3.2 Die speziellen Mädchenschulen und -anstalten**

Im Folgenden wird so ausführlich, wie die Quellen es ermöglichen, auf die missionarischen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen und -möglichkeiten für einheimische Mädchen in den Kolonien eingegangen. Die Mädchenschulen sind die getrennten Elementarschulen ohne Pensionat für Mädchen; als Mädchenanstalten gelten die mit Internaten verbundenen Mädchenschulen.

Die historische Rekonstruktion der Mädchenbildung in den speziellen Schulen und Anstalten wird nach Kolonialgebieten und nach Missionsge-

sellschaften gegliedert und so weit wie möglich nach den folgenden leitenden Fragestellungen geführt:

- Entstehung des weiblichen Missionswerks bzw. der Frauenmission
- Argumente für die Missionierung und Bildung der einheimischen Mädchen und Frauen
- Geschichte der Schulen und Anstalten: Gründung, Lernziele und -inhalte, Tagesablauf usw.
- Historische Entwicklung der Schulen (Statistik)
- Reaktion der Einheimischen, Eindrücke von Lehrerinnen, Missionarinnen, Missionaren und eventuell auch von Missionsinspektoren sowie Schwierigkeiten bei der Bildung
- Ergebnisse bzw. direkte Auswirkungen der Bildung (christliche Ehen)

### **3.2.1 Südwestafrika**

In DSWA hatten nur die katholische Mission der Hünfelder Oblaten und die evangelische Rheinische Mission spezielle Schulen für die einheimischen Mädchen gegründet.

#### **Die Hünfelder Oblaten (Die katholische Mission der Patres Oblaten der Heiligsten und Unbefleckten Jungfrau Maria)**

Der im Jahre 1904 ausgebrochene Hereroaufstand und der Krieg verursachten viele Verletzte unter den Deutschen sowie viele Hererowaisenkinder. Die katholischen Hünfelder Oblaten, die seit November 1896 in der Kolonie DSWA arbeiteten, baten um Aussendung von Schwestern, die sich um die Verletzten kümmern und die Waisenkinder versorgen und erziehen sollten.

Im Oktober 1904 machte sich die erste Gruppe von Schwestern, die Franziskanerinnen, auf den Weg nach DSWA. Es waren die Schwestern Tharsilla (die Oberin), Raphaela, Edgara, Hilfulda und Davida (Maria Immaculata 1904/1905, S. 96). Gleich nach der Ankunft begannen sie ihre Tätigkeit im Militärlazarett in Windhuk. Es folgte dann die Gründung eines Mädchenpensionats und eines Waisenhauses. Eine Schwester wurde mit der Erziehung und dem Unterricht der Hereromädchen betraut. 1906 eröffneten die Schwestern ein Privatkrankenhaus. Nach dem Jahresbericht von Dezember 1906 befanden sich sieben Mädchen im Pensionat und zwanzig Kinder im Waisenhaus (Maria Immaculata 1906/1907, S. 302). Bis 1909 kamen weitere Schwestern in die Kolonie; sie gründeten vier weitere Nie-

derlassungen in Klein-Windhuk, Swakopmund, Döbra und Usakos mit Nähschulen und Waisenpensionat. In Groß-Windhuk gab es eine Näh-  
schule für weiße Mädchen mit 27 Schülerinnen und eine andere für Einhei-  
mische mit zehn Mädchen; in Klein-Windhuk besuchten sechs einheimi-  
sche Mädchen die Nähschule, in Swakopmund vier, in Döbra 13 und in  
Usakos vier (Maria Immaculata 1908/1909, S. 274f.).

Die Nähschulen in Groß-Windhuk, Klein-Windhuk, Swakopmund und  
Usakos entwickelten sich dann zu Haushaltungsschulen mit einem Lehr-  
gang von zwei bis sechs Jahren. Die Mädchen wurden in allerlei Hausar-  
beiten wie Waschen, Plätten, Kochen, Spülen und in Nähen unterwiesen.  
Ende 1912 befanden sich 42 Mädchen in den vier Anstalten (Maria Imma-  
culata 1912/1913, S. 266).

### **Die Rheinische Mission**

Die Anfänge der Bildungsarbeit der Rheinischen Mission mit einheimi-  
schen Mädchen und Frauen in DSWA gehen auf das Jahr 1832 zu Beginn  
der Missionierung zurück. Die Missionarsfrau Christiane Kähler kam mit  
ihrem Mann in die Kolonie. Kurz nach der Ankunft starb ihr Mann. Frau  
Kähler blieb im Missionsfeld, beschäftigte sich mit der Armen- und Kran-  
kenpflege und begann, Mädchen und Frauen um sich zu sammeln und diese  
zu unterrichten (Menzel 1978, S. 140). Die anderen Missionarsfrauen boten  
ebenfalls Näh- und Strickunterricht am Nachmittag für die Mädchen der  
Stationsgemeinden an. Nur in Ausnahmefällen erhielten die Mädchen Un-  
terricht in den Elementarfächern (Lesen, Schreiben und Rechnen) und dies  
auch von den Missionarsfrauen.

Die Trennung der Geschlechter war sehr streng bei der Rheinischen Mis-  
sion, so dass die Missionare wegen ‚sittlicher Gefahren‘ die Mädchen nicht  
unterrichten sollten. Auch Jungen und Mädchen durften nicht in denselben  
Klassen unterrichtet werden. Im Laufe der Zeit erkannten die Missionare,  
dass die Stationsschulen nur eine Elementarbildung vermittelten. Da aus  
Mangel an Lehrpersonal die Mädchen nicht getrennt unterrichtet werden  
konnten, begannen sie, die Mädchen in die Schulen einzubeziehen. Diese  
saßen allerdings getrennt in den Schulräumen.

„Bei dem Mangel an Lehrkräften ist leider keine Trennung der Ge-  
schlechter möglich. Wir können sie nur auf das getrennte Sitzen während  
des Unterrichts beschränken, und die Knaben anhalten, daß sie sich den  
Mädchen nicht in ungebührlicher Weise nähern“ (RMG 2. 657, S. 172).

Da sich die Jungen mit der Viehzucht beschäftigen sollten, kamen zahlen-  
mäßig mehr Mädchen als Jungen in die Stationsschulen. Die Missionslei-

tung hielt jedoch daran fest, dass die noch jungen und unverheirateten Lehrer die größeren Mädchen nicht unterrichten sollten:

„Jedenfalls sollen unverheiratete Lehrer niemals Mädchen über 14 Jahren unterrichten. Wenn es nicht anders geht, dann müssen dieselben einfach aus der Schule entlassen werden. Wenn der Lehrer sich verheiratet hat, können sie ja wieder eintreten“ (RMG 2. 625, Bd. 4, S. 43).

In ihrer Antwort auf die Forderung der Missionsleitung erkannten die Missionare zwar die „sittliche Gefahr“; aber da sie nicht in der Lage waren, für die älteren Mädchen eine getrennte Unterrichtsmöglichkeit zu bieten und auch ihre Frauen aus Zeitgründen dies nicht leisten konnten, weigerten sie sich, die Mädchen aus den Schulen zu entlassen, und erklärten sich dazu bereit, sie „ihrer eigenen besonders intensiven Aufsicht zu unterstellen“ (ebd., S. 34).

Mit der Ausbreitung der Mission im Laufe der Jahre wurde der Bedarf an Missionsschwestern immer größer. Sie sollten sich mit der Bildung der einheimischen Mädchen und Frauen beschäftigen. In einem Bericht an das Mutterhaus in Barmen im Jahre 1891 schrieb Missionar Schreiber folgendes:

„Schon seit längerer Zeit hatte sich uns herausgestellt, daß es für die Arbeit an den Frauen und Mädchen, sonderlich da, wo sich größere Christengemeinden aus Heiden gebildet haben, durchaus notwendig sei, neue Kräfte zu finden. Weder die Missionare, die mit ihrer Arbeit in erster Linie doch auf die Männer und Knaben gewiesen sind, noch auch unsere Missionarsfrauen, die ja allerdings manches thun können und auch in Treue thun, die aber durch ihre häuslichen Arbeiten viel zu sehr in Anspruch genommen sind, können das leisten, was hier geschehen müsste. Infolgedessen stellt sich dann mit der Zeit ein ganzes schiefes Verhältnis heraus, daß nämlich der ganze weibliche Teil der Gemeinde, was christliche Erkenntnis und Verständnis und dann auch was christliches Leben anbetrifft, ganz bedeutend hinter den Männern und Jünglingen zurückbleibt. Das ist aber außerordentlich zu beklagen, nicht nur weil ja die Seelen der Frauen gerade so viel wert geachtet sind vor dem Herrn als die der Männer, sondern auch ganz besonders deswegen, weil für die Erweckung und Förderung eines echt christlichen Familienlebens und christlicher Kinderzucht, diesen beiden so überaus wichtigen Stücken, das Allermeiste auf das innere Leben der Frauen und Mütter ankommt“ (Berichte der RMG 1891, S. 309f.; zit. n. Menzel 1978, S. 143).

Nach dem Deutsch-Herero-Krieg begriffen die Missionare die Wichtigkeit der weiblichen Erziehung als ein Mittel gegen die Polygamie. Auf dem deutschen Kolonialkongress im Jahre 1905 verwies der Missionar Eusta-



chius Nagel im Anschluss an den Vortrag von Missionsdirektor C. Buchner zur „Mithilfe der Mission bei der Erziehung der Eingeborenen zur Arbeit“ auf die Bedeutung der Erziehung der einheimischen Mädchen:

„Wir brauchen auf den Missionen nicht bloß Missionäre, sondern auch Missionärinnen. Es genügt nicht, daß der Knabe zum Manne erzogen wird; es muss auch das Mädchen zur Frau erzogen werden“ (Buchner 1906, S. 441).

Das Schulwesen wurde dann entsprechend organisiert: die Mädchen erhielten systematisch vormittags Unterricht in den Elementarfächern mit den Jungen in den Stationsschulen und wurden nachmittags getrennt in Hausarbeit und Handfertigkeiten von Missionarinnen und Missionarsfrauen unterwiesen. Manche Mädchen wurden in die Missionarsfamilien als Dienstmädchen aufgenommen und erzogen.

Ab 1904 wurde das Gehilfenseminar, das Augustineum, in eine Erziehungsanstalt für so genannte ‚Mischlingskinder‘ umgewandelt, die im kolonialen Kontext „praktisch und rechtlich als Eingeborene“ (RMG 2. 650b, S. 2) galten. Diese ‚halbweißen‘ Kinder beider Geschlechter im Alter von einem Jahr bis 14 Jahren wurden in Religion, Deutsch, Rechnen, Gesang und Turnen unterrichtet. Die Haus- und Unterrichtssprache war Deutsch. Die größeren Jungen wurden dazu in Gartenarbeit (Graben, Harken, Säen, Pflanzen, Wässern usw.) und in der Schuhmacherei unterwiesen, während die größeren Mädchen zu Haus- und Küchenarbeiten sowie in Handarbeiten (Flicken, Stopfen und Stricken) herangezogen wurden (ebd., S. 167). Im Dezember 1910 waren insgesamt 41 Kinder in der Anstalt, von denen 22 in die Schulbildung einbezogen wurden: neun Jungen und dreizehn Mädchen. Die Missionare und Missionarinnen wurden bei der Arbeit von einheimischen Gehilfen und Gehilfinnen unterstützt.

Ende 1911 waren vier Missionsschwestern im Missionsfeld tätig: eine in Ketmannshoop, eine in Karibib, eine in Otjimbingue und eine in Gobabis (Jahresberichte der RMG 1912, S. 153f.).

### **3.2.2 Togo**

Von den vier verschiedenen Missionsgesellschaften, die in der deutschen Kolonie Togo missioniert haben, haben drei spezielle Mädchenanstalten oder -schulen eröffnet: die evangelische Bremer Mission, die katholische Steyler Mission und die Wesleyanische Methodistenmission.

## **Die Norddeutsche Missionsgesellschaft (Bremer Mission)<sup>15</sup>**

### ***Die Gründung der Diakonissenmission der Norddeutschen Missionsgesellschaft und die Anfänge der Mission im Eweland***

Vierzig Jahre, nachdem die Missionare der Bremer Mission in Westafrika zu missionieren begonnen hatten, gab es noch keinen großen bedeutenden Erfolg, denn die Missionare konnten nur mit Schwierigkeiten in Kontakt zu den einheimischen Frauen treten. Die Frauen könnten – so die missionarische Idee – durch ihre Schlüsselrolle im Sozialleben die Familie beeinflussen; und wenn sie sie zur christlichen Religion bekehren könnten, dann bestand die Hoffnung, die ganze Familie später zur Kirche zu gewinnen. Sichtlich in diesem Sinne wurde am 21. Februar 1887 in Bremen anlässlich des fünfundzwanzigsten Amtsjubiläums des Missionsinspektors Dr. Franz Michael Zahn die Frauenmission bzw. die Diakonissenmission der Norddeutschen Missionsgesellschaft bei den afrikanischen Kindern, Mädchen und Frauen feierlich gegründet (Rohns 1912, S. 1). Die Diakonissen sollten die Arbeit der Missionare durch die christliche „Umerziehung“ und die Bildung der einheimischen Frauen und Mädchen, die Erziehung und die Bildung der Kinder und die Krankenpflege bewahren und befestigen:

„Sie sollen sich, die Arbeit der Missionare ergänzend, der Pflege und Erziehung der Negerfrauen und -mädchen, deren Los das denkbar traurigste ist, widmen und sich der kleinen Kinder, die ohne alle Zucht und Erziehung aufwachsen, annehmen“ (Nordelbisches Kirchenarchiv Hamburg, Bestand St. Anschar 5/5; zit. n. Ostenwald-Rytlewski 1986, S. 21).

Zu diesem Zweck begann im Oktober 1887 im Diakonissenhaus Bethlehem in Hamburg unter der Leitung von Pastor Carl Rinck eine Ausbildung zur Vorbereitung der Schwestern auf die Missionsarbeit in Westafrika. Die Auszubildenden wurden in Deutsch, Rechnen, Erdkunde, biblische Geschichte, Einführung in Katechismus und Kirchengeschichte, Englisch, Bibelkunde, Missionskunde und Pädagogik unterrichtet. Dabei erhielten die Diakonissen auch Unterweisungen in Krankenpflege und Geburtenhilfe in Stuttgart und wurden in der Städtischen Krankenanstalt zu Bremen in die Apothekenkunst eingeweiht. Zugleich erhielten sie in Bremen den ersten Ewe-Sprachunterricht bei Frau Missionar Tolch, die an der Seite ihres Mannes 16 Jahre im Ewelande gelebt hatte (Rohns 1912, S. 2ff.).

Die Diakonissenmission in Westafrika war eine Initiative von Pastor Carl Rinck, dem Gründer des Diakonissenhauses Bethlehem in Hamburg, der

---

<sup>15</sup> Die allgemeinen Ansagen im folgenden Abschnitt habe ich, wo nicht gesondert ausgewiesen, der folgenden Literatur entnommen: StABr 7,1025; Rohns 1901, 1905a und b, 1912.

auf seiner Orientreise nach Palästina und Ägypten, wo deutsche Diakonissen schon im Einsatz waren, „den Segen der Kaiserswerther Diakonissenarbeit unter der mohammedanischen Bevölkerung des Morgenlandes kennen gelernt hatte“ (Rohns 1912, S. 1). So brachte er dem Missionsinspektor M. Zahn zu seinem Festtage „eine große Summe Geldes nach Bremen mit der Bestimmung: Für ein im Ewelande an der Westküste Afrikas zu errichtendes Diakonissenhaus“ (ebd.).

Die Missionsleitung stimmte den Gedanken, Vorschlägen und Plänen von Pastor C. Rinck zu und genehmigte die Eröffnung des Diakonissenhauses Bethlehem in Hamburg im Oktober 1887 zur Ausbildung der auf das Missionsfeld auszusendenden Schwestern, die sich mit der „Erziehung des weiblichen Geschlechts, zunächst erwachsener Mädchen, Kleinkinderschule, Mädchenschule, Gemeindepflege, Krankenpflege und Geburtshilfe“ (ebd., S. 2) im Eweland beschäftigen sollten.

Am 29. Oktober 1889 wurden die zwei ersten Schwestern, Lottchen und Hedwig Rohns, von Pastor Ferdinand Koopmann, dem Nachfolger von Pastor C. Rinck in der Leitung des Diakonissenhauses, für die Missionsarbeit gesegnet und abgeordnet. Am 1. November 1889 verließen sie auf dem Dampfer Adolf Woermann unter der Begleitung von Missionar Jacob Spieth und seiner Frau den Hafen von Hamburg in Richtung Afrika.

### ***Die Mädchenanstalt und -schule in Keta (in der englischen Kolonie Gold-Coast)***

Die Mädchenanstalt in Keta, die in der englischen Kolonie Gold-Coast gegründet wurde, wird hier in Betracht gezogen, weil sie am Anfang der Diakonissenmission im Eweland lag und als Vorbild für die Anstalten in Deutsch-Togo, nämlich in Ho und in Lome, galt.

Am 25. November 1889 kamen die Diakonissen in Keta in der englischen Kolonie Gold-Coast an und fanden Unterkunft in dem so genannten „Awe-domehaus“, in dem Missionar Knüsli früher gewohnt hatte, bis das Diakonissenhaus fertig gestellt wurde. Zu dieser Zeit lebten bei Missionarsfrau Knüsli, die die Schwestern beim Anfang erheblich unterstützte, bereits acht einheimische Mädchen im Alter von zehn bis 14 Jahren. Diese wurden ihr von christlichen oder auch von nicht-christlichen Eltern übergeben, die eine christliche Erziehung für ihre Töchter wünschten. Es waren: Damesi, Sophia, Mago, Massa, Anna, Hanna, Zokplame und Ametowoto. Diese Mädchen wurden den Diakonissen anvertraut, und so begannen sie ihre Missionsarbeit unter dem Ewe-Volk. Von den ersten Arbeitstagen berichtete Schwester Hedwig Rohns selbst wie folgt:

„Am Morgen von acht bis zwölf Uhr besuchten sie [die Mädchen] die Knabenschule. In den ersten Tagesstunden, nachmittags und abends lernten sie unter unserer Aufsicht Haus- und Handarbeiten. Von zwei bis vier Uhr kamen zu diesen acht Mädchen noch neun andere aus der Stadt, die sich zu einem regelrechten Handarbeitsunterricht versammelten. Die Anfängerinnen nähten bunte Läppchen zu langen Streifen zusammen, die Größeren fertigten Kleider für sich oder ihre Mütter. Auch ein einfacher Kreuzstich oder leichte Häkelmuster wurden gearbeitet. Der Unterricht und die Erziehung dieser Kinder gaben uns gleich vollauf Beschäftigung. Um fünf Uhr gingen wir häufig in die Stadt, um die Mütter unserer Schülerinnen zu besuchen und uns allmählich mit ihnen bekannt zu machen. [...] In den Morgenstunden, welche unsere Zöglinge in der Schule zubrachten, besorgte eine von uns den Haushalt, während die andere eine Art Klinik für allerlei kranke Leute hatte“ (Rohns 1912, S. 23).

So ging es in dem provisorischen Haus mit Mädchenerziehung und Krankenpflege weiter, bis das Diakonissenhaus fertig gebaut wurde, in das Schwester Hedwig Rohns und die acht Mädchen am 17. Mai 1890 einzogen (Schwester Lottchen war seit März zur Pflege von Frau Missionar Spieth nach Ho gereist). Im Juni 1890 kamen zwei Schwestern, die Diakonissen Ida Schultz und Christine Bernhard, dazu (ebd., S. 34).

Es war in den Arbeitsanweisungen für die Schwestern der Auftrag gegeben worden, „erwachsene Mädchen zu sammeln und diese in christlichem Geist zu tüchtigen Hausfrauen zu erziehen“ (ebd., S. 61), aber es war den Schwestern gänzlich unmöglich, dieses Ziel zu verfolgen, da die Mütter ihre erwachsenen Töchter als Hilfe bei ihrer eigenen Hausarbeit, nämlich Wasser und Feuerholz holen, Mais mahlen, kochen, verkaufen usw. beanspruchten. Deshalb nahmen die Diakonissen die jüngeren Mädchen mit. Zu den acht ersten Mädchen kamen viele weitere hinzu, so dass ihre Zahl im Jahre 1894 auf 22 anstieg. Diese Mädchen wohnten mit den Schwestern im Hause und teilten ihr Leben. Auf diese Weise lernten sie allerlei Hausarbeiten und wurden christlich herangezogen.

Die Schwestern hatten ein recht negatives Bild vom Charakter der Ewe-Mädchen und -Frauen; darüber berichtet Schwester Rohns (1912) wie folgt:

„Was den größeren Mädchen besonders fehlte und die Arbeit an ihnen so erschwerte, das war der demütige und liebevolle Sinn, der sanfte, stille Geist, die Freude am Niedrigsein, Dienen und Gehorchen. In den kleinen und kleinsten Dingen und Arbeiten des Hauses treu, fröhlich, demütig, mit Aufgeben des eigenen Willens zu dienen, wie schwer war ihnen das! Mit ihrer Neigung zum Diebstahl, zur Lüge, zur Faulheit, zur Unordnung hatten wir gewiß keinen leichten Kampf, aber weit schwerer war der

Sieg über ihren hochmütigen, trotzigen Sinn. Aus diesem Hochmut geht auch die Streitlust hervor, die in dem Charakter der afrikanischen Frau eine so hervorragende Stelle einnimmt. Bei unseren Kindern hatten wir damit viel zu kämpfen“ (S. 64).

Bei Schwierigkeiten sollten die Schwestern die ungehorsamen Mädchen bestrafen und manche sogar entlassen, was häufig zu Missverständnissen mit den Eltern führte. Trotzdem freuten sich die Schwestern über bedeutende Fortschritte und Erfolge in der Charakterwandlung bei den Mädchen:

„Es ist so deutlich zu bemerken, daß das Wort Gottes an ihren Herzen arbeitet und sie in seinem Lichte langsam eine ganz neue Stellung zu uns und zu ihrer ganzen Umgebung einnehmen. Ihre Erkenntnis für das, was recht ist, ist schon eine ganz andere geworden. Ist ein Kind ungehorsam, so kommen die übrigen alle und halten ihm sein Unrecht vor. Früher war es so, daß, wenn wir eine Strafe auszuteilen hatten, alle Kinder gegen uns waren. Das ist jetzt anders, und man kann von einer Umwandlung reden“ (Rohns 1912, S. 65ff.).

Ab 1905 durften in der Anstalt nur noch etwa fünf bis sechs Mädchen erzogen werden, da beschlossen wurde, dass nur zwei Schwestern auf jeder Station beschäftigt sein sollten (ebd., S. 67).

Darüber hinaus gaben sich die Schwestern fleißig dem Studium der Ewe-Sprache hin mit Hilfe von Frau Missionar Knüsli und auch von den Mädchen, die bei ihnen im Haus wohnten. So konnten sie bald zu der Anstalt die Mädchenschule und die Kleinkinderschule in Keta eröffnen. Zwei weitere Mädchenanstalten und -schulen folgten, in Ho und in Lome. Nur diese letzten befanden sich in der deutschen Kolonie Togo.

Die Gründung einer besonderen Mädchenschule war das eigentliche Ziel der Aussendung der Diakonissen in die Kolonie. Dies konnte aber nicht verwirklicht werden, ehe die Missionarinnen die einheimische Sprache beherrschten, da die Schule in dieser geführt werden musste. Bis dahin besuchten die Mädchen die ‚Elementar-Knabenschulen‘. Den Berichten der Missionare und Missionarinnen nach

„wiesen die gemachten Erfahrungen aber entschieden auf die Notwendigkeit eines gesonderten Unterrichts und einer gesonderten Erziehung für das weibliche Geschlecht [...] In allen Schulen machte man ferner seit Jahren die Beobachtung, dass die Mädchen fast ohne Ausnahme hinter den Knaben zurückblieben. Ihre Lernfähigkeit war offenbar geringer, als die der Knaben. Dem eingeborenen Lehrer aber, der an das Ziel seines Lehrplanes gebunden war, fehlte die Zeit und teilweise die Fähigkeit und die Einsicht, sich der Schwächeren genügend aufzunehmen. In ihm

hatte der Gedanke, dass die Mädchen nichts zu wissen brauchten und nichts lernen könnten [...] Für Mädchen fast noch mehr als für Knaben, ist nicht die Anhäufung von Wissen, sondern die Charakterbildung, nicht der Unterricht, sondern die Erziehung das Wichtigste. Darauf konnte in einer Mädchenschule mehr Rücksicht genommen werden“ (Rohns 1912, S. 73f.).

Im Jahre 1894 erhielten die Schwestern die Erlaubnis des Vorstandes der Norddeutschen Missionsgesellschaft in Bremen und begannen am 3. September des gleichen Jahres mit der ersten Mädchenschule in Keta. 33 Mädchen kamen an diesem ersten Tag in die Schule.

Die Unterrichtsfächer waren vormittags von acht bis zwölf Uhr biblische Geschichte, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Anschauung und Rechtschreibung; nachmittags wurde sich der Hand- und Hausarbeit aller Art gewidmet. Die Unterrichtssprache war die einheimische Ewe-Sprache. Neben der Mädchenschule wurde auch eine Kleinkinderschule gegründet, und beide Schulen wurden von einer Schwester geleitet. Bald wurde eine zweite Klasse in der Mädchenschule eröffnet, so dass bereits die Anstellung von Gehilfinnen notwendig wurde. Die Schwestern freuten sich sehr über die Fortschritte der Mädchen und diesen erfolgreichen Anfang. Die Diakonissenmissionsleiterin Schwester Hedwig Rohns schrieb darüber:

„Ich kann nicht sagen, welche Freude uns diese neue Arbeit macht. Die Kinder fangen schon an, am Unterricht mehr teilzunehmen als im Anfang und entwickeln mehr und mehr Eifer, wenn auch, was pünktliches und regelmäßiges Erscheinen betrifft, noch viel zu wünschen übrig bleibt“ (ebd., S. 76).

Die Schule entwickelte sich gut und unterrichtete sogar manchmal Jungen, die dann später am Jahresende in die Stationsschule geschickt wurden.

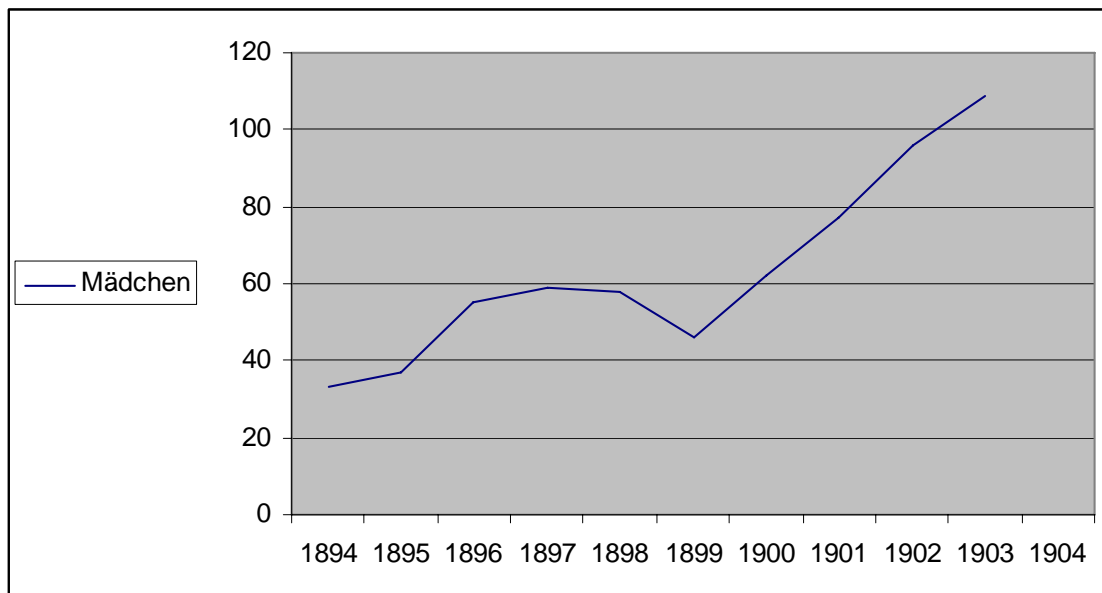
Tab. 30: Entwicklung der Mädchenschule der NDMG in Keta von 1894 bis 1904

Jahr	Schüler/innen		
	Mädchen	Jungen	Gesamt
1894	33	3	36
1895	37	1	38
1896	55	10	65
1897	59	6	65
1898	58	6	64
1899	46	8	54
1900	62	0	62
1901	77	0	77
1902	96	0	96
1903	109	13	122
1904*	-	-	-

(Quelle: StABr 7,1025: Jahresberichte der NDMG 1894-1905)

\*Die Angaben für das Jahr 1904 fehlen in den Berichten.

Abb. 4: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule von Keta von 1894 bis 1904



Diese Entwicklung ging bis 1913/1914 so weiter, bis der Ausbruch des Ersten Weltkrieges die Missionsarbeit der deutschen Missionsgesellschaften in Afrika beeinträchtigte. Jedes Jahr wurde die Schule vom Regierungs-

schulinspektor besucht und geprüft, wobei die Schule eine finanzielle Unterstützung von der englischen Kolonialregierung erhielt. Die Schule bekam beispielsweise im Jahre 1903/1904 1183,25 Mark, 1909/1910 1333 Mark, 1910/1911 1483,50 Mark, 1912/1913 1604 Mark von der englischen Regierung (StABr 7,1025; Jahresberichte der NDMG 1903-1914). Auch die Schülerinnen bekamen jedes Mal bei diesem Anlass Preise für regelmäßigen Schulbesuch oder für ihre gute Leistung in einzelnen Fächern. Im November 1910 z.B. erhielten 19 Mädchen aus der Anstalt in Keta goldene Broschen als Preise für regelmäßigen Schulbesuch (StABr 7,1025; Jahresberichte der NDMG 1910-1911).

1904/1905 begann der Unterricht in Waschen und Plätten für die Oberklassen. Der Missionsinspektor der Bremer Mission Martin Schlunk, der 1909 bei seiner Inspektionsreise durch das Eweland zu Besuch in die Mädchenschule in Keta kam, ließ die Schwestern wissen,

„ganz soviel wie die Knaben brauchen die Mädchen nicht zu lernen [...] Englische Grammatik, schwere Rechenaufgaben, englische Geschichte, Geographie, ja selbst englische und Ewe Aufsätze scheinen mir indessen über das Maß des Nötigen weit hinauszugehen, während der Unterricht in Handarbeiten überaus wichtig und nützlich ist“ (Schlunk 1910, S. 22).

Die Mädchenschule war eine Elementarschule von sieben Kursen, in der die Mädchen vormittags in den üblichen Elementarschulfächern unterrichtet wurden und nachmittags Unterweisungen in Hand- und Hausarbeit erhielten. Zu den Hand- und Hausarbeiten gehörten Waschen, Plätten, Stricken, Kochen, Maschinennähen und Zuschneiden. 1901 sollte die Mädchenschule genauso wie alle Missionsschulen in der Kolonie Gold-Coast unter die Aufsicht der Kolonialbehörde gestellt werden; so sollte der Englischunterricht, der schon 1898 in der Schule eingeführt wurde, intensiviert werden, und die Mädchenschule gewann so an Ansehen bei den Einheimischen, die einen großen Wert auf das Beherrschen einer Fremdsprache legten. Das Problem der Pünktlichkeit und des Fleißes im Schulbesuch minderte sich erheblich, denn „der Besitz und das Lesen der englischen Fibel machte den Kindern die Schule so süß, daß sie einen viel größeren Eifer für diese entwickelten und infolgedessen rascher vorankamen“ (Rohns 1912, S. 87). Auch die Schülerzahl nahm in den darauf folgenden Jahren allmählich bedeutend zu:



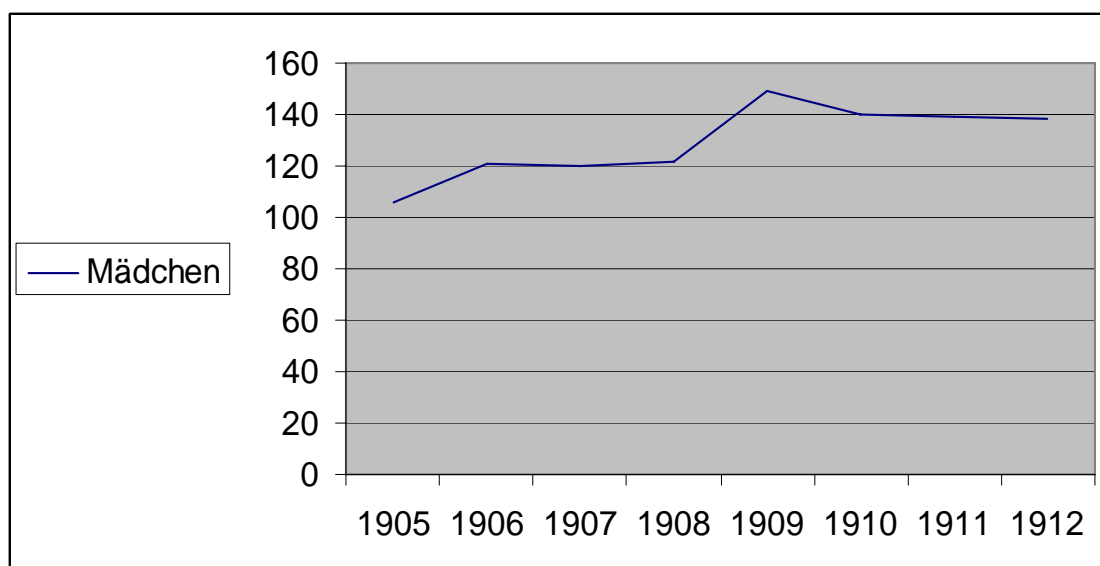
Tab. 31: Entwicklung der Mädchenschule in Keta von 1905 bis 1912

Jahr	Schülerinnen /Schüler		
	Mädchen	Jungen*	Gesamt
1905	106	06	120
1906	121	15	136
1907	120	12	132
1908	122	0	122
1909	149	0	149
1910	140	0	140
1911	139	0	139
1912	138	0	138

Quelle: (StABr 7,1025; Jahresberichte der NDMG 1905-1913)

\*Bis 1907 kamen zu Jahresbeginn auch einige Jungen in die Schule; diese wurden im Laufe des Schuljahres an die Stationsschule übergeben.

Abb. 5: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule von Keta von 1905 bis 1912



Die Schule wurde von einer Schwester geleitet und das Lehrpersonal bestand aus einem einheimischen Lehrer, Edmund Ayikutu, der seit 1906 die Oberklasse anstelle der Schulleiterin unterrichtete, und acht afrikanische Gehilfinnen, von denen sich zwei mit der Kleinkinderschule beschäftigten.

## *Die Mädchenanstalt und -schule in Ho*

Zwei Jahre nach der Ankunft der Diakonissen in Keta wurde angedacht, auch auf einer Missionsstation im Inneren (des Missionsgebietes) „den Mädchen den Segen einer christlichen Erziehung von weiblicher Hand angedeihen zu lassen“ (Rohns 1912, S. 114). Bei der Missionskonferenz wurde die Hauptstation Ho gewählt, die als Zentrum für das innere Eweland galt und von 123 Dörfern umgeben war. Außerdem wurde der Wunsch der Christen im Ho-Gebiet nach einer besonderen Erziehung für ihre Mädchen laut, und sie brachten den Missionarsfrauen ihre Töchter. Schon seit März 1892 hatte Fräulein Auguste Roßmann einige Mädchen um sich gesammelt. Zu ihr kam Frau Knüsli und sie begannen Ende November 1892 mit der Mädchenanstalt in einem der Missionshäuser. Am 1. Januar 1893 befanden sich elf Mädchen in der Anstalt, zu denen sieben andere im Laufe der folgenden Monate kamen. Es waren Mädchen aus der entfernten Umgebung von Ho: aus Waya, Peki, Amedzowe, Agu und Akpafu.

Das Ziel der Anstalt bestand darin, „Mädchen im Alter von dreizehn bis siebzehn Jahren, nachdem sie die Missionsschule durchlaufen haben, vorwiegend in allen häuslichen Arbeiten anzuleiten, um sie zu tüchtigen Hausfrauen zu bilden“ (ebd., S. 116). Die Hauptbeschäftigungen der auszubildenden Mädchen waren Hausarbeit: Zimmer ordnen, Kochen, Dienst am Tisch, Plätten, Gartenarbeit, Waschen, Nähen von einfachen Kleidern für Frauen und Kinder. Dabei wurden die Mädchen in Kleingruppen von zwei oder drei geteilt und wechselten alle drei Wochen die Ämter im Hausdienst, damit jedes von ihnen die Gelegenheit hatte, alles zu lernen (StABr 7,1025-12/3; Jahresbericht der NDMG 1893). In der Bildung galt es, bei den Mädchen den „Sinn für Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit, für Anmut und Nettigkeit zu wecken“ (Rohns 1912, S. 116). Das Gewicht wurde auch auf weibliche Handarbeiten wie Nähen und Stricken gelegt. Die Mädchen erhielten täglich zwei Stunden Schulunterricht, um „bei den Schülerinnen das früher Gelernte Lesen, Schreiben und Rechnen zu befestigen“ (ebd.). Die Unterrichtsfächer waren biblische Geschichte, Lesen, Schreiben, Diktat, Rechnen und Gesang. Die Ausbildung dauerte zwei Jahre.

In dem zweiten Jahr nach der Eröffnung der Anstalt wurde in Verbindung mit dieser eine Mädchenschule für die Mädchen in Ho und in der Umgebung (Ahliha, Banyakoe, Dome), die bei ihren Eltern lebten, gegründet. Die Schule begann mit 15 Mädchen, die regelmäßig mit den Anstaltsmädchen zur Schule kamen. Schon im darauf folgenden Jahr (1895) stieg ihre Zahl auf 33, so dass die Schule nun 52 Mädchen zählte, die in drei Klassen geteilt wurden. Im Jahre 1896 wurde die vierte Klasse eröffnet. Eine Klasse versammelte sich in dem einzigen Schulzimmer der Anstalt, die zweite im Wohnzimmer, die dritte auf der hinteren Veranda und die vierte auf der

vorderen Veranda. Trotz des Mangels an Schulräumen entwickelte sich die Schule gut. In einem Brief von der damaligen Leiterin der Anstalt Schwester Maria Tolch vom 14. Februar 1896 an den Missionsinspektor hieß es:

„Die Schule entwickelte sich mehr und mehr. Man darf allerdings nicht den Maßstab einer deutschen Lehranstalt anlegen und deren Leistungen erwarten, sondern muß die Verhältnisse, aus denen unsere Kinder kommen, die ungeübten Lehrkräfte, die Beschränktheit der Räumlichkeiten und manches andere in Rechnung bringen“ (StABr 7,1025-12/3).

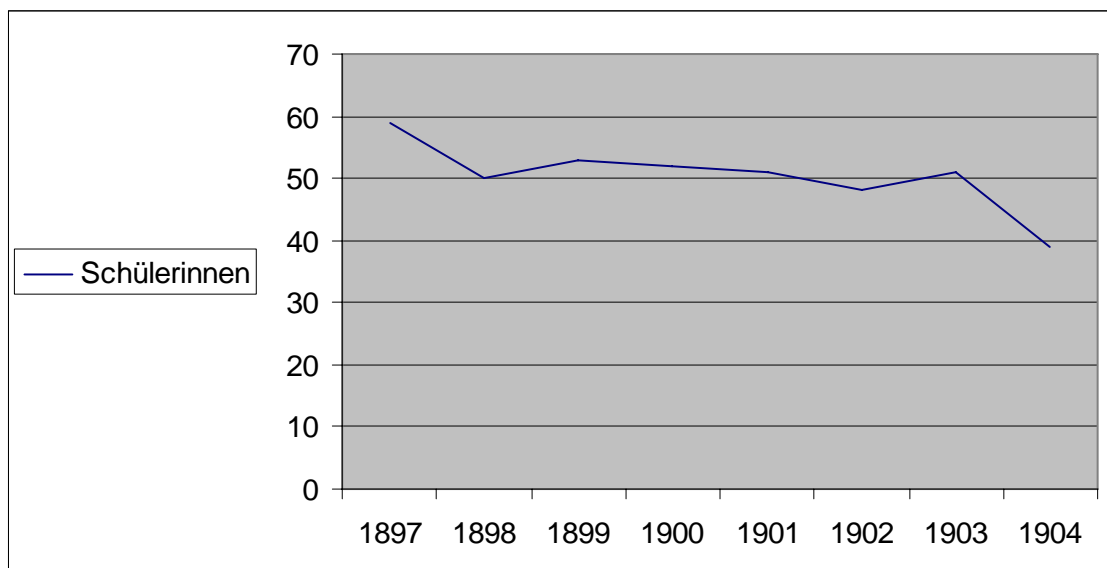
Angesichts des Problems der mangelnden Räumlichkeiten traf am 12. Juni 1896 eine Stationskonferenz in Ho zusammen, die an die Bremer Mission eine dringende Bitte um ein Schulhaus und ein drittes Lehrerhaus für die Mädchenanstalt in Ho richtete.

Tab. 32: Entwicklung der Mädchenschule in Ho von 1897 bis 1904

Jahr	1897	1898	1899	1900	1901	1902	1903	1904
Schülerinnen	59	50	53	52	51	48	51	39

(Quelle: StABr 7,1025; Jahresberichte der NDMG 1897-1907)

Abb. 6: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule in Ho von 1897 bis 1904



Im Jahre 1904 traten einige Schwierigkeiten bei der Arbeit auf. Die Zahl der Schülerinnen nahm erheblich ab, da die Eltern noch kein großes Interesse an der Schulbildung ihrer Töchter fanden. Dies wurde durch die Tatsache verstärkt, dass drei Mädchen, die mit Mühe die Erlaubnis ihrer Eltern erhielten, die Schule zu besuchen, sich nachher weigerten, die Männer, mit

denen sie schon im Kindesalter verlobt waren, zu heiraten. Zudem kamen die Mädchen zu unregelmäßig zur Schule, besonders während der Feldarbeitszeiten, da sie ihren Eltern helfen mussten. Die Schülerinnen der Unterklasse sollten Anfang des zweiten Semesters weiter in die Knabenschule gehen und Ende 1904 wurde die Mädchenschule geschlossen (Rohns 1912, S. 133). Es blieben nur noch 39 Mädchen, davon wohnten 30 in der Anstalt und neun kamen aus den Dörfern. Mit diesen wurde die Anstaltserziehung aber weiter geführt (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1904/1905).

Ende November 1905 kam der Gouverneur von Togo, Graf von Zech, zu Besuch in die Anstalt. Er sah sich die Handarbeiten der Mädchen an, freute sich an zwei mehrstimmig gesungenen deutschen Liedern und schenkte zwei der fleißigsten Schülerinnen schöne Arbeitskästen mit viel Handarbeitsmaterial (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1905/1906).

Ein Arbeitstag in der Anstalt begann auf folgende Weise:

„Morgens um fünfeinhalb Uhr, wenn die große Stationsglocke läutet und es anfängt, hell zu werden, stehen alle Kinder auf und sind fürs erste in zwei Minuten fertig. Denn das Tuch, mit dem sie sich für die Nacht zudecken, schlagen sie wie einen Ueberrock über ihr Kleid, und die Matte, auf der sie schlafen, ist bald aufgerollt und fortgetragen. Unten im Hof wird in dem dazu hergestellten Baderaum das Morgenbad genommen, und fertig ist die Toilette. Während kurze Zeit darauf die zweite Glocke alle Christen, die in der Nähe wohnen in die Kapelle zur Morgenandacht ruft, versammeln sich die Mädchen im Schulzimmer, wo gemeinschaftlich gebetet und an jedem Morgen ein Bibelvers auswendig gelernt wird [...] Nun geht's geschwind an die Hausarbeit, denn bis acht Uhr, wo die Schule anfängt, muß viel besorgt werden im Haus und Hof und Küche“ (Rohns 1912, S. 123f.).

Die Mädchen sind nach dem Wissensniveau in zwei Klassen geteilt. Der Unterricht begann um acht Uhr und der Tag verlief so wie folgt:

„Einige lernen recht fleißig und lesen ganz fließend. Das Rechnen macht fast allen mehr oder weniger Schwierigkeiten. Aber was die biblische Geschichte betrifft, da sind sie alle, Große und Kleine, gut zu Hause. Um zehn Uhr ist für die Großen und um elf Uhr für die Kleinen die Schule aus. Dann wird bis zwölf Uhr genäht, aber nur von den Mädchen, welche keine Hausarbeit haben. Einige haben zu der Zeit zu kochen, Wasser zu holen oder bei der Wäsche zu tun. Ihre Arbeiten werden jeden Monat gewechselt, damit jede in den verschiedenen Verrichtungen geübt wird. Um zwölf Uhr halten sie Mittagmahl. Nachher dürfen sie bis um zwei Uhr spielen, für sich nähen oder auch ausruhen. An vier Wochentagen ist nachmittags von zwei bis fünf Uhr Gesang-, Schreib- und Nähstunde. Mittwochs und

sonnabends bleiben die hiesigen Schülerinnen daheim, und unsere Mädchen gehen in den Busch, um Brennholz zu holen. Um sechs Uhr ist es dunkel, dann ist das Abendbrot verzehrt, und die ganze Gesellschaft versammelt sich um den großen Tisch im Schulzimmer. Da wird gelernt, genäht, auch gehäkelt und geschrieben. Um siebeneinhalb Uhr hält die Hausmutter mit ihnen Abendandacht. Nach achteinhalb Uhr wird es allmählich ganz still. Die Arbeit des Tages ist beendet“ (ebd., S. 125).

Im Jahre 1907 erreichte die Zahl der Mädchen in der Anstalt 50, und da die Einnahmen beim Verkauf von Nähmaterialien und durch die Arbeitsleistungen der Mädchen zur Finanzierung der Anstalt nicht mehr ausreichten, sollten die Eltern Beiträge zahlen. Damit begann die Zahl der Mädchen zu sinken.

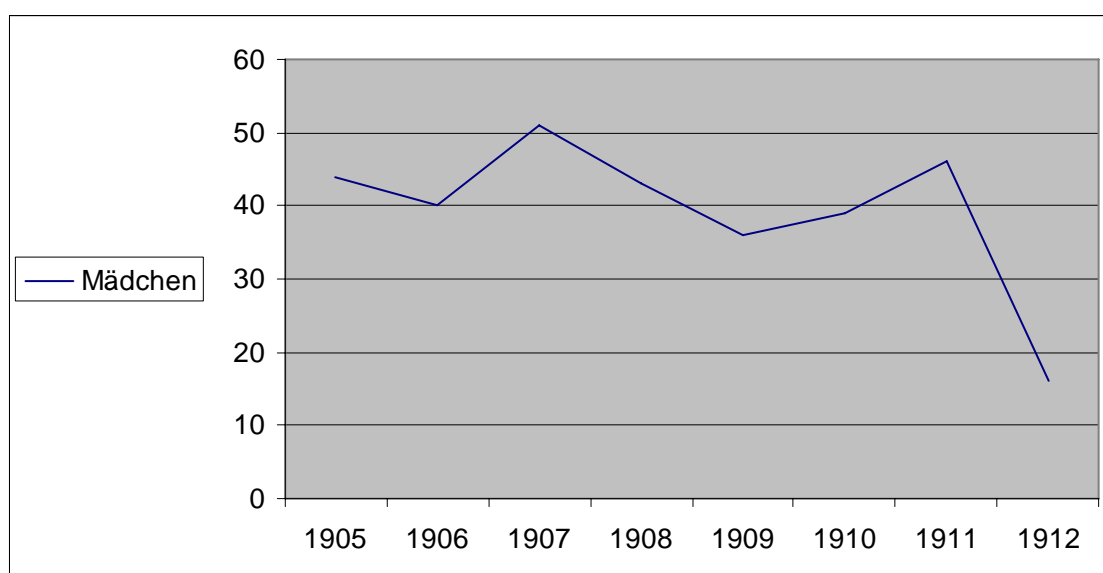
1909 wurde der Deutschunterricht in das Programm aufgenommen. Daraufhin verließen die Peki-Mädchen und sämtliche Mädchen aus den englischen Gegenden, die in den Elementarschulen Englisch gelernt hatten, die Anstalt.

*Tab. 33: Entwicklung der Mädchenanstalt in Ho von 1905 bis 1912*

Jahr	1905	1906	1907	1908	1909	1910	1911	1912
Mädchen	44	40	51	43	36	39	46	16

Quelle: (StABr 7,1025; Jahresberichte der NDMG 1905-1913)

*Abb. 7: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule in Ho von 1905 bis 1912*



Den zwei Missionsfrauen, die die Anstalt leiteten, wurde schon am Anfang von dem einheimischen Mädchen Minna Onipayede geholfen; diese hatte

bei Frau Spieth Haushalt und weibliche Handarbeiten gelernt. Die europäischen Missionarinnen wechselten sich wegen Erholungsreisen oder Krankheit bei der Arbeit ab. Vier weitere afrikanische Gehilfinnen wurden im Laufe der Jahre angestellt: drei für den Unterricht und eine für den Haushalt. Die Lehrgehilfinnen hatten außer dem Abschluss der Elementarschule keine besondere Ausbildung. So gab es für sie jeden Freitagnachmittag eine Unterrichtsstunde, in der der Unterrichtsstoff für die kommende Woche besprochen und für die einzelnen Tage eingeteilt wurde. Die Gehilfinnen berichteten in diesen Stunden von den im Unterricht gemachten Erfahrungen und erhielten Anweisungen und Anleitungen von den Schwestern (Rohns 1912, S. 123).

Die Schwesternarbeit erlebte 1911 einen Stillstand, weil viele Schwestern aus Urlaubs- oder Gesundheitsgründen nach Deutschland gereist sind. Es gab nur noch eine Schwester bei der Arbeit in Ho und die Anstalt stand unter der Leitung von Missionar Poppinga. Wegen des Mangels an Arbeitskräften sollte die Anstalt im Juli 1912 geschlossen werden (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1911/1912).

### ***Die Mädchenschule in Lome***

Im Jahre 1895 wurde der einheimische Lehrer der NDMG, Andreas Aku, nach Lome gesandt, um dort eine evangelische Missionsschule zu eröffnen und eine Station zu gründen. Zwei Jahre später kam ein europäischer Missionar hinzu, dem nach und nach noch andere folgten. Genauso wie die Stadt Lome, die einige Zeit zuvor (1897) zur Landeshauptstadt errichtet wurde, wuchs die evangelische Gemeinde äußerst schnell, so dass eine Schwesternmission für die Kinder und Mädchen nötig und sogar dringend erschien. 1901 begann Frau Missionar Oswald mit einer Kleinkinderschule, die später von Frau Missionar Spieth fortgeführt wurde. Am 6. Januar 1903 erhielt die Mission das Grundstück für den Bau eines Diakonissenhauses von einem Christen der Gemeinde, Timoteo Anthony, geschenkt. In seinem Brief an den Missionsleiter schrieb er u.a.: „Ich habe früher acht Jahre die Missionsschule besucht, und ich habe lange darüber nachgedacht, wie ich der Mission meine Dankeschuld abtragen kann“ (Rohns 1912, S. 142). Seit Januar 1903 war die Station ständig mit einer Schwester besetzt, die sich mit der Kleinkinderschule und auch mit dem Handarbeitsunterricht für die größeren Mädchen, die damals auf die Knabenschule gingen, beschäftigte. Am Ende des Jahres waren 80 Kinder in der Kleinkinderschule, während 26 Mädchen den Handarbeitsunterricht besuchten (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1904/1905, S. 9). Schwester Agnes Tamaske wurde bei der Arbeit von der einheimischen Gehilfin Angelika Aku unterstützt. Die Arbeit entwickelte sich so schnell, dass schon im darauf folgenden Jahr eine zweite Schwester angestellt werden musste. Die größeren Kinder in der Kleinkinderschule, die fast ausschließlich Mädchen waren, wurden in den Elementar-

fächern unterrichtet. Aus diesem Unterricht entstand eine Mädchenschule, die sich im Laufe der Jahre zu einer fünfklassigen Schule entwickelte. Die zwei Unterklassen wurden in der Landessprache in Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet. Nach Ansicht der Missionsleitung war für die Mädchen „das größte Ziel des Leseunterrichtes, die Bibel mit Verständnis lesen zu können“ (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1907/ 1908, S. 25). Ab der dritten Klasse wurde Deutsch unterrichtet. Weitere Schulfächer waren biblische Geschichte, Anschauungsunterricht und Singen. In Handarbeiten wurden die Mädchen zehn Stunden in der Woche unterwiesen.

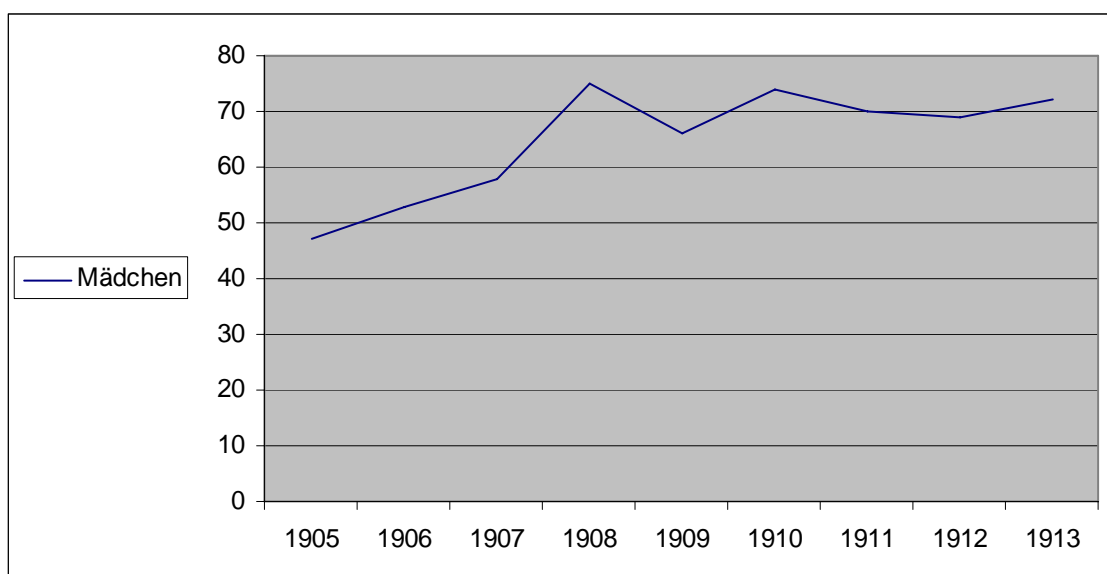
Am 28. November 1906 wurde die Schule von dem Gouverneur Graf Zech und seiner Prüfungskommission geprüft; die Mädchen bestanden alle das Examen (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1906/1907, S. 23). Mit dem Aufwachsen der Arbeit sollten weitere Gehilfinnen ausgebildet werden. 15 Mädchen im Alter von 13 bis 16 Jahren wurden aufgenommen und erhielten täglich nach der Schule nachmittags von vier bis fünf Uhr eine Stunde Unterricht in Bibelstunde, Deutsch, Harmonium, Singen, Maschinennähen, Plätten und in weiteren Handarbeiten (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1907/1908).

*Tab. 34: Entwicklung der Mädchenschule in Lome von 1905 bis 1913*

Jahr	1905	1906	1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913
Mädchen	47	53	58	75	66	74	70	69	72

(Quelle: StABr 7,1025; Jahresberichte der NDMG 1905-1914)

*Abb. 8: Entwicklung der Mädchenzahl in der Schule in Lome von 1905 bis 1913*



Die Schwierigkeiten in der Arbeit bestanden vor allem darin, dass die Mädchen lange die Schule versäumten, da sie ihre Mütter auf Handelsreisen begleiten mussten<sup>16</sup>. Im Jahre 1908 verließen viele Mädchen im Laufe des Jahres die Schule aus Handels- oder Wanderungsgründen. Im Jahre 1911 verließen 20 Mädchen die Schule aufgrund des Wegzugs der Familie aus Lome, so dass sich die ein Jahr zuvor eröffnete sechste Klasse auflöste, da sie nur noch zwei Schülerinnen hatte. Manche Mädchen sollten die Schule verlassen, weil ihre Väter, die in der englischen Kolonie Gold-Coast ihre Bildung erhalten hatten, eine englische Bildung für ihre Töchter wünschten (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1911/1912, S. 35). Die Arbeit in der Kleinkinderschule erlebte dagegen einen großen Erfolg. Eine zweite Kleinkinderschule wurde im Jahre 1912 eröffnet.

Es lohnt sich auch zu erwähnen, dass über die Prüfungsbesuche des Gouverneurs und der Prüfungskommission hinaus die Mädchenschule in Lome die Achtung von deutschen Fürsten und Missionsinspektoren genossen hat: Am 11. Juni 1907 besuchten der Großherzog Friedrich Franz IV. von Mecklenburg-Schwerin und der Erbgroßherzog Adolf Friedrich von Mecklenburg-Strelitz während ihres zweitägigen Aufenthalts in Togo die Mädchenschule in Lome. Sie wurden dabei von dem Gouverneur Graf Zech und von allen anderen Kolonialbehörden und Beamten der Kolonie begleitet (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1907/1908; vgl. Rohns 1912, S. 330f.). Auch der Missionsinspektor der Bremer Mission wurde bei seiner Inspektionsreise in Westafrika gleich nach seiner Ankunft in Lome zuerst in die Mädchenschule geführt, einfach weil die Schule ganz in der Nähe von seiner Unterkunft war (Schlunk 1910, S. 3f.). Diese Besuche der Kolonial- und Missionsbehörde zeigten und bewiesen eine Anerkennung der Erziehungsarbeit der Schwestern sowohl von Seiten des Missionsvorstands als auch von Seiten der deutschen königlichen Hoheiten, was den Diakonissen viel Freude bereitete und sie ermutigte (vgl. Rohns 1912, S. 333).

Der Missionsinspektor M. Schlunk merkte nach dem Besuch der Mädchenschulen in Keta und in Lome auf der Missionsgeneralkonferenz in Amedzowe am 22. Januar 1910 folgendes an:

„In Keta und in Lome sind aus den Mädchenanstalten Schulen geworden. Das ist fast zu bedauern. Die erziehliche Wirkung im Anstaltsleben ist wesentlich größer. Und das weibliche Geschlecht bedarf der Erziehung mehr als der Wissenschaft“ (StABr 7,1025: 88/2).

---

<sup>16</sup> Die Hauptbeschäftigung der Bevölkerung in Lome war eben der Handel (vgl. Sebald 1988).



Zur Unterstützung der Diakonissenmission in Deutsch-Togo wurde am 9. Januar 1906 ein Frauenmissionsverein in Hamburg gegründet, infolge der Anregungen von Pastor Koopmann im Anschluss an die Spendensammlungen von Schwester H. Rohns für das Diakonissenhaus in Lome im Anscharsaal zu Hamburg. Vorher wurde den Anwesenden über die Schwierigkeiten und die fehlenden Finanzmittel in der Missionsarbeit der Diakonissen in Westafrika berichtet. Frau Dr. Burckhard wurde zur Vorsitzenden gewählt. Am 18. Mai 1906 wurde ein ähnlicher Verein in Altona gegründet und unter die Leitung von Frau Helene Carsten gestellt. Am 28. Mai 1906 in Bremen schlossen sich 14 Missionsnahvereine und 12 Jungfrauenvereine unter der Leitung von Fräulein Helene Vietor zusammen. Diese drei neu gegründeten Vereine wurden zu offiziellen Hilfsvereinen der NDMG und beschlossen, insbesondere die Diakonissenarbeit zu unterstützen. Im Jahre 1908 kamen zwei Frauenmissionsnahvereine aus Osnabrück sowie andere Vereine aus Oldenburg hinzu, denn durch die Berichte der auf dem Missionsfeld tätigen Schwestern

„hat sich jedenfalls aber überall ein sehr dankenswerter Eifer gezeigt, nicht nur das nächste Ziel der Vereine zu erreichen, unsere Frauenmission in Afrika zu unterhalten, sondern auch darüber hinaus unserer ganzen Mission zu dienen“ (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1910/1911).

### **Die katholische Steyler Mission: Die Dienerinnen des Heiligen Geistes**

Die Genossenschaft der Dienerinnen des Heiligen Geistes, „Congregatio Servarum Spiritus Sancti“, wurde von P. Arnold Janssen am 8. Dezember 1889 als die weibliche Branche des Steyler Missionswerks gegründet. Die Schwestern begannen ihre Missionsarbeit vor allem in den Ländern, in denen die Steyler Missionare bereits arbeiteten. Ihre Aufgabe bestand vorwiegend in „der Führung von Mädchenschulen, der Ausbildung der weiblichen Jugend in den üblichen Haus- und Handarbeiten, in der Krankenpflege und in Hausbesuchen“ (Steyler Missionskronik 1992/1993, S. 97).

Seit ihrer Ankunft in Lome im Jahre 1892 hatten die ersten Steyler Missionare angefangen, mit dem Missionshaus in Steyl über die Frage der Aussendung der Schwestern zu korrespondieren. Der Apostolische Präfekt für die Togo-Mission P. Johannes Schäfer hielt schon am Anfang die Ankunft von Schwestern zur „Erziehung und Heranbildung der Mädchen für eine absolute Notwendigkeit“ (Müller 1958, S. 53), da sich die Eltern im Allgemeinen weigerten, ihre Töchter zur Schule zu schicken, mit der Begründung: „Es sind ja nur Mädchen“ (ebd.). Ende Dezember 1892 befanden sich nur acht Mädchen unter den 48 Schülern in Lome. Im Laufe der Jahre nahm die Zahl der Mädchen in den katholischen Knabenschulen allmählich

zu: Ende 1896 waren 52 Mädchen in der Schule von Lome, 27 in Klein-Popo und 22 in Adjido (ebd., S. 98). Diese Zahlen zwangen die Missionare, bei dem Missionshaus in Steyl die Ankunft der Schwestern in Togo noch vehementer zu fordern, denn die Katholische Kirche pflegte aus christlich-moralischen Gründen eine getrennte Bildung für Mädchen zu betreiben. Die Schwestern sollten nach den Worten von dem neu ernannten Apostolischen Präfekten P. Bücking, „die Mädchen und Frauen zur Erkenntnis des wahren Gottes führen und selbe auf eine menschwürdige Stufe in der Gesellschaft heben“ (ebd., S. 95). In dieser Hinsicht sollten sie die Mädchenschulen führen und die einheimische weibliche Jugend in den üblichen Haus- und Handarbeiten ausbilden.

Im Jahre 1896 konnte P. Bücking ein Grundstück mit darauf stehendem Wohnhaus kaufen und erfüllte somit die von dem Missionsleiter in Steyl P. Janssen geforderten nötigen Voraussetzungen für die Ankunft der Schwestern.

Am Abend des 6. März 1897 kamen die ersten vier Dienerinnen des Heiligen Geistes in Lome an; es waren die Schwestern Bernarda Althoff (die Oberin), Vincentia Bergmann, Margareta Zintinger und Franziska Dold. Schon am nächsten Tag nach ihrer Ankunft nahmen die Schwestern einige Mädchen zur Erziehung in ihrem Haus auf: Akuele Josepha Qusu, Maria Ankrah, Laura Olympio, Eulalia Olympio. Bereits in den darauf folgenden Tagen begannen sie mit dem Unterricht. Nach einem Brief von Schwester Bernarda vom 11. März 1897 an das Mutterhaus in Steyl unterrichteten sie schon 40 einheimische Mädchen mit der Hilfe eines Dolmetschers täglich von acht bis neun Uhr. Nachmittags von vierzehn bis sechzehn Uhr erhielten die Mädchen Unterweisungen im Nähen (vgl. Müller 1958, S. 95).

Die erste katholische Mädchenschule wurde nach dem Vorbild der deutschen Volksschule eröffnet. Sie bestand aus acht Kursen und die Unterrichtssprache war Deutsch, außer in den zwei untersten Klassen, in denen die Kinder in der Landessprache Ewe unterrichtet wurden. In diesen Klassen wurden den Mädchen neben den Elementarfächern (Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen) Grundkenntnisse in der deutschen Sprache vermittelt. Der Religionsunterricht wurde in allen Klassen in der Landessprache (Mina) erteilt.

An die Schule war ein Internat angeschlossen, in dem einheimische Mädchen von drei Jahren bis zu ihrer Vermählung christlich erzogen und in Hand- und Hausarbeiten ausgebildet wurden. Auf diese Weise konnten sie nach den Worten der Schwestern dem „heidnischen Einfluss“ entzogen werden und zu „guten christlichen Müttern“ werden, was für die Missionierung von größter Bedeutung war.

Bis Ende Juni 1899 wurde nur die Station Lome von Schwestern besetzt. Trotzdem bestanden schon Mädchenschulen in Adjido und in Klein-Popo. Die Mädchenschule in Lome hatte 42 Schülerinnen. In Adjido wurde die Mädchenschule von 14 Schülerinnen besucht, die von der einheimischen Lehrerin Louisa de Sastre unterrichtet wurden. Die Mädchenschule in Klein-Popo hatte 45 Schülerinnen und lag auch in den Händen einer einheimischen Lehrerin (Müller 1958, S. 114).

Am 1. Mai 1901 besetzten die Dienerinnen des Heiligen Geistes die Station Anecho (Klein-Popo) und übernahmen die Mädchenschule. Auch in den vorhandenen katholischen Schulen der Nebenstationen Porto-Seguro, Togo, Degbenu, Badji, Glidji und Adjido halfen die Schwestern, da die Bahnverbindung Lome-Anecho es ermöglichte (Volpert 1935, S. 52ff.). Die Zahl der Schulmädchen auf den bis jetzt besetzten Stationen war immer sehr niedrig, während die der Jungen sehr hoch war:

*Tab. 35: Schülerinnen und Schüler auf den Schwesternstationen in Togo Ende 1901*

Station	Mädchen	Jungen
Lome	52	198
Porto-Seguro	19	81
Adjido	24	54
Anecho	43	173
Gesamt →	138	506

(Quelle: Steyler Missionsbote 1902-1903, S. 23)

Diesen großen Unterschied zwischen den Mädchen- und Jungenzahlen (138 Mädchen gegen 506 Jungen) erklärte ein Missionar in einem Bericht aus Lome:

„Die Frauenwelt steht einesteils weit mehr unter dem Einflusse des Fetischismus; es gibt zahlreiche Fetischschulen, in denen Mädchen zu Fetischpriesterinnen erzogen und von Grund aus verdorben wurden. Andernteils ist die Stellung des Weibes in Westafrika eine tiefe; sie wird nicht als Person, sondern als Sache betrachtet. Man sieht daher den Zweck nicht ein, den die Schulbildung für die Mädchen haben soll und fürchtet, daß die Frauen bei höherer Bildung sich aus ihrer jetzigen unwürdigen Lage befreien würden. Darum die Schwierigkeit, die Mädchen in eine christliche Schule zu bekommen“ (ebd.).

In den Mädchenschulen wurden die Schülerinnen in zwei Gruppen aufgeteilt. Die jüngeren zwischen sechs und neun Jahren wurden in Religion, Le-

sen, Schreiben, Rechnen und Singen in der Landessprache unterrichtet. Dazu erhielten sie auch Anschauungsunterricht in deutscher Sprache. Nachmittags von zwei Uhr bis halb vier beschäftigten sie sich mit Nähen. Die älteren Mädchen wurden neben den gewöhnlichen Fächern Deutsch und Schönschreiben im Heft in Diktat und Aufsatz unterrichtet; der Anschauungsunterricht wurde fortgesetzt und deutsche Schullieder wurden zweistimmig gelernt. Nachmittags verrichteten die größeren Mädchen außer Nähen noch andere Handarbeiten wie Zeichnen, Häkeln und Sticken (Steyler Missionsbote 1902-1903, S. 170).

Bis 1905 beschränkte sich die Arbeit der Schwestern auf das Küstengebiet, wo sie ihre Niederlassungen in Lome und Klein-Popo (Anecho) hatten. In dem Jahresbericht für 1905 beklagten die Missionare die Situation der Mädchenschule in Anecho, die im Vergleich mit der in Lome nur wenige Fortschritte machte, weil die Mädchen öfter auf den Markt gingen und von der Schule fernblieben:

„Während aber in Lome, Gott sei Dank, die Mädchenschule sich leidlich zufriedenstellend entwickelt, macht die dortige Mädchenschule rechte Sorge und Arbeit, ohne die größere Mühe entsprechend reichlich zu lohnen. Der Hauptgrund dafür liegt in den häufigen um Anecho herum abgehaltenen Märkten. Und es scheinen die Anecho-Mädchen einmal dazu verurteilt zu sein, fast alle Märkte zu besuchen und dort zu verdienen“ (Jahresbericht der Togo-Mission 1905, S. 133).

Einige Mütter aber brachten gerne ihre Töchter zu den Schwestern. Zugleich war damit die Erwartung verknüpft, dass die Kinder in kurzer Zeit nach dem Schulbesuch „nützlicher“ wurden. Hier folgt das Beispiel von einer Mutter, die mit der Leistung ihrer Tochter unzufrieden war und sich bei den Schwestern beklagte. Schwester Didaka berichtete aus Anecho:

„Da kam vor kurzem die Mutter eines unserer Schulmädchen und beklagte sich, daß ihr Töchterchen, welches höchstens sechs Jahre zählt, das Geld noch nicht genügend kenne, um allein zum Markte gehen zu können, obwohl es schon längere Zeit zur Schule gekommen sei. Man übergibt uns die Kinder vom dritten bis sechsten Jahre gern, aber dann, meint man, müße es auch genug sein, und die Kinder müßten in Lesen, Schreiben, Rechnen und Handarbeiten perfekt sein“ (Steyler Missionsbote 1903/1904, S. 186).

Am 8. September 1905 trafen drei Schwestern in Kpalime ein. Es waren die Schwestern Pankratia, Eulalia und Amadea. Diese sollten die Erziehungsmission bei den einheimischen Mädchen und Frauen in diesem Bezirk aufnehmen. Über den Beginn der Arbeit in Kpalime berichtete eine Schwester:

„Am zweiten Tage nach unserer Ankunft kam eine arme Witwe und bat uns, zwei ihrer Kinder im Alter von vier und acht Jahren zu uns ins Haus zu nehmen, weil es ihr schwer wurde, sie zu ernähren [...] Die Zahl der Hausmädchen stieg in den nächsten Tagen auf sieben. Mehrere, deren Heimat einige Stunden von Palime entfernt ist, kamen, ohne sich vorher anzumelden, gleich mit ihren wenigen Habseligkeiten, die sie in einer Kalabasse auf dem Kopf trugen, heran [...] Außer diesen hat noch eine ganze Anzahl Mädchen um die Aufnahme ins Schwesternhaus gebeten“ (Steyley Missionsbote 1906-1910, S. 58).

Am 2. Oktober desselben Jahres (1905) ließen sich die Schwestern in Atakpame nieder: Die Schwestern Didaka, Euphemia und Sophia kamen in Atakpame an und begannen schon fünf Tage nach der Ankunft mit der Schularbeit. In ihrem provisorischen Haus empfingen sie sieben Mädchen. Zum Ausbauen des Schwesternhauses stellte die kaiserliche Regierung ein Landstück zur Verfügung (Müller 1958, S. 147). Dem Jahresbericht von 1907 ist zu entnehmen, dass die größte Schwierigkeit, mit der die Schwestern in Atakpame konfrontiert wurden, der unregelmäßige Besuch der Schule war; trotzdem erhofften die Schwestern eine bessere Zukunft:

„Neben vielen unregelmäßigen Besuchen wurde die dort von den Schwestern eröffnete Mädchenschule von etwa 30 Mädchen regelmäßig besucht. Diese werden dort auch, wie an den anderen Schwesternstationen, in allen weiblichen Handarbeiten unterrichtet, um so zu guten Hausfrauen für die Zukunft herangebildet zu werden und für glückliche Ehen mit jungen christlichen Eingeborenen einen guten Grundstock zu bilden“ (Jahresbericht der Togo-Mission 1907, S. 39).

Neben der Schularbeit widmeten die Schwestern auch der Krankenpflege viel Zeit. Fast jeden Tag machten sie Hausbesuche, bei denen sie sich um Kranke kümmerten.

Die Schwierigkeiten bei der Mission der Dienerinnen des Heiligen Geistes in der deutschen Kolonie Togo lagen nicht nur darin, dass die Schwestern bei dem tropischen Klima öfter krank wurden und viele von ihnen starben, sondern bei der Gewinnung von Schulmädchen vor allem in dem Küstengebiet, denn „die Eltern lehnten es im Allgemeinen ab, ihre Mädchen zur Schule zu schicken, mit der Begründung: „Es sind ja nur Mädchen“ (Müller 1958, S. 53). Der Missionar Matthias Dier aber meinte dazu, dass der „Fetischismus“ die Mädchen daran hinderte, zur Schule zu kommen, denn

„es bestehen viele Fetischschulen in Togo. [...] Die Mädchen werden dort zu Fetischpriesterinnen herangebildet und zwei Jahre lang von alten Fetischweibern in allen möglichen Schlechtigkeiten unterrichtet. Zu ge-

wissen Zeiten werden heidnische Mädchen für diese nicht würdigen Schulen eingefangen“ (Dier 1899, S. 82).

Fast jeden morgen mussten die Schwestern von Haus zu Haus gehen, um die Mädchen zur Schule zu holen. Darüber berichtet die Schwester Ementiana, die ab September 1909 in Klein-Popo tätig war:

„Dies allein ist schon ein gutes Stück Arbeit. Das eine Kind hat sich noch nicht gewaschen, das andere muß zum Markt, das dritte will nicht kommen; bei dem vierten wollen die Eltern es nicht ; das fünfte hat noch nicht gegessen. So muß man oft geduldig warten, bis es ihnen gefällig ist, mitzugehen“ (Volpert 1935, S. 57f.).

In einem Brief an die Mitschwestern in Steyl erzählte sie von einem Erlebnis bei dem Sammeln der Schulmädchen morgens in Adjido bei Klein-Popo:

„Unlängst befand ich mich auf einem solchen Gange in Adjido. Mein Weg führte mich auch in einen Hof, wo sich drei große Schulkinder befanden mit Namen Aloysia, Dominika und Tina. Zuerst kam ich in einen großen Hof, wo das Haus des Herrn ist, darauf in einen kleinen und von dort in den Hof der Frauen. Sobald man nur etwas von meinem weißen Kleide durch die Spalten des Tores erblickte, hörte ich drinnen ein hastiges Laufen, und als ich die Türe öffnete, war kein Kind mehr zu erblicken. Ich fragte nach ihnen, doch da hieß es, sie seien nicht zu Hause. Aber ich ließ mir nichts weismachen und fing an zu suchen. Bald fand ich Aloysia in einer Ecke der Hütte unter Lumpen versteckt. Ich führte sie hinaus und wollte weitersuchen, aber die Frauen beteuerten hoch und heilig, sie seien nicht zu Hause“ (ebd., S. 62f.).

Ein weiterer Grund, aus dem die Eltern ihre Töchter nicht zur Schule schickten, lag darin, dass die Mädchen ihren Müttern bei den Feld- und Hausarbeiten helfen mussten. Von ihrer Mithilfe hing die Nahrungssicherung der ganzen Familie ab. Im Jahre 1905 berichtete eine Schwester aus Kpalime:

„Um die Frauen und Mädchen zum Besuch der Kirche und Schule anzueifern, ist es notwendig, daß wir sie oft in ihren Hütten besuchen [...] Bei unseren ersten Ausgängen trafen wir die Mutter eines Mädchens, das am ersten Tage die Schule besuchte, in den folgenden Tagen aber sich nicht mehr hatte blicken lassen. Auf unsere Frage, ob sie ihre Tochter nicht immer schicken wollte, antwortete sie barsch: „Wollt ihr mir denn Geld geben, daß ich ihr zu essen kaufen kann? Dann will ich sie jeden Tag zur Schule schicken“ (Steyler Missionsbote 1906/1910, S. 58).

Die Mädchenschulen wurden mit Internaten verbunden, denn es war für die Mission sehr wichtig, die Mädchen an den regelmäßigen Schulbesuch zu gewöhnen und somit sie dem „Fetischismus“ zu entziehen und zu christlichen Müttern und Hausfrauen heranzubilden:

„Die Schwestern richteten Internate ein, in denen die Kinder gewöhnlich bis zu ihrer Verheiratung verblieben und erhielten gute Durchbildung in den Schulfächern und allen fraulichen Arbeiten, wodurch sie fähig wurden, einer christlichen Familie würdig vorzustehen“ (Thauren 1931, S. 25).

1911 hatte die katholische Mission in Togo fünf Mädchenschulen mit insgesamt 530 Mädchen, die von 13 europäischen Schwestern und vier einheimischen Gehilfinnen unterrichtet wurden:

*Tab. 36: Mädchenschulen der Steyler Mission in Togo im Juni 1911*

Schulort	Schülerinnen	Lehrkraft		
		Europäerin	Einheimische	Gesamt
Lome	305	5	3	8
Klein-Popo	65	3	0	3
Porto-Seguro	7	0	1	1
Palime	98	3	0	3
Atakpame	55	2	0	2
5 Schulen →	530	13	4	17

(Quelle: Schlunk 1914a, S. 42ff.)

Am 15. Februar 1912 zogen drei Schwestern nach Kpandu. Dort entstand die sechste Mädchenschule (Schmidlin 1913, S. 70; vgl. Müller 1958, S. 214), über die keine weiteren Angaben vorhanden sind.

Bis 1914 gab es sechs Mädchenschulen der Steyler Mission in Togo. Auf den Schwesternstationen (Lome, Klein-Popo (Anecho), Kpalime, Atakpame und Kpandu) gab es Internate mit insgesamt 92 Mädchen (Jahresbericht der Togo-Mission 1915, S. 80). Die Schwestern konnten aber auch in den Schulen der umgebenden Ortschaften Mädchen sammeln und sie in Hand- und Hausarbeiten unterweisen. Diese Missionsarbeit bei den Frauen und Mädchen ermöglichte viele christliche Ehen. Allein im Jahre 1913 gingen etwa 65 von den gebildeten Mädchen eine christliche Ehe ein.

Obwohl die Kolonialadministration gegenüber der missionarischen Mädchenbildung gleichgültig geblieben war, wurden die auszubildenden Mädchen oft in die kolonialen offiziellen Veranstaltungen einbezogen. Am 5.

Oktober 1913 wurde der Staatssekretär des Reichskolonialamtes Dr. Solf, damals zu Besuch in Togo, in Anecho feierlich empfangen, um dort seinen Geburtstag zu feiern. Es waren die Schülerinnen der Mädchenschule, die ihn und seine Frau mit Blumensträußen willkommen heißen haben; dann haben sie ihm durch Gedichte Geburtstagswünsche ausgesprochen (Steyler Missionsbote 1914, S. 64).

### **Die Methodisten Mission**

Die wesleyanische Methodisten Mission, die ihre Missionsarbeit im Küstengebiet des späteren Togo lange vor der deutschen Okkupation begann, eröffnete 1890 eine ‚Mädchen- und Arbeitsschule‘ in Anecho. Die Missionare haben bemerkt, dass die Mädchen nach einigen Wochen die Schule verließen und erklärten diese Situation durch den ‚Mädchenhandel‘, der damals in Anecho getrieben wurde (vgl. Ali 1995, S. 1463). Zur Bekämpfung dieses Übels wurde die Mädchenschule ins Leben gerufen. Die Schule stand unter der Leitung einer einheimischen Lehrerin E. M. Lawson. Zur Unterstützung kam später die Frau des deutschen Missionars Ulrich. Die Mädchen erhielten täglich ‚je zwei Stunden Theorie und zwei Stunden Haus- und Handarbeiten‘ (Adick 1981, S. 127). Die Entwicklung dieser einzigen Mädchenschule der Methodisten Mission ist nicht bekannt.

### **3.2.3 Kamerun**

Von den in Kamerun tätigen vier Missionen hatten nur die evangelische Basler Mission und die katholische Pallottiner Mission spezielle Mädchenschulen und -anstalten gegründet.

#### **Die Basler Mission**

Am 21. Januar 1841 wurde der ‚Frauenverein für christliche weibliche Erziehung in den Heidenländern‘ ins Leben gerufen. Das Ziel des Vereins bestand darin, Missionarinnen für die Missionsarbeit bei den ‚heidnischen‘ Mädchen und Frauen auszubilden, auszusenden und zu unterstützen. Diese sollten die von den Missionarsfrauen begonnene Arbeit übernehmen und fortsetzen (Haas 1994, S. 198).

Die Wichtigkeit einer organisierten Frauenmission erklärte Luise Öhler (1903), die Frau vom Missionsinspektor Öhler folgenderweise:

„Wie vieles haben die heidnischen und heidenchristlichen Frauen zu lernen, was nur eine Frau sie lehren kann, im Haushalt, in der Kinder- und Krankenpflege, in Handarbeiten! Auch der Schulunterricht der Mädchen



liegt gewöhnlich in den Händen der Frauen. Und vor allem liegt es ihnen ob, die jungen Mädchen aus ihrer heidnischen Umgebung herauszunehmen und sie entweder in der Familie des Missionars oder in Anstalten unter christlichen Einfluß zu bringen und zu christlichen Hausfrauen und Müttern heranzuziehen“ (S. 8).

Der Wirksamkeit einer verheirateten Missionarin bzw. einer Missionarsfrau bei einer solchen Arbeit waren immer Schranken gesetzt, da sie ihre Pflichten als Hausfrau, Gattin und Mutter erfüllen musste. Darum war es notwendig, dass sich unverheiratete Frauen dem Missionsdienst widmen. Zur Vorbereitung erhielten die Frauen halbjährige Kurse im Unterrichten und in jeder Art von „Liebesarbeit“, besonders im Dienst an den Armen, den Kranken, den Kindern usw. (ebd., S. 15)

Schon am Anfang der Missionierung in Kamerun wurden die Basler Missionare mit einer besonderen Situation der einheimischen Frauen konfrontiert, welche auch die Missionsarbeit erschwerte. In den Korrespondenzen mit dem Mutterhaus in Basel berichteten die Missionare von „Mädchen- und Frauenhandel und -sklaverei“:

„Das Los der Frauen in Kamerun ist als ein großes Stück Sklaverei zu betrachten. [...] Auch in anderen Gebieten von Westafrika wird vom Ehemann eine Morgengabe gegeben, wodurch die Frau unauflöslich an den Gatten gebunden ist, so z.B. an der Goldküste. Aber in Kamerun wird die Frau förmlich gekauft wie eine Ware u.z.Z. vollständig als Sklavin behandelt. Der Mann kann sie wieder verkaufen oder als Pfand u. Gattin geben, wenn er will. Die Frau hat weder Recht noch freien Willen. Die Söhne erben die Frauen ihres Vaters u. können über dieselben verfügen nach Belieben, sei es, dass sie dieselben als ihre Weiber bei sich behalten oder aber an Andere verkaufen. [...] Die Frau in Kamerun ist zu einem Handelsartikel herabgesunken, mit welchem man ‚Geschäfte‘ macht“ (Bericht von Missionar Martin Göhring; in: BMA E-2.13, Nr. 50, S. 19f.).

Das gleiche schrieb auch die Missionarsfrau Luise Öhler zur Rechtfertigung der Notwendigkeit einer besonderen „Frauenmission in den Heidenländern“:

„In Kamerun ist die Frau vollständig zum Handelsartikel geworden. Ihr Preis beträgt 1000-1500 Mark, auch noch mehr. Die Oberhäupter der Familie haben über deren weibliche Glieder das vollständige Verfügungsrecht; sie verkaufen die Mädchen aus ihrer Verwandtschaft und kaufen andere für sich, für ihre Söhne und Enkel. [...] Manchmal werden Mädchen noch als Kinder verkauft; wenn sie später dem Käufer nicht zusage, muß ihm der Vater des Mädchens den Preis zurückzahlen oder für

eine andre Frau sorgen. Die Witwen fallen als Erbe den Nachkommen oder Verwandten des Verstorbenen zu, und diese können nach Belieben über sie verfügen“ (Öhler 1903, S. 87).

Ein anderes Problem, unter dem die einheimischen Mädchen und Frauen in Kamerun litten, ist das „Ausleihen von Weibern“, das der Missionar M. Hoch in einem Bericht zur „Stellung des weiblichen Geschlechts in Kamerun“ beschrieb:

„Nicht selten kommt es vor, daß ärmere Leute sich von einem reichen Mann, der eine große Anzahl von Weibern oder Mädchen als Eigentum besitzt, eine Frau geben lassen; sie thun dies jedoch unter Verzicht auf ihre Selbständigkeit. In einer solchen Ehe ist die Frau mit den Kindern, die sie ihrem Ehemanne gebiert, nicht Eigentum des letztern, sondern ihres ursprünglichen Herrn. Letzterer hat das Recht, die Frau zu jeder Zeit wieder ihrem Manne zu nehmen und einem andern zu geben. Und was die Kinder aus solchen Ehen betrifft, so erhält der Vater von fünf Mädchen, die ihm geboren werden, eins als Eigentum; sind's weniger als fünf, so erhält er für jedes etwa 100 Ballen Werts Waren (= 50 Mk.) als Entschädigung für die Mühe des Aufziehens. Die Knaben aber sind alle ohne Ausnahme verpflichtet, dem Herrn der Frau zu dienen“ (Mitteilung aus der Baslerfrauenmission Herbst 1901, S. 7).

Diese bedauernswerte Situation führte zu einer Verordnung des kaiserlichen Gouverneurs von Puttkammer „im Interesse der Verbesserung der Stellung der eingeborenen Frauen und insbesondere der weiblichen Missionszöglinge“ am 7. Dezember 1896, die die Pfandnahme und den Verkauf von Mädchen und Frauen sowie die Anstellung von Missionszöglingen zu Dienstleistungen an Europäer verbot und die Zuwiderhandelnden mit einer Geldstrafe bis zu 2000 M oder einer Gefängnisstrafe bis zu einem Jahr bedrohte (BMA E-2.10, Nr. 8, S. 52f.).

Die Missionare meinten, dass die Hauptarbeit zur „Hebung des weiblichen Geschlechts“ in Kamerun von der Mission verrichtet werden müsste, und dies durch „Erziehung von Mädchen in Anstalten und in den Häusern der Missionare, durch Unterricht, Predigt und Seelsorge, durch Vorbild und Anleitung zu einem christlichen Familienleben“ (Mitteilung aus der Baslerfrauenmission Herbst 1901, S. 10).

Am 5. August 1896 schrieb Lydia Scholten, die Frau von Missionar Scholten an das Komitee der evangelischen Missionsgesellschaft in Basel und bat um die Eröffnung einer Mädchenanstalt in Lobethal, denn einige einheimische Eltern brachten ihr ihre Töchter und baten um eine Schulbildung für sie. Auch manche einheimische Lehrer in den Missionsschulen brachten ihre Bräute und baten um Bildung für diese. So nahm sie ein paar Mädchen

um sich und begann mit ihrer Bildung. Die Mädchen mussten „tüchtig arbeiten, waschen, putzen, nähen und bügeln, auch in der Plantage arbeiten“ (BMA E-2.9, Nr. 256, S. 1f.).

Am 5. Februar 1898 stellte der Missionsrat auf der Station Bethel in Kamerun einen Antrag auf Eröffnung einer Mädchenanstalt (BMA E-2.11, Nr. 75, S. 1). Im August 1898 wurde die erste Mädchenschule in Bonaku (Station Bethel) eröffnet. Die Missionarsfrauen Dietrich und Kalmbach kümmerten sich um die drei ersten Schülerinnen. Es waren „die sechszehnjährige Braut eines Feldwebels der Schutztruppe, das störrige Töchterlein eines Baptisten und das sechsjährige Schwesterlein eines bei der katholischen Mission ausgebildeten Mädchens“ (Mitteilung aus der Baslerfrauenmission 1899, S. 15). Für die Missionare war dieser schwache Anfang trotzdem ein hoffnungsvolles Zeichen für die Verbesserung der Stellung der Frauen. Im Jahresbericht der Basler Mission in Kamerun für 1898 hieß es:

„Für die Bildung der weiblichen Jugend hatte bisher wenig geschehen können. Jetzt ist durch Gründung einer Mädchenanstalt in Bonaku ein hoffnungsvoller Anfang zu tiefergehender und umfassender Einwirkung auch auf diese gemacht“ (Der Evangelische Heidenbote Sept. 1899, S. 67).

Drei Wochen nach dem Anfang brachte Missionar M. Göhring fünf Mädchen in die Schule; einige Tage später kamen vier weitere. Nach sechs Monaten gab es 26 Schülerinnen in der Schule. Im Laufe des Jahres 1899 kam die Lehrerin Ostertag und übernahm die Leitung der Anstalt, die sich zur Freude der Missionare weiter entwickelte:

„Auch in der Erziehung der Mädchen ist man etwas weiter gekommen. Die Zahl der Zöglinge unserer Mädchenanstalt in Bonaku, die jetzt unter der Leitung einer besonderen Vorsteherin, Fräulein Ostertag, steht, hat sich auf 32 vermehrt. Auf andern Stationen nahmen sich die Missionarsfrauen der Mädchen an. Man bemerkt, daß im weiblichen Geschlecht ein Zug zum Lernen erwacht. Auch Heiden wünschen, daß ihre Töchter etwas lernen, allerdings aus dem unedlen Grund, weil sie ihre Töchter dann teurer verkaufen können“ (Der Evangelische Heidenbote Sept. 1900, S. 68).

Die Gründung der Mädchenanstalt weckte das Interesse der Einheimischen für die Mädchenbildung, die damit begannen, ihre Töchter zu den Missionarsfrauen zur Ausbildung zu bringen. Hinter diesem Bildungsdrang steckte aber immer noch der Gedanke, die gebildeten Mädchen teurer zu verkaufen. Gegen diese Sitte würden die Missionare noch lange kämpfen.

Im März 1901 genehmigte das Komitee der Basler Mission die Gründung der zweiten Mädchenanstalt in Kamerun in Edea (Lobethal) (BMA E-2.14, Nr. 228). Zu diesem Zweck wurden die Geschwister Santenbein im April ausgesandt (Der Evangelische Heidenbote März 1901, S. 24). Nach einem Bericht der Missionarsfrau Schürle entstand die Anstalt wie folgt:

„Wir hatten gar nicht die Absicht, eine Mädchenanstalt anzufangen, aber die Umstände nötigten uns dazu, Schritt für Schritt voranzugehen. Anfangs nahmen wir vier Mädchen zur Hausarbeit an. Nebenher lernten sie Nähen, biblische Geschichte, Lieder, Sprüche und erhielten Unterricht in Lesen und Schreiben in unserer Stadtschule. Allmählich kamen immer mehr Mädchen, die auch bei uns lernen wollten. Wir wiesen sie ab, weil wir nicht die Mittel hatten, so viele zur Erziehung aufzunehmen und zur Hausarbeit nicht mehr brauchten. Sie ließen aber nicht nach mit Bitten; so erlaubten wir ihnen, bei uns zu bleiben, wenn sie selber für ihr Essen sorgen wollten. Darauf gingen sie ein. Nach und nach mehrte sich die Zahl der Mädchen und jetzt sind es 19. Um den nötigen Raum für diese Zahl zu gewinnen, waren wir genötigt, ein größeres Zimmer in einem Nebengebäude unserer Station herzurichten“ (Mitteilungen aus der Basler Frauenmission, Frühjahr 1901, S. 14).

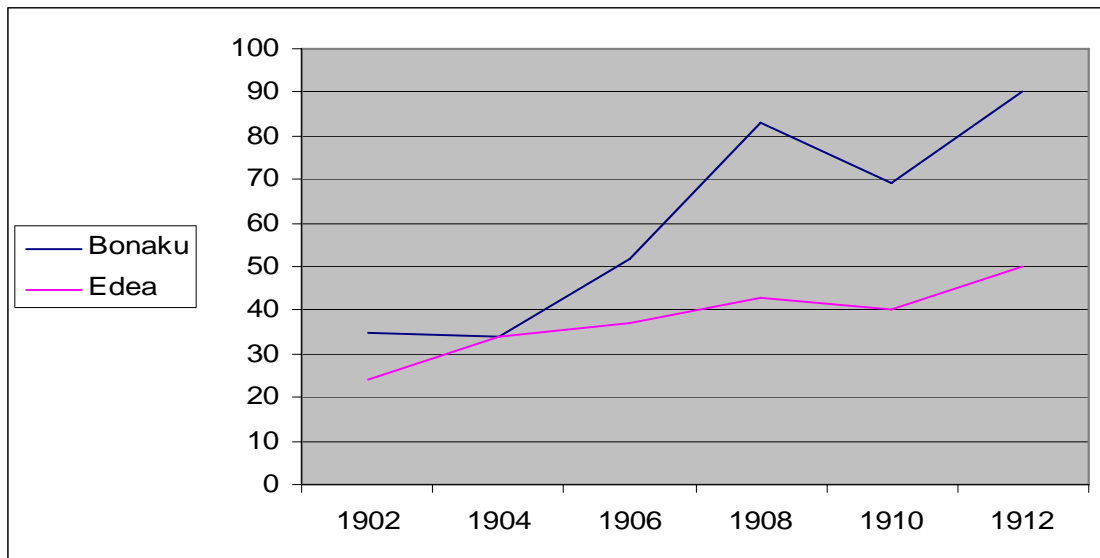
Bis Ende 1901 gab es in den beiden Anstalten insgesamt 53 Mädchen: 34 in Bonaku (Bethel) und 19 in Edea (Lobethal). Das Ziel der Anstalten war, die einheimischen Mädchen für ein christliches Familienleben heranzubilden. Die Ausbildung dauerte ein bis zwei oder drei bis vier Jahre je nach Alter der Mädchen bei Eintritt in die Anstalt. Die beiden Anstalten entwickelten sich gut bis zum Ende der deutschen Kolonialherrschaft in Kamerun.

*Tab. 37: Entwicklung der Mädchenanstalten von Bonaku und Edea zwischen 1902 und 1912*

Jahr	1902	1904	1906	1908	1910	1912
Bonaku	35	34	52	83	69	90
Edea	24	34	37	43	40	50

(Quelle: Jahresberichte der BM 1902-1916)

Abb. 9: Entwicklung der Mädchenzahl in den Anstalten von Bonaku und Edea zwischen 1902 und 1912



Neben den Hand- und Hausarbeiten sowie dem Unterricht in den Elementarfächern wollten die Schwestern bei der Mädchenbildung in den Anstalten Feldarbeiten einführen, damit sich die Mädchen nach der Bildung ihren einheimischen Feldarbeiten nicht entfremdet fühlten. In Bonaku aber stand nicht genug Land zur Verfügung. In einem Bericht im Jahre 1913 klagte eine Schwester über die Situation und bestand auf die Möglichkeit eines Verlegens der Anstalt in einen anderen Ort:

„In der Mädchenanstalt legt man neben dem Unterricht großes Gewicht darauf, daß die Schülerinnen in Handarbeiten ihre Kleider nähen und flicken lernen. Leider haben sie aber keine Gelegenheit, einen Schulacker zu bebauen; so werden sie leicht der Feldarbeit entwöhnt und wollen als kleine Damen zuhause nicht mehr mit angreifen. Darum wird immer wieder die Frage ventilirt, ob man die ganze Anstalt nicht an einen Ort verlegen sollte, wo reichlich Land zum Anbau zu Verfügung steht“ (Jahresbericht der BM 1913, S. 119).

Im Bericht des darauf folgenden Jahres machten die Schwestern noch auf die ungünstige Lage der Anstalt in Bonaku und deren Auswirkungen auf die Mädchen nach der Bildung aufmerksam und fanden die Ergebnisse der Arbeit unbefriedigend:

„Die bisherige Arbeit an den Mädchen hatte ziemlich unbefriedigende Resultate gezeigt. Vor allem machte sich der schlechte Einfluß der Häuslichkeiten, in denen sie wohnten, immer wieder fühlbar; zudem wurden sie durch die Schule der Feldarbeit entzogen und weigerten sich hernach häufig, mit ihren Müttern auf die Plantagen zu gehen“ (Jahresberichte der BM 1916, S. 83).

Anfang 1915 wurde ein neues Haus für die Mädchenanstalt gebaut, das sich mit etwa vierzig Mädchen füllte, die dann nach einem neuen Plan gebildet werden sollten, der ein großes Gewicht auf Feld- und Plantagearbeiten legte:

„Früh mit der Sonne standen sie auf; nach der Andacht zogen sie mit ihrer Lehrerin auf ihre Plantage hinaus. Da wurde das Elephantengras verbrannt, Wurzeln ausgerodet, Steine zusammengelesen und neu angelegte Beete bepflanzt. Um 11 Uhr ging's ins Bad zu einer Quelle, deren Wasser zu einem Weiher gestaut war. Von halb 2 Uhr bis 5 Uhr war Unterricht, von 5 bis 6 Uhr widmeten sie sich abwechselnd der Hausarbeit, und dann konnte man sie in ihrem Zimmer um ihre primitiven Kochherde heruntersitzen sehen, wo sie sich das wohlverdiente Abendbrot trefflich schmecken ließen“ (ebd., S. 83).

Dieser neue Anfang wurde im Laufe des Jahres durch die Angriffe der französischen und britischen Truppen gestoppt.

In Edea erlebte die Arbeit im Jahre 1914 Schwierigkeiten, die daran lagen, dass das einheimische Hilfspersonal viel wechselte; trotzdem fanden die Schwestern die Ergebnisse schon befriedigend:

„Eine Schar von 76 Schülerinnen zu erziehen, ist keine Kleinigkeit, besonders wenn die eingeborenen Lehrer wechseln und eine eingeborene Gehilfin, weil sie viel Verdruß bringt, entlassen werden muß. Trotzdem stand die Schwester mit Freude in ihrer Arbeit. Sie findet, es sei eine neue Zeit für die Mädchenwelt in Kamerun angebrochen, denn die Mädchen fangen an zu denken und wollen etwas lernen“ (Jahresbericht der BM 1914, S. 151).

Diese Anstalt wurde ebenfalls zu Beginn des Krieges geschlossen. In einem Schreiben aus Bonaku beim Ausbruch des Krieges äußerten die Schwestern Schläf und Dagenbach ihre Unzufriedenheit mit der Arbeit an dem einheimischen weiblichen Geschlecht:

„Wir standen gerade in der letzten Zeit unter dem Eindruck, daß für die Mädchen- und Frauenwelt in Kamerun mehr geschehen sollte, als bisher der Fall gewesen ist! Ohne Hebung der tiefgesunkenen Frauen ist eine Hebung des Volkes unmöglich; für unsere Gemeinden vollends ist es eine eigentliche Lebensfrage, daß die Mission tüchtige Hausfrauen und Mütter herantilde; denn ein christliches Familienleben ist die notwendige Voraussetzung für ein gesundes Gemeindeleben“ (Jahresbericht der BM 1915, S. 97).

Außer den beiden Anstalten hatte die Basler Mission auf einigen Stationen Mädchenschulen eröffnet: eine in Bali, eine zweite in Fumban und eine

dritte in Bamun. Es waren Tagesschulen unter der Leitung von Missionarsfrauen oder von Missionarinnen; die Schülerinnen wohnten bei ihren Eltern und kamen zum Unterricht in die Schule. Gleich nach der Eröffnung der Stationen in Bali und in Fumban sammelten Missionarsfrauen eine Anzahl Mädchen um sich und begannen damit, sie im Lesen, Schreiben, Rechnen und vor allem in Handarbeiten zu unterrichten.

Die Mädchenschule in Bali wurde 1907 gegründet. Dort war es den Missionarinnen nicht leicht, Mädchen für die Schule zu finden. Trotz der Einmischung des Königs, der selber seine Töchter und Frauen zur Schule schickte und den Eltern befahl, ebenso zu machen, weigerten sich diese, ihre Kinder zur Mission zu schicken, da die Kinder Arbeitskräfte für die Familien waren: „Die Eltern wollten ihre Kinder bei der Arbeit nicht missen. Die Balifrauen sind auch wirklich oft auf die Hilfe ihrer Kinder angewiesen, da ihnen von den Männern oft übermäßig viel Arbeit zugemutet wird“ (Jahresbericht der BM 1909, S. 135). Der König schickte dann Soldaten auf die Plantagen, Kinder für die Missionsschulen einzufangen. Auf diese Weise bekamen die Missionarinnen ein paar Mädchen mehr in die Schule. Im Mai 1909 besuchten 25 Schülerinnen die Schule; aber am Ende des Jahres waren nur noch 19 Mädchen in der Schule. Sie wurden nach ihren Kenntnissen in drei Klassen eingeteilt: In der ersten Klassen saßen die neuen Schülerinnen, die im Laufe des Jahres eingetreten waren; in der zweiten waren die „Fortgeschritteneren“ und in der dritten diejenigen, die schon länger in der Schule waren, aber nicht recht mitkamen. Sie wurden in den Elementarfächern, im Diktat und Lernen von Bibelsprüchen sowie in Religion unterrichtet. Dazu wurden sie in Handarbeiten – Nähen, Stricken und Flickern – unterwiesen. Nach einem Bericht von Missionarsfrau Clara Schultze (geboren Reinhardt) für das Jahr 1910 an das Comité fielen den Mädchen die kleinen Aufsätze sehr schwer; in Handarbeiten aber waren sie „meist sehr geschickt und anständig, auch fleißig“ (BMA E-2.32, Nr. 58, S. 5). Im Berichtsjahr besuchten 47 Schülerinnen die Schule, allerdings zum Teil nicht regelmäßig, vor allem diejenigen, die außerhalb von Bali wohnten. In der Regenzeit kamen die Mädchen nicht. Auch verließen viele Schülerinnen die Schule während des Schuljahres, um zu heiraten.

Die Mädchenschule in Fumban bestand 1910 aus drei Klassen und wurde von etwa 61 Schülerinnen besucht, darunter 24 Königstöchter. Nach der Versäumnistabelle vom 29. Januar bis 28. Dezember 1910 waren neun Mädchen in der ersten Klasse, darunter acht Königstöchter; in der zweiten 27 Mädchen, von denen zwei die Schule nie besucht haben und einem der Schulbesuch von den Eltern untersagt wurde; in der dritten Klasse 25 Mädchen, darunter acht Königstöchter (BMA E-10.21, Nr. 6). Die Schule stand unter Leitung der Lehrerin Anna Wuhrmann. Die Arbeit in der Schule war sehr unregelmäßig und wurde vor allem dadurch erschwert, dass die Mäd-

chen größtenteils Königstöchter waren, die sich durch „grenzenlose Zügellosigkeit“ auszeichneten und glaubten, ihnen sei alles erlaubt (BMA E-2.37, Nr. 64, S. 2). Darüber hinaus sollten sie sehr oft ihren Vater auf Reisen begleiten. Manchmal aber bereitete die Arbeit Anna Wuhrmann Freude, wenn auch die Zukunft immer unsicher schien, insbesondere was die Nützlichkeit des Gelernten für die Mädchen im zukünftigen Leben anbelangte. Zur Leistung der Mädchen schrieb sie im Jahresbericht der Basler Mission in Kamerun für das Jahr 1912 folgendes:

„Doch erlebe ich auch wieder viel Freude, wenn ich sehe, wie den Mädchen das Lernen leicht geht und wie sie mit ungeahnter Sorgfältigkeit ihre Handarbeiten und schriftlichen Arbeiten ausführen. Sie geben wirklich unseren Kindern in der Heimat nichts nach, und es ist nur schade, daß das, was sie lernen, für sie vorläufig im späteren Leben keinen Zweck mehr hat, denn gerade bei den Königskindern wäre es nicht „standesgemäß“, wenn sie sich außerhalb der Schule mit irgend einer Wissenschaft, z.B. mit Rechnen, befassen würden“ (ebd., S. 3).

In Bamun wurde die Schule von Missionarsfrau Göhring angefangen. 1908 kam die Missionarin Lydia Link. Die Schülerinnen, zum größten Teil Königstöchter, wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Im Handarbeitsunterricht lernten die Kleinen Nähen und die Großen Stricken. Dazu wurden sie von Missionarsfrau Göhring in biblischer Geschichte, in Rechnen, Lesen und Schreiben unterrichtet, da Missionarin Link der einheimischen Sprache noch nicht mächtig genug war. Die Mädchen waren lerneifrig und fleißig, aber sie aßen und plauderten im Unterricht (BMA E-2.37, Nr. 35). Über eine weitere „Unsitte“ erzählte die Missionarin in einem Brief an die Basler Frauenmission vom 7. Oktober 1908:

„Eine andere Unsitte muß ich auch täglich bekämpfen, nämlich das Rauchen während des Unterrichts. Ganz verbieten kann und darf man ihnen eine solche Sitte nicht; aber meine älteren Schülerinnen aus dem Königsgehöft suchen immer einen Vorwand, hinauszugehen und aus der Pfeife, die die Begleitung für sie bereit hält, einen Zug zu tun“ (Mitteilungen aus der Basler Frauenmission 1909, S. 11).

Anfang 1909 besuchten etwa 40 Mädchen die Schule. Viele von ihnen wurden am Jahresende „wegen allzu großer Faulheit und Unpünktlichkeit“ entlassen (ebd., S. 85). Mit der Hilfe des Königs freute sich die Mission darauf, für das folgende Jahr 20 neue Schülerinnen aufzunehmen.

Die Bildungsdauer in den Mädchenschulen umfasste drei bis vier Jahre. Der Lehrplan richtete sich nach dem von den Dorfschulen und das Lehrmittel für den Lese- und Schreibunterricht war die von Regierungslehrer T. Christaller bearbeitete Fibel für die Volksschulen in Kamerun in der Duala-



Sprache. Die Schülerinnen sollten wie die Anstaltsmädchen vor allem zu „Ordnung, Reinlichkeit und Sittsamkeit“ ausgebildet werden, deshalb legten die Lehrerinnen ein großes Gewicht auf die Hand- und Hausarbeiten.

Gegen Ende der deutschen Kolonialherrschaft in Kamerun freuten sich die Schwestern der Basler Mission über die Ergebnisse ihrer Arbeit, obwohl sie sich nur 16 Jahre lang mit der Mädchenbildung beschäftigt hatten, und zeigten eine große Hoffnung für die Zukunft. 1913 schrieb Frau Missionar Schulze in einem Bericht zur Frauenmission in Kamerun an das Komitee der Basler Mission folgendes:

„Im ganzen ist die Schularbeit, bei den Mädchen wohl besonders, Saat und Hoffnung. Und doch haben wir schon manche Frucht der Arbeit sehen dürfen. Wie vorteilhaft nehmen sich schon rein äußerlich die anständig gekleideten, sauber gewaschenen Schulumädchen gegenüber den ganz nackt gehenden gewöhnlichen Heidenmädchen aus. Im Lernen und besonders in Handarbeiten sind sie meist recht begabt und anständig. Manche begreifen auffallend schnell und sind mit Lust und Liebe bei der Sache. Die größte Freude aber, sowohl für die Kinder als für die Lehrerin, ist immer der Religionsunterricht. Wieviel Verständnis zeigen die Kinder oft, das sich in Antworten und Fragen äußert, die nicht nur angelehrt sind. Wir haben da wirklich oft Stunden erlebt vor Gottes Angesicht, wo er gewiß manches Samenkorn in die Herzen eingesenkt hat, das zu seiner Zeit aufgehen und Frucht tragen wird“ (Evangelische Missionsmagazin 1913, S. 359).

Ab und zu wurden die Missionarinnen auch mit Schwierigkeiten konfrontiert, die an dem angeblich schlechten Charakter einiger Mädchen lagen. Diese haben sie aus der Anstalt entlassen müssen. Über einen Fall schrieb Frau Missionar Schultze:

„Natürlich haben wir mit unsern Mädchen auch schon manche trübe, schmerzliche Erfahrung gemacht. Aber wie könnte es anders sein, wenn man bedenkt, aus welch tiefem, beinahe grundlosem Sumpf sie herauskommen, und in welch schwierigen Verhältnissen, in welch versuchungsreicher Umgebung sie leben [...] Dies durften wir besonders bei unsrer Kalema erleben. Kalema war eine unsrer ersten Schülerinnen. Sie war ein recht aufgewecktes, aber auch sehr ausgelassenes, leichtsinniges Ding, das sich trotz aller Ermahnungen stets mit jungen Burschen herumtrieb. Wir dachten oft mit Schmerz, ‚die ist auch gar nicht zu fassen!‘ Aber Gott hat sie zu fassen gewusst Sie wurde schwerkrank infolge ihrer Sünde und sie sagte später einmal: ‚In meiner Krankheit, da hat mir Gott die Ohren und das Herz geöffnet, so daß ich Ihn verstanden habe.‘ Als sie wieder gesund war, besuchte sie den Taufunterricht und verheiratete sich dann bald mit einem unserer jungen Christen“ (ebd., S. 361).

Die Ergebnisse sowie die Hoffnung auf eine bessere Zukunft des weiblichen Geschlechts wurden aber dadurch bedroht, dass die Mädchen nach der Bildung in ihre Familien, die meist nicht zur christlichen Religion konvertiert waren, zurückgingen oder nicht-christliche Männer heirateten. So befanden sie sich noch unter dem Einfluss des „Heidentums“. Eines Tages sagte ein Mädchen Frau Missionar Schultze folgendes:

„Weißt du, Mutter, wenn wir bei dir sind, dann haben wir den Heiland so lieb, es dünkt uns so leicht, immer bei ihm zu bleiben und nur zu tun, was Ihm Freude macht. Aber wenn wir dann nach Hause kommen, dann sagen unsre Mütter, das sei alles dummes Zeug und das sei gar nichts. Und wir sehen und hören so vieles, was unsere Herzen verwirrt, daß wir schließlich gar nicht mehr wissen, was das Richtige ist“ (ebd.).

Die ausgebildeten Mädchen schätzten trotz aller Einflüsse das, was sie bei den Missionarinnen gelernt hatten, auch wenn sie in die autochthone Gesellschaft zurückkehrten und das Gelernte kaum gebrauchen konnten. Eine ältere Schülerin, die sich verheiratet hatte und im Landesinneren lebte, schrieb an die Vorsteherin der Mädchenanstalt in Bonaku: „Ich denke täglich an Euch am Strand und an alle Güte, die ich bei Euch erfahren habe“ (Jahresbericht der BM 1913, S. 132).

Aber die Hoffnung der Missionarinnen und Missionare, allmählich durch die Bildung die eingeführte christliche Familie und Gemeinde in Kamerun zu befestigen und zu verbreiten, wurde plötzlich durch den ausgebrochenen Krieg total vernichtet. Im Jahresbericht für 1915 schrieb ein Missionar, „das Jahr 1914 hat über die so schön aufblühende Missionsarbeit in Kamerun eine furchtbare Katastrophe gebracht. Die Zukunft des Werks ist gegenwärtig vollständig ins Dunkel gehüllt“ (Jahresbericht der BM 1915, S. 114).

## **Die Pallottinerinnen**

Die weibliche Branche der Pallottiner Mission, die Gesellschaft des Katholischen Apostolates oder die Pallottinerinnen, wurde 1843 in Rom ins Leben gerufen und sollte die Missionsarbeit bei den Frauen, Mädchen und Kindern in den von den Pallottinern missionierten Gebieten übernehmen (vgl. [www.net-lexikon.de](http://www.net-lexikon.de)). Im Jahre 1891 gründeten die Schwestern ein Missionskolleg, das Kandidatinnen für die Missionsarbeit in Kamerun ausbilden sollte. Im Jahre 1895 wurde eine Gruppe von Schwestern nach Deutschland gesandt und gründeten das erste Haus in Limburg (vgl. [www.vinzenz-pallotti-stiftung.de](http://www.vinzenz-pallotti-stiftung.de)).

Schon zu Beginn der Missionierungsarbeit der Pallottiner in Kamerun machte sich das Bedürfnis nach Schwestern bemerkbar, denn die Situation der einheimischen Frauen war nach den Berichten der Missionare sehr bedauernswert. In einem Bericht zur gesellschaftlichen Stellung der Frau in Kamerun beklagte der Missionar P. Walter die Stellung und die Situation von Frauen im Allgemeinen und schrieb folgendes:

„Freilich besaß die Frau auch bei den alten Germanen nicht die feste rechtliche Stellung, die gleichberechtigte Lebensgefährtin des Mannes und die Mutter der Familie zu sein, zu welcher sie erst das Christentum emporhob. Betrachten wir aber dagegen andere Nationen, civilisierte wie ungebildete Völker, die auf der höchsten Culturstufe standen und stehen, und solche, die man noch zu den so genannten Naturvölkern zählt, da sehen wir überall mehr oder minder die Frau als die Dienerin, ja willenlose Sklavin des Mannes, der sie behandeln kann, wie es ihm eben die Laune, Leidenschaft oder tyrannische Willkür eingibt“ (Der Stern von Afrika 1898, S. 111).

Wenn die Menschen in Afrika südlich der Sahara es schwer haben, ist die Situation der Frauen noch schlimmer; so ein Missionar aus Kamerun, der versuchte, das Elend in Afrika überhaupt durch die biblische Geschichte von Noah zu erklären und zu rechtfertigen: „Wenn schon im allgemeinen die schwarze Rasse schwer unter dem Fluche leidet, den der Patriarch Noe über seinen missratenen Sohn Sham ausgesprochen hat, infolgedessen die Neger, die Nachkommen Shams wohl die unglücklichsten aller Menschen sind, so haben doch besonders schwer die schwarzen Frauen unter diesem Fluche zu leiden. Einerlei, ob ihre Herren und Gebieter Muhamedaner oder Heiden sind, in ganz Afrika müssen die armen Frauen das denkbar traurigste Los erdulden“ (Der Stern von Afrika 1902, S. 8), denn die Frau in Kamerun wird von dem Mann als Sklavin, „als ein minderwertiges, untergeordnetes Geschöpf, ein Geschöpf, das für ihn arbeiten, das ihm Kinder zur Welt bringen muß“ betrachtet und behandelt (Der Stern von Afrika 1912/1913, S. 333).

Die Missionare baten also um Aussendung von Schwestern, deren Arbeit darin bestand, die Lage der Frauen zu verbessern, indem sie „die weibliche Jugend zur Tugend erziehen und in den häuslichen Arbeiten unterrichten“ (Der Stern von Afrika 1911, S. 204).

Im Oktober 1892 machten sich die ersten Schwestern auf den Weg nach Kamerun und kamen Mitte November an. Sie ließen sich in Kribi nieder und begannen ihre Arbeit (ebd., S. 206). Im gleichen Jahr wurde eine zweite Schwesternstation in Edea gegründet. 1894 befanden sich schon in der Anstalt in Kribi 44 Mädchen und in Edea 40 Mädchen, von denen viele im

Alter von 12 bis 14 Jahren waren. Sie wurden in Haus- und Handarbeiten unterwiesen. Die jüngeren waren zwischen vier und fünf Jahren alt. Zu ihren Leistungen berichtete eine Schwester:

„Sie machen im Allgemeinen gute Fortschritte, besonders in Handarbeit. Nähen verstehen sie trefflich; die Großen müßen sich bereits die Kleider selbst machen, auch können sie schon Strümpfe stricken und häckeln; die Kleinen machen noch Strumpfbänder und nähen schon ein wenig [...] Wir haben es übrigens jetzt besser, da wir schon ziemlich akklimatisiert sind und uns die Kinder zur Arbeit heranziehen. Sie müßen schon das Haus reinigen, den Hof kehren, bei Tisch bedienen, waschen, bügeln, plätten, in der Küche helfen, flicken, kurzum alles mit besorgen, was man zum Haushalt braucht“ (Der Stern von Afrika 1894, S. 54).

Den Nachmittag in der Anstalt in Edea verbrachten die Mädchen folgenderweise:

„Mittlerweile ist es schon 2 Uhr geworden, und bis wir Schwestern unsre Andacht in der Kapelle vollendet haben und ich in die Schule komme, sitzen die Kinder schon in Reihe und Glied. Entweder ist von 2 bis 4 Uhr Handarbeit, oder Rechnen und Schreiben. Gelesen und gesungen haben wir schon vormittags nach dem Katechismusunterricht. Von 4 bis 6 Uhr gehen sie dann wieder zur Garten- und Feldarbeit, soweit sie nicht mit häuslichen Arbeiten oder mit Holz sammeln, Wassertragen etc. beschäftigt sind. Um 6 Uhr wird gemeinschaftlich der Rosenkranz für die Wohlthäter gebetet, und in der Mitte und zum Schluß wird ein andächtiges Liedchen auf Duala oder Deutsch gesungen. Nachher sitzt die ganze Schar wieder unter dem Mangobaum im Kreise um das offene Feuer und hält seinen Abendschmaus“ (Der Stern von Afrika 1901, S. 78).

Im Jahre 1894 begannen die Schwestern in Marienberg, Mädchen für die Schule zu gewinnen. Sie wurden aber mit großen Schwierigkeiten konfrontiert, da die Eltern gegen die Schulbildung ihrer Töchter waren. Zu den Schwierigkeiten berichtete eine Missionsschwester im „Stern von Afrika“ von 1894 und versuchte, diese mit der Polygamie und der niedrigen Stellung der Frauen zu begründen:

„Leider herrscht in Kamerun, wie fast in allen anderen Theilen Afrikas, die Vielweiberei in ganz erschreckender Weise. Diese bildet das Haupthindernis für den Missionar. Die Beseitigung dieser abscheulichen Sitte kostet ungeheure Anstrengungen; denn die Vielweiberei dient den Schwarzen nicht nur zur Befriedigung seiner Leidenschaft, sondern er findet in ihr auch das beste Mittel, sein erworbenes Vermögen praktisch zu vermehren, und damit am Ansehen zu gewinnen. Eine Frau kostet 1200-2000 M; hat er also viele, so gilt er für reich; aus diesen verschie-

denen Ehen werden aber wiederum Mädchen geboren, diese verkaufte er wiederum zu den angegebenen Preisen und so mehrt sich der Reichtum, das Ansehen und die Macht eines Häuptlings, ohne daß er zu arbeiten braucht. Leider werden die armen Kinder (Mädchen) schon in der frühesten Jugend verkauft und häufig missbraucht. Würden die Mädchen christlich erzogen und getauft, so hätte der Schacher aufgehört; das ahnen die Alten und darum sträuben sie sich dann auch so gewaltig gegen eine ordentliche Erziehung der weiblichen Jugend, während sie doch mit Vorliebe und Freude ihre Jungen zur Mission schicken“ (S. 27).

Es wurde deswegen im Missionsrat beschlossen, dass die Schwestern jeden Tag auf „Mädchenjagd“ ins Dorf und in die umgehenden Ortschaften gingen: Sie gingen von Haus zu Haus und baten die Eltern darum, ihre Töchter zur Schule zu schicken. Dies war nicht leicht; auf diese Weise konnten die Schwestern nur 17 Mädchen für ihre Arbeit gewinnen, während die Jungen in großer Zahl zur Schule kamen. Dies bereitete den Schwestern Sorgen, die durch die christlichen Familien feste Christengemeinden sichern wollten:

„Ich muss es gestehen – die Zahl unserer Mädchen wächst langsam, sehr langsam, während die Buben massenhaft kommen. Und wir brauchen doch christliche Mütter, und wir brauchen doch christliche Weiber für unsere Jugend, damit sie nicht wieder ins Heidenthum zurückfallen. Aber so muß es ja eigentlich sein“ (Der Stern von Afrika 1894, S. 28).

Mit diesen äußerst schwierigen Umständen im Landesinneren konfrontiert waren die Schwestern sehr unzufrieden und fanden es besser, für die Arbeit Sklavenkinder loszukaufen, da sich die „Mädchenjagd“ auch nicht erfolgreich zeigte. Aber die Sklavenkinder waren auch nicht leicht zu finden:

„Vor allem ist es traurig, daß wir noch nicht mehr Mädchen bekommen haben trotz aller unserer Bemühungen. Während die Küstenbewohner glücklich sind, ihre Kinder in die Mission bringen zu dürfen, damit sie etwas lernen, sind die Leute hier im Inneren voll Misstrauen, Vorurtheil und Verstocktheit, namentlich die Mütter. Eine Hauptschwierigkeit, Mädchen zur Erziehung zu bekommen, liegt in der vorderhand noch unausrottbaren Unsitte, die Mädchen schon in früher Jugend an ihre künftigen Ehemänner zu verkaufen. Fast immer, wenn wir auf ein kleines Mädchen weisen und die Eltern bitten, uns dasselbe zu überlassen, erhalten wir die traurige Auskunft: „Schon verkauft“. Und gelingt es uns einmal, den Herrn Papa mit Aufbietung aller Beredsamkeit, mit Verheißungen oder gelegentlich gar mit Androhung der göttlichen Strafgerichte zur Nachgiebigkeit zu bewegen, so ist mittlerweile die Frau Mama mit ihrem Sprößling in den Busch gelaufen [...] Am liebsten ist es uns, Sklavenkinder zu bekommen, die wir uns loskaufen, und die man dann nicht

wieder wegholen darf. Aber sie sind selten zu haben und unsere Missionäre müssen tagelang unter den größten Strapazen in den Busch hinein gehen, um vielleicht ein Mädchen zu bekommen“ (ebd., S. 45).

Darüber hinaus machten auch die Sprachhindernisse die Arbeit nicht leicht. Die Mädchen kamen aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen mit verschiedenen Sprachen, die die Schwestern noch nicht beherrschten. Die geschickteste Schülerin sollte dann für ihre Mitschülerinnen dolmetschen. Die Mädchen besuchten den Religionsunterricht mit den Jungen zusammen. Danach wurden sie getrennt von den Schwestern in Lesen, Schreiben, Rechnen und allerlei Hausarbeiten unterwiesen. Zu den Anstaltmädchen kamen noch weitere aus dem Dorf zur Schule. Ein Tag in den Mädchenanstalten verlief folgenderweise:

„Um sechs Uhr stehen sie auf, kleiden sich stillschweigend an, beten ihr Morgengebet, dann gehen sie zur heiligen Messe [...] Dann eine halbe Stunde Frühstückszeit, nachher Religionsstunde mit den Buben. Um 8 ½ Uhr häusliche Arbeiten (Kehren, Spülen, Abstauben etc.). Von 9 bis 12 Schulunterricht, dann Shop, Freizeit bis 2 Uhr, Handarbeit bis 4 Uhr, wobei die Größeren das 1x1 oder den Katechismus lernen, von 4 bis 5 ¾ Arbeit im Freien, Unkraut ausjäten, umgraben. Wasserholen etc. Dann wird der deutsche Rosenkranz gebetet und oft fügen sie noch einen zweiten deutsch oder Duala hinzu. Dann geht es zum Abendbrot“ (Der Stern von Afrika 1894, S. 53).

Bis 1910 haben sich die Schwestern auf sechs Stationen niederlassen: Kribi, Edea, Engelbert, Duala, Marienberg, Jaunde. Auf diesen Stationen betrieben sie Mädchenanstalten und/oder -schulen.

*Tab. 38: Schwestern und Schulmädchen der Pallottiner in Kamerun im Jahre 1910*

Station	Schwwestern	Schulmädchen
Kribi	3	80
Edea	3	100
Engelbert	3	66
Duala	5	170
Marienberg	3	136
Jaunde	5	150
Gesamt →	22	702

(Quelle: Der Stern von Afrika 1911, S. 222)

Zwischen 1910 und Ende 1912 wurden noch zwei weitere Stationen besetzt, nämlich Ngowayang und Dschang. In Ngowayang gab es drei Schwestern, die sich um 15 Mädchen kümmerten, während in Dshang drei Schwestern etwa 180 Mädchen in der Schule empfangen. Die Zahl der Schülerinnen in den Stationsmädchenschulen stieg auf 822 und die aller Schulmädchen der Pallottinerinnen auf 1158 (Der Stern von Afrika 1913/1914, S. 216).

*Tab. 39: Schwestern und Schulmädchen der Pallottiner in Kamerun am 31. Dezember 1912*

Station	Schwester	Schulmädchen
Kribi	3	50
Edea	3	130
Engelbert	4	50
Duala	5	225
Mareinberg	3	110
Jaunde	5	145
Ngowayang	3	63
Dschang	4	49
Gesamt →	30	822

(Quelle: Der Stern von Afrika 1912/1913, S. 217)

Zur gleichen Zeit betrug die Zahl der Anstaltmädchen insgesamt über 270: Kribi 35, Duala 45, Marienberg 45, Edea 30, Jaunde 40, Engelbert 36, Ngowayang 40, Dschang (unbekannt) (ebd., S. 212). Der Unterhalt der Anstaltmädchen machte den Schwestern viele Sorgen. Die in den Schulgärten und -feldern bebauten Pflanzen reichten nicht für die Ernährung der Kinder aus. Dazu mussten die Schwestern die von den Mädchen genähten Kleider verkaufen und mit dem Geld Essen kaufen.

Der Stand der Arbeit kurz vor dem Krieg sah wie folgt aus:

*Tab. 40: Schwestern und Schulfädchen der Pallottiner in Kamerun im Jahre 1914*

Station	Schwester	Schulfädchen
Kribi	3	60
Edea	3	110
Engelbert	3	70
Duala	5	350
Mareinberg	3	50
Jaunde	5	260
Ngowayang	3	20
Dschang	4	180
Gesamt →	30	1100

(Quelle: Der Stern von Afrika 1914/1915, S. 228)

Im Jahre 1914 besuchten etwa 1100 Mädchen die Schule auf den acht Schwesterstationen.

Im Mai 1914 unternahm der „Provinzial der Pallottiner“ P. M. Kolb P.S.M. eine Reise durch Kamerun und besuchte die Missionsstationen. Zur Arbeit der Schwestern an den einheimischen Mädchen und Kindern auf der Station Engelbert schrieb er mit Begeisterung in seinem Reisebericht:

„Es waren die kleinen Schützlinge der unermüdlichen Pallottinerinnen, die uns in Kamerun bei dem Missionswerke treu zur Seite stehen. Hier oben haben sie ein besonders großes Arbeitsfeld in einer schönen Waisen- und Erziehungsanstalt. Es finden sich da schwarze Krausköpfchen im Alter von wenigen Tagen bis hinauf zu heiratsfähigen Mädchen. Wenn ein junger Christ ein Ehegespons nehmen will, das noch Heidin ist, dann bringt er seine Braut zu den Schwestern und überläßt sie ihnen zum Unterricht in der Religion, sowie zur Heranbildung als Hausfrau. Zuweilen muß eine solche Braut mehrere Jahre bei den Schwestern zubringen. Es gibt auch selbst Ehemänner, die ihre Frau wieder für einige Zeit zu den Schwestern bringen, wenn sie besserungsbedürftig ist. Stirbt eine schwarze Mutter bald nach der Geburt eines Kindes, dann wissen die Schwarzen nichts Besseres als den kleinen Erdenpilger zu den Schwestern zu bringen. Sie selbst sind außerstande, das Kind ohne Mutter aufzuziehen. So haben dann die Schwestern auf fast allen Stationen



eine solch gemischte Erziehungsanstalt“ (Der Stern von Afrika 1914/1915, S. 80).

Das Ergebnis der Schwesternarbeit waren die zunehmenden christlichen Eheschließungen in Kamerun, denn die gebildeten Jungen wollten nur gebildete Mädchen heiraten. Im Jahre 1910 wurden 1.143 christliche Ehen gefeiert, 1912: 1.886 und 1913: 2.343 (ebd.).

Gegen Ende des Jahres 1914 wurde die Missionsarbeit der Schwestern auch von dem angebrochenen Krieg lahm gelegt. Viele Schwestern wurden gefangen genommen und aus Kamerun vertrieben. Von den am Anfang des Jahres in der Kolonie tätigen 30 Pallottinerinnen waren nur noch elf geblieben. Sie konnten aber nicht weiter arbeiten, da die Stationen durch englische und französische Truppen besetzt oder teilweise zerstört wurden (Der Stern von Afrika 1914/1915, S. 328).

### **3.2.4 Ostafrika**

Von den insgesamt zwölf Missionen, die in DOA tätig waren, hatten nur fünf spezielle Mädchenschulen gegründet: drei evangelische Missionen, die Leipziger, die Universities und die Bethel Mission, und zwei katholische Missionen, die Mission der Weißen Väter und die Benediktiner Mission. Zwei evangelische Missionen, die Herrnhuter Brüdergemeine und die Berliner Mission, konnten ihr Projekt zur Bildung einheimischer Frauen und Mädchen bis zum Ende der deutschen Kolonialära nicht durchführen. Über die Versuche und die Projekte wird in diesem Abschnitt berichtet.

#### **Die Leipziger Mission**

Die Leipziger Mission wollte schon am Anfang der Missionierung auch für Mädchen Kostschulen eröffnen, aber dies erwies sich als sehr schwierig, da die Mädchen sich nicht meldeten.

1898 kam die erste Schülerin Mambo, die Braut von einem Taufbewerber nach Nkarungo und wurde aufgenommen. Im Laufe der Jahre wurden weitere Kostschülerinnen auf den Missionsstationen aufgenommen. Es entstanden in Machame, Mamba, Moshi und Shigatini Mädchenkostschulen mit dem Ziel, die einheimischen Mädchen zu „verständnisvollen und treuen Ehefrauen zu erziehen, welche den christlichen Lehrern und Evangelisten zur Seite gegeben werden sollten“ (Lehmann 2003, S. 13). Zwischen 1906 und 1908 kamen die Missionsschwestern Elisabeth Seesemann, Elisabeth Hübner und Berta Schulz auf das Missionsfeld, um den Mädchenunterricht

aufzunehmen. 1913 besuchten etwa 35 Schülerinnen die Mädchenschulen (ebd.).

### **Die Universities Mission to Central Africa in London**

Unter den Bildungsanstalten dieser Missionsgesellschaft in Ostafrika bestanden 1911 vier Mädchenschulen. Die Mission konnte auf ihren Hauptniederlassungen die Mädchenschule von der Knabenschule trennen.

Im Archidiakonat Sanzibar gab es auf der Station Kigongoi-Kizara eine Elementarmädchenschule von vier Kursen in Kigongoi mit 33 Schülerinnen, die in den Händen von einer europäischen Missionarin und einer einheimischen Lehrerin war; auf der Station Msalabani eine zweite von fünf Kursen in Kwe Lue mit 30 Schülerinnen, die von nur einer Europäerin unterrichtet wurden. In Hegongo wurde eine Mittelschule von acht Kursen für Mädchen eröffnet, die von 106 Mädchen besucht wurde. Das Lehrpersonal in der Mittelschule bestand aus zwei europäischen Missionarinnen und drei einheimischen Lehrerinnen. Im Masai-Gebiet gab es eine Elementarmädchenschule von fünf Kursen in Masai mit 94 Mädchen in den Händen von einer Europäerin und vier einheimischen Lehrerinnen (Schlunk 1914a, S. 208ff.).

### **Die Bethel Mission**

Obwohl Missionsschwestern schon früh in die Arbeit in Deutsch-Ostafrika eingetreten waren, wurden sie nur mit dem Unterricht in der deutschen Schule in Hohenfriedeberg (Schule für die Kinder deutscher Ansiedler und die Missionarskinder) und mit der Pflege in den Missionarsfamilien bei Krankheiten beschäftigt. Es hat lange gedauert, bis an eine besondere Ausbildung für einheimische Mädchen gedacht wurde. Seit 1892 gab es in Tanga eine Regierungsschule für Jungen; Missionsschulen gab es in vielen Ortschaften der Kolonie und diese standen für die Mädchen auch offen, trotzdem war der Mädchenschulbesuch sehr unregelmäßig. Auch bei dem Umgang mit den Frauen hatten die Missionare Schwierigkeiten. So wurde ab 1911 geplant, eine besondere Schule für die Mädchen zu gründen (Bethel Missionsarchiv M III 2.40, Bl. 75). Im Dezember 1911 bei dem Besuch von Pastor Held wurde die Frage noch erwähnt. Im Monatsbericht schrieb der Stationsleiter von Tanga Siegfried Delius:

„Der Besuch von Pastor Held am Anfang des Monats gab Gelegenheit, nicht nur allerlei äußerliche Fragen zu besprechen, sondern auch dem Plan der Gründung einer Mädchenschule in Tanga näher zu treten. Pastor Held stimmte diesem Plane freudig zu und meinte, daß auch der Vor-

stand, an den ein längerer Bericht darüber gesandt wurde, gewiß gern die nötigen Mittel bewilligen und auch die dazu erforderliche weibliche Hilfskraft aussenden werde“ (ebd.).

1912 wurde die Lehrerin Clara Steurich mit der folgenden Dienstanweisung ausgesandt:

„Wir haben Sie berufen, um in unserem Missionsschulwesen als Lehrerin tätig zu sein, und zwar möchten wir Ihnen als erste Aufgabe die Einrichtung einer Mädchenschule in Tanga übertragen. Wir wissen, dass wir Ihnen damit eine neue und schwere Arbeit zumuten, haben aber die Hoffnung zum Herrn, daß er Ihnen die dazu nötige Geduld und Weisheit schenken werde [...] Ist die Schultätigkeit auch Ihre erste Pflicht und erfordert den entsprechenden Teil Ihrer Zeit und Kraft, so werden Sie doch daneben noch imstande sein, sich an der Missionsarbeit zu beteiligen, sich der Frauen und Kinder in der Gemeinde anzunehmen und auch die Heiden zum Heiland einzulanden. Wir bitten Sie, auch diese Aufgabe als vom Herrn Ihnen zugewiesen anzusehen und sie im engen Anschluß an die vom Stationsmissionar gegebenen Richtlinien zu erfüllen“ (Bethel Missionsarchiv M II 4.8, Bl. 1).

Am 20. Oktober 1912 kam Clara Steurich nach Tanga und die Missionare dachten, mit der Hilfe einer weiblichen Lehrkraft den Zugang zu dem ganzen weiblichen Geschlecht finden zu können: „Die Lehrerin Frl. Steurich kam nach Tanga und wir hoffen, daß Gott uns Wege zeigen wird, daß sie durch Schularbeit an die ganze verschlossene Faunenwelt Tangas herankommen wird“ (Jahresbericht der Bethel Mission 1912; in: Bethel Missionsarchiv M I 8.8, Bd. 1, Bl. 50). Gleich nach ihrer Ankunft begann sie die Kisuaheli-Sprache fleißig zu lernen. Einen Monat später hörte sie dem Unterricht in der Stationsschule zu. Im März 1913 hatte sie den Unterricht in der Stationsschule übernommen, begleitete auch den Stationsleiter zur Verkündigung in die Stadt und kümmerte sich um die kranken Frauen und Kinder von Missionaren. Bis dahin wurde kein Haus für die Eröffnung der Mädchenschule gefunden:

„Es ist uns bis jetzt noch nicht gelungen, in der Stadt ein geeignetes Haus für eine Mädchenschule zu finden; wir werden uns daher, wenn unsere Bemühungen darum auch weiterhin erfolglos bleiben, entschließen müssen, gleich für den Anfang dieser Mädchenschule ein Schulhaus auf unserem Grundstück am Panganiweg zu bauen oder auch in der Stadt ein Haus, das gleichzeitig als Verkündigungshalle dienen kann, zu errichten“ (Bethel Missionsarchiv M III 2.40, Bl. 155).

Erst im April 1913 konnte die Mission ein passendes Haus in der Stadt mieten. Nach den Einrichtungsarbeiten wurde die Mädchenschule am 2.

Juli feierlich eröffnet. Der Stationsleiter Siegfried Delius und der Bezirksamtmann Löhr in ihren in der Kisuaheli-Sprache gehaltenen Reden „betonen die Wichtigkeit dieser Bildungsstätte für die weibliche Jugend, dass sie nicht nur im Lesen und Schreiben und Rechnen, sondern auch in Handarbeit unterrichtet werden sollen“ (Bethel Missionsarchiv M III 2.40, Bl. 203).

Die Schule begann mit neun Schülerinnen, die alle aus der Umgegend von Tanga kamen. Die Mädchen von Tanga wollten nicht kommen, denn die muslimischen Lehrer haben den Missionsschulen die Schüler abgeworben. Manche Eltern lehnten es ab, ihre Töchter zur Schule zu schicken mit der Begründung, die Mütter könnten und wollten nicht die Hilfe der Mädchen im Hause entbehren (ebd., Bl. 218).

Die Mädchenschule in Tanga erfuhr einen überraschenden Misserfolg, während in den anderen umgebenden Ortschaften Mädchen in die Dorfschulen strömten. Im Digo-Land und im Gombero-Gebiet machten sogar ihre Unterbringung und Versorgung mit Lehrern oder Lehrerinnen Schwierigkeiten. Die Eltern brachten die Mädchen aus Furcht zur Schule, denn sie glaubten, dass der Bezirksamtmann öffentlich empfohlen hatte, dass nun auch die Mädchen von der Regierung zum Schulbesuch gezwungen werden sollten (ebd., Bl. 214).

Die Zurückhaltung der Leute von Tanga gegenüber der Mädchenschule bestand weiter. Im September 1913 kamen 15 Schülerinnen zur Schule (ebd.), aber bald sank die Zahl, so dass am 1. Januar 1914 nur noch neun Mädchen, darunter sechs Christen in der Mädchenschule waren (Bethel Missionsarchiv M III 2.62, Bl. 72).

### **Die weißen Väter**

Die Mission der weißen Väter betrieb in ihrem Apostolischen Vikariat Unyanyembe vier Haushaltungsschulen, nämlich in Mariahilf, Tabora, Muya-ga und Marienheim. Jede Anstalt war in den Händen von zwei Missions-schwestern, die die einheimischen Mädchen in Hausarbeit, Kochen, Waschen, Bügeln und Nähen unterwiesen. Die Ausbildungszeit dauerte zwei bis drei Jahre. 1911 befanden sich 21 Schülerinnen in der Schule in Mariahilf. Über die anderen Schulen sind ohne weitere Archivrecherchen keine Informationen vorhanden (Schlunk 1914a, S. 155).

Darüber hinaus befand sich in dem Schulwesen der Weißen Väter im Apostolischen Vikariat Süd-Nyansa eine Mädchenanstalt in Marienberg, die 1911 etwa 135 Mädchen zu christlichen Frauen und Müttern heranzog (ebd., S. 238f.). Ein Noviziat für die Ausbildung einheimischer Schwestern

wurde auch eröffnet (Schmidlin 1913, S. 153f.), von dem wir leider nichts Weiteres wissen. 1913 befanden sich zwölf einheimische Schwestern im Missionspersonal der Weißen Väter in Ostafrika (ebd., S. 145).

### **Die Benediktinerinnen von Sankt Ottilien**

Am 22. Januar 1888 kam die Gruppe der ersten Benediktiner Missionare in Sansibar an. Die vier Schwestern, die in der Gruppe waren, wurden von den französischen Schwestern vom Heiligen Geiste aufgenommen, bis ein Platz für die Gründung des Missionsklosters in Dar-es-salam gefunden wurde. Am 28. Januar zogen die Schwestern nach Dar-es-salam und ließen sich in Pugu nieder. Sie begannen ihre Arbeit im Februar mit der Errichtung eines „Kinderasyls“ in Pugu für etwa 30 Mädchen (Missionsblätter 1889, S. 312). Fast ein Jahr später wurde dieser Anfang durch den vom ‚Araberhäuptling‘ Buschiri geführten Aufstand vernichtet.

Die Schwestern zogen dann nach Dar-es-salam. Dort wurden für sie ein Kloster, ein Internat für einheimische Mädchen, ein Krankenhaus und ein Asyl errichtet. Am 1. Juli 1896 zählte das Internat 73 Mädchen. Die Arbeit der Schwestern lag darin, „die Mädchen für die Arbeit zu erziehen und sie an Reinlichkeit, Ordnung, geregelte Thätigkeit und christliche Sitte zu gewöhnen“ (Missionsblätter 1897, S. 9f.). So wurde neben der Unterweisung in Hausarbeiten – Kochen, Waschen, Bügeln, Nähen – auch Schulunterricht geboten. Die Mädchenschule bestand zunächst aus einer Klasse; die Unterrichtsfächer waren Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang. Der Unterricht wurde in der Landessprache Kisuaheli gehalten. Ab 1896 wurde eine zweite Klasse eröffnet, in der Deutschunterricht zum Programm hinzugefügt wurde.

Im gleichen Jahr wurde eine so genannte Fortbildungsschule für „fortgeschrittenste und begabteste Mädchen“, die neben einem weiteren Unterricht in den gewöhnlichen Fächern noch besonderen deutschen und Kisuaheli Sprachunterricht erhielten und das Harmoniumspiel lernten. Das Bildungsziel war, vor allem aus dieser Schule einheimische weibliche Lehrkräfte für die inneren Stationen zu erhalten, die sich mit dem Mädchenunterricht beschäftigen würden; darüber hinaus sollten die ausgebildeten Mädchen auch in den europäischen Familien dienen können, wie es im Missionsjahresbericht 1895-1896 hieß:

„Es besteht die Absicht und Hoffnung, aus dieser Schule Lehrkräfte für die inneren Stationen, die namentlich für den Unterricht der weiblichen Bevölkerung sehr schätzbare Dienste leisten würden, zu erhalten. [...] Die in Haushalt ausgebildeten Mädchen, wozu in erster Linie auch alle für Lehrerinnen bestimmten zählen, sollen vor allem den Schwestern be-

hilflich sein, aber auch eventuell den Haushalt einer europäischen Familie besorgen können“ (S. 10f.).

Die Mädchen zeigten eine „auffallende Begabung und Anstelligkeit“ (ebd.) vor allem in Handarbeiten und führten häufig „ohne Aufsicht, doch schnell, freudig und pünktlich ihre Aufgaben“ aus (ebd.), so dass sich die Mission große Hoffnung machte, bald einheimische christliche Frauen und Gehilfinnen für die Missionsarbeit zu haben. Auch in der Schule zeigten sie einen großen Eifer. Dazu schrieb die Schwester Biola in einem Brief aus Dar-es-salam im Oktober 1896 folgendes:

„In der Schule sind sie wirklich eifrig und wenn sie einen Buchstaben können, fragen sie schon nach einem andern; wenn sie aber alle zusammen lesen, schreien sie, daß einem das Hören vergehen möchte; das macht ihnen ein wahres Vergnügen“ (Missionsblätter 1897, S. 18).

In diesem Jahr betrug die Zahl der Schulumädchen ungefähr 80 (ebd.).

Die Mission besetzte eine zweite Schwesterniederlassung auf der Station Lukuledi mit drei Schwestern. Der Anfang hier war sehr schwierig wegen eines Kriegszugs der Magwangwara und der darauf folgenden Hungersnot. Bis Juli 1896 zählte man nur eine Dutzend Mädchen in der Schule und im Internat (ebd., S. 16). Eine weitere Schwierigkeit bei der Arbeit in Lukuledi nach einem Schreiben von Schwester Klara im Januar 1897 lag darin, dass die Eltern oft ihre Kinder für Zeremonien abholten, denn „die Kinder sind wirklich Sklaven der Leidenschaft ihrer Eltern, welche so schrecklich an ihren heidnischen Gebräuche hängen“ (ebd., S. 92).

In Dar-es-salam dagegen stieg die Mädchenzahl dauernd. Anfang 1898 gab es 90 Mädchen im Waisenhaus; im Laufe des Jahres kamen noch 38 dazu, so dass die Schwestern 138 Mädchen zu pflegen und zu unterrichten hatten. Die im Waisenhaus untergebrachten Mädchen waren meistens losgekaufte Sklavenkinder. Neben dem Schulunterricht und der Unterweisung im Haushalt, sollten die Mädchen Gärten und Felder bebauen, da es den Schwestern nicht leicht fiel, so viele Kinder zu ernähren und zu bekleiden.

Im Juli 1898 ließen sich die Schwestern in Uhehe (auf der Station Tosamanga) nieder, um mit der gleichen Arbeit an Krankenpflege und Mädchenbildung anzufangen. In dem ersten Bericht der Schwestern nach drei Monaten hieß es, „die Wahehe-Kinder sind recht munter, frei und offen und machen uns viel Freude. In der Arbeit sind sie sehr tüchtig und zeigen in der Schule große Aufmerksamkeit“ (Missionsblätter 1898, S. 15). Die Mädchen erhielten täglich eine Stunde Religionsunterricht und eine Stunde Lese- und Schreibunterricht.

Bis Anfang 1900 hatten die Schwestern auf den drei besetzten Stationen etwa 161 Mädchen in den Internaten: 127 in Dar-es-salam, 14 in Lukeledi und 20 in Uhehe (Missionsblätter 1900, S. 43f.). Eine vierte Schwesternmission wurde am 1. Juli 1901 in Peramiho begonnen (Missionsblätter 1902, S. 43).

Im Jahre 1911 meldeten sich auf einer kleinen Station, Lituhi, drei einheimische Mädchen beim Missionar, um Ordensschwester zu werden. Es waren die Mädchen Anastasia Milinga, Sasana Mahundi und Sofia Nunda. Nach ihrer Taufe im Jahre 1912 wurden sie im darauf folgenden Jahr auf der Station aufgenommen und unterrichteten einheimische Mädchen in Religion, Hausarbeit, Lesen und Schreiben (Aus der Chronik des Priorates Peramiho der Missions-Benediktinerinnen 1978, 1938-1978, S. 2 u. 4; zit. in Fiedler 1983, S. 384). Die Station wurde nach dem Ausbruch des Kriegs von den Weißen Vätern übernommen, die dort die erste afrikanische Schwesternkongregation gründeten (ebd.).

Bis gegen Ende 1913 haben die Schwestern sieben Stationen besetzt, in denen sie Krankenhäuser, Waisenhäuser oder Mädcheninternate und Mädchenschulen betrieben: Dar-es-salam, Tosamaganga (Uhehe), Madibira, Kwira im apostolischen Vikariat Dar-es-salam und Adanda, Lukeledi und Peramiho im apostolischen Vikariat Lindi (Missionsblätter 1913-1914, S. 269).

### **Die Herrnhuter Brüdergemeine**

Zu Beginn der Schularbeit der Brüdergemeine Missionare in DOA wurde im Jahre 1893 dem Missionar Traugott Bachmann in Rungwe vom Bezirksamt eine Gruppe von 31 befreiten Sklavenmädchen zur Erziehung anvertraut. Diese wurden auf der Station untergebracht und in Haus- und Gartenarbeiten unterwiesen. Innerhalb von zwei Jahren flüchteten viele Mädchen aus der Anstalt und viele andere verließen die Anstalt mit der Zustimmung der Missionare, so dass die Anstalt 1895 geschlossen wurde (Traugott o.J., S. 97; zit. in Eggert 1970, S. 137). Der Missionar B. Traugott wurde sehr enttäuscht von diesem ersten Versuch, einheimische Mädchen in den europäischen Hausarbeiten heranzuziehen und kritisierte die missionarische Mädchenbildung. Er schrieb:

„Der ganze Zuschnitt der Erziehung war zu anstaltsmäßig. Hätten wir sie in Familien gegeben, so wäre das für uns und die Leute besser gewesen. Aber wir wollten sie „behüten“ vor dem heidnischen Umgang und wollten aus ihnen gute Christen machen. [...] Es wäre weiterhin gut gewesen, wenn die Mädchen so bald wie möglich verlobt worden wären, wie es nun eben in Afrika üblich ist. Wohl wurden die älteren Mädchen nach

und nach verheiratet, aber wir Missionare forderten als „Väter“ keine Morgengabe von unseren „Schwiegersöhnen“ für unsere „Töchter“. Das warf aber ein übles Licht auf die Mädchen, denn nur für verkommene Töchter wird nichts bezahlt. Auch zeigte sich bald nach der Verheiratung der Mangel in der Erziehung. Obwohl die Mädchen Nähen gelernt hatten, das sie nicht brauchten, hatten sie nicht gelernt ein gutes, schmackhaftes Essen zu kochen, wie es die Eingeborenen lieben [...] Mein Inneres tut mir weh, wenn ich an jene Zeit zurückdenke“(ebd.).

Nach diesem gescheiterten Anfang wurde die Mädchenerziehung anders organisiert. Die Mädchen wurden in den Missionarsfamilien als Hauskinder aufgenommen und erzogen. Als Gegenleistung für das Essen und die Kleidung sollten sie auf der Station bei allerlei Arbeiten helfen (Eggert 1970, S. 145).

### **Die Berliner Mission**

Bei der Berliner Mission ergab sich eine Art non-formale Bildung der einheimischen Mädchen. Diese wurden im Nähen und in Hauswirtschaft von den Missionarsfrauen unterrichtet (Missionsbericht der BMG 1906, S. 449; zit. in Eggert 1970, S. 122).

Im Stationsbezirk Jacobi entwickelte sich kurz vor 1914 diese Unterrichtung so erfolgreich zur Haupttätigkeit der Krankenschwester Anna Böhlau. So wurde geplant, in Jacobi eine Mädchenschule vorwiegend für Häuptlingstöchter und Bräute von Gehilfen unter der Leitung von Anna Böhlau zu eröffnen. Mit dem Ausbruch des Krieges konnte das Projekt jedoch nicht durchgeführt werden (Missionsbericht der BMG 1916, S. 175f.; zit. in Eggert 1970, S. 122).

Aus dieser Bestandsaufnahme der missionarischen speziellen Mädchenschulen und -anstalten in den deutschen Afrika-Kolonien ist zu schließen, dass die Missionen aus einer angeblichen schlechten sozialen Situation der afrikanischen Frauen (Polygamie, Mädchenhandel und -sklaverei) und auch von der Diskriminierung der Mädchen in den allgemein bildenden Schulen (Mädchen seien weniger begabt als Jungen und machten wenige Fortschritte) ausgegangen waren, um eine spezielle Frauen- und Mädchenbildung zu organisieren mit dem Ziel, die einheimischen Frauen und Mädchen als christliche Hausfrauen, Gattinnen und Mütter heranzubilden, die auf ihre Familien Einfluss nehmen konnten. In DSWA (Siedlungskolonie) und teilweise in DOA sollten einheimische Mädchen in so genannten Haushaltungsschulen als Hausdienerinnen für die weißen Siedlerfamilien ausgebildet werden. Die katholischen Missionen, die schon lange Schwesterorden hatten, konnten in einer relativ kurzen Zeit ihre besonderen Mädchenschu-



len entwickeln, während die evangelischen Missionen, die erst für die Missionierung in den Kolonialgebieten Frauenmissionen gegründet hatten, die Mädchenbildung mit Missionarsfrauen hatten anfangen müssen, bis unverheiratete Diakonissen und Lehrerinnen ausgesandt wurden, um die Arbeit an dem einheimischen weiblichen Geschlecht zu übernehmen und fortzusetzen.

Die spezielle missionarische Frauen- und Mädchenbildung erfolgt in Mädchenschulen und -anstalten sowie in Missionarsfamilien und Schwesternhäusern: In den Mädchenschulen wurden die einheimischen Mädchen in den Elementarfächern (Lesen, Schreiben, Rechnen), in Religion (biblische Geschichte) und in allerlei europäischen Hand- und Hausarbeiten (sticken, flicken, nähen, waschen, plätten, kochen usw.) in den jeweiligen Landessprachen von Missionarinnen (Missionarsfrauen, Missionsschwestern, Diakonissen) und auch von einheimischen Gehilfinnen unterrichtet. Einige Mädchenschulen wurden mit Pensionaten verbunden, in denen die Mädchen nach der Schule unter der Aufsicht von Missionarinnen wohnten. Diese wurden Mädchenanstalten genannt. In den Anstalten wurde bei der Erziehung der Akzent auf ‚deutsche Tugenden‘ wie Sittlichkeit, Ordnung, Pünktlichkeit, Reinheit, Gehorsam gesetzt. Zur Finanzierung der Anstalten sollten die Mädchen Gärten und Felder bebauen. Auch die gefertigten Kleiderstücke wurden zu diesem Zweck verkauft; nur ein Stück durften sie für sich behalten. Manche einheimische Mädchen wurden in Missionarsfamilien (bei evangelischen Missionen) oder in Schwesternhäuser (bei evangelischen und katholischen Missionen) aufgenommen und dort erzogen.

Es wurde in den Kolonien keine höhere spezielle Mädchenbildung organisiert. Auch den Missionsgehilfinnen wurde keine besondere Bildung angeboten. Nur in DOA gab es ein Noviziat der katholischen Weißen Väter zur Heranbildung einheimischer Schwestern. Auch die katholischen Benediktiner hatten mit der Gründung eines einheimischen Schwesternordens angefangen, die im Krieg von den Weißen Vätern übernommen wurde. Nach der Bildung sollten die Mädchen gebildete christliche Jungen (vor allem einheimische Missionslehrer und -katechisten) heiraten. Einige von den gebildeten Frauen wurden als Missionsgehilfinnen angestellt. Es hat sich also bei den katholischen Missionen der Willen gezeigt und der Versuch angesetzt, einheimische Mädchen zu Schwestern heranzubilden, die die Arbeit bei dem weiblichen Geschlecht mitmachen und fortsetzen sollten, während sich die evangelischen Missionen mit einheimischen Gehilfinnen ohne besondere Aus- und Fortbildung begnügten.

### **3.3 Die Bildungsmöglichkeiten für erwachsene Frauen**

Mit der Absicht, durch die Frauen auf die Familien Einfluss zu nehmen und sie zum Christentum zu bekehren und zu gewinnen, haben manche Missionen den erwachsenen Frauen überwiegend non-formale Bildungsgelegenheiten angeboten, über die nur wenige Informationen verfügbar sind. Mit non-formalen Bildungsangeboten sind organisierte Bildungsmöglichkeiten gemeint, die außerhalb des normalen missionarischen Schulsystems betrieben wurden und jedoch einen erheblichen Sozialisationseinfluss auf die Einheimischen nahmen. Es kommen hier in Betracht die sog. Abend- und Sonntagsschulen, Lese- und Nähstunden sowie die Bibel- und Gesangsstunden und die Vereine.

#### **3.3.1 Südwestafrika**

Die evangelische Rheinische Mission hat auf ihren Stationen Sonntagsschulen für die Gemeindemitglieder organisiert. Die Teilnehmer – Kinder, Jugendliche und Erwachsene beider Geschlechter – wurden in biblischer Geschichte und in Singen unterwiesen. Im Jahre 1911 besuchten 305 Einheimische die Sonntagsschulen auf den sieben Stationen der Rheinischen Mission im Namaland und 640 auf den zweiundzwanzig Stationen im Hereroland (Jahresbericht der RMG 1911, S. 153f.).

Auf manchen Stationen entstanden auch Frauenschulen und Jungfrauenvereine. In den Frauenschulen wurde Lese- und Schreibunterricht für Frauen erteilt. Die Jungfrauenvereine boten den zur christlichen Religion bekehrten Mädchen und Frauen die Möglichkeit, sich oft unter der Leitung der Missionarinnen zu treffen und im Glauben zu stärken.

In einem Bericht der Missionsschwester Lina Stahlhut von der Rheinischen Mission in DSWA über ihre Arbeit an den einheimischen Mädchen und Frauen schrieb sie von der Frauenstunde und der Sonntagsschule, die sie in Karibib leitete. Sie erwähnte auch eine Abendschule, wo Frauen, Mädchen und Jungen lesen und schreiben lernten:

„Die Abendschule wird gut besucht von Frauen, Mädchen und Bambusenjungen. Manche von ihnen machen gute Fortschritte. Es ist den Frauen eine große Freude, wenn sie im Neuen Testament langsam fließend zu lesen beginnen, und ich freue mich, wenn ich bei dem einzelnen sehe, daß er mit Interesse dem Worte lauscht“ (RMG Mitteilung des Rheinischen Frauen-Missionsbundes April 1914, Nr. 2, S. 25f.; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 336).

### 3.3.2 Togo

Bei der Bremer Mission<sup>17</sup> entstanden mit dem Beginn der Diakonissenmission Frauenschulen, Sonntagsschulen und Jungfrauenvereine vor allem auf den Stationen mit Diakonissenniederlassungen.

Damit die erwachsenen christlichen Frauen selbst zu Hause die Bibel lesen könnten, wurden Leseschulen für sie gegründet. Die erste wurde in Keta von Schwester Anna Reinecken im Februar 1897 ins Leben gerufen. Vier Mal wöchentlich versammelten sich die Frauen abends von vier bis fünf Uhr in den Mädchenschulklassen zum Leseunterricht, und dies in der Landessprache Ewe. Dabei zeigten die Frauen einen besonderen Eifer, denn „sie hatten sich selbst vorgenommen, sie wollten lesen lernen. Was ihre kleinen Mädchen wussten, das wollten sie auch wissen“ (Rohns 1912, S. 108). Über die ersten Lesestunden berichtet Schwester Rohns:

„In den für ihre Kinder gemachten Bänken saßen die Mütter, die ihre kleinen Kinder im Arm oder auf dem Rücken gebunden hatten. Es machte bei einiger Mühe, bis sie auf dem engen Sitz Platz gefunden. Die größeren Kinder spielten im Zimmer umher und mussten zu gleicher Zeit von ihren lernenden Müttern gehütet werden. Für die Anfängerinnen wurden die Buchstaben an die Tafel geschrieben, bis sie sich ihre Formen einprägten. Es gehörte allerdings eine grenzenlose Geduld dazu, bis der ungeschulte Geist ein wenig Uebung im Erfassen der fremdartigen Zeichen erlangte. Wie glücklich machte die Lernenden die Kenntnis auch nur eines Buchstabens! Wußten sie nur erst einmal, wie das i aussah, dann ging es schon mit größerer Hoffnung weiter. Nun aber kam die zweite noch größere Klippe, das Zusammenfassen eines Konsonanten und eines Vokals. Für die Lehrerin war es nicht leicht, immer Geduld zu bewahren. Aber die Ausdauer der Frauen war oft so rührend, daß man immer wieder Mut gewann“ (ebd.).

Am Ende der Stunde baten manche Frauen die Lehrerin, ihnen das Gelernte aufzuschreiben. So ging das Lernen zu Hause mit der Hilfe ihrer Töchter weiter und sogar auf dem Markt. 1902 wurde die Bitte der Frauen, auch schreiben zu lernen, viel stärker, da die meisten schon lesen konnten. So wurde in der dritten Klasse eine „Schreibabteilung“ eingerichtet, wo die Frauen mit „Tafel und Schieferstift das ABC übten“. Einmal in der Woche trat eine Singstunde an Stelle des Leseunterrichtes (ebd., S. 111).

---

<sup>17</sup> Die allgemeinen Angaben in den folgenden Abschnitten über die Bremer Mission habe ich, wo nicht gesondert ausgewiesen, aus Rohns 1905a, 1905b und 1912.

Sonntagnachmittags sammelten sich die Frauen, nicht mehr zum Lesen lernen, sondern für die so genannte Sonntagsschule. Dabei ging es um die Erzählung einer biblischen Geschichte. Diese wurde besprochen und durch Bilder veranschaulicht. Die verschiedenen Geschichten des Alten Testaments und die von Jesus im Neuen Testament beeindruckten und beeinflussten die Frauen sehr und sollten ihren Glauben festigen. Ab 1911 kamen die Frauen nicht mehr an den Wochentagen zum Leseunterricht und zur Singstunde. So wurde in der Sonntagsschule alle 14 Tage biblische Geschichte und Singen abgewechselt, woran der Leseunterricht geknüpft wurde.

Als 1898 die ersten Schülerinnen von der Mädchenschule entlassen wurden, dachten sich die Schwestern, diese noch unter ihrer Aufsicht zu haben und um sich zu sammeln, denn „unter den Gefahren und Versuchungen, welche im Heidenlande den erwachsenen Mädchen drohen, bedürfen sie besonderer Fürsorge“ (Rohns 1912, S. 98). Deswegen wurden für sie eine Bibelstunde und eine Gesangsstunde organisiert, die wöchentlich stattfanden. In der Singstunde wurden größtenteils englische Lieder gesungen. Afrikanische Lieder haben die Schwestern abgelehnt, denn sie fürchteten, dass diese Lieder die Frauen an ihre ‚heidnische Vergangenheit‘ erinnern könnten (vgl. Ostenwald-Rytlewski 1986, S. 31), und deutsche Lieder gingen den Frauen nur schwer ein.

Im gleichen Sinne entstand die Idee von der Gründung eines Jungfrauenvereins. Am 17. Januar 1899 lud Frau Missionar Beck zwanzig christliche Jungfrauen zu sich nach Keta ein und veranlasste somit die Gründung des Vereins, die am 26. Januar erfolgte. Der Verein wurde von zwei afrikanischen Frauen, Luise Quist und Margarete Damesi, geleitet. Die jungen Frauen trafen sich demzufolge jeden Montagabend in dem Hause eines Mitglieds. Die Gastgeberin hatte die Leitung der Versammlung, die immer mit einem Lied und der Betrachtung eines Gotteswortes begann. Nach dem Gebet holte jede Frau ihr Näh- oder Häkelzeug heraus. Während sie nähten oder stickten, erzählten sie eine Geschichte nach der anderen. Für eine kleine Erfrischung sorgte die Wirtin (ebd., S. 99). Der Verein hatte sich Gesetze und Ordnungen aufgestellt, die wie folgt lauteten:

„[...] Jede Jungfrau, die in diesen Verein eintritt, muß wissen, daß sie alle Gesetze ohne Widerrede zu erfüllen hat. Die Gesetze sind diese:

Jede Jungfrau muß pünktlich um 7 Uhr zum Verein kommen, wenn sie nicht kann, muß sie der Leiterin Luise Quist eine Entschuldigung schicken.

Es wird von jedem Mitgliede des Vereins verlangt, daß sie eine Bluse trage, zu Hause, in der Stadt, auf dem Markte und überall sonst.

Es wird von jeder Jungfrau verlangt, daß sie ihren Freundinnen Ehrerbietung erzeige, wo immer sie diese sehe; ebenso auch anderen Menschen, die nicht zum Verein gehören.

Es ist die Aufgabe jedes Mitgliedes, Streit zu vermeiden, zu Hause, in der Stadt, auf dem Markte und überall sonst.

Wenn eine Jungfrau des Vereins in eine andere Stadt gehen will, muß sie sich durch die Leiterin Luise Quist von allen Vereinsmitgliedern verabschieden.

Es ist für jede Jungfrau dieses Vereins notwendig, daß sie sich, so lange sie sich in einer anderen Stadt aufhält, sei es unter Christen oder Heiden, selbst in Zucht nehme und unter ihnen wandle, wie ein Kind des Lichts.

Es wird von jeder Jungfrau dieses Vereins erwartet, daß sie Dienstag und Donnerstag zur Singstunde komme.

Jede Jungfrau muß zu Hause morgens und abends fleißig Gottes Wort lesen.

Es ist nicht gut, daß man eine Jungfrau abends nach 10 Uhr oder 11 Uhr auf der Straße sehe.

Jede Jungfrau sehe sich vor im Verkehr mit Jünglingen.

Wenn ein Zank, der beständig Haß hervorruft, zwischen zwei Mitgliedern des Vereins ist, sollen die Betreffenden der Leiterin des Vereins Mitteilung machen, damit diese eine Versöhnung herbeiführe.

Wenn eine Jungfrau einen Fehler an einer anderen entdeckt, so soll sie sich nicht fürchten, ihr diesen zu sagen, aber mit Sanftmut und Liebe.

Wenn eine krank ist, so soll sie es den anderen sagen lassen und auch, was ihr fehlt [...]“ (Rohns 1905b, S. 25f.).

Ab 1900 verloren die Vereinsmitglieder schon ihren Eifer. Eine Schwester sollte sich dann an der Leitung beteiligen und die Versammlungen fanden lediglich im Schwesternhaus statt. Im Jahre 1904 übergaben die zwei einheimischen Vorsteherinnen der Schwester Minna Huchthausen die vollständige Leitung des Vereins, der bald zu einem „mächtigen Mittel zur Weitererziehung und Beeinflussung der christlichen Mädchen in Keta“ wurde (ebd., S. 101).

Jedes Jahr wurde ein großes Fest veranstaltet. Auch die Verabschiedung eines Mitgliedes aus dem Verein, wenn sie heiratete, veranlasste ein besonderes Fest im Verein. Bei diesem Verein war zu merken, dass die Jungfrauen nicht in die Ehe treten wollten, wie es nach den Landessitten üblich war. Sie wollten keine polygamen und nicht-christlichen Männer heiraten. So haben viele von ihnen eher ein eheloses Leben führen müssen als einen polygamen Mann zu heiraten. Auf die ‚Jungfrauen‘ waren die Schwestern

sehr stolz und stellten sie sehr viel höher als die anderen einheimischen Frauen. Sie meinten:

„An ihrem Teile helfen die christlichen Jungfrauen mit, die große Wunde Afrikas, die Polygamie, zu heilen. [...] Ihre Bildung und Erziehung macht die christlichen Jungfrauen fähig, den größeren Anforderungen gerecht zu werden, welche die Einehe an die Frau stellt. Ihr fällt die Leitung des großen Haushaltes allein zu, und wenn sie für die einzelnen Arbeiten jüngere Hilfskräfte einstellt, muß sie imstande sein, diese zu erziehen. Sie muß nicht nur selbst arbeiten, sondern auch einteilen, übersehen, einrichten und anleiten können. Wie fehlt es gerade hier den heidnischen Frauen! [...] Auch ihre größere Fertigkeit im Nähen und anderen Handarbeiten kommt der christlichen Jungfrau später im eigenen Hause zustatten. Sie verdient dadurch selbst einen guten Zuschuß zum Haushalt. [...] Wenn die christliche Frau mit Milde und Strenge, mit Demut, Sanftmut, Liebe, Treue und Einsicht in ihrem Hause waltet, dann nötigt sie dem Manne Achtung ab und hilft zur Hebung ihres ganzen Geschlechtes. Ihre Schulbildung befähigt sie, den Gedanken des Mannes zu folgen und sich eine eigene Meinung zu bilden. Sie kann nun seine Gefährtin werden. Wie freuten wir uns, wenn wir bei unseren Besuchen in manchen Häusern eine Umwandlung bemerkten, wenn z.B. Mann und Frau an einem Tische aßen, und die Frau in dem Zimmer des Mannes sich setzen und in seiner Gegenwart an der Unterhaltung teilnehmen durfte. Durch die geistige und sittliche Hebung der Frau wird die Ehe sittlich höher gestellt und durch sie das ganze Volk“ (Rohns 1912, S. 104ff.).

Am 26. Januar 1907 feierte der Verein seinen achten Geburtstag. Die Mitgliederzahl stieg auf 35. Aber im darauf folgenden Jahr erlebten der Verein sowie die Frauenschule und die Sonntagsschule in Keta keinen Erfolg und haben sogar fast aufhören müssen, da es der Mission an Schwestern mangelte (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1907-1908). 1912 nahm die Mitgliederzahl stark ab, da viele von den ‚Jungfrauen‘ heirateten.

Diese drei Bildungs- und Weiterbildungspraktiken, die eher als reine Missionierungsmittel fungierten denn als Bildungsangebote, entstanden auch in Ho und Lome.

In Ho kamen die ‚Jungfrauen‘ donnerstagabends zusammen; sie sangen und lasen einen Bibelabschnitt, dann übten sie auch etwas Deutsch. Der Verein wurde nicht regelmäßig gehalten, da die Mädchen viel auswärts auf dem Markt gingen. Die Sonntagsschule hat im September 1906 aufgehört. Die ganze Schwesternarbeit unter den Mädchen und Frauen in Ho musste 1912 aus Mangel an weiblichen Missionskräften ausgesetzt werden.

In Lome lag die Zahl der ‚Jungfrauen‘ 1906 zwischen 18 und 22. Sie kamen diensttagabends von sieben bis neun Uhr zusammen und begannen gemeinschaftliche Handarbeiten, mit deren Erlös sie den Armen und Kranken zu Hilfe kamen (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1905-1906). Einmal in der Woche kamen sie zur „Singstunde“ und sangen vorwiegend deutsche Lieder. Über die Frauenschule in Lome im Jahre 1908 schrieb Schwester H. Rohns im Jahresbericht folgendes:

„Das Lesenlernen ist ein schweres Stück Arbeit für die Frauen, aber sie sind sehr eifrig dabei. Die Fibel wird zur Hand genommen und ganz tapfer auswendig gelernt, indem der Inhalt der Seite von einem Kinde vorgesagt und so lange nachgesprochen wird, bis er im Kopfe sitzt. Neulich hatte eine das Buch verkehrt liegen und las beständig i, u, o. Ich drehte das Buch herum, aber sie las gerade so weiter. Es ist schwer, etwas Vernunft in diesen Betrieb zu bringen, und es gehört Liebe und Humor dazu, um da durchzukommen“ (StABr 7,1025; Jahresbericht der NDMG 1908-1909, S. 25).

Auch auf der Außenstation Anyako, die ab 1909 von der einheimischen Gehilfin Mercy Baëta besetzt wurde, entstanden neben der Kleinkinderschule, mit der sie sich hauptsächlich beschäftigte, die Sonntagsschule und der Leseunterricht für Frauen.

Die wesleyanische Methodistenmission hat auf allen ihren Hauptstationen Sonntagsschulen organisiert. Sonntags nach dem Gottesdienst trafen die erwachsenen Gemeindemitglieder beider Geschlechter am Nachmittag zusammen und lernten unter der Leitung des Missionars Bibel lesen und zuweilen auch das Schreiben. Diese Lese- und Schreibübungen wurden während der Woche für Hausfrauen wiederholt, die sonntags wegen Hausarbeiten an der gewöhnlichen Sonntagsschule nicht teilnehmen konnten (Adick 1981, S. 128). Auf der Station in Klein-Popo entstand auch ein Jungfrauenverein (ebd.), von dem wir ohne weitere Recherchen nichts Weiteres wissen.

### **3.3.3 Kamerun**

#### **Die Pallottiner-Mission**

Bei der katholischen Pallottiner-Mission konnten „schulentwachsene und heiratsfähige“ Mädchen auf den Schwesternstationen Näh- und Haushaltsunterricht zusammen mit Anstaltmädchen erhalten. Die Frauen arbeiteten an den Nähmaschinen und fertigten Frauen- und Kinderkleider, Schürzen, Hemden sowie Unterröcke und auch Herrenanzüge an. In der Haushalts-

stunde wurden sie in Waschen, Plätten, Flickern unterwiesen und an Sauberkeit und Ordnung gewöhnt (Der Stern von Afrika 1912/1913, S. 220).

Zur christlichen Erziehung einheimischer Frauen wurden auf den mit Schwestern besetzten Stationen tägliche Katechumenenunterrichte gehalten. Die Frauen konnten so durch die „Christenlehre“ auf die Taufe vorbereitet werden. Darüber hinaus wurden nach Möglichkeit die größeren Mädchen vor der Hochzeit ins Schwesternhaus aufgenommen und in europäischen Hand- und Hausarbeiten unterwiesen. Dazu hatte die Pallottiner-Mission auf ihren Stationen „Marienvereine“ für Frauen und Mädchen gegründet, die „das beste und unauffälligste Kontrollmittel für den öfteren (vierwöchentlichen) Sakramentenempfang“ (ebd., S. 210) waren. In Kribi beispielsweise wurde nach einem gescheiterten Versuch der Marienverein am 2. Februar 1913 wieder ins Leben gerufen. Einheimische Frauen und Mädchen quälten die Schwestern und die Missionare jahrelang mit der Forderung, „wir wollen uns auch, wie die Männer, zu einem Vereine zusammenschließen“ (ebd., S. 371). Nach langen Überlegungen angesichts der Schwierigkeiten des ersten Versuchs entschieden sich die Missionare, den Marienverein wieder auf die Beine zu stellen. Die Ziele der Marienvereine stellte der Missionar P. Grote im Folgenden vor:

„Vor allen Dingen sollen die Vereinsmitglieder zu religiösem und sittlichem Wandel angehalten werden. Soweit sie verheiratet sind, gewöhnen wir sie an treue Erfüllung ihrer Standespflichten, die sie als Gattin und Mutter haben. Wollen wir nämlich gute Christen haben, dann ist es notwendig, daß wir gute brave Familien haben und, um dies zu erreichen, brauchen wir gute, religiöse Frauen, denen ein wohlgeordnetes, christliches Familienleben Herzenssache ist. Auf die entsprechenden Pflichten nun werden die Frauen im Verein aufmerksam gemacht, und es werden ihnen auch die Mittel an die Hand gegeben, um das Gesagte auszuführen. Den Unverheirateten bietet der Verein Schutz jenen Elementen gegenüber, die oft in geradezu abscheulicher Weise darauf ausgehen, ein junges Geschöpf zu missbrauchen und es dadurch oft auf eine Bahn bringen, die es während des Lebens gar nicht oder doch nun sehr schwer verläßt. Im Verein nun werden die Mädchen auf diese Gefahren aufmerksam gemacht und empfangen Verhaltensmaßregeln für solche Gelegenheiten“ (ebd., S. 371f.).

Die Vereinsmitglieder trafen sich alle vier Wochen zur „gemeinsamen heiligen Kommunion“ und zur Vereinssitzung im Schwesternhaus gewöhnlich unter dem Vorsitz eines Priesters, obwohl der Verein von einer Schwester geleitet wurde. Dabei trugen sie das Vereinsabzeichen, eine Medaille am blauen Band (Der Stern von Afrika 1913/1914, S. 277). Die Sitzung beginnt mit einem Gebet; dann



„wird von jedem Mitglied nach Abrufung des Namens ein kleines Scherflein in die Vereinskasse gelegt. Alsdann bringt die Präfektin etwaige Klagen über Einzelne oder „Palaver“ derselben, die ihr inzwischen zu Ohren gekommen, vor. Andere bringen Anliegen und Nöte vor, und nach Möglichkeit wird alles beantwortet und geschlichtet; alle empfangen Trost und Hilfe, oder Zurechtweisungen und Tadel. Wenn die Zeit es erlaubt, folgt dann, ebenfalls vonseiten eines Paters, noch eine kleine Belehrung über Pflichten und Leben der katholischen Frau und Jungfrau; Unterweisung und Ermahnung ist oft damit verbunden“ (ebd.).

Die Marienvereine boten den Frauen selbstverständlich keine Möglichkeit zum Erlernen der Elementarfächer oder zur Übung jeglicher Handarbeit, sondern waren ausschließlich Mittel zur Befestigung und Vertiefung des christlichen Lebens. Für die Mission dienten sie auch zur Kontrolle des regelmäßigen Besuchs der Sakramente. Der Verein in Kribi stand unter der Leitung von Schwester Clavers und der in Duala in den Händen von Schwester Pankratia.

### **Die Basler Mission**

Die Basler Missionarsfrauen und Missionarinnen haben auf ihren Stationen Sonntagsschulen mit „Singstunde“ und biblischer Geschichte und Nähschulen für erwachsene Frauen gegründet.

Sonntagnachmittags versammelten sich die Gemeindefrauen auf der Station für eine Singstunde und biblische Geschichte unter der Leitung der Missionarsfrauen oder der Missionarinnen. Diese Sonntagsschulen entstanden schon zu Beginn der Missionsarbeit und waren allen Erwachsenen beider Geschlechter, Jugendlichen und auch Kindern zugänglich. Sie wurden am Anfang gut besucht, mit der Zeit aber nur sehr unregelmäßig. 1912 besuchten etwa 40 Gemeindemitglieder die Sonntagsschule in Bombe, 37 in Nyasso und 40 in Bali (Jahresbericht der BM 1912, S. 132).

Einmal in der Woche boten die Missionarinnen auf ihren Stationen eine Nähstunde für erwachsene Frauen an. Aus Bamun berichtete die Missionarin Lydia Link darüber, wie sie mit zehn Frauen eine Nähschule in ihrer Kapelle ins Leben gerufen hatte. Im Anschluss an die Nähstunde folgte eine Singstunde; danach erzählte die Missionarsfrau Göhring eine biblische Geschichte (Mitteilung aus der Basler Frauenmission 1910, S. 86). Außer der Nähschule wurde im Februar 1910 in Bamun ein Jungfrauenverein gegründet:

„Der Gedanke daran lag nahe; denn seit ihrer Taufe kamen die Mädchen fast regelmäßig jeden Sonntag Nachmittag zum Spielen auf unseren Hü-

gel. Als dann der Jünglingsverein entstand, fragte ich die Mädchen, ob sie sich nicht in gleicher Weise wie die Knaben als Jungfrauenverein am Sonntag versammeln wollten. Mit freudiger Begeisterung gingen sie auf diesen Vorschlag ein. Mitte Februar war dann unser Gründungsfest“ (BMA E-2.32, Nr. 62).

Die Arbeit an den Frauen bestand mehr darin, sie für die christliche Religion zu gewinnen. So erstatteten die Missionarinnen viele Hausbesuche, um den Frauen „das Evangelium zu bringen“. Der Erfolg einer solchen Arbeit variierte von einer Bevölkerungsgruppe zur anderen, also von einer Station zur anderen. In ihrem Bericht für das Jahr 1909 drückte die Missionarin Lydia Link ihre Befriedigung über ihre Arbeit an den Frauen in Bamun aus:

„Meine Arbeit an den Frauen Bamuns macht mir nicht weniger Freude als diejenige an den Mädchen. Sie gab mir vollends die rechte Befriedigung in meinem Berufe. Regelmäßige Hausbesuche mache ich seit Anfang vorigen Jahres. Die Aufnahme ist immer eine freundliche. Freilich ist es oft nur deshalb, weil man sich geehrt fühlt durch den weißen Besuch. Anfangs bekommt man meistens viele Zuhörer, und der Gutsbesitzer gibt sich Mühe, die Frauen im Hof zu sammeln. Kommt man aber längere Zeit regelmäßig, dann ist der Eifer erloschen, auf Seiten des Mannes und der Frauen, wenn nicht die Liebe zum Wort Gottes Wurzel faßt in den Herzen. Doch habe ich in allen Gehöften, die ich besuche, wenigstens einige Frauen, die sich jedes Mal freuen über die frohe Botschaft, die ich ihnen bringe“ (Mitteilungen aus der Basler Frauenmission 1910, S. 90).

Die Missionarsfrau Schultze aus Bali hatte aber sehr wenig Erfolg bei den Frauen. Sie berichtete:

„Sehr schwer fällt es, die Aufmerksamkeit der Frauen zu fesseln, besonders wenn es mehrere sind. Es ist mir nie so recht gelungen, kleine Versammlungen im Freien in den einzelnen Gehöften zu veranstalten. Die Frauen waren einfach nicht dazu zu kriegen. Mit der Zeit wird es ja schon besser werden. Aber um so mehr Freude habe ich schon bei Einzelgesprächen erlebt, so daß mir dies fast als die wirksamste Missionsarbeit erscheinen will. [...] Ja, selbst unter den Königsfrauen, wo nach unserer Erfahrung der Sumpf am allertiefsten ist, hatte ich eine „Freundin“, wie sie sich mit Stolz nannte [...] Es war eine merkwürdige Frau. Manchmal hatte sie wie Lichtblicke für Gott, und dann war sie wieder gerade so stumpf, unempfänglich und gleichgültig wie die anderen Frauen“ (Evangelisches Missions-Magazin 1913, S. 357).

In Fumban existierte auch ein Jungfrauenverein unter der Leitung von einer Missionarsfrau, aber 1912 funktionierte er nicht mehr, da die Frauen nicht kamen. Dann wurden sonntags Singstunden mit Frauen organisiert; es kamen aber öfter nur Königsfrauen (BMA E-2.37, Nr. 64, S. 3ff.).

### **3.3.4 Ostafrika**

Neben der Mädchenschule der Betheler Mission in Tanga betrieb die Lehrerin Steurich im selben Lokal eine Abendschule. Im Dezember 1913 kamen zehn Erwachsene zur Schule, darunter nur eine Frau, und sie „lernten nach wie vor mit großem Eifer“ (Betheler Missionsarchiv M III 2.40, Bl. 225). Im Juni 1914 stieg die Zahl der Abendschüler auf 23, so dass die Veranda, auf der sie bisher gehalten wurde, nicht mehr ausreichte und die Schule übergesiedelt werden musste. Bei der Herrnhuter Brüdergemeine Mission haben die Missionarsfrauen in Kitunda versucht, Frauen Nähunterricht zu erteilen, aber er fand sehr wenig Interesse bei den Frauen (Eggert 1970, S. 147).

Die christliche Erziehung der einheimischen Frauen bestand in Unterweisungen in Frauen-, Sonntags- und Abendschulen sowie in den Singstunden und in den Frauenvereinen (Jungfrauenvereine der evangelischen Missionen und Marienvereine der katholischen Missionen). Dabei wurde der Akzent auf biblische Geschichten, christliche Moral und christliches Verhalten gesetzt. Das Lesenlernen in den Frauen- und Abendschulen sollte den Frauen dazu verhelfen, selbst zu Hause die Bibel lesen zu können. Das Schreiben und das Rechnen wurden nur selten angeboten. In manchen Fällen wurden auch Haus- und Handarbeiten unterrichtet. Die Singstunden und die Sonntagsschulen wurden hauptsächlich jeweils dem Singenlernen und der biblischen Geschichte gewidmet. Die Frauenvereine bestanden nicht nur auf das christliche Leben im Alltag, sondern auch auf die allgemeine europäisch geprägte Lebensweise. Sie hatten Ordnungen, die die einheimischen Frauen beachten sollten, um somit im christlichen Moralleben und auch in der europäischen Kultur gehalten werden zu können. Es waren also Sozialisationsinstanzen, die sehr tief und vielleicht noch mehr als die Schulen ins Leben der einheimischen Frauen eingegriffen haben.

### **3.4 Stellungnahme der Kolonialregierungen zur Mädchenbildung**

Dass sich die kaiserlichen Regierungen in den deutschen Kolonien in Afrika relativ wenig für die Sozialfragen im Allgemeinen und die Einheimischenbildung und -ausbildung insbesondere interessiert haben, ist hier nicht mehr darzulegen, da das Deutsche Reich vor allem wirtschaftliche Interes-

sen verfolgte. Der deutsche kolonialideologische Konsens erhielt „Übereinstimmung über die Notwendigkeit der überseeischen Expansion aus vornehmlich sozialökonomischen Motiven und aus Rücksicht auf die Stabilität einer bestimmten politischen Ordnung“ (Wehler 1969, S. 114). So waren die deutschen Kolonien vorwiegend eine Erweiterung des deutschen Wirtschaftsgebiets, woher Rohprodukte für die Industrien eingeführt wurden (Togo, Kamerun und Ostafrika) und wohin die Überprodukte und -Bevölkerung (Südwestafrika) gelenkt werden sollten. Die Grundsätze für die Bildungspolitik in den Kolonien hielten an diesen wirtschaftlichen Prinzipien so fest, dass die Zielsetzung der Einheimischenbildung für die Kolonialregierungen nur darin bestand, ein einheimisches Personal für die Kolonialadministration, -handel und -wirtschaft auszubilden. In diesem Zusammenhang bestand kein Interesse der Kolonialregierungen an der Bildung einheimischer Mädchen und Frauen, da diese anscheinend keine Rolle im Kolonialsystem spielten. Dennoch sollen im Folgenden die wenigen Aussagen zusammengestellt werden, die einen Einblick in die Einstellung der Kolonialverwaltungen zur Mädchen- und Frauenbildung gestatten.

### **3.4.1 Südwestafrika**

Obwohl die Kolonialregierung in DSWA überhaupt kein Schulwesen für die einheimische Bevölkerung entwickelt hat, stellte sie 1894 die Krankenschwester Marianne Bohler als Lehrerin an, die sich einheimischer Jungen und Mädchen in Klein Windhuk annahm und sie in Deutsch, Rechnen und allerlei Hausarbeiten unterwies, „um bei dem großen Dienstbotenmangel brauchbares Gehilfenpersonal für weiße Hausfrauen auszubilden“ (Moritz 1914, S. 180).

An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass die Kolonialregierung in DSWA ein getrenntes Bildungswesen für Kinder weißer Siedler gegründet hatte, das im Jahre 1913 aus zwanzig Schulen (18 Volksschulen und 2 Realschulen) mit 370 Jungen und 362 Mädchen bestand (Moritz 1914, S. 43ff.) (vgl. Kapitel 2). Dies zeigt die rassistische, diskriminierende Haltung der Kolonialregierung, die keinerlei Interesse an der Bildung der einheimischen Bevölkerung hatte, es sei denn sie wurden von weißen Siedlerfamilien als Dienstboten gebraucht.

### **3.4.2 Togo**

Am 9.11.1891, dem ersten Schultag, befanden sich sieben Mädchen unter den 60 jungen Togoern, welche in die unter der Leitung des deutschen Lehrers Karl Koebele gestellte erste Regierungsschule eintraten. Vor dem Ende

des Schuljahres, das zehn Monate gedauert hat, haben die Mädchen alle die Schule wieder verlassen. Dies erklärten die Pastoren der Wesleyanischen Mission durch den Mädchenhandel in diesem Gebiet. Sie erwähnten nämlich „un cancer spécial pour Petit-Popo qu'est le soit-disant commerce des filles pour lequel aucun frein n'a pu être trouvé jusqu'ici (Ali 1995, S. 1463). Die Schule wurde mit Jungen weitergeführt und wurde 1897 nach Zebevi verlegt.

In der zweiten Regierungsschule in Lome, in der Handwerkerschule, in der Regierungsfortbildungsschule, in der Ackerbauschule von Nuadja und in der dritten Elementarschule in Sokode gab es keine Mädchen, so dass alle von der Kolonialregierung gegründeten Bildungsanstalten ausnahmslos von Jungen besucht wurden, und die Administration richtete auch keine andere Anstalt ein, um sich mit der Mädchenbildung in der Kolonie zu beschäftigen (vgl. Adick 1981, S. 186). Sogar in der Regierungsschulverordnung hieß es: „In den Regierungsschulen sind in der Regel *nur Knaben*<sup>18</sup> aufzunehmen. Mädchen dürfen nur mit Genehmigung des Gouverneurs eingestellt werden“ (ANT FA 3/181, Bl. 198; vgl. R 150 FA 3/181, Bl. 198-211; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 54).

Es fällt auf, dass die Kolonialadministration in Togo keine Bildungspolitik zugunsten des weiblichen Geschlechts geführt hat. Das wesentliche Bildungsziel der Regierungsbildungsanstalten war es tatsächlich, einige Einheimische auszubilden, die die deutsche Sprache verstehen und schreiben und in der Verwaltung sowie in dem Handel und in kolonialen Unternehmen (Baustellen, Plantagen, Eisenbahn) als untergeordnete Angestellte dienen könnten:

„Togoer sollten daher in der deutschen Sprache so weit ausgebildet werden, daß sie im Bereich der Administration und bei den europäischen Handelsunternehmen als Hilfskräfte mit untergeordneten Kompetenzen (Dolmetscher, Schreiber, Zollaufseher sowie Heil- und Handelsgehilfen) eingesetzt werden konnten“ (Erbar 1991, S. 288).

Da die Administration sich damit begnügte, ihren Bedarf an afrikanischem Hilfspersonal durch diese Schulen zu decken, fand sie also kein Interesse und auch keinen Grund für die Mädchenbildung. Obwohl die gesellschaftlichen Veränderungen in Europa im ausgehenden 19. Jahrhundert den Frauen das Berufstätigkeitsrecht anerkannte, was auch die Frauenmissionen nach den Kolonien und deren einheimische Mädchen- und Frauenbildungspolitik motivierte, konnten einheimische Frauen in den Kolonien noch nicht im formellen Bereich berufstätig sein. Auch durch ihre Schulbildung

---

<sup>18</sup> Von mir hervorgehoben.

in den Missionsmädchenschulen und -anstalten hatten sie keine nennenswerten beruflichen Aufstiegschancen erhalten (vgl. Ostenwald-Rytlewski 1986, S. 58). Auch den Missionsgesellschaften, die sich mit der weiblichen Bildung beschäftigten, wollte die Administration keine Beihilfe leisten; so kam es zu Auseinandersetzungen zwischen den Missionen und der Kolonialregierung.

Auf der Schul- und Missionskonferenz vom 8.12.1909 in Lome stellten zum ersten Mal die vertretenen Missionsgesellschaften, nämlich die Bremer Mission und die katholische Mission, die Mädchenschulen und -anstalten eingerichtet hatten, der Kolonialadministration die Frage der Beihilfen für die Mädchenschulen. In der Regel hing die Verteilung von Schulbeihilfen vom Deutsch-Unterricht in den Schulen ab (ANT FA 1/91, S. 144), und in den Missionsmädchenschulen wurde der Deutsch-Unterricht auch bereits eingeführt. Gouverneur Zech erklärte dann folgendes: „Die Mädchen lernen viel, was sie im praktischen Leben nie verwenden können. Die Anforderungen im Deutschen sollten herabgesetzt werden“ (ebd., S. 249). So schlug er vor, „die Verteilung von Beihilfen (für die Mädchenschulen) nur vom Handarbeitsunterricht abhängig zu machen“ (ebd.) und forderte in dieser Hinsicht einen Lehrplan. Die Missionen sollten also Vorschläge für die nächste Konferenz einreichen.

Am 18.10.1910 tagte eine Schul- und Missionskonferenz, deren Tagesordnung den Schulbeihilfen und dem Lehrplan für die Mädchenschulen besonders gewidmet wurde. Zur Einführung in die Diskussionen erklärte der Assessor Dr. Asmis, dass

„nach Ziffer 11 der Schulverordnung für die Missionsschulen vom 09.02.1910 das Gouvernement über die Verteilung der Schulbeihilfen an die Mädchenschulen sich vorbehalten habe. Ehe eine solche erlassen werden könne, müsse ein Lehrplan für die Mädchenschulen aufgestellt werden“ (ebd., S. 259).

Er führte weiter, dass das Gouvernement daher vorschlug, im Schuljahr 1910 die Mädchenschulen unberücksichtigt zu lassen, eine Schauprüfung sollte aber angestrebt werden, wobei die Mädchen ihre Handwerke ausstellen. Die Regierung würde Geldprämien zur Verfügung stellen. Diesen Vorschlag lehnten die Missionen ab.

Da die katholische Mission inzwischen der Administration einen Lehrplanvorschlag hatte zukommen lassen, wurde dann darüber diskutiert; dabei sagte Dr. Asmis schließlich, dass „sich das Gouvernement mit dem von der katholischen Mission eingereichten Lehrplan einverstanden erkläre, es hielt jedoch für wünschenswert, dass in dem Lehrplan nach Möglichkeit auch die Ausbildung der Mädchen an folgenden Handmaschinen aufgenommen

würde: Maisprahler, Maismühle, Kassadaraspel, Kernknacke“ (ebd., S. 260). Die Missionen stimmten überein und schlugen vor, den Waschapparat und die Kochkunst (aber nicht notwendig) zu dem Lehrplan hinzuzufügen.

Dass die Kolonialverwaltung die Mädchenbildungsfragen mit so einer Zurückhaltung und Zögerung behandelte, zeigt und beweist, dass das weibliche Geschlecht keine Stellung in der Kolonialpolitik hatte, die fast lediglich wie vorher erwähnt auf Interessen der Kolonisatoren ruhte. Sollten die Mädchen auch ausgebildet werden, dann sollten dadurch nur Kenntnisse für den Haushalt und im Gebrauch von Handmaschinen erzielt werden, was gewiss die künftige Einfuhr dieser Maschinen in die Kolonien und deren Handel begünstigen könnte und die Mädchen zum Hausmädchenberuf und zur Heirat vorbereiten würde. Das ließ sogar Dr. Asmis durch die folgende Erklärung auf der Schul- und Missionskonferenz vom 18.10.1910 verstehen: „Nach der Verheiratung der Mädchen würden ihre Fertigkeiten in der Bedienung dieser Maschinen zu einer Verbreitung der Maschinen selbst beitragen“ (ebd.), deshalb unterstellte das Gouvernement die Verteilung der Beihilfen für die Mädchenschulen der Bedingung, dass die Bedienung dieser Handmaschinen in ihren Lehrplan aufgenommen werden sollte. Was der Regierung am wichtigsten war, war tatsächlich nicht die Ausbildung der Mädchen, sondern die Möglichkeit der Verbreitung des Gebrauchs dieser Maschinen in der Kolonie und somit die Zunahme deren Einfuhr.

Obwohl das Gouvernement nur im Schuljahr 1910 die Mädchenschulen unberücksichtigt lassen wollte, wurde die Verteilung der Beihilfen im folgenden Schuljahr nur noch zur Verbreitung der deutschen Sprache in der Kolonie und nach der Zahl der Schüler, die die Abgangsprüfung bestanden haben, vorgenommen. Eine Gesamtsumme von 15.000 M wurde verteilt; die katholische Mission bekam 9.188,48 M, die Norddeutsche Mission 5.340,32 M und die Wesleyanische Mission 471,20 M (Amtsblatt für das Schutzgebiet Togo VII, Jahrgang 1912, S. 25). Die Mädchenschulen erhielten keine Beihilfen.

Am 03.08.1913 kamen noch die Mission und das Gouvernement zusammen und diskutierten u.a. über eine Neuregelung der Verteilung und eine Erhöhung der Beihilfen. Von den 30.000 M, die in dem Etat für das Jahr 1914 eingestellt wurden, wurde kein Pfennig für die Mädchenschulen ausersehen (Amtsblatt für das Schutzgebiet Togo VIII, Jahrgang 1913, S. 372). Das Kolonialgouvernement hat also trotz der Übereinstimmung mit den Missionsgesellschaften nur gleichgültig die Mädchenbildung geduldet, ohne daran teilgenommen zu haben, weil es ihr kein besonderes Interesse zuerkannte.

Der Lehrplan, den die katholische Mission vorgeschlagen hatte und mit dem sich die Kolonialverwaltung auf der Schul- und Missionskonferenz vom 08.10.1910 einverstanden erklärt hatte, der jedoch tatsächlich nicht in den Mädchenschulen eingeführt wurde, lautete:

#### „I. Kurs

Lesen: Lesen aller Lautverbindungen in der Muttersprache.

Schreiben des Gelesenen.

Rechnen von 1 bis 20 in der Muttersprache.

Handarbeit: Die Anfänge des Nähens, wie Vorstich, Rückstich, Steppstich, Saumstich, Überwindlungsstich.

#### II. Kurs.

Lesen: Größere Fertigkeit im Lesen der Muttersprache, laut- und sinnrichtig lesen.

Schreiben leichter vorgespochener Sätze.

Rechnen: Im Zahlenkreis 1 bis 50

Handarbeit: Größere Fertigkeit im Nähen, Nähen neuer einfacher Kleidchen, Blusen, Hemden, Knopflochmachen, Anfang im Sticken.

#### III. Kurs

Lesen: Fließendes Lesen der Muttersprache.

Schreiben: Richtiges Niederschreiben vorgespochener oder auswendig gelernter Stücke in der Muttersprache.

Rechnen: Im Zahlenraum 1 bis 100 alle vier Rechnungsarten, von 1 bis 1000 zusammenzählen und abziehen.

Handarbeit: Kleider ausbessern (flicken und stopfen), Fertigkeit im Sticken, einfaches Zeichnen der Wäsche.

#### IV. Kurs

Anfertigung gewöhnlicher Briefe und kleiner Aufsätze in der Muttersprache.

Lesen aller Lautverbindungen in der deutschen Sprache und Abschreiben des Gelesenen.

Sprechen: Die Benennungen der Körperteile, der Kleidung, des nächsten Familiengliedes, ferner der Arbeits- und Schulgegenstände, der gewöhnlichen Nahrungsmittel und die Bildung kleiner Sätze mit diesen Wörtern.

Rechnen: Alle Rechnungsarten 1 bis 1000, Münzen, Gewicht und Maße.

Handarbeit: Weitere Übung im Wäschezeichnen, Häkeln, Maschinennähen, Waschen und Plätten.

#### V. Kurs.

Weitere Übungen der schriftlichen Arbeit in der Muttersprache.

Deutsch: größere Fertigkeit im Lesen, laut- und sinnrichtig lesen.



Sprechen: Bildung einfacher und leichter zusammengesetzter Sätze.  
Schreiben: Niederschreiben einfacher vorgesprochener Sätze.

Beim Deutschlernen vom vierten Kurs ab, soll hauptsächlich das Sprechen geübt werden. Die Anleitung zum Abfassen von deutschen Briefen und Aufzeichnungen darf ganz in Wegfall kommen, da dies in der Muttersprache zu tun, für eine Frau vollständig ausreicht. Rechnungen sollen ebenfalls nur in der Muttersprache geübt werden.

gez. Präfekt Schönig“ ( StABr 7,1025, 39/1).

Zur Ausbildung der Mädchen in der deutschen Kolonie Togo wurden in diesem Lehrplan fünf Kurse vorgesehen. Bis zum vierten Kurs sollten die Mädchen Lesen, Schreiben und Rechnen ausschließlich in der Landes- bzw. Muttersprache lernen. Der Deutschunterricht sollte erst ab dem vierten Kurs beginnen und das Lesen, Schreiben und Sprechen, aber sehr begrenzt (einfache Sätze) umfassen. Bis zum dritten Kurs sollte die Handarbeit nur das Nähen betreffen, ab dem vierten Kurs das Maschinennähen, Waschen und Plätten.

Nach Absolvierung der fünf Kurse sollten die Mädchen dazu fähig sein, in der Landessprache gut lesen, schreiben und rechnen, in der deutschen Sprache aber nur ein wenig lesen und sprechen zu können. Was die Handarbeit angeht, sollten sie nähen, waschen, bügeln und sticken können, also das Wichtigste für eine zu dieser Zeit moderne Hausfrau bzw. eine Ehegattin und Mutter in der afrikanischen europäisch geprägten Kolonialgesellschaft.

### **3.4.3 Kamerun**

Am Anfang der Gründung des Regierungsschulwesens wurden einheimische Mädchen auch in die Regierungselementarschulen bis 1907 aufgenommen; dann wurde klar gemacht, dass die Regierungsschulen nur zur Heranbildung des einheimischen Hilfspersonals bestimmt waren. So wurden die Mädchen aus den Schulen ausgewiesen:

„Es war offensichtlich, dass diese Regierungsschulen nicht einfach der Erziehung der Eingeborenen im Allgemeinen dienen sollten. 1907 wurden aus der Schule in Viktoria viele ältere Schüler und sämtliche Mädchen entlassen mit der Begründung, ihre Leistungen seien zu wenig befriedigend, weil die Hauptaufgabe der Regierungsschulen darin bestehen sollte, ‚brauchbares farbiges Hilfspersonal heranzubilden‘. Für Mädchen war deshalb kein Raum“ (Jahresbericht 1907/08, S. 57; zit. n. Raaflaub 1948, S. 113).

Trotz des Ausschlusses der Mädchen aus den Regierungsschulen und des offiziellen Verbots wurden einige Jahre später noch manche Mädchen in die Elementarschulen aufgenommen, so dass die Statistik von Juni 1911 etwa 46 Mädchen unter den 821 Schülern zählte, die die vier Regierungselementarschulen besuchten. Die anderen Regierungslehranstalten (die Handwerkerschule in Buea und die Ackerbauschule in Victoria) wurden nur von Jungen besucht (Schlunk 1914a, S. 110f.).

Im April 1910 erließ das koloniale kaiserliche Gouvernement eine Schulordnung. Diese legte die deutsche Sprache als einzige Fremdsprache in den Schulen in Kamerun fest, stellte die Schulen unter Regierungsaufsicht, führte eine Prüfung vor der Regierungsprüfungskommission nach Absolvierung der fünften Klasse der Elementarschule ein und sicherte den Missionsschulen, die den der Verordnung beigefügten Lehrplan durchführten, finanzielle Beihilfen (BMA E-10.21, S. 3) zu. Die Basler Mission führte den Deutschunterricht in ihren Schulen ein, auch in den Mädchenschulen. Ende 1912 legte ein Teil der Mädchen aus der Anstalt in Edea zum ersten Mal die deutsche Prüfung vor der Regierungskommission ab und erzielte auch ein gutes Resultat (Mitteilung aus der Basler Frauenmission 1912/1913, S.67). Ob die Mission dann finanzielle Beihilfen von der Kolonialadministration für die Mädchenschulen und -anstalten erhielt, geht aus dem untersuchten Material nicht hervor.

#### **3.4.4 Ostafrika**

In die über 83 Bildungsanstalten der Regierung in Ostafrika wurden nur Jungen aufgenommen. Diese sollten zu brauchbarem Hilfspersonal für die unterschiedlichen Bereiche der Kolonialadministration und -wirtschaft ausgebildet werden. Der Gouverneur von Ostafrika, Julius Soden, nannte in einem Schreiben vom 30.03.1891 an den Präsidenten des Deutschen Kolonialvereins mit der Bitte um Unterstützung des Aufbaus einer Regierungsschule in Dar-es-salam, deutlich die Ziele des kolonialen Regierungsschulwesens:

„Schon bei meinem ersten Besuche in Ostafrika faßte ich den Entschluß, wenn irgend möglich in Dar es Salam eine Regierungsschule zu gründen, um in dieser hauptsächlich einen Stamm von Eingeborenen heranzuziehen, der mit der Zeit einmal im Subalternendienste des Gouvernements als Schreiber, Polizeidiener, Zollerheber u.s.w. Verwendung finden sollte“ (BArch R 8023/968, Bl. 6; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 379ff.).

Auf dieselben Ziele wurde noch in einem Bericht des Gouvernements über die Schulen in Ostafrika vom 07.09.1906 bestanden, die Regierungsschulen dienten

„nur dem Zweck, lernbedürftigen Eingeborenen aus der nächsten Umgebung der Stationen Gelegenheit zum Erlernen der elementarsten Kenntnisse zu geben und dadurch zugleich der Verwaltung das dringend benötigte des Schreibens und Lesens kundige farbige Personal heranzubilden“ (BArch R 1001/991, Bl. 73f.; abgedruckt in: ebd., S. 89ff.).

Die deutliche Festlegung der Bildungsziele von den Regierungsschulen schlossen de facto die Mädchen vom Besuch dieser Schulen aus, da das weibliche Geschlecht keinerlei Verwendung in der kolonialen Verwaltung fand.

### **3.5 Analyse der Ergebnisse und Vergleiche**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der allgemeinen Darstellung des Bildungswesens in den Afrika-Kolonien (Kapitel 2) und der historischen Rekonstruktion und Beschreibung der missionarischen speziellen Mädchenbildung (Kapitel 3) in statistischen Tabellen zusammengefasst dargestellt und aus drei unterschiedlichen Betrachtungsweisen nach Kolonialgebieten verglichen und interpretiert. Zunächst wird der Anteil der Mädchen in den Regierungsschulen nach Kolonialgebieten tabellarisch dargestellt. Dann folgt der Vergleich der allgemein bildenden Missionsschulen und der speziellen Missionsmädchenschulen. Danach wird der Anteil der Mädchenschulen und der Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Schulwesen analysiert.

Mit diesen Analysen und Vergleichen sollen die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Kolonien bezüglich der Mädchenbildung herausgefunden und anschließend der Frage nachgegangen werden, wie die Geschlechterverteilung im kolonialen und missionarischen Bildungswesen im Vergleich zum heutigen Bildungswesen in den betroffenen Ländern Afrikas aussieht.

#### **3.5.1 Mädchen in Regierungsschulen**

Die folgende Darstellung der Mädchenzahl in den Regierungsschulen in den Kolonien basiert ausschließlich auf Daten aus der Erhebung von M. Schlunk (1914a). Sie beziehen sich also auf den Stand der Schulen am 1. Juli 1911.

Tab. 41: Mädchen in den Regierungselementarschulen

Kolonie	Schulen	Schüler/innen		
		Jungen	Mädchen	Gesamt
DSWA	0	0	0	0
Togo	2	337	0	337
Kamerun	4	775	46	821
Ostafrika	78	3.494	0	3.494
Gesamt →	84	4.606	46	4.652

Im Jahre 1911 konnten etwa 46 Mädchen unter den Regierungsschülern in Kamerun gezählt werden. Wie die Einzeldarstellung gezeigt hat, waren allerdings in den Anfangsjahren einige Mädchen in die Regierungsschulen gegangen, die dann selbst die Schule verlassen hatten (Togo) oder ausgewiesen wurden (Kamerun).

In die gehobenen Regierungsschulen in Togo und in Ostafrika wurde kein einziges Mädchen aufgenommen. In DSWA und in Kamerun hat die Regierung keine gehobene Schule gegründet. Auch die praktischen Regierungslehranstalten in Togo, Kamerun und Ostafrika wurden ausnahmslos von Jungen besucht. In DSWA hat die Regierung keine Lehranstalt gegründet. Daraus resultiert, dass Mädchen im von den Kolonialregierungen organisierten Bildungswesen in den deutschen Afrika-Kolonien praktisch nicht präsent waren.

Ein Vergleich dieser Situation mit dem kolonialen getrennten Schulwesen für weiße Kinder in DSWA, das aus zwanzig Schulen bestand, die fast in gleicher Zahl von Jungen und Mädchen besucht wurden (370 Jungen und 362 Mädchen) (Moritz 1914, S. 43ff.), lässt eine doppelte Diskriminierung der einheimischen afrikanischen Frauen und Mädchen in der kolonialen Bildungspolitik feststellen. Die einheimischen Frauen und Mädchen wurden erstens wegen des Geschlechts und zweitens wegen der Hautfarbe aus dem kolonialen Schulwesen ausgeschlossen (vgl. Adick/Mehnert 2001, S. 307).

### 3.5.2 Allgemein bildende vs. Mädchenschulen der Missionen

Im Folgenden werden die allgemein bildenden Missionsschulen nach dem Stand vom Juni 1911 (Schlunk 1914a) den speziellen Mädchenschulen und -anstalten nach der vorigen Beschreibung gegenübergestellt und je nach Kolonie verglichen, weil die statistischen Angaben dieser Totalerhebung in

den deutschen Kolonialgebieten die bisher zuverlässigste Datenquelle darstellen, wie im Kapitel 3.1. näher erläutert wurde. Mit diesem Vergleich soll die Frage beantwortet werden, ob die Missionsgesellschaften für die Mädchen eher eine allgemeine Schulbildung, wie die der Jungen, präferierten oder eine institutionell getrennte spezielle Mädchenbildung.

Tab. 42: Südwestafrika

Mission	Allgemein bildende Schulen			Mädchenschulen		
	Schulen	Schüler/innen			Schulen	Schülerinnen
		Jungen	Mädchen	Gesamt		
Rheinische Mission	22	879	1.364	2.243	0	0
Finnische Mission	8	-	-	1.455	0	0
Hünfelder Oblaten	15	157	138	295	4	42
Salesianer	5	148	148	296	0	0
Gesamt →	50	1.184	1.650	2.834* (4.289)	4	42

\*Gesamte Zahl ohne die Finnische Mission, bei der die Verteilung der Schülerzahl nach den Geschlechtern fehlt.

Die allgemein bildenden Missionsschulen in Südwestafrika wurden massenhaft von Mädchen besucht. Sie machten etwa 58,22% der gesamten Schülerzahl aus, wenn wir die Angaben zur Finnischen Mission nicht hinzurechnen, da sie nicht nach dem Geschlecht unterteilt sind.

Nur die katholische Mission der Hünfelder Oblaten hatte spezielle Mädchenschulen gegründet und eine formelle getrennte Mädchenbildung organisiert. Sie hatte insgesamt vier Schulen, die gegen Ende der deutschen Kolonialzeit von etwa 42 Mädchen besucht wurden.

Die Mädchen in DSWA wurden also fast ausschließlich in den missionarischen allgemein bildenden Schulen gebildet. Nur eine kleine Gruppe wurde entweder in den Mädchenschulen oder in Missionarsfamilien in den europäischen Hand- und Hausarbeiten herangebildet.

Tab. 43: Togo

Mission	Allgemein bildende Schulen			Mädchenschulen		
	Schulen	Schüler/innen			Schulen	Schüler- innen
		Jungen	Mädchen	Gesamt		
Bremer Mission	143	4.324	1.191	5.515	2	88
Steyler Mission	169	6.251	968	7.219	6	530
Wesley. Mission	6	429	80	509	1	68
Gesamt →	318	11.004	2.239	13.243	9	686

686 Mädchen wurden in Togo in besonderen Schulen und Anstalten zu christlichen Hausfrauen und Müttern ausgebildet, während 2.239 in allgemein bildenden Missionsschulen gebildet wurden; davon hatte die evangelische Bremer Mission allein über die Hälfte, nämlich 1.191 Schülerinnen. Von den insgesamt neun Mädchenschulen hatte die katholische Steyler Mission sechs mit etwa 530 Schülerinnen, also etwa 77,25% der gesamten Schülerzahl in den Mädchenschulen. Spezifische Mädchenschulen waren in Togo also überwiegend in katholischer Hand und der Anteil der Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen betrug nur 16,90%.

Tab. 44: Kamerun

Mission	Allgemein bildende Schulen			Mädchenschulen		
	Schulen	Schüler/innen			Schulen	Schüler- innen
		Jungen	Mädchen	Gesamt		
Basler Mission	275	11.850	1.279	13.129	5	242
Pallottiner Mission	112	3.656	675	4.331	8	1.158
Presbyterianer	97	6.600	413	7.013	0	0
Deutsche Baptisten	41	2.264	376	2.640	0	0
Gesamt →	525	24.370	2.743	27.113	13	1.400

Etwa 1.400 Mädchen wurden in Kamerun in den Missionsmädchenschulen gebildet, und 2.743 in allgemein bildenden Missionsschulen. Die evangelische Basler Mission hatte mehr Mädchen in ihren allgemein bildenden Schulen, während die katholische Pallottiner-Mission mehr spezielle Mädchenschulen mit über 1.158 Schülerinnen hatte, also 82,71% der gesamten Schülerzahl in den Mädchenschulen. Die amerikanischen Presbyterianer und die deutschen Baptisten hatten keine Mädchenschulen.

Es ist festzustellen, dass die institutionell abgesonderte spezifische Mädchenbildung in Kamerun, ähnlich wie in Togo, überwiegend in katholischer Hand war. Dabei übersteigt sogar – anders als in Togo – der Anteil der Mädchen in Mädchenschulen denjenigen in den allgemeinen Missionsschulen.

Tab. 45: Ostafrika

Mission	Allgemein bildende Schulen			Mädchenschulen		
	Schulen	Schüler/innen			Schulen	Schülerinnen
		Jungen	Mädchen	Gesamt		
Väter von H. G.	47	2.801	2.738	5.521	0	0
Benediktiner	151	7.873	4.157	12.030	7	161
Weißer Väter	176	9.210	4.368	13.578	5	156
Herrnhuter	95	2.943	2.273	5.226	0	0
Berliner Mission	73	2.466	1.107	3.573	0	0
Leipziger Mission	74	2.932	3.132	6.064	4	35
Bethel Mission	65	2.150	744	2.894	1	9
Adventisten	16	1.014	287	1.301	0	0
Church M. Society	74	2.716	2.004	4.720	0	0
Universities Mission	131	4.070	2.071	6.141	4	263
Afrika-Inland M.	5	49	18	67	0	0
Ev. Afrika Verein	6	172	118	290	0	0
Gesamt →	913	38.387	23.017	61.404	21	624

In Ostafrika besuchten 23.017 Mädchen die allgemein bildenden Missionsschulen, während nur 624 in die vergleichsweise wenigen speziellen Mädchenschulen gingen. Zwei katholische Missionen, die Benediktiner und die Weißen Väter, hatten zusammen zwölf der 21 Mädchenschulen mit 317 der insgesamt 624 Schülerinnen, also 50,80%, und drei evangelische Missio-

nen, die Leipziger Mission, die Betheler Mission und die Universities Mission, hatten zusammen neun Mädchenschulen mit insgesamt 307 Schülerinnen, also 49,19%. Hier verteilt sich die Zahl der Mädchen in den speziellen Mädchenschulen fast gleich zwischen katholischen und evangelischen Missionen.

*Tab. 46: Die vier Kolonien im Vergleich*

Kolonie	Allgemein bildende Missionsschulen				Mädchenschulen	
	Schulen	Schüler/innen			Schulen	Schülerinnen
		Jungen	Mädchen	Gesamt		
DSWA	50	1.184	1.650	2.834	4	42
Togo	318	11.004	2.239	13.243	9	686
Kamerun	525	24.370	2.743	27.113	13	1.400
Ostafrika	913	38.387	23.017	61.404	21	624
Gesamt →	1.806	74.945	29.649	104.594	47	2.752

Im Allgemeinen wurden in den Kolonien mehr Mädchen zusammen mit Jungen in den allgemein bildenden Missionsschulen als in den besonderen Mädchenschulen und -anstalten gebildet:

Neben 1.806 allgemein bildenden Schulen gab es nur 47 besondere Mädchenschulen und von den insgesamt etwa 32.401 afrikanischen einheimischen Mädchen, die die Missionsschulen besucht hatten und dadurch von der europäischen christlichen Zivilisation beeinflusst wurden, wurden nur knapp 2.752, also 9,28%, in speziellen Mädchenschulen und -anstalten ganztägig unter der Aufsicht von Missionarinnen intensiv zu christlichen Hausfrauen und Müttern herangebildet.

Ein Vergleich der vier Kolonien lässt feststellen, dass in DSWA Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen im Vergleich zu den Jungen überrepräsentiert waren; sie betrug etwa 58,22% der gesamten Schülerzahl. Auch in DOA wurden die allgemein bildenden Missionsschulen von einer hohen Zahl von Mädchen besucht, obwohl diese Kolonie stark vom Islam beeinflusst wurde, dessen Anhänger gegen die missionarische Schulbildung der Mädchen waren (vgl. Bethel Missionsarchiv M III 2.40, Bl. 218); die Mädchen stellten etwa 37,48% der gesamten Schülerzahl in den Missionsschulen in DOA. In Togo und in Kamerun aber waren die Mädchen in den allgemein bildenden Schulen der Missionen deutlich unterrepräsentiert; sie machten 16,90% der gesamten Schülerzahl in Togo aus und 10,11% in Kamerun. Was die speziellen Mädchenschulen anbelangt, be-



suchten in DSWA und in DOA weniger Mädchen die speziellen Mädchenschulen als in Togo und in Kamerun. In DSWA besuchten nur etwa 42 Mädchen die vier speziellen Mädchenschulen und in DOA waren nur 624 Mädchen in den Mädchenschulen, während in Togo 686 und in Kamerun 1.400 Mädchen in den besonderen Mädchenschulen und -anstalten waren. DOA hatte jedoch mehr Mädchenschulen als die anderen Kolonien (21 Mädchenschulen); es war ja auch die größte deutsche Kolonie in Afrika (vgl. Kap. 1.1.). In Kamerun war es über die Hälfte der zu bildenden Mädchen (etwa 51,03%), die in den speziellen Mädchenschulen gebildet wurden.

Bei dieser Auswertung ist auch festzustellen, dass die katholischen Missionen mehr getrennte spezielle Mädchenschulen gegründet hatten als die evangelischen Missionen, die eher mehr Mädchen in ihren allgemein bildenden Schulen bildeten, wobei sie zusätzlich zu der Elementarbildung in Haus- und Handarbeiten von Missionarsfrauen und Missionarinnen unterwiesen wurden. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte folgende sein: Die katholischen Missionen hatten seit langer Zeit weibliche Schwesternorden gegründet, die sich in Europa mit Mädchenbildung beschäftigten, während bei den evangelischen Missionen die weiblichen Organisationen erst mit der überseeischen Missionierung entstanden waren. Die katholischen Missionen konnten daher in kurzer Zeit die Kolonien mit relativ vielen Schwestern besetzen, um ein nach dem Geschlecht getrenntes Schulsystem zu organisieren.

Was die Überrepräsentation der Mädchen in den allgemein bildenden Missionsschulen in Südwestafrika angeht, erklärten sich die Missionare selbst dieses Phänomen dadurch, dass die Jungen das Vieh hüten sollten und deswegen nicht zur Schule kamen (Schlunk 1914a, S. 122). An dieser Stelle sollen weitere Erklärungsversuche bzw. Hypothesen vorgebracht werden, die jedoch nicht im Rahmen dieser Untersuchung beantwortet werden können; denn es ist ein überraschender Fall, der gegen jede Erwartung auftritt und ohne den Vergleich zwischen den Kolonien nicht festzustellen ist. Abgesehen von der erwähnten traditionellen sozialen Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen stellt sich zunächst die Frage, wenn angenommen wird, dass die Geschlechterverhältnisse in DSWA nicht anders gewesen wären als in den anderen Kolonien, ob es mehr Mädchen als Jungen in der Kolonie DSWA gab. Über die Verteilung der einheimischen Bevölkerung nach dem Geschlecht in der Kolonialzeit sind keine Informationen vorhanden (vgl. Schnee 1920, Bd. 1; S. 432ff.). Oder haben die Kolonialkriege zwischen 1904 und 1907 so viele Männer das Leben gekostet (Stoecker 1991, S. 48ff.; Gründer 1991, S. 118ff.), dass die Frauen und Mädchen die Überzahl hatten? Durch die Kolonialkriege kamen zwischen 75% und 80% der Herereo und etwa 50% der Nama zu Tode (Grün-

der 1991, S. 121). Über die Frage der Verteilung der Bevölkerung nach dem Geschlecht hinaus, kann die Einstellung der Einheimischen gegenüber der europäisch geprägten Bildung auch als mögliche Erklärung in Frage kommen. Vielleicht – angesichts der großen Zahl von weißen Siedlern, die in der Verwaltung tätig waren – blieben den männlichen Einheimischen nicht mehr viele Möglichkeiten übrig, nach dem Schulbesuch einen Beruf bei der Kolonialadministration auszuüben. So könnte den einheimischen Jungen die Schule nicht attraktiv genug erschienen sein, so dass stattdessen die Mädchen zur Schule geschickt wurden, die zumindest Möglichkeiten im Haushaltsdienstleistungen hatten.

### 3.5.3 Mädchenschulen und Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Schulwesen

Im folgenden Abschnitt sollen der Anteil der speziellen Mädchenschulen und der Mädchenanteil im gesamten kolonialen und missionarischen Bildungswesen herausgefunden und dargestellt werden. Danach werden die Kolonien bezüglich der Mädchenbeteiligung im gesamten kolonialen und missionarischen Schulwesen verglichen und die Ergebnisse mit der aktuellen Geschlechterverteilung im Bildungswesen in den betroffenen Ländern verglichen. Damit soll untersucht werden, ob sich die Geschlechterverteilung im Schulwesen in der deutschen Kolonialzeit und in den heutigen Tagen entspricht oder ob sie sich im Laufe der Zeit in den einzelnen Ländern stark unterscheiden.

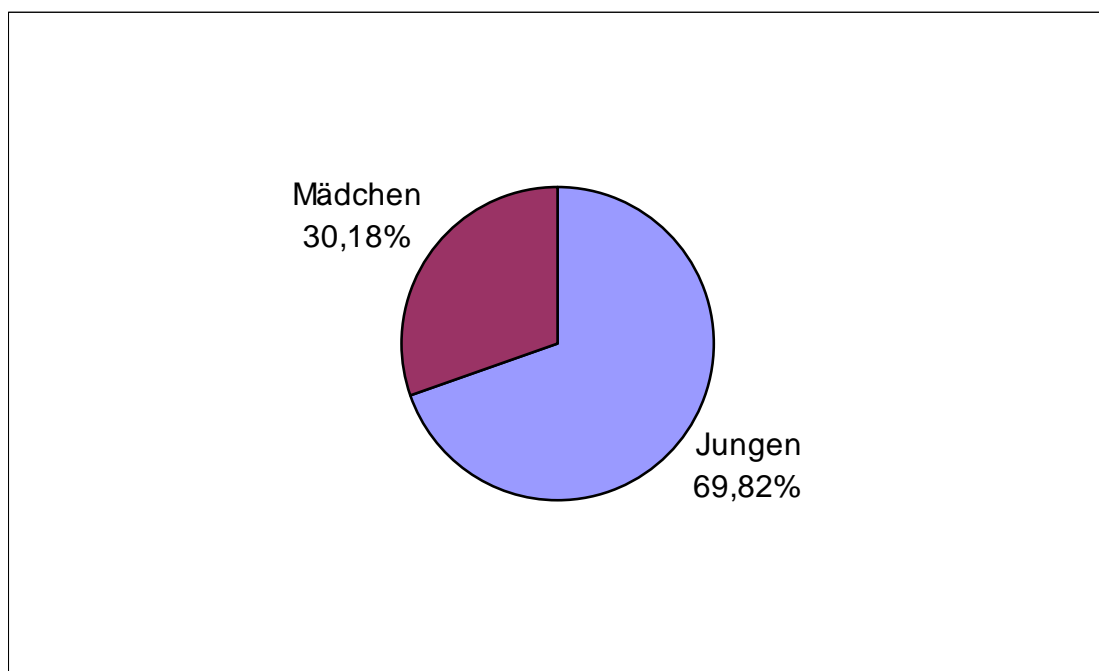
*Tab. 47: Mädchenschulen und Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Schulwesen*

Kolonie	SCHULTYPEN (Regierung und Missionen)					SCHÜLER/INNEN		
	Elementar- schule	Gehobene Schule	Lehranstalt	Mädchen- schule	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt
DSWA	48	1	1	4	54	1.184	1.692	2.876
Togo	315	5	3	9	332	11.004	2.925	13.929
Kamerun	499	21	11	13	544	24.370	4.143	28.513
DOA	953	30	13	21	1.017	38.387	23.641	62.028
Gesamt →	1.815	57	28	47	1.947	74.945	32.401	107.346

Die speziellen Mädchenschulen und -anstalten repräsentierten im gesamten kolonialen und missionarischen Bildungswesen in DSWA 7,40%, in Togo 2,71%, in Kamerun 2,39% und in Ostafrika 2,41%. Im gesamten deutschen kolonialen und missionarischen Bildungswesen in Afrika betrug sie dann nur 2,41%. Allerdings waren auch andere Schulformen außerhalb des allgemein bildenden Elementarschulwesens selten vertreten.

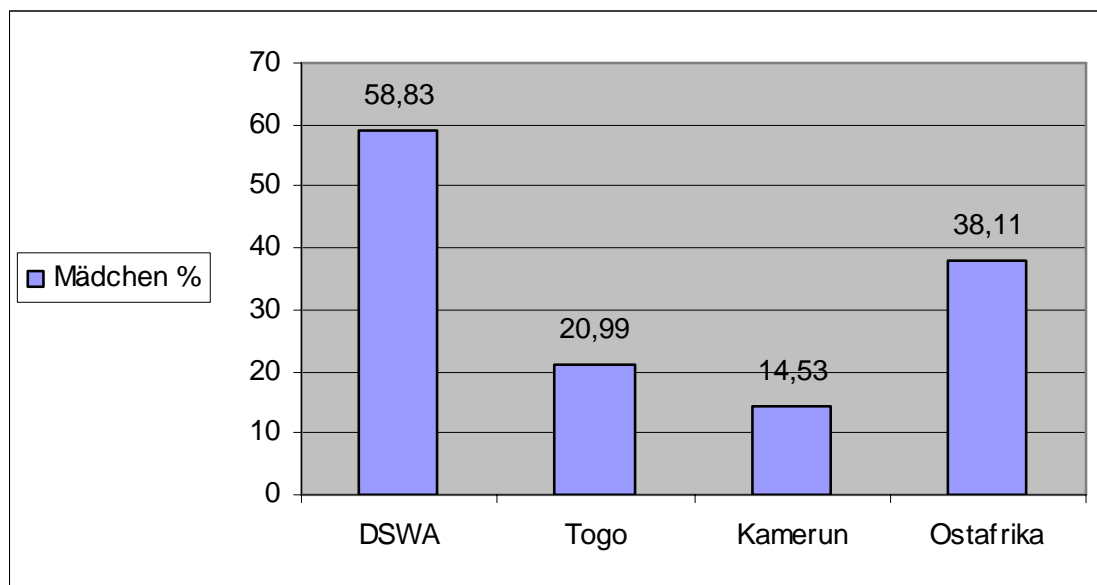
Im ganzen kolonialen und missionarischen Bildungswesen waren die Mädchen unterrepräsentiert; sie machten nur etwa 30,18% der gesamten Schülerzahl aus (vgl. Abb. 10).

*Abb. 10: Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Schulsystem*



In DSWA waren die Mädchen im kolonialen und missionarischen Schulwesen jedoch überrepräsentiert. So belief sich ihr Anteil auf 58,83%, jener der Jungen hingegen nur auf 41,17%. In den drei anderen Kolonien aber waren sie deutlich unterrepräsentiert. In Togo betrug ihr Anteil 20,99%, in Kamerun 14,53% und in Ostafrika 38,11%.

Abb. 11: Mädchen im gesamten kolonialen und missionarischen Bildungswesen: Die Kolonien im Vergleich



Ein Vergleich der Geschlechterverteilung im gesamten kolonialen und missionarischen Schulwesen in den deutschen Kolonien in Afrika mit der im heutigen Bildungswesen in den untersuchten Ländern auf der Basis der Analyse der GPI-Werte in den Grund- und Sekundarstufen für das Jahr 2000/2001 (vgl. Tabelle 3, S. 20) zeigt folgendes:

- In DSWA besuchten mehr Mädchen die kolonialen und missionarischen allgemein bildenden Schulen (58,83%). In Namibia gehen mehr Mädchen in die Grund- und Sekundarschulen als die Jungen (1,04).
- In DOA besuchten mehr Jungen die Schulen, aber die Mädchen waren auch in einer relativ hohen Zahl (38,11%). In Ruanda und in Tansania gibt es fast so viele Mädchen wie Jungen in den Grund- und Sekundarstufen (0,99), aber in Burundi gibt es deutlich mehr Jungen in den Schulen als Mädchen (0,79).
- In Kamerun betrug der Mädchenanteil in den kolonialen und missionarischen Schulen 14,53%. Heute noch übersteigt die Zahl der Jungen die der Mädchen (0,81).
- In Deutsch-Togo waren 20,99% Mädchen in den allgemein bildenden Schulen. Im heutigen Togo besuchen mehr Jungen die Grund- und Sekundarschulen (0,70).

Ein wesentliches Ziel dieser Untersuchung besteht darin zu prüfen, ob die heutige Geschlechterverteilung im Bildungswesen in den ehemaligen deutschen Afrikakolonien und somit die Benachteiligung von Frauen und Mädchen gegenüber Männern und Jungen auf die Anfänge der formalen Schul-

bildung in der Kolonialzeit zurückzuführen ist. Aus den Ergebnissen resultiert, dass sich die Situation nicht signifikant geändert hat. Daraus erscheint die Folgerung plausibel, dass die Mandatsregierungen sowie die kolonialen Verwaltungen nach dem ersten Weltkrieg und die nationalen Bildungsprogramme der Regierungen nach den Unabhängigkeiten bis heutzutage dem Bildungswesen bezüglich der Geschlechterverhältnisse keinen anderen Charakter gegeben haben. Genauso wie zur deutschen Kolonialzeit die Mädchen im kolonialen und missionarischen Bildungswesen in DSWA überrepräsentiert waren, sind sie heute noch im nationalen Bildungssystem überrepräsentiert; und wie sie in Togo, in Kamerun und in Ostafrika unterrepräsentiert waren, sind sie es heute noch. In Ruanda und in Tansania (Teile Ostafrikas) haben sich die Mädchenanteile im Schulwesen bedeutend verbessert, aber schon in der Kolonialzeit besuchten eine hohe Zahl Mädchen die Schulen.

Daraus ist auf eine Kontinuität in den Geschlechterverhältnissen im Bildungswesen in den ehemaligen deutschen Afrikakolonien zu schließen, die sich hypothetisch dadurch verstehen lassen könnte, dass

- entweder die Geschlechterideologien und die gesellschaftliche Rollenverteilung nach dem Geschlecht, die die Gründung und den Betrieb der kolonialen und missionarischen Schulen leiteten, die Mentalitäten so tief geprägt haben, dass sie bis heutzutage noch nicht total entmystifiziert wurden, oder
- die Bildungsreformen und die Anpassungsbemühungen der nationalen Regierungen nach den Unabhängigkeiten nicht effizient genug sind, oder
- die Geschlechterverhältnisse die afrikanischen Bedingungen spiegeln, da sie offenbar von externen politischen und kulturellen Bedingungen (Kolonisation und Mission) nur marginal tangiert wurden.

Da in dieser Arbeit keine weiteren Analysen der historischen Entwicklungen zwischen dem Ende der deutschen Kolonialzeit und der heutigen Situation betrieben werden können, können die genannten möglichen Erläuterungen erst in weiteren Untersuchungen auf ihre Tauglichkeit überprüft werden.

## **Zusammenfassung**

Die historische Rekonstruktion der deutschen kolonialen und missionarischen Bildung für das weibliche Geschlecht in Afrika lässt bemerken, dass sich nur die Missionsgesellschaften mit der Bildung einheimischer Frauen und Mädchen in den Kolonien beschäftigt hatten. Diese gingen im Allge-

meinen von einer angeblichen schlechten Sozialstellung der einheimischen afrikanischen Frauen aus und entwickelten eine Bildungspolitik für Mädchen und Frauen in den Kolonialgebieten, die fast ausschließlich den Missionszwecken diente. Die Erziehung und Bildung einheimischer Frauen und Mädchen zu christlichen Hausfrauen, Müttern und Gattinnen sollte den Missionen einen sicheren Zugang zur Männerwelt verschaffen und die christliche Erziehung der heranwachsenden Jugend sichern (vgl. Öhler 1903, S. 39).

Die missionarische Frauen- und Mädchenbildung verlief auf drei verschiedenen Bildungsebenen: formell, non-formal und informell:

- Im formellen Bereich besuchten zunächst Mädchen die Missionsstationsschulen zusammen mit Jungen und wurden nachmittags in von Jungen getrennten Gruppen in allerlei Hand- und Hausarbeiten von Missionarsfrauen und Missionarinnen unterwiesen; darüber hinaus wurden von manchen Missionen spezielle Mädchenschulen mit besonderen Lehrplänen gegründet. In diesen Schulen wurden die Mädchen in einem Kursus von zwei bis drei Jahren manchmal auch vier bis sechs Jahren in den Elementarfächern, Lesen, Schreiben, Rechnen sowie in Religion in der jeweiligen Landessprache und in Hand- und Hausarbeiten unterrichtet. Einige Mädchenschulen wurden mit Internaten verbunden (die Mädchenanstalten), in denen sich die Mädchen während der ganzen Bildungszeit unter Aufsicht der Missionarinnen an das christliche Leben sowie an Pünktlichkeit, Ordnung, Disziplin und Reinlichkeit gewöhnen sollten.
- Im non-formalen Bereich wurden einige Mädchen in Missionarsfamilien aufgenommen. Als Hausmädchen lernten sie die europäischen Hand- und Hausarbeiten. Im Allgemeinen sollte auch das vorbildliche christliche Leben der Missionarsfamilien dazu dienen, die einheimische Jugend allmählich zu beeinflussen. Es wurden auch so genannte Sonntags-, Abend- und Frauenschulen gegründet, in denen vor allem erwachsene Frauen in Religion (Biblische Geschichte), Gesang und in Lesen und manchmal auch in Schreiben und Rechnen unterwiesen wurden. Dazu bestanden bei manchen Missionen auch Frauenvereine, die den Glauben der konvertierten einheimischen Mädchen und Frauen vertiefen und verstärken sollten, um sie somit vom Einfluss der autochthonen Religion fernzuhalten.
- Im informellen Bereich sollten das vorbildliche Eheleben, die vorbildliche Haushaltsführung und das exemplarische christliche Leben von Missionarsfrauen den Glauben sowie den neuen europäisch geprägten Lebensstil der konvertierten und gebildeten einheimischen Frauen und

Mädchen stärken und womöglich den Beitritt von weiteren Einheimischen ins Christentum herbeiführen (vgl. Konrad 2001, S. 298f.).

Die Kolonialregierungen hatten kein Interesse an der europäisch geprägten Bildung der einheimischen afrikanischen Frauen und Mädchen, da diese im vorwiegend auf wirtschaftlichen Gründen basierten Kolonialsystem keine direkte Rolle spielten und keine Stellung hatten. So wurden die Regierungsbildungsanstalten fast ausschließlich von Jungen besucht. Nur in DSWA, eine Siedlungskolonie, hatte die Kolonialregierung einheimische Mädchen in Lesen, Schreiben, Rechnen und in Hausarbeiten bilden lassen, die in den Ansiedlerfamilien als Dienstmädchen arbeiten sollten (vgl. Moritz 1914, S. 180).

Im Vergleich mit den allgemein bildenden Missionsschulen waren die speziellen Mädchenschulen und -anstalten in sehr geringer Zahl. Die Teilnahme der Mädchen am Unterricht in den allgemein bildenden Missionsschulen wies aber große Unterschiede zwischen den Kolonien auf, die heutzutage noch im Bildungswesen dieser Länder zu beobachten sind. In Togo und Kamerun waren und sind die Mädchen im Bildungswesen deutlich unterrepräsentiert; in DSWA waren und sind sie in der Überzahl; in DOA waren und sind sie nur leicht unterrepräsentiert. Daher ergab sich die plausible Hypothese einer Kontinuität der Geschlechterverteilung im Bildungswesen in Afrika von der Kolonialzeit bis in die Gegenwart.

## **4 Mädchenbildung in den Kolonien, ein Kulturtransfer zugunsten der Kolonialpolitik**

Im folgenden Kapitel soll untersucht werden, ob die missionarische Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien eine Übertragung des europäischen bzw. deutschen Frauenideals und der Mädchenbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert nach Afrika war und welche Einflüsse und Auswirkungen die koloniale und missionarische Bildungspraxis auf die afrikanische einheimische Gesellschaft und deren Organisation hatte.

Die Untersuchung beginnt mit der Darstellung der sozialen Geschlechterverhältnisse und der geschlechtsspezifischen Rollenverteilung in den patriarchalischen Gesellschaften sowie der herrschenden ideologisch-philosophischen Geschlechtertheorien in Europa im 19. Jahrhundert, die diese Differenzierung der Geschlechter begründeten und unterstützten. In Deutschland führte die Geschlechterdifferenz nach der Revolution von 1848 zu Frauenbewegungen, die für eine bessere Situation der Frauen kämpften. Diese Frauenbewegungen werden summarisch dargestellt, gefolgt von einem Überblick über die damalige Mädchenbildung. Anschließend wird die missionarische Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien mit der deutschen Mädchenbildung systematisch nach den Erziehungs- und Bildungszielen und -institutionen, den Lernzielen, -inhalten und -aktivitäten sowie nach dem Beruf der gebildeten Frauen verglichen.

Um den Umfang der Einflüsse auf die afrikanische einheimische Gesellschaft besser zu erfassen, werden die soziale Stellung und Rolle der Frau in der afrikanischen vorkolonialen Gesellschaft, die zur Rechtfertigung der Kolonisation und der christlichen Missionierungs- und Bildungsarbeit dienenden kolonialen und missionarischen Argumente sowie die Darstellung der afrikanischen Frau in einem nachfolgenden Abschnitt behandelt. Dann soll auf die allgemeinen Auswirkungen der missionarischen Bildungspraxis auf die afrikanischen autochthone Gesellschaft und die Beeinflussung der einheimischen Erziehungspraxis, der Geschlechterverhältnisse und des Familienlebens eingegangen werden. Die soziale Stellung und Rolle der gebildeten Frauen in der kolonialen Gesellschaft sowie deren Beruf und Ansehen werden anschließend behandelt und anhand ausgewählter Biographien aus unterschiedlichen Betrachtungsweisen, der einheimischen und der missionarischen, illustriert. Daraufhin wird die Einstellung der Einheimischen zur europäisch geprägten Frauen- und Mädchenbildung analysiert.



#### **4.1 Von der biologischen Differenz zur sozialen Differenzierung: Die Geschlechterdifferenztheorien**

Bis zu Beginn der Frauenbewegungen im 19. Jahrhundert und darüber hinaus wurden Frauen von Männern überwiegend als Menschen zweiter Klasse betrachtet und behandelt: Sie durften sich nicht an öffentlichen Gegebenheiten beteiligen und ihr Dasein war ausschließlich auf „Kinder, Küche und Kirche“ beschränkt (Menzel 1994, S. 11). Aufgrund der biologischen Differenz bzw. der biologischen Geschlechtsmerkmale wurden zwei getrennte Kategorien von Menschen konstruiert, denen bestimmte Charakterzüge und soziale Rollen (soziokulturelles Geschlecht oder Gender) zugeschrieben wurden.

Von der biologischen Differenz der Geschlechter werden in den alltäglichen soziokulturellen Interaktionen Normen, Charakterzüge, Rollen abgeleitet und hinsichtlich der gesellschaftlichen patriarchalischen Machtverhältnisse und Strukturierung hierarchisiert. Dieser Differenzierungsprozess realisiert sich ständig in einer zirkulären Dynamik zwischen dem biologischen Geschlecht und dem soziokulturellen: Es wird nicht nur das soziale Geschlecht aus dem biologischen konstruiert, sondern der sozial aufgebaute Unterschied bedingt auch die Wahrnehmung der biologischen Differenz. Ein Kind erkennt seine Zugehörigkeit zu einer Geschlechtskategorie zunächst durch seine Bekleidung, seine Spielzeuge, seinen Namen usw. Die Geschlechterdifferenz setzt sich sowohl als erste Ordnung und Klassifikation in der Gesellschaft wie auch als Grundlage der alltäglichen Rollenverteilung und -verrichtungen durch. Sie bestimmt die gesellschaftlichen Normen, wird sogar zur Norm und ist „relevant u.a. für die alltägliche Wahrnehmung, die Organisation des gesellschaftlichen Lebens, die Ausbildung der sozialen Strukturen, die Verteilung von Macht und Einfluss“ (Schlottau/Waldmann 2001, S. 228).

Die Konstruktion des sozialen Geschlechts beim Individuum beginnt schon bei der Geburt. Abhängig von den Genitalien eines Neugeborenen wird ihm eine bestimmte Geschlechtskategorie zugewiesen, nach der es u.a. angezogen wird, einen Namen erhält etc., kurzum sozialisiert wird. Bei den Ovambo in DSWA beispielsweise wird ein Neugeborenes von einer alten Frau an die Stätten seines zukünftigen Wirkens getragen: das Mädchen zu Kornbehältern, Mörsern und Biertöpfen, der Junge zu Viehkrälen und Milchgefäßen (Mamozai 1989, S. 69). Das Kind, aufwachsend, reagiert auf diese unterschiedliche Behandlung, fühlt sich je nach dem Geschlecht anders und adaptiert das entsprechende vergeschlechtlichte Verhalten. Auch das unterschiedliche geschlechtsabhängige Elternverhalten sowohl zu Hause wie im Allgemeinen dient als Vorbild für die heranwachsenden Jungen und Mädchen. Daraus bilden Mädchen und Jungen „unterschiedliche Gefühle, un-

terschiedliches Bewusstsein, unterschiedliche Beziehungen, unterschiedliche Fähigkeiten – eben die Seinsweisen, die wir weiblich oder männlich nennen“ (Lorber 1999, S. 56f.). Durch die Sozialisation verinnerlichen die Heranwachsenden allmählich ihre vergeschlechtlichte zweite Natur, die Durkheim (1972) „das soziale Sein“ nennt, charakterisiert durch ein System von Ideen, Gefühlen und Praktiken, die die soziale Identität des Individuums als handlungsfähiges Mitglied sowie die soziale Stellung und Rolle bestimmen. Auf diese Weise schafft sich die Gesellschaft die spezialisierten Arbeitskräfte, die sie braucht, um auf allen Ebenen zu funktionieren und sich am Leben zu halten:

„Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen soll, ist nicht der, den die Natur geschaffen hat, sondern der, den die Gesellschaft haben will; und sie will ihn so haben, wie ihn ihre innere Ökonomie verlangt. [...] Die Gesellschaft entwirft uns das Portrait des Menschen, der wir sein sollten, und in diesem Portrait spiegeln sich alle Besonderheiten ihrer Organisation“ (Durkheim 1972, S. 81f.).

Die soziale Geschlechtertrennung und die Diskriminierung der Frauen auf der Basis des biologischen Unterschieds ist bei allen patriarchalisch organisierten Gesellschaften zu beobachten, sowohl bei den entwickelten wie auch bei den so genannten unterentwickelten oder traditionellen bzw. den ‚Naturvölkern‘. In den modernen Zivilisationen, in den christlichen und nicht-christlichen Religionen gilt dies ebenso. Sei es beispielsweise in Zentraleuropa oder bei den Bantu in Zentralafrika, bei den Jakuten im Norden Sibiriens oder bei den Papua in Neuguinea, überall heißt es einstimmig, Frauen seien u.a. schwach, ärmer an geistigen Gaben und bedürften der männlichen Führung. Bei den islamischen Arabern in Nordafrika werden Frauen gern als „Träger und Initiatoren des Bösen“ bezeichnet; bei den christlichen Konfessionen kamen durch die erste Frau Sünde und Elend in die Welt. Die Frau muss sich dem Mann unterwerfen, denn bei der Schöpfung wurde zunächst Adam geschaffen, dann Eva (Müller 1984, S. 16ff.).

In vielen Gesellschaften bereitet die Geburt eines Jungen in einer Familie eine sehr große Freude und berechtigt die Mutter zur Auszeichnung, während eine Mädchengeburt ungewollt und kaum Anlass zur Freude ist. In vielen Gesellschaften Indiens und Chinas z.B. war bis zum 19. Jahrhundert der Mädchenmord üblich. Die Gründe waren einerseits der minderwertige Status der Frauen und andererseits die hohe Mitgift, die die Eltern für die Heirat ihrer Tochter zahlen mussten. So sahen sich die armen Familien oft gezwungen, ihre Töchter zu töten (Prodoliet 1987, S. 81f.).

Ab dem 19. Jahrhundert haben sich die Frauen diskriminierenden Geschlechterverhältnisse in Europa durch die immer mehr an Bedeutung ge-

winnenden Frauen- bzw. Emanzipationsbewegungen sehr geändert und sie werden sich weiterhin ändern, obwohl die patriarchalischen Machtstrukturen teilweise fortbestehen. In vielen Gesellschaften weltweit sind ebenfalls große Änderungen zu beobachten. Heute tragen Jungen und Mädchen gleiche Kleidungen, besuchen die gleichen Schulen; Männer und Frauen üben den gleichen Beruf aus, und es wird nicht mehr als „unnatürlich“ angesehen, wenn ein Mann ein Kind versorgt oder einen Kinderwagen schiebt. Es wird auch nicht mehr merkwürdig betrachtet, wenn eine Frau ein Auto fährt oder als Mechanikerin in einer Werkstatt arbeitet (vgl. Schlottau/Waldmann 2001, S. 227).

Die Geschlechterdifferenztheorien, die in den Debatten zur Stellung und Rolle der Frau im Laufe des 19. Jahrhunderts herrschten, können je nach der Wahrnehmung und der Betrachtung der Differenz in zwei unterschiedliche Theorien unterteilt werden: die Minderwertigkeits- und die Ergänzungstheorie.

Die *Minderwertigkeitstheorie* beruft sich auf die Differenzierung der Geschlechter und greift auf die biologische physische Konstitution der Frau zurück, um sie als einen minderwertigen Menschen einzustufen und sie in allen Bereichen als defizitär zu erklären. Die Frau wird dadurch auf das Gebären reduziert (vgl. Menzel 1994, S. 98).

Ein vorrangiger Vertreter dieser Theorie ist beispielsweise Sigmund Freud in seiner Sexualtheorie. In der psychoanalytischen Betrachtungsweise unterscheidet er zwei Achsen der Geschlechtlichkeit: die vertikale Achse der Generativität und die horizontale der sexuellen Differenz, wodurch jeder Mensch die grundlegende Gestalt seines psychosexuellen Schicksals erhält: Also „jede Person individuiert sich aus und in ihrer unhintergehbaren Position zu ihren geschlechtlichen Erzeugern und infolgedessen aus ihrer Position zum Gegengeschlecht“ (Kuster 2002, S. 351).

Aus seinen Überlegungen über die Geschlechtercharaktere schließt er allerdings im Gegensatz zu vielen vorhergehenden Theoretikern der Geschlechterdifferenz, dass Weiblichkeit und Männlichkeit keine biologischen bzw. angeborenen Tatsachen seien, sondern das Ergebnis eines psychischen Prozesses, das Freud durch den „Kastrationskomplex“ erklärt und das mit dem Anblick des männlichen Geschlechtsorgans beginnt. Das Mädchen fühlt sich als defizitär und minderwertig, weil es meint, kastriert zu sein und einen verkümmerten Penis, die Klitoris, zu haben. Es besitzt das männliche Geschlecht nicht, daher der von Freud unterstellte Penisneid, der das psychosexuelle Schicksal der Frau bestimme:

„Der Kastrationskomplex des Mädchens wird durch den Anblick des anderen Genitales eröffnet. Es merkt sofort den Unterschied und – man

muß es zugestehen – auch seine Bedeutung. Es fühlt sich schwer beeinträchtigt, äußert oft, es möchte „auch so was haben“ und verfällt nun dem Penisneid, der unvermeidbare Spuren in seiner Entwicklung und Charakterbildung hinterlassen, auch im günstigsten Fall nicht ohne schweren psychischen Aufwand überwunden werden wird. [...] Die Entdeckung seiner Kastration ist ein Wendepunkt in der Entwicklung des Mädchens. Drei Entwicklungsrichtungen gehen von ihr aus; die eine führt zur Sexualhemmung oder zur Neurose, die nächste zur Charakterveränderung im Sinne eines Männlichkeitskomplexes, die letzte endlich zur normalen Weiblichkeit“ (Freud 1933; abgedruckt in: Doyé/Heinz/Kuster (Hrsg.) 2002, S. 368).

Der Peniswunsch und die Feindseligkeit gegen die Mutter versetzt das Mädchen in die Situation des Ödipuskomplexes, dessen Überwindung entscheidend für die Entwicklung zur normalen Weiblichkeit ist: Das Mädchen, das seine Kastration zuerst für ein individuelles Unglück hält und seiner Mutter deswegen böse ist, entdeckt allmählich die Penislosigkeit der Mutter und wendet sich von ihr ab. Es wendet sich nun seinem Vater zu und erwartet von ihm den Penis, den ihm die Mutter versagt hat. Nach Freud

„ist die weibliche Situation aber erst hergestellt, wenn sich der Wunsch nach dem Penis durch den nach dem Kind ersetzt, das Kind also nach alter symbolischer Äquivalenz an die Stelle des Penis tritt. [...] Das war ja der Sinn ihres Spieles mit Puppen. [...] Aber dies Spiel war nicht eigentlich der Ausdruck ihrer Weiblichkeit, es diente der Mutteridentifizierung [...]. Sie spielte die Mutter und die Puppe war sie selbst; nun konnte sie an dem Kind all das tun, was die Mutter an ihr zu tun pflegte. Erst mit dem Einmünden des Peniswunsches wird das Puppenkind ein Kind vom Vater und von da an das stärkste weibliche Wunschziel“ (ebd., S. 371).

Im Erwachsenenalter ist das Glück sehr groß, wenn sich der Kinderwunsch verwirklicht, und ganz besonders, wenn das Kind ein Junge ist, der den gewünschten Penis mitbringt (ebd.).

Die *Ergänzungstheorie* geht von der Geschlechterdifferenz aus und besagt, dass Mann und Frau nicht nur verschieden sind, sondern sich gegenseitig ergänzen. Neben J.-J. Rousseau und I. Kant u.a. vertritt vor allem G. W. F. Hegel diese Strömung. Er besteht in seiner Geschlechtertheorie auf der „Einheit der Substanz“, in der sich die Geschlechter und ihr sittlicher Inhalt – das menschliche und das göttliche Gesetz – unterscheiden, ergänzen und bewähren. Die Einheit der Substanz verwirklicht sich durch die Ehe und die Familie, die die Bewegung und das Verhältnis der Geschlechter bestimmt:

„Der Mann wird vom Familiengeiste in das Gemeinwesen hinausgeschickt und findet in diesem sein selbstbewusstes Wesen; wie die Familie hierdurch in ihm ihre allgemeine Substanz und Bestehen hat, so umgekehrt das Gemeinwesen an der Familie das formale Element seiner Wirklichkeit und an dem göttlichen Gesetze seine Kraft und Bewährung. Keins von beiden ist allein an und für sich; das menschliche Gesetz geht in seiner lebendigen Bewegung von dem göttlichen, das auf Erden geltende von dem unterirdischen, das bewusste vom bewusstlosen, die Vermittlung von der Unmittelbarkeit aus und geht ebenso dahin zurück, wovon es ausging“ (Hegel 1807, abgedruckt in: Doyé/Heinz/Kuster (Hrsg.) 2002, S. 254 f.).

Ein weiterer Vertreter der Ergänzungstheorie ist Wilhelm von Humboldt. Er entwickelt eine Ontologie der Kraft, nach der Natur und Geist ein Ganzes ausmachen. In Bezug auf diese Ontologie definiert er den Geschlechterunterschied als eine Differenz von Kräften. Die männliche Kraft wird primär als wirkend und trennend bezeichnet und die weibliche primär als empfangend und verbindend. Durch diese Differenz werden eigentlich nur spezifische Arten der Wirksamkeit von Kräften gekennzeichnet, die schon als „Einheit von Gegensätzen, von aktiv und passiv, von männlich und weiblich“ bestimmt sind. Denn in jedem Geschlecht ist die „Totalität“ angelegt, die sich nur durch das Zusammenwirken beider Geschlechter realisieren lässt. So braucht jedes Geschlecht das andere, um durch eine Verbindung mit dem anderen – die Ehe – diese „Totalität“ herzustellen, welche übrigens „der Endzweck des Menschen“ sei (Heinz 2002, S. 279f.).

Auf diese „Totalität“ beziehen sich auch die Überlegungen von Georg Simmel in seiner Schrift mit dem Titel „Das Relative und das Absolute im Geschlechter-Problem“ (1911). Seine Geschlechterergänzungstheorie definiert er als wichtiger für den Mann als für die Frau, aufgrund seiner These, dass die Frau in der tiefsten Identität von Sein und Weibsein lebt und für die Charakterwesentlichkeit, die Sexualität, keiner Verbindung mit dem anderen Geschlecht bedarf. Für die Frau ist die Geschlechtlichkeit ein Sein, für den Mann aber ein Tun. Durch die Beziehung zum Mann gewinnt die Frau nur eine Äußerung und eine empirische Realisierung:

„Die Frau bedarf gar nicht so sehr des Mannes in genere, weil sie das sexuelle Leben schon sozusagen in sich hat, als das in sich beschlossene Absolute ihres Wesens; um so mehr bedarf sie, wenn dies Wesen in die Erscheinung treten soll, des Mannes als Individuum. Der Mann, der viel leichter sexuell zu erregen ist, weil es sich dabei für ihn nicht um eine Bewegtheit der Wesenstotalität, sondern nur einer Teilfunktion handelt, hat dazu nur eine ganz generelle Anregung nötig. Daraus wird es verständlich, daß die Frau mehr an dem einzelnen Manne, der Mann mehr

an der Frau im allgemeinen hängt“ (Simmel 1911; abgedruckt in: Doyé/Heinz/Kuster (Hrsg.) 2002, S. 332).

Obwohl der Mann durch seine Herrschaft das „Allgemein Menschliche“ auf das männliche reduziert hat und umgekehrt, bedarf er der Ergänzung der Frau, um die in ihm geschlossene „Totalität“ zu erreichen.

„Ist der Mann [...] das im äußeren und inneren Sinne zur Arbeitsteilung und durch Arbeitsteilung bestimmte Wesen, so wird der so vereinseitigte Einzelne in der Frau die Ergänzung seiner einseitigen Qualitäten suchen, also auch in ihr ein differentielles Wesen, das diese Ergänzung durch die mannigfaltigsten Grade von annähernder Gleichheit bis zu radikaler Gegensätzlichkeit zu leisten hat: die inhaltliche Besonderheit der Individualität fordert eine ihr korrelative inhaltliche Besonderheit von der Frau“ (Simmel 1911; abgedruckt in: Doyé/Heinz/Kuster (Hrsg.) 2002, S. 329).

Die Auffassung Simmels, die der Frau eine gewisse Selbstständigkeit zuschreibt, widerspricht der Minderwertigkeitstheorie und stellt die Weiblichkeit als ein in sich vollkommeneres und dem Menschenideal näheres Wesen im Vergleich zum Mann dar, auch wenn die Frau dieses Ideal des Öfteren nicht erreicht:

„Die Weiber sind eigentlich dem Ideale der Menschheit näher als der Mann; und wenn es nicht unwahr ist, daß sie es seltner erreichen als er, so ist es vielleicht nur, weil es überall schwerer ist, den unmittelbaren steilen Pfad als den Umweg zu gehen“ (ebd., S. 292).

Den Geschlechterdifferenztheorien widersprach die vom deutschen katholischen Theologen und Philosophen Franz von Baader (1765-1841) entworfene revolutionäre Ethik, die als Ansatzpunkt die Auflösung der Geschlechterdifferenz durch die Vorstellung der Androgynie hat: Der Mensch im paradiesischen Urzustand sei ein androgynes Wesen gewesen. Erst mit dem Sündenfall sei der Geschlechterunterschied eingetreten. Zur Überwindung der Differenz kam der Sohn Gottes in die Welt. Diese Ethik hatte jedoch keinen großen Einfluss gehabt (vgl. Menzel 1994, S. 97f.). Das Beispiel von Baader zeigt aber, dass es trotz der Dominanz von Differenztheorien selbst in jener Zeit möglich war, nach anderen Erklärungsansätzen zu suchen.

#### **4.2 Frauensituation und -bewegung in Deutschland im 19. Jahrhundert**

Als gegen Ende des 19. Jahrhunderts europäische Händler, Missionare und Kolonisatoren von Afrika Besitz ergriffen, wurde die Situation der Frau in ihren eigenen Gesellschaften noch heftig diskutiert. Die von der Aufklä-

rung verbreiteten Toleranz- und Freiheitsideen, verbunden mit einer verschärften Gesellschaftskritik, die Auswirkungen der Französischen Revolution von 1789 sowie die industrielle Revolution wälzten die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zustände in ganz Mitteleuropa auf eine dramatische Weise um. Das schnelle Bevölkerungswachstum, die Entwicklung der Technik und die fortschreitende Industrialisierung verursachten eine große Massenbewegung durch eine starke Landflucht und eine beispiellose Verstädterung. Das Bürgertum wurde in seiner Vorherrschaft immer mehr vom neu entstandenen Arbeiterstand bedroht. In dieser sich wandelnden Gesellschaft kämpften Frauen um eine neue Stellung, nämlich um ein umfangreicheres Recht auf Selbstgestaltung ihres Lebens, den Zutritt zu den öffentlichen Bildungsstätten und den Eintritt in das Wirtschafts- und Berufsleben.

Die Errungenschaften der Französischen Revolution, deren Auswirkungen ganz Europa erfasst hatte, nach denen alle Menschen, also Mann und Frau, gleich sind, konnten die jahrhundertlang festgelegte Geschlechterdifferenz nicht komplett beseitigen. Die Frauen wurden von Männern weiter als minderwertige Menschen betrachtet und behandelt. Sie durften sich nicht an den öffentlichen Angelegenheiten beteiligen und blieben auf „Kinder, Küche und Kirche“ beschränkt (Menzel 1994, S. 11). Die Gleichheit von Mann und Frau in den erklärten Menschenrechten der Französischen Revolution durfte nicht wörtlich und selbstverständlich aufgegriffen werden, sondern wurde zugunsten der Männer interpretiert: „Gleichheit darf damit nicht mit Gleichmacherei verwechselt werden, bei der sich eine Position der anderen angleicht, sondern beide Positionen müssen ihr Recht haben“ (ebd., S. 63). Gleichheit in diesem Sinne beruhte auf einer anthropologischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Geschlechterdifferenz und somit „auf zwei Arten von Natur, einmal der Natur des Mannes, der zur Freiheit und Gleichheit bestimmt ist, und der Natur der Frau, deren Aufgabe das Gebären und die Haushaltung ist“ (ebd., S. 66).

Die Männer hielten daran fest, dass die Frau ihre Rolle als Gattin, Hausfrau und Mutter behielt und nur diesbezüglich ihre Stellung in der Gesellschaft sicherte, denn sie befürchteten, dass eine dem Mann gleich stehende Frau, die die gleichen Rechte und den gleichen Zugang zu Bildung und Beruf hätte, Schwierigkeiten in der Familie und Probleme bei der Kindererziehung herbeiführen könnte und somit die Vormacht des Mannes in der Gesellschaft bedrohen würde: Eine gelehrte Frau,

„doch wie sieht es im Haushalt aus? Spinnweben an der Decke, Mäuse im Stickkasten, die Laute neben dem Nachttopf, der Mopshund mit leerem Futternapf und abgenagten Knochen, die Kinder und der Ehegatte verwahrlost. Er muss sich, in Zipfelmütze und Schlafrock, das Essen sel-

ber warm machen. Um das Baby in der Wiege kümmert sich niemand. Das Söhnchen hüpf, halbnackt und mit zerrissenem Hemd, barfüßig im Zimmer herum. Mit erhobenem Finger ermahnt ihn das Kindermädchen, leise zu sein, denn alle müssen Rücksicht auf die Gelehrte nehmen. [...] Eine solche Frau, die nicht mehr ihrem Ehegatten zu Gefallen und zur Erheiterung sanft und lieblich die Laute spielt, die den Mäusen den Stickkasten, Kinder und Ehegatten sich selbst überläßt, die, zu „Hand“-arbeit geboren, sich zu anspruchsvoller „Kopf“-arbeit versteigt, hat alle tugendhaften Eigenschaften einer Frau, die Sanftmut, die Unschuld (d.h. ihre Ahnungs-, Harm- und Wunschlosigkeit), die Demut, die Bescheidenheit, die Schamhaftigkeit verloren. [...] Ihre Gelehrsamkeit kann nur zu lächerlichem Dilettantismus und die Familie ins Elend führen“ (Ramberg 1802; zit. in: Westhoff-Krummacher 1995, S. 276).

Um zu verhindern, dass die Familien zugrunde gehen, müssten die Frauen an ihre ‚natürlichen Rollen‘ gebunden werden. Tugendhafte Eigenschaften wie Sanftmut, Unschuld, Demut, Bescheidenheit und Schamhaftigkeit sollte die Frau haben (ebd.), deshalb spricht man ihr die Religion und den Himmel zu, während der Mann die Philosophie und die Erde (also die Macht) für sich nimmt.

Bis zu Beginn der industriellen Revolution war die Frau noch grundsätzlich für das Haus zuständig und half nur in Zeiten eines stärkeren Arbeitsaufkommens (z.B. bei der Ernte) auf dem Feld. Ihr kam eine umfangreiche Reihe von Arbeiten zu: Kochen, Waschen, Geflügelzucht, das Bebauen des Gemüsegartens, das Einmachen von Früchten und das Konservieren von Fleisch, das Kerzenziehen und Seifensieden, die Herstellung und Ausbesserung von Kleidungsstücken sowie das Spinnen und Weben u.a. Die ausgebrochene Industrialisierung, die sich in Deutschland ein wenig später vollzog, führte zu einem Wandel in der gesellschaftlichen Ordnung. Die neu entstandenen Arbeitsplätze in den Fabriken forderten eine neue Organisation in den Familien, die in der vorindustriellen Zeit als Produktionseinheit in der Landwirtschaft fungiert hatten, von der sie überwiegend lebten. Zur gleichen Zeit wuchs die deutsche Bevölkerung enorm und eine große Wanderung vom Land in die Städte wurde ausgelöst. Nicht nur Männer, sondern auch Frauen und Kinder wurden in die Fabrikarbeiten eingespannt.

Mit der Industrialisierung entstand zudem die städtische Mittelklasse, deren Haushalte mindestens ein Dienstmädchen anstellten, das sich mit den schmutzigsten und anstrengendsten Arbeiten beschäftigte. Dieser Beruf wurde meistens von jungen unverheirateten Frauen ausgeübt, die aus dem Land in die Städte wanderten. Obwohl die Arbeitsbedingungen der Dienstmädchen nicht angenehm waren, zogen viele Mädchen der Unterschicht den Dienstmädchenberuf der Fabrikarbeit vor. In der Tat schien ihnen der



Dienstmädchenberuf als eine Zwischenstellung zwischen den traditionellen und den modernen Formen der Frauenarbeit, obwohl es sich dabei eigentlich nur um die üblichen Hausarbeiten handelte.

Die neue Möglichkeit für verheiratete Frauen der Unterschicht bestand darin, die Hausarbeiten mit der Fabrikarbeit zu kombinieren, wobei ihre Situation sich nur verschlechtern konnte. Den Frauen der neuen städtischen Mittelschicht ging es aber gut, vor allem denen der gehobenen Mittelklasse, da sie nicht in den Fabriken zu arbeiten brauchten und sich im Haushalt nur mit der Organisation und Überwachung der Arbeit des Hauspersonales beschäftigten. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts bestanden für die Frauen der Mittelschicht neue außerhäusliche Arbeitsmöglichkeiten als Verkäuferin, Krankenschwester oder Lehrerin.

Die im Rahmen der Französischen Revolution sowie der Aufklärung im 18. Jahrhundert verbreiteten Freiheits- und Gleichheitsideen führten ab den 1850er Jahren trotzdem allmählich zu einer Infragestellung der durch die patriarchalische Gesellschaftsordnung zugeschriebenen Stellung der Frau. In Deutschland entwickelte sich vor allem nach der bürgerlichen Revolution von 1848 eine neue Konzeption der Geschlechterbeziehungen. Mit den verabschiedeten „Grundrechten des deutschen Volkes“ im Jahre 1849, die eine bürgerliche Gleichheit und die Liebe zum Vaterland forderten, entstanden neue Möglichkeiten für Frauen. Die Frau konnte sich jetzt an dem Aufbau eines demokratischen deutschen Staates beteiligen, aber nur an der Seite des Mannes, zu dessen zärtlicher Gefährtin, Beraterin und Unterstützerin sie wurde. Die Gleichberechtigung von Mann und Frau wurde aber immer noch nicht wahrgenommen, da sie vor allem die Fähigkeit zur Vaterlandsverteidigung voraussetzte. Trotzdem veranlasste die deutsche Verfassung die Gründung von bürgerlichen und proletarischen Frauenbewegungen, die um eine Verbesserung der Frauensituation kämpften.

Im Jahre 1849 erschien „die erste deutsche Frauenzeitung“ unter dem Motto „Dem Reich der Freiheit werb’ ich Bürgerinnen“ unter der Leitung von Louise Otto. In der ersten Ausgabe vom 21. April 1849 appellierte sie an alle Frauen, aufzustehen und um die Verbesserung ihrer Situation durch die Beteiligung an öffentlichen Angelegenheiten mitzukämpfen:

„Wohl auf denn, meine Schwestern, vereinigt euch mit mir, damit wir nicht zurückbleiben, wo alle und alles um uns und neben uns vorwärts drängt und kämpft. Wir wollen auch unser Teil fordern und verdienen an der großen Welt-Erlösung, welche der ganzen Menschheit, deren eine Hälfte wir sind, endlich werden muß. Wir wollen unser Teil fordern: das Recht, das Rein-Menschliche in uns in freier Entwicklung aller unsere Kräfte auszubilden, und das Recht der Mündigkeit und Selbständigkeit

im Staat. Wir wollen unser Teil verdienen: wir wollen unsere Kräfte aufbieten, das Werk der Welt-Erlösung zu fördern, zunächst dadurch, daß wir den großen Gedanken der Zukunft: Freiheit und Humanität [...] auszubreiten suchen in allen Kreisen, welche uns zugänglich sind“ (Lange 1927, S. 40).

Im Oktober 1865 fand in Leipzig die erste deutsche Frauenkonferenz statt, die hauptsächlich bürgerliche Frauen zusammenbrachte. Die meisten der versammelten Frauen verurteilten die Geschlechterdifferenz, die sie als Konsequenz einer unterschiedlichen Erziehung erklärten, und forderten die Gleichheit zwischen Mann und Frau. Im gleichen Jahr wurde von Louise Otto-Peters und Auguste Schmidt der ‚Allgemeine Deutsche Frauenverein‘ (ADF) unter dem Motto „Menschen werden wollen die Frauen...“ ins Leben gerufen. Das Ziel des Vereins bestand darin, für eine Ausdehnung der Tätigkeit und Fähigkeit der Frauen in außerhäusliche Bereiche sowie für Mädchen- und Frauenbildung zu kämpfen. Eine Forderung nach Gleichheit oder Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau kam noch nicht in Frage. Es ging dabei vielmehr um eine Verbesserung der weiblichen Persönlichkeit und Stellung, die das gesamte gesellschaftliche System nicht in Frage stellte, so dass die Bewegung von Männern begrüßt und unterstützt wurde (Schenk 1992, S. 26).

Im Jahre 1866 gründete Adolf Lette den ‚Verein zur Förderung der Erwerbstätigkeit des weiblichen Geschlechts‘, in der Abkürzung „Lette-Verein“ genannt. Der Verein wollte Frauen neue Arbeitsmöglichkeiten beschaffen, da die Zahl der unverheirateten Frauen kontinuierlich stieg. An der gewöhnlichen Beschäftigung der Frauen als Hausfrauen, Mütter und Gattinnen hielt er fest und stellte sich gegen jede politische Emanzipation und Gleichberechtigung der Frauen. Der Verein arbeitete im Gegensatz zum ADF unter männlichem Vorsitz und distanzierte sich von einer über die herrschende geschlechtsspezifische Rollenzuweisung der Frauen hinausgehende Emanzipation: „Was wir nicht wollen, und niemals, auch nicht in noch so fernen Jahrhunderten wünschen und bezwecken, ist die politische Emanzipation und Gleichberechtigung der Frauen“ (zit. n. Schenk 1992, S. 27).

Im selben Jahr entstand der „Vaterländische Frauenverein“ von Königin Auguste von Preußen mit dem Ziel, Frauen die Möglichkeit der öffentlichen Arbeit zu schaffen und ihnen somit die Gelegenheit zur Beteiligung und zur Bestätigung als gute Bürgerinnen und Patriotinnen anzubieten (Menzel 1994, S. 95).

Die allgemeinen Forderungen der Frauenbewegungen bezogen sich auf die Verbesserung der Mädchenbildung durch eine grundlegende Reform der

höheren Mädchenschulen, den Zugang der Frauen zur Universität sowie zu den akademischen Berufen, die Verbesserung der Lehrerinnenausbildung sowie einen größeren Einfluss der Lehrerinnen auf die Mädchenbildung und die Möglichkeit auf neue Erwerbstätigkeiten. Darüber hinaus standen auch in den Forderungen der Frauenbewegungen das Frauenstimmrecht, die Verbesserung der Lage der Mütter sowie Sittlichkeitsfragen und die „Neue Ethik“ (Schenk 1992, S. 32).

Neben den säkularen Frauenorganisationen entstanden auch konfessionelle Frauenverbände, die versuchten, „eine Synthese zwischen den Ideen der Frauenbewegung und ihrer eigenen Weltanschauung oder Glaubenshaltung herzustellen“ (ebd., S. 23). Von der protestantischen Seite wurde 1899 der „Deutsch-Evangelische Frauenbund“ (DEF) ins Leben gerufen. 1904 wurde von der katholischen Seite der „Katholische Frauenbund Deutschlands“ (KFD) gegründet. Der DEF wollte die Forderungen der Frauenbewegung „prüfen am Evangelium, als der Richtschnur von Glauben und Leben“ und erklärte aber gleichzeitig, „weder die Frau dem Hause entfremden, noch sie gleichberechtigt dem Manne gegenüber stellen zu wollen“ (Schirmacher 1905, S. 75). Der KFD kämpfte um die „Herausbildung, Pflege und Vertiefung einer menschlichen und christlichen Frauenpersönlichkeit“ (Mörsdorf 1958, S. 227; zit. n. Schenk 1992, S. 55). Der KFD unterstützte besonders stark die Forderung nach Bildung für Frauen.

Von der Seite des Proletariates wurden auch Frauenorganisationen ins Leben gerufen. Unter der Leitung von Clara Zetkin entstand eine proletarische Frauenbewegung, die sich für handarbeitende Frauen, nämlich die Fabrikarbeiterinnen, Heimarbeiterinnen, Handwerkerinnen und Dienstmädchen, einsetzen wollte, weil sich die bürgerlichen Frauenbewegungen kaum mit der Lage der Arbeiterinnen auseinandersetzen. Seit 1892 gab C. Zetkin die Zeitschrift ‚Gleichheit‘ heraus als Organ der sozialistischen Frauenbewegung. Ihrer Meinung nach muss der Kampf um die Gleichheit der Frau dem Klassenkampf untergeordnet werden, weil sich die Frauenunterdrückung „auf der Grundlage des Privateigentums und in Verbindung mit ihm entwickelt hat“ (Zetkin 1928, S. 204; zit. n. Schenk 1992, S. 52). So lehnte sie jede Kooperation in irgendeiner Form mit den bürgerlichen Frauenbewegungen ab. Das Ziel der proletarischen Frauenbewegung bestand darin, u.a. für die Aufhebung des Klassenverhältnisses und eine Änderung der Stellung des Mannes in der Ehe zu kämpfen (Menzel 1994, S. 96).

### **4.3 Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert im Überblick**

Die folgende Skizze zur Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert basiert hauptsächlich auf der Darstellung in Liedtke (1990), die einen durchgehenden Blick über die Geschichte der Mädchenbildung von den historischen Wurzeln bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert als „die Geschichte einer Benachteiligung [...] und der verhängnisvollen Auswirkungen anthropologischer Fehltritte“ (S. 25) bietet. Zur Ergänzung kommen die Veröffentlichungen von Simmel (1980) und Hopfner (1990) über die Mädchenbildung im 19. Jahrhundert und die von Schenk (1992) über Frauenbewegungen in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert in Betracht. Ziel dieser Darstellung ist, den Vergleich der Mädchenbildung in Deutschland mit der missionarischen Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien in Afrika zu ermöglichen und somit die These des Transfers bzw. des Exportes der deutschen Mädchenbildung nach Afrika prüfen zu können.

Die streng herrschende Geschlechterdifferenz und die geschlechtsspezifische Rollenverteilung vollzogen sich zusammen mit einer geschlechtspezifischen Kindererziehung. Die Kinder wurden ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Schicht entsprechend für ihre unterschiedliche Stellung und Rolle herangezogen. Die Mädchen wurden im Allgemeinen für ihren Beruf als Mutter, Gattin und Hausfrau erzogen.

Bis weit ins 19. Jahrhundert waren die Klöster die hervorragenden außerhäuslichen Bildungsstätten für die Mädchen aus der oberen und später auch aus der Mittelschicht. Sie dienten zugleich zur Verbreitung und zur Vertiefung des christlichen Glaubens. So wurden die Mädchen hauptsächlich in Religion und in Haus- und Handarbeiten unterwiesen. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts entstanden mit der Verstädterung Pläne zur Gründung von Mädchenschulen, in denen den Mädchen Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt werden konnten. Die neuen pädagogischen Ansätze der Renaissance und der Aufklärung sowie die praktischen Versuche einer außerkirchlichen Mädchenbildung ermöglichten die Gründung von Mädchenvolksschulen. Da die bürgerliche Gesellschaft ihre Normen streng an der Geschlechterdifferenz ausrichtete, wurden die Mädchen- und Knabenschulbildung unterschiedlich organisiert und verwaltet: Es gab unterschiedliche Stundenpläne, Lerninhalte, Bücher usw. Für die Mädchen beschränkte sich die Schulbildung auf die Elementarbildung. Die Töchter der reichen Schichten erhielten ihre Elementarbildung durch die Gouvernante zu Hause (Heinemann 1990, S. 262).

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts beschloss die preußische Verwaltung, den Mädchen eine höhere Bildung anzubieten. Es erfolgte die Gründung

von Mädchenmittelschulen, Mädchenlyzeen und höheren Töchterschulen, die aber nur den Töchtern der Aristokratie und des hohen Bürgertums zugänglich waren (Simmel 1980, S. 8f.). In diesen Schulen lernten die Töchter der führenden und reichen Schichten zu den Elementarfächern (Lesen, Schreiben, Rechnen) Tanzen, Singen und etwas Französisch.

Der wirtschaftliche und soziopolitische Wandel sowie die Frauenbewegungen im 19. Jahrhundert verursachten einen Umbruch in der Erziehung und Bildung, vor allem da die Hauptforderung der bürgerlichen Frauenbewegungen u.a. auch in einer Verbesserung der Mädchenbildung lag. Die von dem Mittelalter geerbte häusliche und klösterliche Mädchenbildung sowie die in den vorherigen Jahrhunderten gegründeten höheren Töchterschulen wurden stark kritisiert, da die Mädchen – dem pädagogischen Ansatz Rousseaus entsprechend – eigentlich nur lernten, dem Mann zu gefallen und ihm nützlich zu sein. Auch die Beschränkung der Mädchenbildung auf die allgemeine Elementarbildung in den Volksschulen wurde als ungenügend bezeichnet und in Frage gestellt. Angesichts der steigenden Zahl von unverheirateten Frauen war die Verbesserung der Mädchenbildung aus wirtschaftlichen Gründen notwendig, weil die Mädchen später ihren Lebensunterhalt selbst verdienen mussten. Darüber hinaus mussten die Frauen in dem neuen soziopolitischen Kontext selbständig urteilen und entscheiden können. So forderte Louise Otto zusätzlich zu der Verbesserung der Mädchenschulbildung eine Berufsbildung. Nur so konnte für die Frauen die Möglichkeit bestehen, an der Entwicklung der Gesellschaft teilzuhaben. Jede Familie sollte dafür sorgen, dass ihre Töchter eine gute Bildung bekommen, um ihnen eine sorgenfreie Zukunft zu sichern. Das betonte der Leiter der städtischen Höheren Töchterschule in Erlangen im Jahresbericht von 1897 wie folgt:

„Die beste Mitgabe für die Töchter ist eine gute Erziehung, eine weitgehende allgemeine Bildung und in bestimmten Fällen eine Berufsbildung, die dem ledig gebliebenen Mädchen nicht nur das Fortkommen erleichtert oder ermöglicht, sondern die noch außerdem Halt und Trost in allen Lebenslagen gewährt, weil sie ihm das erhebende Gefühl verleiht, ein nützliches, brauchbares Mitglied der Gesellschaft zu sein“ (May 1990, S. 232).

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schlossen sich Eltern aus dem hohen Bürgertum in den Städten zusammen und gründeten Privatschulen für Mädchen. Auch viele konfessionelle und öffentliche Mädchenschulen wurden eröffnet. Das Ziel dieser Schulen bestand darin, den Mädchen eine zusätzliche Elementarbildung zu der gewöhnlichen Elternhausausbildung zu vermitteln. Die Mädchen besuchten die Schule ab dem sechsten Lebensjahr. Die Schulbildung dauerte sieben bis neun Schuljahre. Neben den all-

gemein bildenden Mädchenschulen entstanden auch Handels-, Gewerbe-, Telegraphinnen- und Sekretärinnenschulen, Koch- und Haushaltsschulen für Mädchen der bürgerlichen Schichten (Schenk 1992, S. 27).

Nach der Gründung des Deutschen Reiches stieg die Zahl der öffentlichen höheren Mädchenschulen kontinuierlich. 1872 zählte man in Preußen über 160 höhere Mädchenschulen; 1879 waren sie 176 und 1885 stiegen sie bis über 210 (Reble 1990, S. 276). Die öffentlichen Mädchenschulen konzentrierten sich in den industriellen Städten, während in den noch großen agrarischen Gebieten nur konfessionelle Töchterpensionate oder private höhere Töchterschulen existierten, deren Besuch aber mit Schulgeld verknüpft war.

Im August 1873 fand in Berlin eine Konferenz zum Mädchenschulwesen statt. Dabei wurde das Ende der Schulzeit für Mädchen auf das 16. Lebensjahr festgelegt. Auch für die Mädchen der niederen Schichten sollte aus sozialpolitischen Gründen die Möglichkeit auf eine weitgehende und umfassende Bildung durch den Besuch der mittleren und höheren Mädchenschulen gegeben werden, denn nach einem Teilnehmer der Konferenz hatten diese Mädchenschulen das Ziel, „die weibliche Bildung im Allgemeinen und deren sittliche Grundlage zu befördern, um zum Glücke der Familien und zum Wohle des Staates beizutragen“ (Zentralblatt 1873, S. 569; zit. n. ebd., S. 263). 1874 folgte eine weitere Konferenz, die sich mit den Gleichstellungsforderungen der Frauenbewegung auseinandersetzte, aber ohne Erfolg. Es wurde noch betont, dass die Mädchen durch den Schulunterricht hauptsächlich ‚für das Haus‘ erzogen würden.

Im Jahre 1877 wurde ein Gesetz erlassen, aufgrund dessen viele Privatschulen finanzielle Unterstützung vom Staat erhielten und somit unter staatliche Aufsicht und Kontrolle gerieten. Die Mädchenschulen standen von öffentlicher Seite größtenteils unter männlicher Leitung und von konfessionell-privater Seite unter weiblicher Leitung. Anfang der 1890er Jahre wurde zur Verbesserung der Lehrerinnenausbildung ein dreijähriger Kursus, „Selecta“, zu den Mädchenschulen angeboten.

1894 wurde eine „Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens“ erlassen, die jede „Fachbildung“ der Mädchen strikt ablehnte und das Prinzip der „Allgemeinbildung“ noch betonte. Die Lehrerinnenausbildungsklassen sollten streng getrennt werden. Darüber hinaus führte diese Ordnung eine Vereinheitlichung in der Organisation des Mädchenschulwesens ein. Der Kursus wurde auf neun Klassen gelegt, die Inhalte etwas gestrafft und allgemein ausgerichtet. In diesem Rahmen konnten zwei fremde Sprachen angeboten werden. Im Lehrpersonal sollten die weiblichen Elemente verstärkt werden. Diese Ordnung ermöglichte eine gewisse Verbesserung des Sozialklimas in Bezug auf die höhere Mädchenbildung bis um die Jahrhundert-

wende (Zentralblatt 1894, S. 446ff.; zit. n. ebd., S. 283). Damit war jedoch der angestrebte Wandel der Frauenbewegung noch nicht erreicht. Es folgten noch viele weitere Konferenzen mit dem preußischen Kulturministerium über die Mädchenbildung, die 1908 zu einer neuen Regelung führten. Neben den Gleichstellungsversuchen des höheren Mädchenschulwesens mit dem höheren Jungenschulwesen wurden die Frauen zum Universitätsstudium zugelassen. Die allgemeine höhere Mädchenschule dauerte 10 Jahre. Danach konnte das Mädchen ein Lyzeum besuchen oder eine Ausbildung in bestimmten Frauenanstalten machen. Der Ausbau des Mädchenschulwesens ging immer von der Geschlechterdifferenz aus, so dass die Mädchenschulen weiter getrennt betrieben wurden und das Ziel verfolgten, die Mädchen auf ihre künftigen geschlechtsspezifischen Rollen vorzubereiten:

„Wichtiger erscheint vielmehr eine Ergänzung ihrer Bildung in die Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau, ihre Einführung in den Pflichtenkreis des häuslichen wie des weiteren Gemeinschaftslebens, in die Elemente der Kindererziehung und Kinderpflege, in Hauswirtschaft, Gesundheitslehre, Wohlfahrtskunde sowie in die Gebiete der Barmherzigkeit und Nächstenliebe“ (ebd., S. 289f.).

Diese Skizze über Frauensituation, Frauenbewegungen und über Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert zeigt die umwälzenden soziopolitischen und ökonomischen Zusammenhänge, vor deren Hintergrund deutsche Missionarsfrauen und Missionarinnen nach Afrika kamen, um die einheimischen Mädchen und Frauen zur christlichen Religion zu bekehren, sie zu christlichen Gattinnen, Hausfrauen und Müttern heranzubilden und zu ‚deutschen Tugenden‘ wie Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Sauberkeit und Fleiß zu erziehen. Sie verließen diese, ihre soziale Umgebung, ohne von den Afrikanerinnen und Afrikanern darum gebeten worden zu sein und vermutlich auch ohne viel Vorwissen über Geschlechterverhältnisse in Afrika.

#### **4.4 Die Frau in der afrikanischen vorkolonialen Gesellschaft und in kolonialer und missionarischer Sicht**

In diesem Abschnitt sollen die soziale Rolle und Stellung der Frau in der afrikanischen vorkolonialen Gesellschaft sowie die Wahrnehmung und die Darstellung der einheimischen Frau von den Kolonisatoren, Missionarinnen und Missionaren zur Rechtfertigung ihrer Intervention in Afrika analysiert werden. Dies soll dazu beitragen, die Umwandlung bzw. die Veränderungen der sozialen Rolle und Stellung der Frau durch die missionarische Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien in einem folgenden Abschnitt zu erfassen.

Obwohl heutzutage fast alle Bevölkerungsgruppen Afrikas eine patriarchalische Struktur haben, weisen die traditionellen Kulturen häufig deutliche Züge und Spuren einer mutterrechtlichen Vergangenheit auf (vgl. Kossodo 1978, S. 12). Die Europäer, die im 19. Jahrhundert aus imperialistischen und kolonialen Gründen von Afrika Besitz nahmen, zeigten aber kein großes Interesse an der Erforschung der Kulturen, die sie geringschätzig als primitiv und sogar teuflisch erklärten und die sie zu zerstören begannen. So existieren kaum Beweiselemente einer mutterherrschaftlichen Vergangenheit der afrikanischen Bevölkerungsgruppen. Der afrikanische Philosoph, Physiker und Historiker Cheik Anta Diop (1982) erforschte Namensgebung, Ortsnamen und Sprachen, um auf der Basis dieser vergleichenden Studien die matriarchalische Vergangenheit Afrikas sowie die Verwandtschaft der schwarzafrikanischen Völker mit den Altägyptern zu beweisen (S. 63ff.). Er zeigte, dass der Wandel von einer matriarchalischen Organisation zu einer patriarchalischen mit der Einführung der islamischen Religion in Afrika begonnen hat und sich durch den Kontakt mit den europäischen Religionen sowie durch den Kolonialismus beschleunigte (ebd., S. 118ff.). Die Ergebnisse seiner Forschungen sind aber immer noch stark umstritten. Trotzdem berichteten zahlreiche Reisende zwischen dem 16. und dem 18. Jahrhundert mit großer Verwunderung von einer völligen Gleichstellung der Geschlechter in den „primitiven Völkern Afrikas“. Die Staatsgewalt wurde gemeinsam von Männern und Frauen ausgeübt und zum Lebensunterhalt trugen Männer und Frauen in gleicher Weise bei. Während z.B. die Männer auf die Jagd oder zum Fischfang gingen, sammelten die Frauen Pflanzen und Kräuter und Früchte im Wald. Im Gebiet der Haussa, am Niger und am Tschad sowie bei den Ashanti in Westafrika erzählten Legenden von Frauen als Städtegründerinnen (vgl. Kossodo 1978, S. 36f.).

Heutzutage findet man noch bei manchen Bevölkerungsgruppen (Ashanti, Gwari, Inkun, Borun, Bacama usw.) eine matrilineare Thronfolge (vgl. ebd., S. 17), obwohl die restliche Struktur patriarchalisch geworden ist. Die allgemein verbreitete Wahrnehmung der Geschichte Afrikas, die mit wenigen Ausnahmen von europäischen Historikern kommt, stellt die afrikanischen Gesellschaften fast ausschließlich in ihrer neuen patriarchalischen Organisation dar. Im Folgenden wollen wir auf die Situation der Frauen in den afrikanischen patriarchalisch werdenden Gesellschaften zu Beginn der Kolonisation eingehen.

In Afrika leben zahlreiche Bevölkerungsgruppen, die sich je nach der geographischen Lage, der Geschichte und der Kultur voneinander unterscheiden. Trotz der Unterschiede haben sie, vor allem was die Herkunft, die grundlegende Struktur und die Organisation anbelangt, gewisse Charakteristika gemeinsam, die uns ermöglichen, sie als eine Einheit zu betrachten



(vgl. ebd., S. 46ff.) und der Situation der Frau in ihren allgemeinen Zügen nachzugehen.

Das Leben der afrikanischen Völker, die von den Deutschen kolonisiert wurden, vollzog sich in einer engen Verbundenheit mit der Natur und beruhte je nach der geographischen Lage auf Ackerbau, dem Sammeln von Pflanzen, Kräutern und Früchten, auf Jagd, Viehzucht und Fischerei. Handwerke und Handel waren in unterschiedlicher Weise von Bedeutung. In diesen Gesellschaften herrschte eine strenge Geschlechtertrennung in der Rollenverteilung im Alltagsleben. In den meisten Gesellschaften hatte die „Patriarchalisierung“ schon einen hohen Punkt erreicht, so dass nur die Männer das Vorrecht und die Macht in den Gesellschaftsangelegenheiten hatten. In vielen Fällen aber hatten die Frauen ihre politischen Einfluss- und Mitbestimmungsrechte nicht total verloren. Wo sie nicht mehr als Königinnen fungieren konnten, konnten sie zumindest die Rolle einer Beraterin in der Gesellschaftsverwaltung einnehmen oder als Priesterinnen in einheimischen Religionen eingesetzt werden. In den restlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens blieben die Rollen und die Arbeitsphasen weiter geschlechtsspezifisch geteilt, so dass sich die Frau stets weiterhin und in vollem Bewusstsein als ein wesentliches und verantwortliches Mitglied der Gesellschaft fühlte.

Die Frau spielte eine wichtige und zentrale Rolle in der Gesellschaft, nämlich in der Reproduktion und in der Produktion. Die Frau erzeugte die Kinder und kümmerte sich um sie bis zu ihrem sechsten bzw. achten Lebensjahr, was die Jungen anging. Die Mädchen wurden bis zu ihrer Heirat von ihrer Mutter erzogen. Die Frau ernährte die Kinder, trug sie auf ihrem Rücken, tröstete sie und sorgte für sie bei Krankheiten; dabei tat der Vater fast nichts; nur die weiblichen Verwandten und Bekannten halfen ihr:

„Tout au long de la première enfance, c'est à la mère que revient la charge de l'enfant: elle le nourrit, elle le soigne; il n'est pas exagéré de dire que l'enfant africain fait matériellement partie intégrante du corps de sa mère [...] parce qu'elle l'allaita au sein de façon permanente, le dorlote, l'endort à côté d'elle, le porte partout sur le dos. Plus tard elle surveillera ses premiers déplacements: c'est auprès de sa mère qu'il prononcera ses premiers mots et apprendra à nommer les choses qui l'entourent. Jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de six à huit ans, l'enfant africain reste 'à l'ombre des femmes' (comme on dirait au pied d'un arbre)“ (Moumouni 1964, S. 16).

Der Frau allein fällt auch der Haushalt zu: sie muss alle Hausarbeiten verrichten: Wasser schöpfen, und dies öfter von entfernten Brunnen oder Flüssen, Brennholz holen, kochen, waschen usw. Auch am Hausbau beteiligten

sich die Frauen. Nachdem die Männer die Wände aufgebaut und das Dach gesetzt haben, beschäftigen sich die Frauen mit dem Boden und dem Verputzen der Wände.

Im wirtschaftlichen Leben der afrikanischen vorkolonialen Gesellschaften, das auf der Landwirtschaft und dem Handel basierte, spielte die Frau noch eine unentbehrliche Rolle: sie sollte das Feld bis zur Ernte bearbeiten, nachdem der Mann es bestellt hatte; und wenn sie die Ernte nach Hause trug, beschäftigte sie sich mit der Vermarktung. Auf den Tätigkeiten der Frau ruhte größtenteils die Wirtschaft. Bei dem Ewe-Volk in Westafrika, das der evangelische Missionar der Norddeutschen Missionsgesellschaft, Jacob Spieth, in einer Monographie beschreibt, „teilt der Mann seinen Acker unter seinen Frauen; jede Frau musste dann ihren Teil hacken und in Ordnung halten“ (1906, S. 346f.). Bei den bäuerlichen Völkern in DOA und in DSWA (z.B. Ovambo) war das Roden neuer Felder und die Anlage neuer Pflanzungen Aufgabe der Männer. Die Frauen säten, jäteten und ernteten. Bei den Vieh züchtenden Völkern in DSWA (Herero) und in DOA (Masai) waren die Männer für das Vieh zuständig, das Melken teilten sich Männer und Frauen (Mamozai 1989, S. 71). Es war bei jedem Volk genau festgelegt, wer von dem Mann und der Frau welche Arbeiten übernehmen sollte. Die Frauen genossen aber eine große Autonomie bei ihren Tätigkeiten. Sie konnten ihre eigenen Felder und ihr Vieh besitzen, selbständig den Handel betreiben oder weitere Berufe ausüben. In vielen afrikanischen Gesellschaften waren Frauen tätig als Priesterinnen, Medizinfrauen, Töpferinnen, Brauerinnen usw. Dieser Freiheitspielraum wurde nicht durch die Ehe, sei es eine monogame oder eine polygame Ehe, eingeengt, sondern garantiert und unterstützt. In jedem Fall hatte die Frau ihre eigene Hütte und verwaltete ihren Besitz nach ihrem Willen. In vielen Gebieten war der Handel zu einem ausschließlichen Privileg der Frauen geworden.

Es ist also keine Übertreibung, wenn man behauptet, dass die Frau im Mittelpunkt des Lebens in der afrikanischen vorkolonialen Gesellschaft stand, obwohl sie häufig von den Männern als Menschen des schwachen Geschlechts betrachtet wurden. Mit Recht konnten die Frauen behaupten „ohne uns geht gar nichts“, ein Spruch, den Ilse Hanak als Titel für ihre Arbeit über die Frauen in Afrika genommen hat, wobei sie den Kontrast zwischen der Betrachtung der Frau und deren „Schlüsselrolle“ in der Gesellschaft hervorhebt. Auf der Basis ihrer Rolle verschafften sich die Frauen auch ihre Sozialstellung:

„In den bäuerlichen Gesellschaften leiteten sie ihre gesellschaftliche Stellung von ihrer Schlüsselrolle in der Produktion ab, sei es nun in der Landwirtschaft, Vermarktung, im Handel, in Haushalts- oder Familiendingen“ (Hanak 1995, S. 26).

Ihr Ansehen hing aber mehr von der Zahl der Kinder, die sie geboren hat, als von ihrem Besitz ab. Im gleichen Sinne schreibt Heinrich Klose (1899) nach seiner Reise durch die deutsche Kolonie Togo folgendes über die einheimischen Frauen:

„Die Frau ist nicht, wie oft genommen wird, bei den Negern nur eine dienende Magd, sondern spielt häufig eine große Rolle in dem Familienleben. [...]. Je mehr Kinder die Frau hat, desto größer ist ihr Einfluss und ihr Ansehen“ (S. 254).

Die Unfruchtbarkeit einer verheirateten Frau hatte die Scheidung zur Folge und war für die betroffene Frau ein persönliches Unglück.

Diese Berichte widersprechen größtenteils den von den Missionaren und Missionarinnen sowie von den meisten Kolonialbeamten verbreiteten Beschreibungen und Darstellungen der afrikanischen Frau. Letztere zeigten in ihren Schriften und Berichten eigentlich ein eher geringes Interesse an afrikanischen Frauen (vgl. Mamozai 1989, S.66f.). Trotzdem versuchten sie in der Regel, die Missionierung und Kolonialisierung zu rechtfertigen, indem sie die afrikanische Frau lediglich als ein Objekt, eine ‚Sklavin des Mannes‘ und oft auch als einen ‚Handelsartikel‘ darstellten. Sieht man von den in der Kolonialzeit häufig zu beobachtenden Fällen des Sklavenhandels ab, könnte letztere Bezeichnung auf ein Missverständnis zurückzuführen sein. Vielleicht handelt es sich um eine negative Interpretation des Brautgeschenkbrauchs bzw. der Mitgiftgabe, die in vielen Gesellschaften Afrikas üblich waren. Zur Bedeutung des Brautpreises bei den von den Deutschen kolonisierten Völkern schrieb Mamozai folgendes:

„Keinesfalls bedeutete die Morgengabe etwa den Ausdruck der Käuflichkeit von Frauen als Heiratsobjekte. Der Brautpreis war vielmehr das Äquivalent für den wirtschaftlichen Wert der Arbeitskraft der Frau, ein Ausgleich für den Verlust, den ihre Heirat für die eigene Familie mit sich brachte; gleichzeitig sicherte er die Nachkommenschaft ökonomisch ab, und in ausgeprägt patriarchalischen Gesellschaften diente er auch dazu, die Rechte des Mannes auf die Kinder zu sichern“ (1989, S. 68).

Die Kinder waren die Arbeitskräfte der Familien und die Heirat der Töchter bedeutete einen Arbeitskraftverlust, der irgendwie ausgeglichen werden musste. Dies geschah nicht nur durch die Mitgiftgabe, sondern auch durch die Arbeitspflicht des neuen Schwiegersohnes auf den Feldern der Brautfamilie. Durch die Einführung der Geldwirtschaft in Afrika wurden in vielen Gesellschaften die Brautgeschenke durch Geld ersetzt.

Die europäischen Kolonialisten aber, beseelt von einem Überlegenheitsgefühl und einem imperialistischen Willen und auf der Basis der kolonial-ras-

sistischen Ideologien, entwickelten einen eurozentristischen Negativismus gegenüber Afrika, den Afrikanern und ihren Kulturen zur Rechtfertigung der Kolonialherrschaft und -ausbeutung. Das formuliert Markmillar (1994) wie folgt:

„Die weißen Siedler diskriminierten den Afrikaner als ‚Quintessenz des Bösen‘ und totale ‚Negation abendländischer Kulturwerte‘, um vor sich selbst und vor allem vor dem heimischen Publikum die Notwendigkeit der Unterwerfung zu belegen, [...] und dabei ist die Verschiedenheit der Rasse entscheidend. Der Neger ist seiner Natur nach ein Sklave, wie der Europäer seiner Natur nach ein Freier ist“ (S. 216).

An dieser grundsätzlichen Ablehnung der kulturellen Eigen- bzw. Andersartigkeit des Afrikaners als Maßstab orientierten sie sich und etikettierten alles Beobachtete sogleich als rückständig, primitiv, wild usw. Sie wurden so zu Opfern des erkenntnistheoretischen Grundproblems bei einer ethnologischen Beobachtung und Erforschung: Der erforschte Gegenstand ist so fremd, dass man ihn leicht übersieht oder ihn nicht verstehen kann, wenn man ihn durch die Theoriebildung, eine artifizielle Distanz zum Gegenstand, nicht vertraut macht. So versteht man im Fremden nur das Schon-Bekannte, d.h. die Vorurteile (Tremml 1992, S. 118f.).

Die Missionarinnen und Missionare beschrieben die afrikanischen Frauen mit allen möglichen negativen Adjektiven als stumpf, roh, eigennützig, unfreundlich, unaufrichtig, unzuverlässig, trotzig, untreu usw. Beispielsweise schrieb die Missionarsfrau Knüsli im Jahresbericht der Bremer Mission in Westafrika von 1892 folgendes:

„Die heidnische Frau steht auf einer viel niedrigeren Stufe, als der Mann und macht einen viel roheren Eindruck, als dieser. Jedes zartere Gefühl scheint ihr vollkommen abzugehen, und man muß sich bei ihrem Anblick manchmal fragen, ob man einem solchen Wesen mit Recht den Namen ‚Frau‘ geben darf“ (Jahresbericht 1892, S.8; in: StArBr 7,1025).

Aus dem Brief einer Schwester der Pallottiner Mission aus Edea in Kamerun über den Tagesablauf in der Mädchenanstalt ist zu lesen:

„Nachher sitzt die ganze Schaar wieder unter dem Mangobaum im Kreise um das offene Feuer und hält seinen Abendschmaus. Im Scheine der züngelnden Flammen sehen die schwarzen Mädchen wirklich aus wie kleine Teufel“ (Der Stern von Afrika 1901, S. 78).

Hugo Zöllner, ein bekannter deutscher Kolonialist, vergleicht in seinen Reiseberichten über Kamerun die Liebesfähigkeit einer afrikanischen Frau mit der von Europäerinnen:

„Eine Negerin verliebt sich nicht in ähnlichem Sinne wie eine Europäerin, nicht einmal wie das uncivilisierteste europäische Bauernmädchen. Die Liebe in dem Sinne, wie wir sie auffassen, ist eine Frucht unserer Cultur: Sie entspricht einer höhern Entwicklungsstufe der in unserer Natur schlummernden Anlagen, als die Neger-Rasse sie erreicht hat. Nicht bloß, daß jene zahlreichen Functionen des Geistes, des Gemütes und des Herzens, welche wir unter dem Begriff der Liebe zusammenfassen, dem Neger fremd sind. Nein, auch in rein körperlicher Hinsicht kann man behaupten, daß sein Nervensystem nicht nur weniger reizbar, sondern auch weniger gut entwickelt ist. Der Neger liebt, wie er ißt und trinkt“ (1885, S. 69f.).

Von einer Behandlung der Frau als eine Art Arbeitssklavin des Mannes in den afrikanischen vorkolonialen Gesellschaften kann wohl die Rede sein, wenn man die Arbeitsteilung betrachtet. Eigentlich verrichteten die Frauen mehr Arbeiten als die Männer und dienten den Männern. Nur auf diese Weise gewannen sie ihr Ansehen, ihr Glück und ihre Würde, erlangten ihre Identität als handlungsfähige Mitglieder in der Gesellschaft und verwirklichten sich als Frauen. Dennoch betrachteten sie sich nie als unterdrückt oder ausgebeutet und beklagten sich nie (vgl. Kossodo 1978, S. 141). Es galt als Schande, als Elend und als ein gescheitertes Leben, wenn eine Frau nicht heiratete und keine Kinder zur Welt brachte. Über die Familienverhältnisse schreibt die Missionarsfrau Schultze der Basler Mission aus Kamerun in einem Bericht:

„Merkwürdig ist es, daß die Frauen eines Mannes meist ganz friedlich und freundschaftlich miteinander leben. Von Eifersucht, Neid und Streit ist wenig zu merken. Für unsere Begriffe ist das fast undenkbar [...] Nur wenn eine Frau keine Kinder hat, fühlt sie sich natürlich sehr zurückgelegt und wird von ihrem Mann und den anderen Frauen oft auch schlecht behandelt. Im allgemeinen freuen sich die Frauen eines Mannes sehr, wenn noch eine Frau dazu kommt; denn das bedeutet eine Arbeitskraft mehr. Alle Arbeit liegt ja auf den Frauen. Die Männer arbeiten nicht“ (Evangelisches Missionsmagazin 1913, S. 355).

Ob sich die afrikanischen Frauen in polygamen Ehen wohl fühlten, so dass von Eifersucht, Neid und Streit wenig zu merken war, bleibt strittig. Dass Frauen mehr als Männer arbeiteten, ist unbestritten. Es ist jedoch übertrieben zu sagen, dass Männer überhaupt nicht arbeiteten. Man kann also von einem widersprüchlichen Geschlechterverhältnis in den afrikanischen Gesellschaften sprechen, da für ein gutes Funktionieren und den Fortbestand der Gesellschaft das ‚schwache Geschlecht‘ mehr als das ‚starke‘ arbeiten musste (vgl. Hanak 1995).

Durch die Einführung des europäischen christlichen Frauenideals in Afrika entstand eine neue Gruppe von Frauen, die christlichen und gebildeten Frauen, mit neuen Berufsmöglichkeiten sowie mit einer besonderen sozialen Stellung und einem kritischen Ansehen in der kolonialen Gesellschaft, was unvermeidlich die afrikanischen einheimischen gesellschaftlichen Strukturen erheblich beeinflusste.

#### **4.5 Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien als Export der europäischen christlichen Hausfrau und Mutter nach Afrika**

An dieser Stelle sollen das christlich-europäische Frauenbild und die Mädchenbildung in Deutschland im ausgehenden 19. Jahrhundert mit der kolonialen und missionarischen Frauen- und Mädchenbildung in Afrika systematisch nach den Bildungs- und Erziehungszielen, den Institutionen, den Lerninhalten und -aktivitäten sowie nach den Ergebnissen, d.h. den Rollen und Berufen der gebildeten Frauen in der Gesellschaft, verglichen werden. Anschließend wird geprüft, ob die missionarische Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien eine Reproduktion der deutschen Mädchenbildung des ausgehenden 19. Jahrhunderts in Afrika und ein Transfer des europäischen christlichen Frauenideals in die Kolonien war.

Durch die Rekonstruktion und die Beschreibung der missionarischen Mädchenerziehung und -bildung in den deutschen Afrikakolonien fällt auf, dass die Bildungsziele genau dieselben wie die der Mädchenbildung in Deutschland zur gleichen Zeit waren. Unmittelbares Ziel der missionarischen Mädchenbildung war, die einheimischen Mädchen zu tüchtigen und christlichen Gattinnen, Hausfrauen und Müttern auszubilden, die dann auf ihre Kinder und Männer einen christlichen Einfluss würden nehmen können (vgl. Prodollet 1993, S. 310). Dadurch wollten die Missionen den angeblichen Mädchenhandel und vor allem die in den einheimischen afrikanischen Gesellschaften herrschende Polygamie, die sie als „die große Wunde Afrikas“ und als „eine der größten Missionshindernisse“ bezeichneten, (Ostenwald-Rytlewski 1986, S. 30; in: StABr. 7/1025) bekämpfen.

Außerdem wollte man einheimische Gehilfinnen für die Arbeit bei den Mädchen, Kindern und bei der Krankenpflege gewinnen. Zu diesem Zweck haben die Missionen versucht, die Mädchenbildung in den Kolonien so weit wie möglich nach dem Modell der bürgerlichen Mädchenbildung in ihrer Heimat zu organisieren. Viele einheimische Mädchen wurden in die Missionarsfamilien aufgenommen, die in den Kolonien als Vorbild zum christlichen Eheleben und zur elternhäuslichen Erziehung dienten. Für die größeren Gruppen wurden Internate gegründet, wo die Mädchen sich allmählich an das christliche Leben, an Ordnung und Sauberkeit sowie an die

üblichen Haus- und Handarbeiten gewöhnen sollten. In den Elementarfächern wurden sie in den Mädchenschulen oder in den Stationsschulen unterwiesen. Die so genannten gehobenen Schulen durften sie nicht besuchen. Aufgrund der in Europa derzeit noch herrschenden Ideologien über die Geschlechterdifferenz wurde das Mädchenschulwesen von dem der Jungen getrennt und auf die Elementarbildung sowie die Haus- und Handarbeit beschränkt, um die Mädchen auf ihren künftigen ‚natürlichen‘ Beruf als Gattin, Hausfrau und Mutter vorzubereiten. Diejenigen, die sich bei der Bildung fleißiger zeigten, wurden als Gehilfinnen in den Kleinkinder- oder in den Mädchenschulen angestellt.

Um die so gebildeten einheimischen Mädchen nach der Bildungszeit in der neuen christlichen Zivilisation zu behalten und sie den Einflüssen des einheimischen Milieus zu entziehen, wurden Jungfrauen- und Bibelfrauenvereine bei den evangelischen Missionen und Marienvereine bei den katholischen Missionen gegründet. Die Frauen sollten nach bestimmten Regeln leben, regelmäßig zum Gottesdienst und zu wöchentlichen Treffen auf der Missionsstation kommen, wobei sie durch die Gebete, die Gesänge, die biblischen Geschichten und durch die sonstigen Aktivitäten gestärkt gegen die Einflüsse der einheimischen Kultur nach Hause zurückgingen.

Daraus schließen wir in Anlehnung an S. Prodollet (1987 und 1993), die die Missions- und Kolonisierungsarbeit der Basler Frauenmission in Indien und in Kamerun analysiert, und dabei bemerkt, „die Erziehung der ‚Heidenmädchen‘ zu Werten wie Gehorsam, Arbeitsamkeit, Disziplin, Sauberkeit und Ordnung sowie deren Bildung zu „ihrer besonderen Aufgabe der Frau als Mutter“ stand ganz im Zeichen der Bildungsideale für junge Frauen in Europa“ (1993, S. 300), dass die missionarische Frauen- und Mädchenbildung nicht nur der Basler Mission, sondern generell von allen Missionen in den deutschen Kolonien ein Export der europäischen christlichen Hausfrau und Mutter in die Kolonien war. Diese Zivilisationsarbeit war von großer Bedeutung für den Erfolg der Missionsarbeit, denn nur eine christliche Frau konnte durch ihren Einfluss auf ihren Mann und ihre Kinder zur Ausbreitung des Christentums beitragen. Darüber hinaus erhoffte man, durch Bildung die einheimischen Frauen von der angeblichen Unterdrückung und von der Sklaverei der Männer zu befreien und zur Emanzipation zu bringen, genauso wie es in den Zielen der Frauenbewegungen in Europa zur selben Zeit hieß. Die Emanzipationsarbeit bestand darin, die einheimischen Mädchen aus ihrem kulturellen Umfeld zu reißen, sie in die europäische Haushaltskunst einzuweisen und möglicherweise dafür zu sorgen, dass sie eine christliche Ehe eingehen, indem sie gebildete Jugendliche, vor allem die Hilfslehrer oder Katechisten heiraten. Der Fortbestand des Einflusses wurde dadurch gesichert, dass die Familien von den Gehilfen häufig auf der Missionsstation oder auf einem Missionsgelände unter

strenger Aufsicht der Missionare lebten (vgl. Missionsblätter von St. Ottilien 1899, S. 12).

In der folgenden Tabelle werden zusammenfassend die Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert in ihrer Grundform, ohne dabei die Entwicklungen durch die Frauenbewegungen gesondert zu betrachten, und die missionarische Mädchenbildung in den deutschen Kolonien in Afrika nach dem Frauenideal, Bildungs- und Erziehungszielen, den Bildungsinstitutionen, dem Lerninhalt und den Lernaktivitäten sowie nach dem Beruf der gebildeten Frauen in den jeweiligen Gesellschaften verglichen. Das Ziel dieser tabellarischen Darstellung ist es, die Konformität der beiden Erziehungs- und Bildungspraxen auf einen Blick zu erfassen und somit den Export des europäischen christlichen Frauenideals und der Mädchenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland in die Kolonien in Afrika zu bestätigen.

*Tab. 48: Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert vs. missionarische Mädchenbildung in den Kolonien*

<b>Vergleichsebene</b>	<b>Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert</b>	<b>Missionarische Mädchenbildung in den Kolonien</b>
<b>Frauenideal/Bildungs- und Erziehungsziele</b>	Christliche Gattin, Hausfrau, Mutter	Christliche Gattin, Hausfrau, Mutter
<b>Institutionen</b>	Elternhaus, Kloster, Mädchenpensionate und -schulen	Missionarsfamilien, Schwesternhaus, Mädchenanstalten und -schulen
<b>Lerninhalt und -aktivitäten</b>	Elementarfächer (Lesen, Schreiben, Rechnen), Haus- und Handarbeiten (Waschen, Kochen, Nähen, Stricken usw.)	Elementarfächer (Lesen, Schreiben, Rechnen), Haus- und Handarbeiten (Waschen, Kochen, Nähen, Stricken usw.)
<b>Ergebnis/Beruf der gebildeten Frauen</b>	Christliche Ehefrau, Mutter und Hausfrau; Lehrerin, Krankenschwester	Christliche Ehefrau, Mutter und Hausfrau; Gehilfin bei der Krankenpflege, in den Kleinkinder- und Mädchenschulen

(Zusammengestellt auf der Basis der historischen Rekonstruktion der missionarischen Mädchenbildung in den Kolonien (Kapitel 3) und der kurzen Darstellung der Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert (Kapitel 4.2))



Diese Tabelle lässt die unbestreitbare Ähnlichkeit zwischen dem europäisch-christlichen Frauenideal sowie der Mädchenbildung und dem kolonial-missionarischen Frauen- und Mädchenbildung in Afrika im ausgehenden 19. Jahrhundert bemerken und bestätigt somit die These des Exports der europäischen christlichen Gattin, Hausfrau und Mutter nach Afrika. So waren die Erziehungs- und Bildungsziele, die Institutionen, die Lerninhalte und -aktivitäten sowie die Ergebnisse, d.h. die Berufe der gebildeten Frauen sowohl in Deutschland wie in den Kolonien ähnlich. Die Mädchen sollten zu christlichen Gattinnen, Hausfrauen und Müttern gebildet werden. Dies geschah in Deutschland im Elternhaus, was in den Kolonien den Missionarsfamilien entsprach, oder in den Klöstern, den Schwesternhäusern in den Kolonien, und in den Mädchenpensionaten und Schulen, die in den Kolonien auch gegründet wurden. Die Lerninhalte und -aktivitäten für die Mädchen beschränkten sich in beiden Fällen auf die so genannten Elementarfächer (Lesen, Schreiben und Rechnen) in den jeweiligen Landessprachen und Haus- und Handarbeiten (Waschen, Kochen, Nähen, Stricken usw.). Auch die Berufe der gebildeten Frauen, die schon im Frauenideal und in den Bildungszielen größtenteils explizit vorhanden waren, waren die gleichen: christliche Gattinnen, Hausfrauen und Mütter; dazu bestand die Möglichkeit der Ausübung einer formalen Berufstätigkeit als Lehrerin bzw. Gehilfin in den Mädchenschulen und -pensionaten oder in Kindergärten bzw. Kleinkinderschulen oder als Krankenschwester bzw. Gehilfin bei der Krankenpflege.

Trotz der großen Ähnlichkeiten zwischen dem Frauenideal und der Mädchenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert und der missionarischen Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien, aus denen resultiert, dass die kolonial-missionarische Frauen- und Mädchenbildung ein Transfer des christlich-europäischen Frauenideals und der deutschen Mädchenbildung des ausgehenden 19. Jahrhunderts nach Afrika war, lassen sich einige Unterschiede bemerken: Anstelle von Elternhaus wurden die einheimischen afrikanischen Mädchen in fremden christlichen Familien (Ersatzfamilien) von Pflegeeltern erzogen. Auch im beruflichen Bereich wurden die Einheimischen fast nur als Gehilfinnen angestellt. Die missionarische Frauen- und Mädchenbildung in den Kolonien war also keine bloße Reproduktion des deutschen Mädchenbildungsmodells in Afrika, sondern ein kolonial verzerrter Transfer des deutschen Frauenideals nach Afrika, was jedoch die afrikanische Gesellschaft in Wandel setzte und die einheimische soziale Stellung und Rolle der Frauen erheblich beeinflusste.

## **4.6 Die Beeinflussung der afrikanischen autochthonen gesellschaftlichen Strukturen**

Im Folgenden soll auf die Beeinflussung der afrikanischen autochthonen Erziehungspraxis, der einheimischen Geschlechterverhältnisse und der sozialen Stellung der Frau sowie der gesellschaftlichen Rollenverteilung nach dem Geschlecht und des durch die koloniale und missionarische Erziehung bzw. Bildung der Mädchen und Frauen zu christlichen Gattinnen, Hausfrauen und Mütter eingegangen werden.

### **4.6.1 Die Beeinflussung der autochthonen Erziehungspraxis**

Jede Gesellschaft hat ihre eigenen Weisen, die Neugeborenen zu sozialisieren und sie für das gesellschaftliche Leben vorzubereiten (vgl. Durkheim 1972, S. 79). Je nach dem kulturellen Umfeld verinnerlichen die Kinder Normen, Werte, Repräsentationen sowie soziale Rollen, die allmählich aus ihnen vollwertige und handlungsfähige Mitglieder der Gesellschaft machen, wobei sie ihre Identität gewinnen. Trotz der vielfältigen Bevölkerungsgruppen in Afrika mit ihren unterschiedlichen politischen und wirtschaftlichen Organisationen gibt es, was die Sozialisationspraxen angeht, unbestritten allgemeine gemeinsame Züge, nach denen von einer afrikanischen autochthonen Erziehung die Rede sein kann. Die große Bedeutung des Kindes in der Gesellschaft, der kollektive Charakter der Erziehung und ihre intime Verbundenheit mit dem Alltagsleben kennzeichnen die afrikanische autochthone Erziehung. Es gibt keine spezielle Institution oder Personen, die sich ausschließlich mit der Sozialisation beschäftigen. Jedes ältere Gesellschaftsmitglied ist verantwortlich für die Erziehung der Kinder, die sich überall, in jedem Augenblick und in jeder Situation ereignet (vgl. Moumouni 1964, S. 13ff.).

Als Folge der strengen Geschlechtertrennung im Alltagsleben in der afrikanischen vorkolonialen Gesellschaft wurde auch die Mädchenerziehung von der Jungenerziehung getrennt, und dies geschah ab dem sechsten bzw. achten Lebensjahr. Die Mädchen wurden nicht nur als Gattin, Hausfrau und Mutter herangezogen, sondern auch als vollwertige Mitglieder und wirtschaftliche Akteure der Gesellschaft herangebildet.

Drei Etappen werden unterschieden (vgl. Moumouni 1964, S. 26f.):

Von der Geburt bis zum sechsten oder siebten Lebensjahr: das Kind, Junge oder Mädchen, bleibt nur bei der Mutter, lernt laufen und sprechen und verbringt die Zeit mit Spielen oder auf dem Rücken der Mutter.

Die zweite Etappe reicht vom achten bis zum zwölften Lebensjahr. Der Junge wird dann vom Vater und das Mädchen von der Mutter erzogen. Das Mädchen lernt bei seiner Mutter alles über seine zukünftigen Rollen durch Beobachtung und Nachahmung und muss sich schon an der wirtschaftlichen Produktion beteiligen:

„la fillette [...] ira puiser de l'eau avec sa mère, se rendra aussi au marché avec elle, veillera sur ses cadets, nettoiera la concession, fera la vaisselle, allumera et surveillera le feu à la cuisine ...etc. Toutes activités, les unes aussi importantes que les autres et qui permettent aux jeunes enfants de s'initier à ce que sera leur véritable rôle de producteurs quand ils deviendront grands“ (Salifou 1981, S. 22).

Das Mädchen lernt dabei auch sogleich die moralischen sozialen Werte und Verhältnisse durch Märchen, Sagen, Sprichwörter und Rätsel, so dass es etwa mit zwölf Jahren autonom und zu einem vollständigen Mitglied der Gesellschaft wird:

„la jeune fille [...] ne se contentera plus d'allumer et de surveiller le feu dans la cuisine de sa mère, elle prépare elle-même les mets et plus particulièrement les sauces; elle fabrique également des objets d'artisanat qu'elle vend au marché pour se procurer ce dont elle a besoin“ (ebd., S. 23).

Die dritte Etappe beginnt dann und endet einige Jahre später je nach der Gesellschaft mit einer Zeremonie (Initiation oder Beschneidung), wodurch die junge Frau in die Gemeinschaft der Erwachsenen eingegliedert und empfangen wird. In diesen Jahren kann das Mädchen einen Beruf erlernen (Töpferei z.B.). Bei den Zeremonien lernt die junge Frau nochmals alles über ihre Rolle, die Ehe, das Leben mit dem Partner und mit dem Ehemann, die Beziehung zu der Familie des Ehemannes, alles über die Kinderpflege, die afrikanische Medizin, die Sitten usw. „Alles zielt darauf ab, aus der jungen Initiierten eine ‚gute‘ Ehefrau und eine ‚gute‘ Mutter zu machen“ (Thiam 1981, S. 96). So gut vorbereitet und mit all diesen wichtigen Kenntnissen und Fähigkeiten wartet die ‚reife‘ junge Frau auf einen Mann, falls sie noch nicht verlobt ist.

Von der Mädchenerziehung bei den Kinga in DOA berichtete der Missionar Wolff der Berliner Missionsgesellschaft nach einer vierteljährigen Beobachtung in der Missionszeitschrift:

„Das heranwachsende Mädchen lebt bei der Mutter und hilft ihr, ihren Kräften entsprechend, im Haushalt. Geht die Mutter des Morgens in den Wald, Holz zu holen, so sammelt auch das Kind sein Bündelchen und trägt es wie die Mutter auf dem Kopf nach der Hütte. Mit den Jahren wird die Last immer schwerer, und die Mädchen sehen eine Ehre darin,

die schwersten und größten Lasten tragen zu können. Sie werden durch tägliche Übung so gestählt, daß sie als Frauen, wenn sie ihren Haushalt zu versorgen haben, Lasten Holz tragen, die ein weißer Mann nicht heben kann. Geht die Mutter des Abends nach der Quelle, um Wasser zur Bereitung der Hauptmahlzeit zu schöpfen, so trippelt das kleine Mädchen hinterher, eine Kalebasse oder einen Krug auf dem Kopfe tragend“ (Der Njassa-Bote, 12. Jg., Nr. 2, April 1916; zit. in Mamozai 1989, S. 70).

Dieser Sozialisationsprozess scheint umfassend und vollständig zu sein: das Mädchen wird dadurch erzogen, gebildet und ausgebildet. Er trifft auch gut auf die Bedürfnisse der afrikanischen damaligen Gesellschaft zu, aber besteht nur aus einer Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; d.h. eine Weitergabe von Traditionen, daher kann eine solche Erziehung die Fortentwicklung der Gesellschaft nicht fördern und unterstützen. Es fehlt dieser Form der Erziehung also an der nötigen Dynamik, die zum sozialen Fortschritt durch die Einnahme neuer Kenntnisse und Erfahrungen und somit zur Entwicklung führt. Für Moumouni (1964) ist die afrikanische autochthone Erziehungspraxis

„très adapté à la simple transmission de l’expérience des aînés aux cadets, dans le cadre d’une technique relativement peu développée et essentiellement empirique; elle n’offre ni cadre ni support à des progrès ultérieurs par l’intégration et la généralisation graduelles de nouvelles expériences et connaissances qui elles, sont censées se transmettre individuellement, donc isolément. Elle était condamnée à se répéter et reste immuable à moins de bouleversements sociaux ou de changements politiques importants entraînant de tels bouleversements sociaux“ (S. 38).

Vielleicht könnte diese eher statische Erziehungspraxis durch Traditionsvermittlung eine der Ursachen dafür sein, dass nach einiger Zeit Innovationen aus der fremden Kultur der Missionare und Kolonialherrschaft akzeptiert wurden als Mittel für sozialen Wandel.

Die christliche Erziehung und Bildung afrikanischer Mädchen und Frauen durch europäische Missionarinnen begann nach kurzer Zeit, der autochthonen Erziehung ihre Bedeutung und Wichtigkeit zu nehmen. Nicht nur Eltern brachten ihre Töchter zur Ausbildung in die Mission, sondern auch viele Gatten ihre Frauen und viele Bräutigame ihre Verlobten. Für die meisten Einheimischen, vor allem für die in den kolonialen und missionarischen Schulen Gebildeten, die die neue Zivilisation bzw. die Modernität verkörperten und vertraten, kam es nicht mehr in Frage, eine ‚ungebildete‘ Frau zu heiraten.

Beispielsweise schickte ein Soldat der Schutztruppe in Kamerun seine zwölfjährige Frau zur Ausbildung bei Frau Bohner. In einem Brief an den Missionar, in dem er seine Wünsche und Erwartungen ausdrückte, schrieb er:

„Sehr geehrter Herr Missionar Bona! Ich bitte Entschuldigen ich habe schon meine kleine Mädchen geschickt werden bei Ihnen daß Sie nützlich lernen Duallasprache, schreiben, lesen, rechnen, tüchtig Kochen, Plätten und Waschen. Sie hieß Massina. [...] Massina ist jetzt alt 12 Jahre und mir meine richtiger verheiratet Frau“ (Bohner 1935, S. 234f.).

Im ganzen Jahr bekam der Missionar viele solcher Briefe. Auch der König von Lobetal (Kamerun) schickte „die liebste von seinen sechs Frauen“ zur Missionarsfrau, obwohl diese es nicht gewünscht hatte (ebd., S. 235).

Für die Eltern, die ihre Töchter zu den Missionarinnen brachten, war zugleich damit die Erwartung verknüpft, dass die Kinder nach dem Schulbesuch ‚nützlicher‘ wurden. Hier folgt das Beispiel von einer Mutter, die mit der Leistung ihrer Tochter unzufrieden war und sich bei den Schwestern beklagte. Eine Missionsschwester in Togo berichtete:

„Da kam vor kurzem die Mutter eines unserer Schulmädchen und beklagte sich, daß ihr Töchterchen, welches höchstens sechs Jahre zählt, das Geld noch nicht genügend kenne, um allein zum Markte gehen zu können, obwohl es schon längere Zeit zur Schule gekommen sei. Man übergibt uns die Kinder vom dritten bis sechsten Jahre gern, aber dann, meint man, müße es auch genug sein, und die Kinder müßten in Lesen, Schreiben, Rechnen und Handarbeiten perfekt sein“ (Steyler Missionsbote 1903/1904, S. 186).

In Kamerun, wo die Rede von Mädchenhandel war, schickten manche ihre Töchter zur Ausbildung bei den Missionarinnen, um diese später „teurer zu verkaufen“ (vgl. Der Evangelische Heidenbote, Sept. 1900, S. 68).

Die Einheimischen konnten nicht mehr ihrer eigenen Erziehungspraxis trauen und begannen, sie als defizitär zu empfinden. Die autochthone Erziehung konnte die Sozialisationsfunktion in der sich wandelnden und sich okzidentalierenden kolonialen Gesellschaft nicht mehr erfüllen und musste durch die europäisch geprägte Schulbildung ergänzt werden. Die Schulbildung begann, sich als sozialer Differenzierungsfaktor und Motor der Mobilität und der sozialen Schichtung zu etablieren und zwang die Menschen, eine persönliche Synthese zwischen den neuen Ideen und ihren eigenen Werten, die als primitiv bezeichnet wurden und oft im Gegensatz zu den neuen standen, zu finden.

Es darf nicht verschwiegen werden, dass die gebildeten einheimischen Mädchen eine christliche Taufe empfangen hatten und dadurch einen neuen

europäischen Namen erhielten. Dies bedeutete einen mehr oder weniger gewaltigen Bruch mit ihrer Herkunft, ihrer Familie und ihrer Kultur. Die Namen in den afrikanischen autochthonen Gesellschaften hatten immer eine besondere Beziehung zum Kinde, zu seinen Empfängnis- und/oder Geburts Umständen, zu seiner Familie und seiner Herkunft und deuteten auf die Erwartungen und Hoffnungen, die eine Familie auf ein Kind legte. Die Ablegung der autochthonen Namen, die die Missionarinnen für „heidnisch“ hielten, und die Übernahme eines europäischen christlichen Namens galten der Ablehnung seiner kulturellen Identität.

#### **4.6.2 Die Einflüsse auf die Geschlechterverhältnisse und das Familienleben**

Die Erziehung und Bildung einheimischer Mädchen und Frauen zu christlichen Gattinnen, Hausfrauen und Müttern nach dem europäischen Modell, bestätigte im Allgemeinen das auch in Afrika vorfindliche Prinzip der geschlechtsspezifischen Rollenverteilung, wenn dabei auch häufig die autochthone Arbeitsteilung nicht beachtet wurde. Hierzu folgende Beispiele: Die Missionarinnen versuchten Frauen Aufgaben zuzuweisen, die in der autochthonen Ordnung von Männern übernommen wurden. Bei der Bevölkerungsgruppe der Konde in DOA z. B. war das Wäschewaschen Männersache; bei vielen Völkern in Kamerun beschäftigten sich die Männer mit den Nährarbeiten (Mamozai 1989, S. 95ff.). Dies weichte die einheimische Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau auf und reduzierte stark den Handlungsspielraum der Frauen. Die gebildeten Frauen, vor allem diejenigen, die Missionsgehilfen geheiratet hatten, wollten nicht mehr zu den gewöhnlichen Feld- und Handelsarbeiten zurückgehen. Ihre Familien, die in den meisten Fällen auf den Missionsstationen lebten, waren auf die Einkommen der Männer angewiesen.

Der Kampf der Missionen gegen die Polygamie und die Einführung der Kleinfamilie als die ideale Familienform bestätigten die Männer als Familienoberhäupter. Nur Männer sollten der Kolonialverwaltung die Hütten- oder die Kopfsteuer bezahlen. Die Frauen verloren an Freiheit und gerieten in die ökonomische Abhängigkeit von ihren Männern. So begann die systematische „Hausfrauisierung“ der afrikanischen Frauen. Die gebildeten Frauen wollten so gut wie möglich nach dem europäischen Stil leben, der sie in die westliche Modernität einführen würde, und zeigten dabei einen eifrigen „Nachahmungstrieb“, der sie nach den Beschreibungen von Missionaren und Missionarinnen letztlich „unangenehm und lächerlich“ machte, so dass sie „zur armseligen Karikatur“ wurden (Wuhrmann 1925, S. 150; zit. n. Mamozai 1989, S. 97).

Die Hausfrauisierung der afrikanischen Frauen hielt sie auch fern von ihren vorkolonialen Handwerkertätigkeiten. Die kolonialen und missionarischen Handwerkerschulen wurden für Jungen reserviert, die dann ‚moderne Handwerkerarbeiten‘ in der Gesellschaft übernehmen mussten.

Auch die von den kolonialen und missionarischen Bildungsmöglichkeiten fern gebliebenen Frauen und Mädchen wurden von den Einflüssen betroffen. Sie hielten an der Subsistenzwirtschaft bzw. der einheimischen Agrarwirtschaft und an dem informellen Handel weiter fest, die durch den Aufschwung der Kolonialwirtschaft aber immer mehr an Bedeutung verloren. So wurde die Mehrheit der einheimischen Frauen in den Kolonien tendenziell vom Gelderwerb abgeschnitten und der Armut sowie der Dependenz von den Männern ausgesetzt.

Den Männern standen viele Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zur Verfügung. Auch Männer, die keine Schule besuchten, konnten in den Plantagen, auf den Baustellen usw. arbeiten und Geld verdienen. Viele Bauern wechselten zu kolonialwirtschaftlichen Produkten wie Kaffee oder Kakao, um am Kolonialhandel teilzuhaben. Das kapitalistische Geld- und Wirtschaftssystem und die Lohnarbeit, die fast ausschließlich Männern zugänglich waren, verstärkten ihre Vorherrschaft in der Gesellschaft, zumal auch das ganze Kolonialsystem und die Mission patriarchalisch organisiert waren. Frauen wurden aus politischen Ämtern und öffentlichen Aufgaben verdrängt. Ihnen blieb nur die nicht entlohnte Hauswirtschaft. Da wo Frauen dennoch eine bezahlte Arbeitsstelle als Hilfslehrerinnen bei den Missionen oder als Arbeiterinnen auf den Plantagen bei großem Bedarf an Arbeitskräften bekamen, wurden sie schlechter bezahlt als die Männer<sup>19</sup>.

Durch die christliche Erziehung und die Schulbildung der Mädchen und Frauen wollten die Missionen hauptsächlich gegen die Polygamie kämpfen und die europäische christliche monogame Familie in Afrika einführen. Als Vorbild galten die Missionarsfamilien. In dieser Hinsicht haben die Missionarinnen immer versucht, die zu bildenden unverheirateten Mädchen gebildeten Jungen zur Frau zu geben. Die so entstandenen Familien sollten unter Aufsicht der Missionare auf der Station oder auf einem Missionsgelände leben. Nach dem Jahresbericht vom 25.11.1898 über die Arbeit der Schwestern der Benediktiner Mission in DOA wurde eine Siedlung von einheimischen christlichen Familien auf einer Missionsfarm errichtet, die von Missionaren weiter betreut wurden:

---

<sup>19</sup> In Ostafrika wurden Frauen bei Erntezeiten aus Mangel an genügenden männlichen Arbeitskräften auf den Plantagen angestellt; sie bekamen drei Rupien im Monat, während die Männer für die gleiche Arbeit vier Rupien erhielten (Mamozai 1989, S. 113).

„Vergangenen Monat verheirateten sich vier unserer erwachsenen Mädchen und drei der jungen Ehepaare ließen sich auf unserer St. Scholastika-Schamba nieder. Letztere bilden die Ländereien, die der apostolische Präfekt im vorigen Jahr für die Schwestern angekauft hat. [...] Wir haben dort einen Gemüsegarten angelegt. Auch haben sich dort nach und nach siebzehn Familien angesiedelt, die mehrmals in der Woche vom apostolischen Präfekten Unterricht erhalten. Sie kommen zum Gottesdienst nach Dar-es-salam“ (Missionsblätter von St. Ottilien 1899, S. 12).

So versuchten die Missionen, die zur christlichen Religion konvertierten Einheimischen so weit wie möglich von ihrem autochthonen Milieu fernzuhalten, sie unter Kontrolle zu halten und in der europäischen christlichen Kultur zu befestigen. Für die Missionen war es immer ein großer Verlust, wenn gebildete Mädchen nicht-christliche Ehen eingingen und zurück zum einheimischen Leben kehrten. Darüber schreibt die Missionarsfrau Schultze der Basler Mission aus Kamerun:

„Besonders schwer ist es, die Mädchen bei ihrer Verheiratung wieder ganz in die alten heidnischen Verhältnisse zurückkehren zu sehen. Die, die heidnische Männer haben (und das ist vorläufig bei weitem noch die größte Zahl), sind eben einfach gezwungen, all die heidnischen Gebräuche und Unsitten wieder mitzumachen“ (Basler Missionsmagazin 1913, S. 359).

Auch die Entlassung der jüngeren Mädchen nach Beendigung der Bildungszeit, die noch nicht heirateten, bereitete den Schwestern viele Sorgen. Viele von diesen Mädchen nahmen einfach ihr altes Leben wieder auf, als hätten sich die Missionarinnen zwei bis drei Jahre lang vergebens Mühe gegeben (vgl. Öhler 1903, S. 95). Aber dann scheuten sie sich vor den üblichen Frauenalltagsarbeiten, vor allem vor den Feldarbeiten, die sie entwürdigend fanden.

Die gebildeten Einheimischen unter dem Einfluss der christlichen Religion und manchmal unter der Aufsicht der Missionarinnen und Missionare übernahmen langsam das westliche Modell der Einehe und der Kleinfamilie. Der Kontakt und das Verhältnis zu den Verwandten, die aus der europäisch-christlichen Sicht als „Heiden“ bezeichnet wurden, wurden geschwächt, so dass die autochthone Solidarität allmählich an Bedeutung verlor. Im entstandenen Wettlauf zur Modernität wurde allmählich das Individuum immer wichtiger als die Gemeinschaft und das „Ich-Denken“ gewann über das traditionelle „Wir-Denken“ an Vorrang (vgl. Kita 2003, S. 34ff.). Die Ehe, die in dem einheimischen Denken das Bündnis zweier oder mehrerer Familien war, wurde in dieser Form bedroht.



An dieser Stelle darf nicht verschwiegen werden, dass auch dadurch Konflikte entstanden, dass Mädchen, die schon in der Kindheit verlobt wurden, sich nach der europäisch-christlichen Ausbildung weigerten, ihren ‚heidnischen‘ Verlobten zu heiraten. Auch in den neuen christlichen Ehen herrschte nicht immer Harmonie und Vertrauen zwischen den Eheleuten, die dem westlichen Familienvorbild noch nicht entsprachen. Im Gegensatz zum einheimischen Familienleben, in dem jeder von den Eheleuten sein Vermögen selbständig verwaltet, wollten die christlichen Frauen über die Verwendung der Gehälter ihrer Ehemänner vollständig informiert werden, was manchmal zu Konflikten führte. Im Monatsbericht der Station Tanga für Dezember 1912 berichteten die Missionare der Betheler Mission in DOA:

„Es fehlt in manchen Ehen das gegenseitige Vertrauen, weil jeder das Seine sucht. So beklagten sich zwei Frauen darüber, dass ihre Männer nur knapp das nötige Geld für den Unterhalt ihrer Familien geben, über die Verwendung des übrigen Geldes aber die Auskunft verweigern“ (Bethel Missionsarchiv M III 2.40, Bl. 143).

Die Missionarinnen und Missionare wurden zu Eheberatern, die solche Konflikte regelten und die Eheleute in den Vorschriften der christlichen Religion hielten.

#### **4.7 Die gebildeten Frauen in der kolonialen Gesellschaft: Rolle, Beruf, soziale Stellung und Ansehen**

Die soziale Stellung und das Ansehen sowie der Beruf und die Rolle der in den missionarischen Bildungsstätten gebildeten einheimischen Frauen in der in Wandel geratenen afrikanischen kolonialen Gesellschaft werden im Folgenden dargestellt und mit anschließenden ausgewählten Biographien veranschaulicht. Zum Schluss sollen die Einstellungen der einheimischen Männerwelt zur europäisch geprägten Schulbildung der Mädchen analysiert werden. Dadurch wird die Bedeutung der missionarischen Mädchenbildung einerseits für die einheimischen gebildeten Frauen selbst und andererseits für die afrikanischen Männer und Jungen analysiert.

Die christliche Erziehung und die Schulbildung der afrikanischen Frauen führten zur Entstehung einer besonderen Gruppe von Frauen, die eine neue soziale Rolle spielen sollten und auch die Möglichkeit auf neue Frauenberufe hatten. Daher genossen sie eine andere Stellung und ein anderes Ansehen in der Gesellschaft.

Den zur christlichen Gattin, Hausfrau und Mutter gebildeten einheimischen Frauen stand die Aufgabe zu, zur Verbreitung und Festigung der christlichen Religion und somit der europäischen Kultur in ihren Familien und

darüber hinaus in ihrem Volke beizutragen. Die Missionen haben bemerkt, wie groß der Einfluss der Frauen im Familienleben in Afrika war, und wollten diese Position der Frauen nutzen, um ihre Missionierungs- und Zivilisierungsziele zu erreichen. Als Erzieherin der Mädchen, der künftigen Frauen und Mütter, der Jungen (in der frühen Kindheit), der künftigen Ehemänner und Väter, beeinflusst die Frau das Leben der ganzen Bevölkerungsgruppe. So war es „ungeheuer wichtig, daß den Frauen das Evangelium gebracht wird“ (Öhler 1903, S. 39), um die Männer und die heranwachsende Jugend zu gewinnen.

Das steigende Ausmaß der missionarischen Mädchenbildung sowie der Mangel an genügenden europäischen Missionarinnen und die Erkrankung vieler von ihnen führten zum Einsatz von gebildeten einheimischen Mädchen als Gehilfinnen in den Mädchenschulen und -anstalten, in den so genannten Kleinkinderschulen sowie bei der Krankenpflege. Zu Beginn der Frauenmission, als die Missionarinnen die einheimische Sprache noch nicht konnten, sollten die geschicktesten Mädchen die Rolle von Dolmetscherinnen spielen und ihren Kameradinnen den Unterricht erklären. Bei den Handarbeiten sollten sie auch helfen. Diese Aufgabe, die zunächst ohne Entlohnung erfüllt wurde, entwickelte sich dann mit dem Schulabschluss von einigen Mädchen zu einem formalen Beruf.

Viele von den schulisch erfolgreichen und engagierten Absolventinnen, die sich durch Begabung, Fleiß und Zuverlässigkeit auszeichneten, wurden von den Missionen als Gehilfinnen angestellt. Sie arbeiteten unter strenger Aufsicht der Missionarinnen. In den Mädchenschulen sollten sich diese mit dem Unterricht in den unteren Klassen beschäftigen. Jeden Abend bereiteten sie zusammen mit den Missionarinnen den Unterricht des nächsten Tages vor. Zu diesem Zweck sollten sie in der Mädchenanstalt weiter leben und an der Erziehung der jüngeren Schülerinnen mithelfen; für ihre Leistungen erhielten sie einen monatlichen Lohn. Viele von ihnen sind unverheiratet geblieben.

Trotz ihrer bedeutenden Rolle in der Missionsarbeit wurden die einheimischen Erzieherinnen bis zum Ende der deutschen Kolonialzeit den europäischen Missionarinnen nicht gleichgestellt. Sie führten die Bezeichnung von ‚Gehilfinnen‘, wurden selten Lehrerinnen genannt, erhielten niedrigere Löhne und durften mit sehr wenigen Ausnahmen nicht selbständig arbeiten. Als bekannte Ausnahmen gelten die Gehilfinnen Margarete Damesi Kwadzo und Mercy Baëta der evangelischen Bremer Mission in Deutsch-Togo, die im Jahre 1909 jeweils nach Dzelukowe und Anyako gesandt wurden, um eine selbständige Frauen- und Kindermission zu gründen (Rohns 1912, S. 291; vgl. Akakpo-Numado 2003, S. 201). Was die Entlohnung angeht, erhielten beispielsweise die Gehilfinnen der Bremer Mission in Lo-

me (Deutsch-Togo) 1906 zwischen 7 und 15 Mark monatlich, also 84-180 Mark im Jahr, während jeder Missionsschwester und -diakonisse bis zu 1.500 Mark im Jahr zur Verfügung gestellt wurden (StABr 7,1025-12/5). Mit Ausnahme von den katholischen Weißen Vätern in DOA, die ein Noviziat zur Ausbildung von einheimischen Schwestern gegründet hatten (Schmidlin 1913, S. 153f.), hat es bis zum Ende der deutschen Kolonialzeit bei den anderen Missionen keine organisierte Ausbildung der Mädchen zu Gehilfinnen im Vergleich mit den Lehrer- und Katechistenseminaren in den Kolonien gegeben, außer der täglichen Unterrichtsvorbereitung mit einer Missionarin oder einer Missionarsfrau.

Im gesamten missionarischen Bildungswesen in den deutschen Kolonien in Afrika waren im einheimischen Lehrpersonal nach dem Stand von 1911 (Schlunk 1914a) nur 93 Frauen (von insgesamt etwa 2.057 Lehrkräften), von denen 88 in Elementarschulen tätig waren; in DOA unterrichteten vier in gehobenen Schulen und in Togo ist eine in einer Lehranstalt für praktische Arbeit der Bremer Mission tätig. Ihr Anteil betrug also nur 4,52% der afrikanischen Lehrerschaft.

Der Einsatz von Gehilfinnen in den Frauenschulen bei der Bremer Mission in Deutsch-Togo führte zu Konflikten, denn in der einheimischen Ordnung war es unvorstellbar und unakzeptabel, dass ältere Personen von jüngeren unterrichtet wurden. Die Gehilfinnen waren aber oft nur zwischen 13 und 16 Jahren alt. So baten die Frauen die Missionarinnen, selbst den Unterricht zu übernehmen (Jahresbericht der NDMG 1905/1906, S. 9f.; in: StABr 7,1025).

In DSWA aber, wo eine größere deutsche Siedlung war, wurden die Mädchenschulen vor allem gegründet, um einheimische Dienstboten für die europäischen Siedlerfamilien auszubilden. Nach der Ausbildung wurden die Mädchen in den europäischen Familien als Hausmädchen aufgenommen.

Durch den Dienst bei den Missionsgesellschaften konnten die gebildeten Frauen eine Stufe höher in der Gesellschaft gelangen, nämlich in die neu entstandene Mittelschicht. Von den Einheimischen wurden sie den Europäern näher gestellt, da sie das Westliche bzw. das Moderne gegenüber der restlichen ‚ungebildeten‘ weiblichen Bevölkerung verkörperten und vertraten. Diejenigen von ihnen, die aber als unverheiratet und kinderlos gelebt hatten, hatten keine soziale Stellung in der einheimischen Ordnung.

Hier folgen einige biographische Beispiele von zur christlichen Religion konvertierten Frauen und in Missionsanstalten gebildeten einheimischen Frauen und Mädchen, die die Reflexion der europäisch geprägten Mäd-

chenbildung und die Wahrnehmung des neuen Frauenbilds in den afrikanischen Kolonialgesellschaften darstellen.

Die zwei ersten Biographien wurden von einer Missionarin geschrieben. Die Diakonisse Hedwig Rohns der Bremer Mission war ab 1889 zwanzig Jahre lang auf dem westafrikanischen Missionsfeld der NDMG (Gold-Coast und Deutsch-Togo) tätig und hinterließ viele Schriften über ihre Arbeiten unter den Ewe-Mädchen, -Frauen und -Kindern. In ihrer Veröffentlichung mit dem Titel „Zwanzig Jahre Missions-Diakonissenarbeit im Ewelande“ im Jahre 1912 stellte sie sechs christliche Frauen und vier Gehilfinnen, als „Frühlingsgewächse“ der Frauenmission in Westafrika dar (ebd., S. 264). Als Rechtfertigung der Missionsarbeit und zu deren zukünftiger Legitimierung versuchte die Missionarin in den Biographien hervorzuheben, wie durch die missionarische Intervention einheimische Mädchen und Frauen vom Heidentum zum Christentum, von der Dunkelheit zum Licht, vom primitiven Stand zur Zivilisation gebracht wurden und porträtierte sie als Hoffnungsträgerinnen für die Verbreitung des christlichen Glaubens und für die „moderne Zukunft“ Afrikas. Durch die Missionsarbeit wurden diese Frauen und Mädchen ganz andere Menschen, „neue Menschen“, die Rohns mit der Eiche im Frühling verglich:

„Ich habe manchmal denken müssen, daß unsere Christinnen im Ewelande der Eiche im Frühjahr gleichen. Du siehst noch manches von dem frühen Heidenleben äußerlich an ihnen, während schon das neue Leben in ihnen mächtig ist. Und je mehr es sich entfaltet und Kraft gewinnt, je mehr verändert sich auch alles im äußeren Leben. Ja, die ganze Erscheinung, das Auftreten, Benehmen, die Kleidung und selbst die Gesichtszüge werden andere“ (1912, S. 264).

Mit diesem Erfolg wollten die Missionen den europäischen skeptischen Milieus gegenüber treten, die behaupteten, die Schwarzafrikaner seien für christliche Moral und westliche Zivilisation nicht empfänglich. An diese richtete sich die folgende Antwort Rohns:

„Ich habe in den zwanzig Jahren, in denen ich in der Missionsarbeit stand und in denen ich unter dem Volke gelebt habe, andere Erfahrungen gemacht. Es ist nicht so, daß die, welche das Heidentum verlassen und dem Christentum sich zugewandt, nun vollkommene Heilige werden, aber sie sind neue Menschen“ (ebd., S. 265).

Darüber hinaus hatten einige gebildete afrikanische Frauen auch die Möglichkeit ausgenutzt, ihre Visionen und Perspektiven über das ‚neue Leben‘ durch Briefe an Missionarinnen und Missionarsfrauen und weitere Schriften auszudrücken. Es war selten, aber das Beispiel von Henriette Sedode der Bremer Mission in Togo, die die Biographie von ihrer Freundin und

Kollegin Mercy Baëta verfasste und veröffentlichen ließ (Baëta 1930) sowie das von Charlotte Bahati bei der katholischen Mission von St. Ottilien in DOA, die ihre Autobiographie niederschrieb (Missionsblätter von St. Ottilien 1900, S. 19f.), können erwähnt werden und von Bedeutung sein.

Die folgenden biographischen Beispiele werden so ausgewählt, dass möglichst die unterschiedlichen Perspektiven (Außen- und Binnenperspektiven), die meist repräsentierten Adressaten der Mädchenbildung (Töchter von Missionskatechisten und -Lehrern, freigekaufte und befreite Sklavinnen, Gemeindefrauen), die Erziehungs- und Bildungsformen (formell und non-formal) sowie das von den Missionen gewünschte Leben der Ausgebildeten nach der Bildung (Missionsgehilfin, Ehefrau von Missionskatechisten und -Lehrern) in Betracht kommen.

### **Henriette A. Sedode, eine Gehilfin der Bremer Mission im Ewe-Land (Gold-Coast/Togo)**

Henriette Aliwodzi Sedode war die einzige Tochter von Christian und Julia Sedode. Christian hatte einige Jahre die Schule in Deutschland besucht und war Lehrer und Dolmetscher bei der evangelischen Mission in Keta. Die Mutter Julia Giraldo da Lima, eine ‚Mulattin‘ von portugiesisch-afrikanischer Abstammung, wurde von Missionarsfrau Tolch erzogen und war eine der ersten Christinnen in Keta (vgl. Akakpo-Numado 2003, S. 199). Sie engagierte sich sehr in dem Gemeindeleben und hat vor der Ankunft der Missionsschwestern einheimische Mädchen in ihr Haus zur Erziehung aufgenommen. Neben dem Schulbesuch unterwies sie selbst diese u.a. in Waschen und Plätten (Rohns 1912, S. 267).

Henriette A. Sedode wurde am 11. Februar 1881 geboren. Sie besuchte die Missionselementarschule bis 1894 und erhielt dazu von ihren Eltern und ab 1889 von den Missionsdiakonissen eine christliche Erziehung und die Ausbildung in den europäischen Haus- und Handarbeiten. Am 10. Januar 1896 wurde sie als Gehilfin in der Mädchenschule angestellt. Jeden Abend musste sie mit einer Schwester den Unterricht des folgenden Tages vorbereiten. Obwohl sie keine besondere Ausbildung zur Lehrtätigkeit gemacht hatte, zeigte sie sich als geschickte Lehrerin. Davon zeugte die Schwester Rohns:

„Neben dem praktischen Sinn ihrer Mutter Julia ist ihr ein gut Stück von dem Lehrtalent ihres Vaters zum Erbteil geworden. [...] Es gereichte mir immer zur besonderen Freude, wenn ich während des Religionsunterrichts in Henriettens Klasse trat und, auf einer Bank in ihrem Rücken sitzend, zuhörte. Die Augen aller Kinder hingen wie gebannt an ihren Lippen und leuchteten voller Teilnahme. Henriette saß mit mütterlicher Würde vor ihnen, während die Rede einem Strome glich, der nicht von

ihren Lippen, sondern aus ihrem innersten Herzen floß. So warm, so innig, so herzlich, so natürlich und so ganz einfach, der kindlichen Anschauung ihrer Zuhörer angepasst, erzählte sie die wunderschönen Geschichten, wie etwa bei uns eine Mutter, die es gut versteht, sie ihrem Kinde erzählt. Man hätte sich fast wünschen können, selbst ein Negerkind zu sein, um sich so erzählen zu lassen“ (ebd., S. 298f.).

Ein Jahr später wurde sie die Braut des einheimischen Lehrers Benjamin Onipayede. Sie verließ die Schule Ende des Jahres, um sich für die einheimischen notwendigen Hausarbeiten und für die Hochzeit vorzubereiten, die erst im Februar 1899 stattfinden konnte, da ihr Vater dagegen war, dass sie vor ihrem vollendeten achtzehnten Lebensjahr heiratete. Sie ging zu ihrer Tante, der Frau des einheimischen Missionslehrers John Tay, auf der Station Agu. Dort sollte sie „in alle Künste des afrikanischen Kochens, Brotbackens usw. eingeweiht werden“ (ebd., S. 300). Da erfuhr sie plötzlich im Oktober, dass ihr Verlobter durch ein Unglück verstorben war. Sie kehrte danach zu ihrer Mutter zurück und half ihr bei den Hausarbeiten. Kurze Zeit später nahm sie wieder ihre Arbeit bei der Mission auf und unterrichtete in der Mädchenschule bis Februar 1906, wo ihr eine zehnte Jubiläumsfeier organisiert wurde. Am 19. April des gleichen Jahres heiratete sie den Missionslehrer Robert Baëta, den Bruder ihrer besten Freundin und Kollegin Mercy Baëta, und siedelte mit ihm nach Lome, wohin dieser versetzt wurde. Mit ihm brachte Henriette acht Kinder zur Welt, unter denen drei noch früh starben.

Henriette Sedode schrieb gerne. Neben Briefen u.a. an den Missionsinspektor Zahn über ihre Arbeit in der Schule (ebd., S. 299) oder an die Missionsdiakonissen über das Leben in der christlichen Gemeinde (ebd., S. 304), hat sie die Biographie ihrer Freundin Mercy Baëta in der Landessprache Ewe verfasst, die 1930 in Bremen erschien (Baëta 1930), und in der sie von ihrem regulären Briefwechsel mit Mercy Baëta erzählt.

Henriette Sedode war ein Beispiel für ein Mädchen aus einer christlichen Familie, für die die Mädchenbildung in erster Linie gedacht wurde und die ihr Leben lang das gewünschte Schicksal der von den Missionarinnen gebildeten Einheimischen erfüllt hatte: einen christlichen Mann zu heiraten und wenn möglich, formell als angestellte Gehilfin oder informell als aktive und engagierte Gemeindefrau im Dienst der Missionsarbeit tätig zu sein und die Kinder im christlichen Leben erziehen. Auf diese Weise wollte sich die Mission die Verwurzelung und Entwicklung der christlichen Religion in der einheimischen Gesellschaft sichern. Sie zählte aber zu den raren gebildeten Mädchen, denen es gelang, die beiden Erwartungen der Missionsbildung zu erfüllen, denn die meisten Gehilfinnen waren neun bis zehn Jahre lang ledig und kinderlos im Dienst der Mission geblieben (Rohns 1912,

S. 287; vgl. Akakpo-Numado 2003, S. 205). Bis sie heirateten, waren sie Mitglieder in den Jungfrauenvereinen.

### **Mercy Baëta, ein ‚Bild‘ einer einheimischen Frau im Dienst der Bremer Mission im Ewe-Land (Gold-Coast/Togo)**

In einem veröffentlichten Aufsatz (Akakpo-Numado 2003) habe ich eine Synthese der Biographie von Mercy Baëta nach Henriette Sedode (Baëta 1930) und nach Hedwig Rohns (Rohns 1912, S. 287ff.) dargestellt und analysiert. Die folgende Biographie wird aber ausschließlich nach H. Sedode (Baëta 1930) dargestellt, denn diese Version liefert die Vision und den Blick einer betroffenen bzw. konvertierten und gebildeten afrikanischen Frau über die europäisch geprägte Bildung und das christliche Leben sowie über die soziale Stellung der christlichen Frau in der sich wandelnden kolonialen Gesellschaft.

Mercy Baëta kam zur Welt am 7. Juli 1880 in Groß-Popo<sup>20</sup> und wurde im Jahre 1886 zusammen mit ihrer Mutter Salome Dovi und ihren Geschwistern Maria, Robert und John von dem Missionar Binetsch getauft. Sie besuchte gemeinsam mit Henriette A. Sedode die Missionsknabenschule in Keta bis 1889, als die ersten Diakonissen der Bremer Mission nach Keta kamen und ihre Missions- und Bildungsarbeit an den einheimischen Frauen, Mädchen und Kindern angingen. Dann begann sie, zusammen mit Henriette Sedode und sechs weiteren Mädchen, den Handarbeitsunterricht im Schwesternhaus täglich zu besuchen. Fünf Jahre später, als die Diakonissen 1894 die erste Mädchenschule eröffneten, wurde Mercy Baëta als Gehilfin angestellt. Sie sollte sich um die Kleinkinder kümmern, und da sie kein Gehilfen- bzw. Lehrerseminar besucht hatte, sollte sie durch die Praxis lernen. Zwei Jahre später wurde H. Sedode auch angestellt und sollte ihr bei der Arbeit helfen. Mercy zeigte einen großen Eifer und eine große Geschicklichkeit bei der Arbeit, so dass ihr wenige Zeit später eine Mädchenklasse anvertraut wurde.

Einige Jahre später<sup>21</sup> verließ Mercy die Missionsarbeit und verreiste nach Accra, um zu heiraten. Sie blieb dort über ein Jahr und kehrte zurück nach Keta, da ihr die Heirat nicht gelang. Sie stieg wieder in die Missionsarbeit ein und wurde nach Anyako versetzt<sup>22</sup>, wo sie mit einer ganz neuen Mission selbständig anfangen sollte und sich zusammen mit Minna Van Lare

---

<sup>20</sup> Heute Grand-Popo in Benin.

<sup>21</sup> In dem Text von H. Sedode (Baëta 1930) sind die Zeitangaben nicht genau angegeben. Ein Vergleich mit dem Text von Rohns (Rohns 1912) lässt erkennen, dass die Reise nach Accra im Jahre 1903 stattgefunden hat (S. 291).

<sup>22</sup> Das geschah im Jahre 1909 (Rohns 1912, S. 291).

mit der Kleinkinderschule vormittags, der Frauenschule und dem Handarbeitsunterricht für Mädchen und Frauen nachmittags sowie mit den weiteren Missionsarbeiten wie Krankenpflege, Hausbesuche, Gesang- und Gebetstunde usw. beschäftigte. Über die Entstehung und die Entwicklung der Missions- und Bildungsarbeit in Anyako unter der Leitung von Mercy Baëta berichtete ihre Kollegin Minna Van Lare in einem Schreiben, das von H. Sedode in die Biographie aufgenommen wurde (Baëta 1930, S. 8ff.).

Im Jahre 1916 heiratete sie Thomas Acolatse, einen Christen, der in Labo-labo arbeitete. Sie zog dann zu ihrem Mann und begann dort, Mädchen und Frauen um sich zu sammeln und sie in Religion und Handarbeiten zu unterrichten. Sonntags hielt sie den Gottesdienst und die Gesangstunde. Die Arbeit entwickelte sich allmählich zu einer neuen Missionsnebenstation und der Katechist Isaak Kwadzo wurde dort hingeschickt.

Ein Jahr später (1917) wurde sie krank. Sie wurde von ihrer Schwester Maria nach Keta zu den Eltern, dann über Lome nach Anecho zum Arzt, Dr. Yambon, gebracht. Dort starb sie im Juli 1917 nach einer Operation.

Mercy Baëta und Henriette Sedode gehörten zu den ersten einheimischen Mädchen, die die Diakonissen der NDMG gleich nach ihrer Ankunft in Keta begannen zu bilden. Genau so wie ihre Freundin Henriette erfüllte Mercy auch die Erwartungen der missionarischen Mädchenbildung. Durch ihre Begabung, ihr Geschick und ihre Ausdauer bei der Arbeit sowie ihr Engagement für die Mission, die nicht nur ihre Kolleginnen (Baëta 1930, S. 8ff.), sondern auch die Diakonissen (Rohns 1912, S. 291), die Missionare z.B. der Missionar Salkowski (Monatsblatt der Bremer Mission, September 1910; zit. in: ebd., S. 293f.) und der Bremer Missionsinspektor Martin Schlunk (Rohns 1912, S. 293) bezeugten, zeigte sie sich nach den Worten Rohns als „glänzendster Beweis nicht nur für die Bildungsfähigkeit des Ewevolkes, sondern auch für seine Fähigkeit, das Christentum anzunehmen“ (ebd., S. 286). Nach dem gelungenen Versuch mit Margarete Kwadzo in Dzelukowe war Mercy Baëta die zweite einheimische Gehilfin der Bremer Mission, die selbständig auf einer Außenstation an einheimischen Kindern, Frauen und Mädchen arbeiten sollte (ebd., S. 291).

Anhand der beiden Biographien von Mercy Baëta, die sich ergänzen und miteinander gut übereinstimmen, ist davon auszugehen, dass es den Missionarinnen und Missionarsfrauen gelungen war, die gebildeten einheimischen Mädchen von den christlichen Werten und vom christlichen Lebensmodell zu überzeugen. Diese hatten ihrerseits die neuen Werte verinnerlicht, so dass die Betrachtungen von der missionarischen Mädchenbildung und von dem neuen christlichen Leben nicht voneinander abwichen. So engagierten sich die meisten in der Missionsarbeit, um den europäischen Missio-



narinnen zu helfen, das Christentum in der afrikanischen Gesellschaft auszubreiten.

### **Helene Ayiku, ein „Licht der Christengemeinde in Lome“ (Togo)**

Helene Ayiku gehörte zu den ersten getauften Frauen in Lome. Sie kam zur Welt um 1846 und wuchs in der einheimischen Religion auf, der sie eine treue Dienerin war. Sie lebte mit einem Mädchen aus einer anderen Familie zusammen, die ihr bei den Hausarbeiten half. Ihr eigener einziger Sohn kam früh ums Leben. Ihr Mann war Händler und viel unterwegs. Bei einer schweren Krankheit verlor sie das Vertrauen in die einheimischen Priester, denen es nicht gelang, sie nach langen Behandlungen zu heilen, so dass sie damit aufhörte, die einheimische Religion zu praktizieren. Inzwischen lief ihr das Hausmädchen auch davon. So musste sie ihren Mann bei den vielen Reisen begleiten und hielt sich für einige Zeit in Keta auf, wo sie von sich aus den ersten Kontakt mit der christlichen Kirche aufnahm. Zurück in Lome meldete sie sich zum Taufunterricht. Sie war etwa 46 Jahre alt und da sie noch keine Schule besucht hatte, fiel es ihr nicht leicht zu lernen:

„Es war daher keine Kleinigkeit für sie, die niemals eine Schule besucht hatte, alles zu lernen, was der Taufunterricht von ihr forderte, aber sie bemühte sich mit dem größten Fleiße, allen ihren neuen Pflichten nachzukommen und war mit ganzer Seele dabei“ (Rohns 1912, S. 276).

Am 22. August 1897 wurde sie getauft. Sie besuchte den Taufunterricht weiter und fehlte in keinem Gottesdienst, außer wenn sie krank war. Für die Schwestern war sie „durch ihr stilles, sanftes, friedevolles Wesen ein Licht der Christengemeinde in Lome“ (ebd., S. 276). Sie besuchte die von Missionarsfrau Beck gehaltene Frauenschule in Lome und lernte lesen, denn sie wollte selbst zu jeder Zeit die Bibel lesen können. Einige Jahre später verschlechterte sich ihre Gesundheit, sie wurde im Regierungskrankenhaus in Lome operiert, was auch gelungen war. Kurz danach starb sie dennoch am 20. Juli 1908 infolge eines Herzinfalles.

Helene Ayiku war ein Beispiel für die zahlreichen einheimischen erwachsenen Frauen, die sich für die christliche Religion entschieden hatten, in den Frauen- und Abendschulen Lesen lernten, sonntags die Bibel- und Gesangstunden besuchten und somit das christliche Gemeindeleben belebten. Durch sie erhoffte die Mission, Einfluss auf weitere einheimische Frauen sowie auf die Familien zu nehmen und sie allmählich für das Christentum zu gewinnen.

## **Bombe, eine freigekaufte Sklavin und eine geschickte Dolmetscherin der Pallottinerinnen in Marienberg (Kamerun)**

In einem Bericht über die Mädchenschule in Marienberg vom 9. April 1894 (Der Stern von Afrika 1894, S. 44ff.) schilderte die Berichterstatteerin eine Schülerin namens Bombe, die sich den Schwestern zu Beginn der Mädchenschule sehr hilfreich und unentbehrlich zeigte, da die Schwestern die Landessprache (Duala) noch nicht konnten und keinen Dolmetscher fanden:

„Der Unterricht bot anfangs seine Schwierigkeiten. Wie ich kein Wort Dualla, so verstanden meine Kinder kein Wort Deutsch. Allerdings sprechen die meisten einige Brocken Englisch, aber ein so schlechtes, verdorbenes Englisch, daß ein Engländer es sicher nicht verstehen, viel weniger als seine Sprache anerkennen würde. [...] Ich hatte mir vorgenommen, meinen Kindern ohne Zwischensprache und ohne Dolmetsch möglichst rasch das Deutsche beizubringen, auf die Art, wie man es eben bei kleinen Kindern macht, durch vieles Sprechen. Katholische Dualla-Leute, die aus dem Deutschen übersetzen, sind eine Seltenheit, deren ich nicht habhaft werden konnte, überdies kostspielig. [...] Ein englischer Dolmetsch aus der Baptistenmission schien mir nicht verlässlich genug und so habe ich's denn allein – d.h. mit Gottes Hilfe probiert und das Experiment ist über meine und gegen andere Erwartungen gelungen. Unsere Bombe (kleine Schülerin) ist mir heute schon unbezahlbar. Wenn sie auch noch nicht fehlerfrei Deutsch spricht, ja fast jeder Satz einen Mangel aufzuweisen hat, so versteht sie doch alles und dolmetscht mit einer Zungenfertigkeit, die geradezu Staunen erregt“ (ebd., S. 45f.).

Nach ihren eigenen Erzählungen, die von den Schwestern niedergeschrieben wurden, kam sie aus dem Inneren der Kolonie und wurde im Alter von etwa sieben Jahren ihren Eltern von Sklavenhändlern (Arabern) geraubt, nach Edea gebracht und dort verkauft. Das kleine Kind erkrankte so schwer, dass der Dorfcchef von Jatoch, der sie mit sich nahm, jede Hoffnung verlor und sie den katholischen Missionsschwestern verkaufte, die sich gerade in Marienberg niederließen. Dort wurde sie gepflegt und geheilt. Zu ihr kamen zwei weitere Mädchen, Wanje und Balabole. Diese drei waren die ersten Haus- und Schulkinder der Schwestern. Mit dem Deutsch, das Bombe bei den Schwestern gelernt hatte, konnte sie ihren Klassenkameradinnen in der Mädchenschule dolmetschen, und wie es im Bericht hieß, tat sie es auch gut:

„Ich darf eine Viertelstunde oder länger katechetischen Unterricht vortragen oder eine Ermahnung geben – Bombe wird ohne Anstoßen, ohne Besinnen, ohne etwas zu vergessen, ihren Mitschülerinnen meine Worte auf Dualla, dann auf Bakoko (denn sie sind von verschiedenen Stämmen) übersetzen“ (ebd., S. 46).

Auch im Internat wurde sie zur Vorsteherin der Mädchen und zur Vermittlerin zwischen ihnen und den Schwestern bei jedem Anliegen und allen Gelegenheiten.

Bombe vertrat eine weitere Adressatengruppe der Mädchenbildung in den Kolonien, die freigekauften Sklavinnen. Diese gab es in vielen Ortschaften, in denen der Widerstand der Einheimischen gegen die missionarische Mädchenbildung sehr stark war (z.B. in Kamerun und in Ostafrika), so dass die Missionarinnen und Missionarsfrauen die Töchter von einheimischen Missionslehrern und -katechisten sowie von konvertierten Familien für ihre Arbeit auch nicht gewinnen konnten, die ersten afrikanischen Mädchen, die in den Schwesternhäusern und in den Missionarsfamilien aufgenommen wurden. Da sie ihre Familie verloren hatten, blieben sie bei den Schwestern nach der Ausbildung und halfen bei Missions- und Hausarbeiten, wenn sie nicht heirateten.

### **Charlotte Bahati, eine befreite Sklavin in Dar-es-salam (Ostafrika)**

Es geht im Folgenden um eine Autobiographie. Charlotte Bahati, ein von den Missionarinnen gebildetes einheimisches Mädchen, schrieb<sup>23</sup> am 25. November 1899 aus Dar-es-salam an die Missionsschwester auf Urlaub in Europa. Zunächst bedankt sie sich bei den Schwestern für die Geschenke, die sie den Kindern schickten und die diese sehr freuten, sowie bei den Wohltätern in Europa für ihre Hilfe, die der Mission ermöglichten, Sklavenkinder loszukaufen und sie zu bilden:

„Unsere weißen europäischen Geschwister!

Wir haben Euere Geschenke, welche Ihr uns hier nach Afrika geschickt, erhalten. Als wir sie haben, freuten wir uns sehr, besonders die kleinen spielen sehr gern mit den Spielsachen, welche Ihr sandtet. Wir haben gestaunt ob Eurer großen Liebe zu den schwarzen Kindern; wir lieben Euch, unsere weißen Geschwister, sehr. Wir danken sehr vielmal für alles Gute. Hier bei uns sind sehr viele Kinder, welche mit dem Gelde der Leute, die Mitleid und Liebe haben, losgekauft wurden“ (Missionsblätter von St. Ottilien 1900, S. 19).

Nach einem kurzen Bericht über das Leben der Kinder in der Missionsanstalt, fuhr sie fort mit ihrer Lebensgeschichte.

---

<sup>23</sup> Zu dem in Swahili und in Deutsch veröffentlichten Brief ließ eine Schwester anmerken: „Das Kind hat seine Lebensgeschichte ganz selbst so verfaßt; ich habe fast nichts daran korrigiert, um es als Kinderbrief gelten zu lassen“ (Missionsblätter von St Ottilien 1900, S. 19). Aus diesem Schreiben (ebd., S. 19ff.) wird die folgende Biographie entnommen.

Charlotte Bahati wurde im Alter von etwa neun Jahren von einem Nachbarn entführt. Nach drei Tagen ließ der Entführer die Mutter kommen, drohte, vor ihr das Kind umzubringen. Die Mutter aber bat ihn, sie und ihr Kind zu verkaufen. Er brachte sie in die Stadt Kiwele und verkaufte die Mutter gegen acht Ellen blauen Stoff und sechs Feldhacken. Wie es bei diesen Bevölkerungsgruppen üblich war, dem Dorfcchef einen Teil des Gewinns zu geben, ging er mit dem Kind zum Sultan und gab ihm einen Teil des Stoffs. Der Sultan lehnte die Gabe ab und forderte ihn, das Gut und die Mutter des Kindes zurück zu bringen. In der Nacht verließ der Entführer das Kind und lief davon.

Beim Ausbruch des Kriegs der Wahehe gegen den Sultan flohen Charlotte Bahati und ihre Mutter nach Uhehe. Dort wurden Charlotte Bahati sowie viele andere Kinder und Erwachsene von Soldaten der deutschen Schutztruppe gefangen genommen und nach Dar-es-salam an die Küste geschickt. Die Reise dauerte drei Monate. In Dar-es-salam übergab ein Soldat das kleine Mädchen Bahati einem Deutschen, der sie dann zu den Missions-schwestern brachte. Da bekam sie Kleider, Essen und Unterkunft. Sie wurde von den Schwestern erzogen und in der christlichen Lehre sowie in europäischen Hand- und Hausarbeiten unterrichtet. Sie empfing die kirchlichen Sakramente und blieb bei den Schwestern, da sie ihre Familie nicht wieder gefunden hat.

Charlotte Bahati in DOA war ein Beispiel von befreiten Sklavinnen, die den Schwestern von der Kolonialverwaltung oder von Missionaren anvertraut wurden. Sie wurden gebildet und waren danach im Dienst der Schwesternmission geblieben, wenn sie nicht heirateten, da sie keine Familie hatten.

Diese Autobiographie vertrat auch die gleichen Meinungen über die missionarische Mädchenbildung und das christliche Leben wie die von den Missionarinnen. Die Missionsarbeit der Schwestern, vor allem die Bildung, ermöglichte den Mädchen, vieles zu lernen (Lesen, Schreiben, Singen, Haus- und Handarbeiten), womit sie ein neues christliches Leben führen konnten, das ihnen viel Freude bereitete (ebd.).

Die europäisch geprägte Bildung und das christliche Familienleben (die Monogamie) waren sowohl nach der Sicht der Missionarinnen wie der Einheimischen selbst also die Emanzipationsmöglichkeit für die einheimischen afrikanischen Frauen und Mädchen in der kolonialen Gesellschaft. Dadurch sollten sie sich von dem als ‚heidnisch‘ bezeichneten einheimischen Leben befreien und sich den Weg in die Moderne verschaffen. So wurden sie zu „neuen Menschen“ (Rohns 1912, S. 265), die die Hoffnung für das ganze afrikanische weibliche Geschlecht trugen. In diesem Sinne schrieb die Mis-

sionarsfrau Öhler (1903) der Basler Mission am Beispiel der Frauen in Kamerun von der notwendigen Hebung der Frauen durch Bildung und das christliche Familienleben:

„Das, was [die Mission] in dieser Richtung bereits tut durch Erziehung von Mädchen in Anstalten und in den Häusern der Missionare, durch Unterricht, Predigt und Seelsorge, durch Vorbild und Anleitung zu einem christlichen Familienleben, sind verheißungsvolle Anfänge, die uns zeigen, daß auch für die so tiefgesunkene Frauenwelt Kameruns die Stunde der Erlösung aus jahrhundertelanger Knechtschaft gekommen ist“ (S. 93).

Die als Gehilfinnen angestellten gebildeten Frauen drückten in ihren Briefen an die Missionarinnen oder an die Missionsinspektoren ihren Enthusiasmus über die europäisch-christliche Bildung und das neue Leben sowie ihren verbindlichen Dank dafür und den Wunsch der Entwicklung und des Erfolgs der Missionsarbeit aus. Beispielsweise schrieb Henriette Sedode der Bremer Mission in einem Brief an Missionsinspektor Zahn vom Juni 1896 folgendes:

„Alle diese Arbeit tun die Schwestern aus freier Liebe für uns, und wir möchten ihnen recht dafür danken. Aber es ist kein Dank in unserer Hand. Gott selbst möge ihnen danken. Auch bitte ich Sie sehr, daß Sie ihnen in unseren Namen danken. Gott selbst möge alle Arbeiten segnen, und er lasse sie wohl gelingen, daß sie immer festere Wurzel fassen“ (zit. in: Rohns 1912, S. 299).

Charlotte Bahati der Mission der Benediktiner von St. Ottilien in Ostafrika bedankte sich in ihrem Brief vom 25. November 1899 an die beurlaubten Schwestern „sehr vielmal für alles Gute“ (zit. in: Missionsblätter von St. Ottilien 1900, S. 19), nicht nur für die Geschenke, die sie von den Schwestern erhielten, sondern auch für die Bildungsmöglichkeit und das christliche Leben, die ihnen angeboten wurden (ebd.).

Die Einstellung der Eltern und der Jungen, vor allem der gebildeten Jungen, gegenüber der missionarischen Mädchenbildung veränderte sich drastisch im Laufe der Zeit, blieb jedoch immerhin gespalten. Der anfängliche feste Widerstand der meisten Eltern gegen die missionarische Frauen- und Mädchenbildung und der große Enthusiasmus von vielen gebildeten Jungen, ihre Bräute den Missionarsfrauen und Missionsschwestern zur Bildung zu bringen oder nur gebildete Frauen zu heiraten, kehrten sich mit der Zeit nach den jeweiligen Interessen um: Die Eltern begannen, ihre Töchter zur Schule zu schicken, damit diese ihnen „nützlicher“ wurden (z.B. im Haushalt und im Handel; vgl. Steyler Missionsbote 1906/1910, S. 58) oder bei der Heirat einer höheren Mitgift wert wurden (vgl. Der Evangelische Hei-

denbote, Sept. 1900, S. 68). Manche Jungen, die christliche gebildete Frauen geheiratet hatten, fingen an, ihre Unzufriedenheit und ihre Enttäuschung auszudrücken. Ein einheimischer Lehrer der Bremer Mission im Ewe-Land, David Besa, klagte bei der Lehrerkonferenz in Keta am 2.12.1901:

„Unsere Frauen verstehen noch nicht, was eine (christliche) Ehe eigentlich ist. Sie sollen dienen lernen; Lesen etc. ist nicht die Hauptsache, sondern daß Friede im hause herrschte. Sie [...] gehorchen uns nicht, deshalb erzogen muessen sie werden“ (StABr 7, 1025 88/1; zit. in: Ostenwald-Rytlewski 1986, S. 58).

Die große Spaltung der Einstellung der einheimischen Jungen und Männer zur europäisch geprägten Schulbildung der Mädchen kann am Beispiel einer Klassendiskussion zum Thema „ist es ein Vorteil oder ein Schaden, wenn ein Mädchen die Schule besucht hat“, die von Missionar Wiegräbe der Bremer Mission in Togo im Monatsblatt der NDMG (Januar 1927, S. 92f.) niedergeschrieben wurde, analysiert werden. Hier folgen die entwickelten Argumente der Diskussion:

„Der erste Redner hebt die Hand auf. [...] Er beginnt: „Meine Damen und Herren! Ich halte es für sehr nützlich, wenn ein Mädchen die Schule besucht hat. Nehmen wir nun den Fall, ein Mann ist verreist und plötzlich kommt ein wichtiges Telegramm, das sofort beantwortet werden muß. Was soll die Frau anfangen, wenn sie weder lesen noch schreiben kann?“ (ebd.)

Der nächste Redner erwiderte und fand es „sehr unangenehm und schädlich“ (ebd.), wenn eine Frau lesen und schreiben kann:

„Nehmen wir an, ich bekomme einen Brief, von dessen Inhalt meine Frau nicht wissen sollte. Bin ich gerade nicht zu Haus, so wird meine Frau, wenn sie lesen kann, natürlich gleich den Brief aufbrechen und erfahren, was drin steht!“ (ebd.)

Darauf reagierte ein weiterer Junge, der hygienische und gesundheitliche Gründe vorführte:

„Meine Meinung ist, daß die Mädchen doch die Schule besuchen sollten. Heutzutage wissen wir, daß die bösen Fieberkrankheiten von den Moskitos verursacht werden und daß deren Larven in stehenden Gewässern und besonders auch in unseren Wasserbehältern leben. Ein gebildetes Mädchen hat in der Schule gelernt, daß sie Wassertöpfe zudecken und Wasserpfützen beseitigen muß!“ (ebd.)

Dagegen protestierte heftig ein anderer Junge, dessen Widerspruch einen großen Beifall fand:

„Meine Mutter und Großmutter haben nie die Schule besucht und wissen die Sachen mit den Moskitos von jeher. Nein, ich bin entschieden dagegen, daß man Mädchen in die Schule schickt. Der Schulbesuch macht sie stolz, faul und verdreht ihre Köpfe. Sie denken nur an feine Kleider und Schuhe und wollen nichts als spazieren gehen. Seht die Frauen, die nicht zur Schule gehen, wie fleißig sind sie bei der Arbeit auf dem Felde und was für gute Geschäfte machen sie auf dem Markte! Die gebildeten Mädchen liegen dem Mann später immer auf der Tasche, während den anderen das Geld nie ausgeht!“ (ebd.)

Die Antwort darauf ließ auf sich nicht warten:

„Ja, das ist auch alles, was solch ein ungebildetes Mädchen kann, arbeiten und für sich sorgen! Sonst kann man sie zu nichts gebrauchen. Soll sie aber mal dem Mann im Leben helfen, dann wird sie natürlich immer naschen und alle Süßigkeiten aufessen. Ein gebildetes Mädchen dagegen wird gut aufpassen, kann Rechnungen nachprüfen und ihrem Mann in mancherlei Weise helfen, ganz abgesehen davon, daß sie auch Geschichten aus dem Buche kennt und sich mit ihrem Mann über mancherlei unterhalten kann, wovon ein ungebildetes Mädchen keine Ahnung hat!“ (ebd.)

Diese letzte Rede überzeugte die Vorsitzende der Diskussion, das einzige Mädchen in der Klasse, und den Lehrer, die dann abschlossen, dass „jedes Mädchen die Schule besuchen sollte“ (ebd.), weil „doch so viel Gutes in der rechten Erziehung liegt“ (ebd.).

Aus dieser Diskussion ist festzuhalten, dass die Jungen ihre Argumente nach der herrschenden sozialen patriarchalischen Gesellschaftsordnung entwickelten und die Bildung der Frauen ausschließlich nach dem Interesse der Männer bewerteten. Es wurde nicht berücksichtigt, inwiefern die Schulbildung für die Mädchen selbst, für ihre Entfaltung bzw. für ihre Emanzipation und ihre Beteiligung am sozioökonomischen Leben ihrer Gesellschaft von Vorteil war, sondern es wurde mit dem Grundgedanken diskutiert, wie die Frauen mit oder ohne Schulbildung den Männern nützlich sein könnten. Nach der Meinung der Redner könne die gebildete Frau ihrem Mann viel helfen (z.B. in seiner Abwesenheit Briefe lesen und beantworten, im Laden helfen und die Rechnungen nachprüfen), den Haushalt hygienisch halten und somit Krankheiten vorbeugen und sich auch mit ihrem Mann über mancherlei unterhalten.

Der Beifall, den der Widerspruch des vierten Redners gegen die europäisch geprägte Schulbildung der Mädchen, erzielte, zeigt die allgemeine Meinung der meisten Jungen und ihr Misstrauen gegenüber den einheimischen gebildeten Frauen. Diesen warfen die Jungen vor,

- sie können sich in ihre privaten Sachen einmischen (durch das Lesen),
- sie denken nur an ihr Ansehen (feine Kleider und Schuhe),
- sie seien stolz und faul,
- sie seien auf dem Feld und auf dem Markt nicht fleißig und effizient,
- und seien deshalb von dem Mann finanziell abhängig.

Aus diesen Gründen genossen die gebildeten Frauen kein großes Ansehen mehr bei den einheimischen Afrikanerinnen und Afrikanern; und es wurden den Schwestern nur noch Mädchen zur Bildung gegeben, die den Eltern zu Hause nicht gehorchten. Darüber berichtete Schwester Ella Lauenstein in einem Brief aus Lome:

„Bis dahin wollen sie uns immer nur die zu Lehrerinnen geben, mit denen sie zu Hause nichts anfangen können, wie mir neulich eine Frau von einem besonders unerzogenen Mädchen sagte: ‚Nichts kann sie, keinem Menschen gehorcht sie, wenn wir ihr sagen, tu dies oder das, so schimpft sie uns aus; das einzige ist noch, daß sie Lehrerin wird!‘“ (Der Anscharbote, 14. Jg., Nr. 29, 18.7.1909; zit. in: Ostenwald-Rytlewski 1986, S. 58).

Trotz der Klage von vielen einheimischen Männern über die gebildete Frau, „sie will mir nicht mehr gehorchen, weil sie lesen kann“ (Rohns 1912, S. 107), etablierte sich allmählich die missionarische Frauen- und Mädchenbildung als das einzige Aufstiegsmittel für einheimische Frauen in der kolonialen Gesellschaft.

### **Zusammenfassung**

Die missionarische Bildung des einheimischen weiblichen Geschlechts in den deutschen Kolonien in Afrika erweist sich als ein verzerrter Transfer des deutschen Frauenideals des ausgehenden 19. Jahrhunderts in Afrika durch eine dem kolonialen Kontext angepasste Reproduktion der deutschen Mädchenbildung in den Kolonien. Die Missionsgesellschaften betrachteten die in ganz Zentraleuropa herrschenden Geschlechterdifferenztheorien und -ideologien über die soziale Stellung und Rolle der Frauen in Deutschland als christliche Hausfrauen, Mütter und Gattinnen, die jedoch ab Mitte des 19. Jahrhunderts in heftige Diskussion gerieten und von den Frauenbewegungen bekämpft wurden (vgl. Schenk 1992, S. 21), als Modell für die einheimischen afrikanischen Frauen.

Der Export der deutschen Mädchenbildung in die Kolonien in Afrika durch die Missionsgesellschaften beeinflusste erheblich die autochthone Mädchenerziehung sowie die einheimische soziale Stellung und Rolle der Frau und somit die Geschlechterverhältnisse. Die afrikanische Frau, die nach der



einheimischen sozialen Ordnung eine gewisse Unabhängigkeit von dem Mann sowie einen großen Handlungsspielraum genoss, wurde so durch die missionarische christlich-europäische Bildung hausfrauisiert. Wenn auch einige gebildete Frauen als Gehilfinnen durch die Missionen angestellt werden konnten und sich, falls sie nicht heirateten, als selbständig zeigen konnten, hatten die meisten eine christliche Ehe eingegangen und konnten oder wollten sich den üblichen einheimischen Handelsaktivitäten und Feldarbeiten nicht mehr hingeben. Diese Situation schwächte also im Allgemeinen die Stellung der Frauen, die so vom Gelderwerb im Kolonialsystem weitgehend ausgeschlossen wurden und in die Dependenz von den Männern gerieten (vgl. Illife 2003, S. 319). Nicht gebildete Frauen konnten aber im Kolonialsystem ihren Platz im Handel noch halten, der immer blühender wurde, und sich dadurch und manchmal auch durch Prostitution eine eigene wirtschaftliche Existenz aufbauen (vgl. ebd., S. 320; vgl. auch Luig 2004, S. 69).

Die gebildeten Frauen, die für die Missionarinnen und Missionare sowie für sich selbst die Vertreterinnen eines neuen Frauenideals, der modernen Frauen, in der Kolonialgesellschaft und die Zukunft der Missionsarbeit sicherten, genossen dann nur noch ein geringeres Ansehen von Seiten der einheimischen Männer und Jungen.

## 5 Fazit und Ausblick

Diese Studie bietet durch die historische Rekonstruktion eine umfassende und systematische Bestandaufnahme der kolonialen und missionarischen Bildung des weiblichen Geschlechts in den deutschen Kolonien in Afrika nach den Kolonialgebieten und den unterschiedlichen Missionsgesellschaften zwischen 1884 und dem Ausbruch des ersten Weltkrieges im Jahre 1914.

Mädchen und Frauen wurden aus dem kolonialen Regierungsbildungswesen fast total ausgeschlossen und waren im missionarischen Bildungssystem im Allgemeinen unterrepräsentiert, jedoch stellt sich durch den Vergleich der einzelnen Kolonialgebiete heraus, dass in Deutsch-Südwestafrika im Gegensatz zu den drei anderen Kolonien (Togo, Kamerun und Ostafrika) Mädchen in allgemein bildenden Missionsschulen in der Überzahl waren. Der Vergleich zwischen den Missionen (evangelischen und katholischen) lässt feststellen, dass die katholischen Missionen mehr spezielle Mädchenschulen gegründet hatten, während die evangelischen Missionen die einheimischen Mädchen überwiegend in allgemein bildenden Schulen, jedoch mit getrenntem Hand- und Hausarbeitsunterricht, gebildet hatten.

In den missionarischen allgemein bildenden Schulen, in den speziellen Mädchenschulen, in den Abend-, Sonntags- und Frauenschulen sowie in den Frauenvereinen wurden die einheimischen Frauen und Mädchen nach dem deutschen Frauenideal des ausgehenden 19. Jahrhunderts zu christlichen Müttern, Hausfrauen und Gattinnen ausgebildet. Die vergleichende Analyse der Bildungsumstände und -institutionen des einheimischen weiblichen Geschlechts sowie der Berufsmöglichkeiten der gebildeten Frauen in den Kolonialgebieten zeigt die koloniale und missionarische Frauen- und Mädchenbildung nicht als ein bloßer Transfer bzw. Export des deutschen Frauenideals in die Kolonien, wie es Prodoliet (1987 und 1993) dargestellt hat, sondern als eine verzerrte, an die Kolonialumstände und -zusammenhänge angepasste Reproduktion der damaligen deutschen Mädchenbildung in den Kolonialgebieten.

Die Gegenüberstellung der kolonialen und missionarischen Frauen- und Mädchenbildung mit der Geschlechterverteilung im heutigen Bildungswesen in den aus den deutschen Kolonien entstandenen Ländern deutet eine Kontinuität der Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem an, die nur durch weitere Forschungen über die Bildungspolitik nach der deutschen Kolonialzeit bestätigt werden soll.

Die koloniale und missionarische Mädchenbildung in Afrika war nur ein kleiner Teil eines ganzen Bildungssystems in den Kolonien, dessen eigentliches Ziel darin bestand, den einheimischen Bevölkerungsgruppen die okzidentale Zivilisation zu bringen, ob sie sich es wünschten oder nicht, und somit implizit günstige soziokulturelle Bedingungen zur Kolonisierung Afrikas zu schaffen. Diese europäische missionarische und koloniale Intervention in Afrika basierte eigentlich nicht auf dem evangelischen Missionierungsruf oder auf der aus den evolutionistischen Theorien abgeleiteten Pflicht, nach der die ‚zurückgebliebenen Völker‘ von den ‚Fortgeschrittenen‘ ‚zivilisiert‘ werden sollten, wodurch Mission und Kolonisation dann als humanitäre Hilfsmaßnahmen ausgewiesen werden konnten (vgl. Erny/Rothe 1992, S. 106), sondern mehr und fast ausschließlich auf den sozioökonomischen Interessen sowie auf der überseeischen Expansionspolitik Europas im 19. Jahrhundert.

Die deutschen Kolonisatoren, denen alle Wege recht waren, sofern sie zu ihren Zielen, nämlich der Etablierung der kolonialen Herrschaft und der wirtschaftlichen Ausbeutung der Kolonien führten, scheuten kein Mittel, die Missionsschulen unter ihren Einfluss und ihre Aufsicht zu stellen und sie somit ausschließlich in dem Dienst der Kolonialpolitik zu halten. Dies machte aus dem gesamten missionarischen und kolonialen Schulwesen ab den 1900er Jahren einen exklusiven Kolonialapparat zur Entfremdung und zur Unterdrückung der Einheimischen, was den Ausschlag für den fast nicht mehr zu verhindernden „Ethnozid d.h. Verlust der eigenen Kultur“ (Tremel 1992, S. 125) gab, der dann den afrikanischen Gesellschaften bis zu den heutigen Tagen droht. Durch diese mehr oder weniger gewaltige Kulturberührung bzw. diesen Kulturtransfer, den Erny und Rothe (1992, S. 105) als „gelenkte Akkulturation“ bezeichnen, und der mit dem Hintergrund ungleicher Machtverhältnisse sowie eines Ausdrucks von Herrschaft und Unterdrückung verlief (ebd.), entstand das Identitätsdilemma<sup>24</sup>, unter dem die Afrikanerinnen und Afrikaner auch heute noch leiden.

Jedoch ermöglichten die Ausdauer und die Widerstandskraft der Afrikanerinnen und Afrikaner ein Fortbestehen der einheimischen Kulturen, wenn auch stark geschwächt und bedroht, die sich mit der westlichen Kultur zu einer einzigartigen Kultursynthese weiter vermischen: „Das Neue ersetzte nicht einfach das Alte, sondern vermischte sich vielmehr mit diesem, belebte es manchmal neu und führte zu neuartigen und spezifisch afrikanischen Formen der Synthese“ (Iliffe 2003, S. 285). Die aus der Synthese entstandenen neuen Formen, die weder afrikanisch noch europäisch waren, machten aus dem gebildeten Afrikaner einen kulturellen Hybriden, der

---

<sup>24</sup> Zur allgemeinen Debatte über das Identitätsproblem und die kulturelle Hybridität der Schwarzen siehe u.a. Fanon 1952: *Peau Noire, Masques Blancs*.

nach seinem inneren kulturellen Identitätsausgleich sucht. Diese Situation versuchte ein Missionar der katholischen Pallottiner-Mission in Kamerun, Pater H. Skolasta P.S.M., schon 1910 durch den sehr großen Unterschied zwischen den beiden Kulturen zu erklären, eine „gähnende Kluft“, die, wenn sie im Namen des Evolutionismus geschlichtet werden sollte, nicht in wenigen Jahren überwunden werden könne:

„Zwischen der Kultur unserer Neger und der europäischen liegt eine weite, gähnende Kluft, die nicht übersprungen werden kann, sondern überbrückt werden muss. Das, was wir dem Neger bringen, liegt so hoch über seinem bisherigen Horizont, ist so neu und steht so im Gegensatz zu seinen Jahrhunderte alten Gewohnheiten, daß die paar Jahre europäischen Einflusses und Unterrichtes nicht imstande sein konnten, ihm jene Dauerhaftigkeit auf dem neu betretenen Wege zu geben, die man von einem selbständigen Menschen vernünftigerweise verlangen muss“ (Der Stern von Afrika 1910, S. 164).

Diesen Prozess von Kulturbegegnung, wodurch sich unterschiedliche Kulturen über die Kontrolle der handelnden Personen hin vermischen, so dass neue kulturelle Verhaltensweisen, Werte und Repräsentationen entstehen, bezeichnen die Kulturwissenschaftler als Transkulturalität (vgl. Lubrich 2002, S. 110)<sup>25</sup>.

Die spezielle Bildungsintervention der Missionen an den einheimischen Mädchen und Frauen erfolgte nicht nur mit der Ansicht, das damalige auf den herrschenden ideologischen und philosophischen Geschlechterdifferenz-Theorien basierende deutsche Bildungsmodell mit der Trennung der Geschlechter in den Kolonien zu reproduzieren. Dieses Modell wurde sogar während der kolonialen Epoche in Deutschland heftig diskutiert und unterlag vielen Reformbemühungen. Die missionarische und koloniale Mädchen- und Frauenbildung in Afrika wurde eher strategisch gedacht: Durch die Heranbildung einheimischer Mädchen und Frauen zu christlichen Hausfrauen, Gattinnen und Müttern, die ihren Einfluss auf die Familien nehmen konnten, wollten die Missionen die Jugend und auch die Männerwelt gewinnen und somit eine schnelle Ausbreitung der christlichen Religion, Trägerin der westlichen Kultur, und dadurch die Zukunft sichern. Wenn auch bis zum plötzlichen und unerwarteten Ende der deutschen Kolonialherrschaft in Afrika durch den im Jahre 1914 ausgebrochenen Krieg nur eine kleine Gruppe von Mädchen und Frauen an der europäischen christlichen Bildung teilhatte, nahm diese ideologische Beeinflussung im kolonialen sozio-psychologischen Kontext schon ein gewisses Ausmaß an

---

<sup>25</sup> Zur allgemeinen Debatte um Mission und Transkulturalität siehe Alsheimer 2000: Mission, Missionare und Transkulturalität. In: Jahrbuch für Volkskunde der Görres-Gesellschaft 23, S. 189-240.

und konnte in den nachkolonialen Regierungs- und Bildungssystemen nicht beseitigt werden.

Der Ausschluss der Mädchen aus dem Regierungsschulwesen, die allgemeine Beschränkung der missionarischen Mädchenbildung auf das Elementarniveau und die Betonung der Haus- und Handarbeiten sowie die Festlegung der Bildungsprofile für Mädchen fast ausschließlich auf christliche Hausfrauen, Gattinnen und Mütter positionierten und fixierten die Schulbildung vorwiegend als Männerbereich in den Mentalitäten der Einheimischen. Das durch die christliche Heranbildung der Mädchen eingeführte Frauenbild und das neue Familienleben entrissen den einheimischen Frauen ihren traditionellen freien Handlungsspielraum sowie ihre einheimischen wirtschaftlichen Beschäftigungen, zogen sie aus ihrer Unabhängigkeit und führten sie in die Dependenz von den Männern. Diese negativen Auswirkungen und Folgen der Mädchen- und Frauenbildung liegen nicht am Wesen der Schule als Erziehungs- und Bildungsinstitution, sondern mehr am Schulbetrieb in den Kolonien, der durch die Lehrinhalte und -methoden zu stark an das damalige europäische Bildungsmodell angelehnt war und im einzigen Interesse der Missionen und der Kolonialpolitik durchgeführt wurde.

Darüber hinaus war die Missionierung und die Kolonialisierung Afrikas durch Europäerinnen und Europäer der Anlass einer Begegnung von zwei verschiedenen Gesellschaften und Kulturen, die unterschiedlich organisiert waren und in denen soziale Schichten nach der Arbeitsteilung und Geschlechterdifferenz herrschten (für die europäische Gesellschaft vgl. Durkheim 1988; für die afrikanische Gesellschaften vgl. Müller 1984).

Mit der Kolonisation und der Einführung des kapitalistischen Handels und der europäisch geprägten Bildung sowie mit der Ansiedlung von europäischem Handels-, Kolonial- und Missionspersonal entstand eine neue Schichtung der Gesellschaft (Akakpo-Numado 2003, S. 199ff.), die nicht nur nach der Arbeitsteilung und dem Geschlecht gegliedert wurde, sondern mehr nach kolonial-rassistischen Prinzipien (vgl. Rohrbach 1910 u. 1937; vgl. auch Lange 1904), nach denen die Afrikaner die ‚unterlegene Rasse‘ sind, die von den Weißen, der ‚überlegenen Rasse‘ geführt und ‚zivilisiert‘ werden sollten:

„die afrikanischen Rassen sind zwar widerstandsfähiger gegen schädigende Wirkungen des Klimas und der Umwelt als wir Weiße es sind, aber nach ihrer rassenhaften geistigen Veranlagung stehen sie nicht nur zeitweilig, sondern dauernd hinter uns zurück und sind daher dazu bestimmt, von uns geführt zu werden“ (Rohrbach 1937, S. 73).

Der Verfasser führte fort und betonte noch die angebliche fehlende geistige Veranlagung bei den schwarzen Menschen, die die Weißen dazu legitimier- te, „die große Sanierungsarbeit“ in den Kolonien in Afrika durchzuführen:

„Nach allen vorliegenden Erfahrungen ist in diesem Sinn der Neger gegenüber dem Weißen rassenhaft inferior, darum gehört er unter die ge- rechte und humane Vormundschaft des Weißen, denn dieser allein ist im Stande, die große Sanierungsarbeit durchzuführen und die Masse von physischer Kraft und Bildungsfähigkeit, die im Neger steckt, für das Ziel der Kulturförderung im ganzen zu organisieren. [...] An physischer Kraft fehlt es dem Neger nicht, wohl aber an der höheren seelischen Qualität, jenem immateriellen Anhauch, der uns höhere Ziele setzt als die bloße Erhaltung des Daseins“ (ebd., S. 124f.).

Die Kolonialgesellschaft teilte sich nach den kolonial-rassistischen Prinzi- pien in zwei große Klassen: die obere Klasse der herrschenden Europäer bzw. der Weißen, die viele Privilegien in den Kolonialverhältnissen genos- sen, und die untere Klasse der Einheimischen bzw. der Schwarzen, die Untertanen des deutschen Reiches, dessen Vertreter die Kolonialherren und auch die Missionare waren. Die einheimischen Afrikanerinnen und Afrikaner sollten für die deutsche Wirtschaft arbeiten, und daher sollten sie nach den Kolonialtheoretikern zur ‚Arbeit erzogen‘ (vgl. Cohen 1993) und sogar gezwungen werden. Carl Peters (1912) schrieb in diesem Sinne:

„Der Neger ist von Gott zur Roharbeit geschaffen. [...] Es würde dem Neger nicht eben schaden, eine Reihe von Jahren dem Staate dienen zu müssen, wie das der deutsche, französische und russische Staatsbürger zu tun hat. [...] Im weißen Staatswesen hat der Einzelne für Sicherheit von Leben und Eigentum mit Gegenleistungen zu zahlen. Weshalb soll wohl gerade der Schwarze, der an moralischer Qualität durchaus hinter unserer Rasse zurücksteht, solche Vorteile geschenkt bekommen? Man bewaise mir, dass es inhuman ist, einen Faulpelz zur Arbeit zu zwingen. [...] Kein Mensch verlangt Rückkehr zur Sklaverei. Aber wir wollen durch den gesetzlichen Zwang, den Staaten auszuüben vermögen, eine Erziehung des Negers zu den Anschauungen unseres europäischen Wirt- schaftssystems“ (S. 129f.; zit. in: Markmiller 1994, S. 156).

Damit die Einheimischen dieses Untertanengefühl verinnerlichen konn- ten<sup>26</sup>, wurden die Beziehungen und die Kontakte zwischen den Europäern

---

<sup>26</sup> In Togo beispielsweise verordnete der Gouverneur Graf Zech Anweisungen über zu lehrende „Pflichten der Eingeborenen gegenüber der Regierung“, deren Punkte zehn bis zwölf lauteten:

10. Was müssen aber alle Eingeborenen dem deutschen Kaiser erweisen? Alle Eingeborenen müssen dem deutschen Kaiser Treue und Gehorsam, Liebe und Ehr- furcht erweisen.

und den Einheimischen gesetzlich geregelt. Bezüglich der Sittlichkeit in den Kolonien hielten die Deutschen es sogar für einen „nationalen Verrat“, dass die Kolonialbeamten sexuelle Beziehungen mit den Afrikanerinnen hatten (Koloniale Zeitschrift 1910, S. 39 u. Die Deutschen Kolonien 1911, S. 295f.; zit. in: Oloukpona-Yinnon 1985, S. 166). Um solche Beziehungen zu verhindern, wurde „der Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft“ gegründet, um die Einwanderung deutscher Frauen in die Kolonien zu organisieren (vgl. Christiani 1995).

Die aus den Beziehungen zwischen Europäern und Afrikanerinnen geborenen Kinder, die als „Mulatten“, „Mischlinge“ oder „Mischlingskinder“ bezeichnet wurden, wurden von den Kolonisatoren als Afrikaner wahrgenommen und ihrem afrikanischen Elternteil meistens mütterlicherseits zugerechnet:

„Diese werden bloß in sehr beschränktem Maßstabe als Sprößlinge von Europäern betrachtet und behandelt: Ausgenommen einiger Kleinigkeiten teilen sie in aller und jeder Beziehung das Los ihrer Mutter, die, wenn der weiße Mann nach Europa abdampft, zu den Sitten und der Lebensweise ihrer schwarzen Verwandten zurückkehrt“ (Zöller 1885, S. 77).

Jede Klasse gliedert sich dann intern weiter nach der Geschlechterordnung, d.h. die Männer oben und die Frauen an zweiter Stelle.

Die in den Kolonien tätigen Europäerinnen und Europäer, aus welcher sozialen Schicht sie auch in der Heimat stammten, versuchten in Afrika, sich so hoch wie möglich und je nach dem Geschlecht in der neu entstandenen Kolonialgesellschaft zu positionieren, d.h. in jedem Fall aber über den Einheimischen. Zu dieser Hochstellung von deutschen Missionaren, Beamten und Händlern in Togo schrieb Sebald (1988) folgendes:

„Mancher war in die Kolonie gezogen, um den vielfältigen Zwängen im Kaiserreich zu entgehen, und er fand in der Tat in der Togokolonie eine größere persönliche Freiheit für sich selbst. Aber, durch das kolonialrassistische System aufgerückt in eine Führungsposition – sei es in der Administration oder in der Mission –, bediente er sich gegenüber den Afrikanern der gleichen Methoden, mit denen er im Kaiserreich erzogen worden war“ (S. 470).

An der Spitze der Kolonialgesellschaft standen die Kolonialbeamten, die europäischen Händler und das europäische Missionspersonal, also die Weißen. Dann folgte die einheimische Bevölkerung, die sich durch die

---

11. Warum müssen sie dies tun? Weil der Kaiser ihr höchster Schirmherr ist.

12. Was sind dagegen alle Eingeborenen, weil sie unter der Regierung des deutschen Kaisers stehen? Alle Eingeborenen sind die „Untertanen“ des deutschen Kaisers (BArch R 150 FA 3/176, Bl. 90-93; abgedruckt in: Adick/Mehnert 2001, S. 155).

europäischen Einflüsse neu gliederte: Die gebildeten Einheimischen, die in der Kolonialverwaltung, bei den Missionsgesellschaften und im formalen Kolonialhandel als Hilfspersonal angestellt wurden, sowie deren Gattinnen positionierten sich hoch. Zu dieser Gruppe gehörten auch die gebildeten einheimischen Frauen, die bei den Missionen als Gehilfinnen arbeiteten und auch die einheimischen Händler. Dann kamen die übrigen Männern und Frauen, die die Mehrheit bildeten und die gewöhnlichen autochthonen Berufe ausübten, als untere Schicht.

Nimmt man dieses vereinfachte Modell als Basis, so konnte offenbar eine kleine Gruppe von einheimischen Frauen durch die europäisch geprägte Bildung und/oder den Erwerb eines formalen Berufes eine Stufe höher in der kolonialen Gesellschaft kommen. Von der unteren Schicht gelangten sie in die neu entstandene Mittelschicht, die ihre Existenzgrundlage im kolonialen und missionarischen System und im Besonderen in der Kolonialwirtschaft hatte.

Die in den Kolonien arbeitenden Europäerinnen und Europäer, die sich manchmal auch im Kolonial- und Missionsdienst engagiert haben, um mehr Freiheit und einen besseren sozialen Status zu genießen, positionierten sich auf der Spitze der Gesellschaft. So wurden die Missionarsfrauen und die Missionarinnen sowie die Siedlerfrauen zu Herrinnen in Afrika, die in ihren Häusern von einer Schar von einheimischem Dienstpersonal umgeben waren, die für sie die Hausarbeiten verrichtete und über die sie herrschten (vgl. Konrad 2001, S. 286ff.). Es war für sie der Anlass zu einer gewissen Befreiung und zur Emanzipation, da solche deutschen Frauen in den Kolonien nicht mehr auf ihre Rollen von Gattin, Mutter und Hausfrau beschränkt wurden, sondern zu ‚Botschafterinnen‘ der abendländischen Kultur wurden. Für viele von den unverheirateten Missionarinnen war es die Möglichkeit, einen selbständigen Beruf als Missionsschwester, als Diakonisse oder als Lehrerin auszuüben. Auch wenn sie auf dem Missionsfeld immer als Gehilfinnen der Missionare betrachtet wurden und unter deren Aufsicht arbeiten mussten (vgl. ebd., S. 53f.; vgl. auch S. 306ff.), hatten sie in kurzer Zeit einen gewissen freien Handlungsraum erlangt, den sie in der Heimat noch nicht hatten.

Diese erheblichen kolonialen und missionarischen sozialen Umwandlungen vergrößerten die Geschlechtertrennung und schränkten die Beteiligung der afrikanischen einheimischen Frauen am formellen wirtschaftlichen und sozio-politischen Leben in der kolonialen Gesellschaft ein. Trotzdem spielen die Frauen heute noch eine große Rolle im wirtschaftlichen Leben in den afrikanischen Ländern, nämlich im informellen Sektor, der auch die größte Stellung in der Wirtschaft in den so genannten Entwicklungsländern hat. In diesem Sektor sind zumeist genauso viele Frauen wie Männer be-



schäftigt; sie konzentrieren sich auf Nahrungsmittelhandel und -zubereitung, Kleinhandel und persönliche Dienstleistungen (Friseurin, Näherin usw.) (vgl. Bass/Wauschkuhn 2004, S. 79).

Abgesehen von diesen eher negativen Folgen der missionarischen und kolonialen Schulbildung in Afrika, die auf das Wesen einer jeden Kolonisation<sup>27</sup> zurückzuführen sind, darf nicht verkannt werden, dass die Einführung der Schule als formale Erziehungs- und Bildungsinstitution zur weltweiten Verbreitung der modernen Schule bzw. zur „Universalisierung der modernen Schule“ in den letzten 200 Jahren (vgl. Adick 1992d) gehört und den afrikanischen Bevölkerungsgruppen Möglichkeiten anbietet, die mit den informellen einheimischen Sozialisationsformen und -praktiken nicht erreichbar waren. Die Einführung von Schule ermöglicht die Organisation, die Standardisierung und die Homogenisierung der Erziehungs- und Bildungspraktiken in den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und fördert die regionale und die kontinentale Integration. Dadurch werden die Kommunikation und die Mobilität innerhalb Afrikas erheblich erleichtert. Darüber hinaus wird die Integration Afrikas in das internationale moderne Weltsystem ermöglicht, was den Transfer und die Annahme von Technologien sowie von neuen Kenntnissen fördert, die zur Entwicklung unentbehrlich sind.

---

<sup>27</sup> Jede Kolonisation zielt auf die Befriedigung imperialistischer und wirtschaftlicher Interessen der Kolonisatoren und führt zur Unterdrückung und Ausbeutung der Kolonisierten (vgl. Brunschwig 1971).

## **6 Literaturverzeichnis**

### **6.1 Unveröffentlichte Archivbestände**

#### **Bundesarchiv Berlin**

R 1001: Reichskolonialamt

R 150 F: Verwaltung des Schutzgebietes Togo

R 175 F: Verwaltung des deutschen Schutzgebiets Kamerun

#### **Archives Nationales du Togo, Lomé - Togo**

ANT FA1/32: Schulen, Lehrer (1902-1913)

ANT FA1/91: Schulen und Missionen (1908/09)

ANT FA1/293: Schulen

ANT FA1/492: Norddeutsche Missionsgesellschaft (1894-1910)

Amtsblatt für das Schutzgebiet Togo I - VIII (1905-1913)

#### **Basler Missionsarchiv - Basel**

E-2.6, Nr. 69: Schreiben von J. Keller, Bonaberi, 10.11.1893: Die Stellung der Frauen in Kamerun

E-2.9, Nr. 256: Schreiben von Lydia Scholten an den Inspektor der Basler Mission, Lobethal, 5.8.1896

E-2.10, Nr. 8: Verordnung des kaiserlichen Gouverneurs von Kamerun, von Puttkammer, über die Stellung und die Verhandlung von Einheimischen Frauen und Mädchen (1897)

E-2.11, Nr. 75 und 84: Antrag des Stationsrats Bethel auf Eröffnung einer Mädchenanstalt in Bethel (5. 20.1898)

E-2.12, Nr. 28: Schreiben von Dietrich an den Inspektor. (1.02.1899): Bitte um eine Lehrerein für Duala

E-2.12, Nr. 78: Schreiben an das Komitee über die Gründung der Mädchenschule (18.01.1899)

E-2.12, Nr. 81 : Erster Quartalbericht von Frau Kalmbach über ihre Arbeit in der Mädchenschule (30.01.1899)

E-2.12, Nr. 87: Quartalbericht von Frau Kalmbach (25.06.1899)

E-2.13, Nr. 50: Stellung der Frau in Kamerun

E-2.13, Nr. 169: Bericht über Mädchenbildung in Kamerun (1900)

E-2.14, Nr. 139: Bericht von Frau Lorch über die Mädchenschule (1901)

E-2.14, Nr. 228: Protokoll der Stationskonferenz in Edea über die Gründung einer Mädchenanstalt (Buea, 10.02.1901)

E-2.16, Nr. 95-101: Jahresbericht von Frau Bucher über die Mädchenschule in Bonaku (1903)

E-2.32, Nr. 58: Bericht von Frau Schultze über die Mädchenschule in Bali (1910)

E-2.37, Nr. 35: Bericht von Frau Göhring über die Mädchenschule in Edea (1912)

E-2.37, Nr. 64: Jahresbericht von A. Wuhrmann über die Mädchenschule in Fumban (Januar 1912)

E-10.21, Nr. 6: Lehrerin A. Wuhrmann: Versäumnistabelle der Mädchenschule in Fumban vom 29. Januar bis 28. Dezember 1910

### **Staatsarchiv Bremen**

Akten 7, 1025: Die Norddeutsche Missionsgesellschaft

12/3: Schwesternarbeit, Mädchenschule (1888-1899)

12/4: Schwesternarbeit, Mädchenschule (1900-1904)

12/5: Schwesternarbeit, Mädchenschule (1904-1914)

39/1: Lehrpläne

39/2: Schulordnungen

### **Archiv der Vereinten Evangelischen Mission - Wuppertal**

- Rheinische Missionsgesellschaft

RMG 2.625: Missionskonferenzen im Namaland: Protokolle (1894-1902)

RMG 2.657: Deutsche Kolonialbehörden in SWA und Missionen (1895-1914)

RMG 2.650 a: Augustineum: Erziehungsanstalt für halbweiße Kinder in Okahandja (1906-1909)

RMG 2.650 b: Augustineum: Erziehungsanstalt für halbweiße Kinder in Okahandja (1910-1915)

Jahresberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft 1852-1916

Monatsberichte der Rheinischen Missionsgesellschaft 1852-1916

- Bethel-Mission:

M I 8.8 Bd 1 (1906-1912, 1939-1965): Jahresberichte der Bethelmission

M II 4.4 (1908-1911): Anna Lange, Lehrerin

M II 4.8 (1912): Steurich Klara, Lehrerin

M III 2.62 (1908-1914): Statistiken der Stationen, Schulen, Krankenstationen

M III 2.39 (1904-1910): Station Tanga, Briefe und Berichte

M III 2.40 (1911-1914): Station Tanga, Briefe und Berichte

## **6.2 Veröffentlichte Archivbestände und Missionszeitschriften**

Adick, Christel/Mehnert, Wolfgang (Hrsg.): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914. Frankfurt a.M./London 2001

Der evangelische Heidenbote: Monatliche Zeitschrift herausgegeben im Auftrag des Komitees der evangelischen Missionsgesellschaft zu Basel, Verlag der Missionsbuchhandlung 1896-1916

Der Stern von Afrika: Illustrierte Monatsschrift zur Verbreitung des Glaubens. Vereinsorgan der Pallottiner-Congregation, herausgegeben vom Missionshaus. Limburg, 1894-1915

Evangelisches Missionsmagazin: Zeitschrift der evangelischen Missionsgesellschaft zu Basel, Verlag der Missionsbuchhandlung, 1884-1916

Maria Immaculata: Illustrierte Marien- und Missionszeitschrift. Organ des Marianischen Missionsvereins, herausgegeben von den PP Oblaten der Unbefleckten Jungfrau Maria, Valkenburg, 1896-1914

Jahresberichte der evangelischen Missionsgesellschaft zu Basel: Verlag der Missionsbuchhandlung, 1884-1916

Missionsblätter: Illustrierte Zeitschrift für das katholische Volk. St Ottilien, 1889-1912

Mitteilungen aus der Basler Frauenmission: Monatliche Zeitschrift über die Frauenmission der evangelischen Missionsgesellschaft zu Basel. Verlag der Missionsbuchhandlung, 1892-1916

Bremer Mission: Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft, Januar 1927, 88. Jahrgang, Bremen

Raupp, Werner (Hrsg.): Mission in Quellentexten. Geschichte der deutschen evangelischen Mission von der Reformation bis zur Weltmissionskonferenz 1910. Erlangen 1990

Steyler-Missionsbote: Monatsschrift der Glaubensverbreitung. Organ der Gesellschaft des Göttlichen Wortes. Steyler Verlag, 1901-1915

### 6.3 Zeitgenössische Primärliteratur

- Baeta, Henriette: Dada Mercy Baëta. Norddeutsche Mission, Bremen 1930
- Bohner, Theodor: Der Schuhmacher Gottes. Ein deutsches Leben in Afrika. Frankfurt a.M. 1935
- Dier, Matthias: Unter den Schwarzen, Mitteilungen aus Togo über Land und Leute, Sitten und Gebräuche. Steyl 1899
- Klose, Heinrich: Togo unter deutscher Flagge. Berlin 1899
- Mirbt, Carl: Mission und Kolonialpolitik in den deutschen Schutzgebieten. Tübingen 1910
- Moritz, Eduard: Das Schulwesen in Deutsch Südwestafrika. Berlin 1914
- Müller, Karl: Geschichte der katholischen Kirche in Togo. Steyl 1958
- Öhler, Luise: Die Frauenmission in den Heidenländern. Basel 1903
- von Raumer: Die Erziehung der Mädchen. Nachdruck der Ausgabe Stuttgart, Liesching, 1853 mit Einleitung von Ruth Bleckwenn. Paderborn 1988
- Rohns, Hedwig: Diakonissenarbeit in Keta. Bremer Missionsschriften, Bremen 1901
- Rohns, Hedwig: Die Schwesternarbeit der Norddeutschen Mission im Ewelande. Bremer Missionsschriften, Bremen 1905a
- Rohns, Hedwig: Die Diakonissenarbeit der Norddeutschen Missionsgesellschaft im Ewe-Lande. Bremer Missionsschriften, Bremen 1905b
- Rohns, Hedwig: 20 Jahre Missionsdiakonissenarbeit im Eweland, Bremer Missionsschriften, Bremen 1912
- Römer, Th.: Kamerun. Land, Leute und Mission. Basel 1887
- Schlunk, Martin: Die Norddeutsche Mission in Togo I : Meine Reise durchs Eweland. Bremen 1910
- Schlunk, Martin: Die Norddeutsche Mission in Togo II: Probleme und Aufgaben. Bremen 1912
- Schlunk, Martin: Die Schulen für Eingeborenen in den deutschen Schutzgebieten. Hamburg 1914a
- Schlunk, Martin: Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten. Hamburg 1914b
- Schmidlin, Josef: Die katholische Mission in den deutschen Schutzgebieten. Münster 1913

- Schreiber, A. W.: Bausteine zur Geschichte der Norddeutschen Missionsgesellschaft. Bremen 1911
- Spieth, Jakob: Die Ewe-Stämme, Material zur Kunde des Ewe-Volkes in Deutsch-Togo. Berlin 1906
- Strack, Georg: Im Reiche der Krokodile und Reiher. Erinnerungen an unsere Kolonie Togo. Berlin 1942
- Tolch, Maria: Ein Lebensbild aus der Schwersternarbeit in Ho. Bremen 1906
- Volpert, Assumpta, Schw. S.Sp.S.: Im Gefolge des Guten Hirten, Lebensbild der Steyler Missionsschwester Emerentiana Picker. Paderborn 1935
- Warneck, Gustav: Abriß einer Geschichte der protestantischen Missionen von der Reformation bis auf die Gegenwart. Mit einem Anhang über die katholischen Missionen. Achte verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1905
- Weichert, Ludwig: Das Schulwesen deutscher evangelischer Missionsgesellschaften in den deutschen Kolonien. Berlin 1914
- Zöller, Hugo: Die deutsche Kolonie Kamerun; 1., 2. und 3. Teil. Berlin/Stuttgart 1885

#### **6.4 Sekundärliteratur**

- Adick, Christel: Kolonialschulwesen und Probleme nachkolonialer Reformbestrebungen im Bildungswesen Togos. In: Adick/Grosse-Oetringhaus/Nestvogel: Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Berlin 1979, S. 76-91
- Adick, Christel: Bildung und Kolonialismus in Togo. Eine Studie zu den Entstehungszusammenhänge eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos (1850-1914). Weinheim und Basel, Frankfurt a.M. 1981
- Adick, Christel: 1992a: Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik. In: Müller, Klaus E./Treml, Alfred K. (Hrsg.): Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin 1992a, S. 133-160
- Adick, Christel: Zur Krise des Bildungswesens in Afrika. In: Hofmeier, Rolf/Tetzlaff, Rainer/Wegemund, Regina (Hrsg.): Afrika – Überleben in einer ökologisch gefährdeten Umwelt. Schriften der VAD, Bd. 14. Münster/Hamburg 1992b, S. 281-292
- Adick, Christel: Expansion, Rezession und Krisen des nachkolonialen Bildungswesens in Afrika. Eine kritische Rekapitulation des Erklärungskon-

zepts ‚Bildung als Entwicklungshindernis‘. In: *Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt*, 45 (1992c), S. 77-98

Adick, Christel: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika (*Internationale Gegenwart*; Bd. 9). Paderborn/München/Wien/Zürich 1992d

Adick, Christel: Bildungsstatistiken zum deutschen kolonialen Schulwesen und ihre Interpretation. In: Heine, Peter/van der Heyden, Ulrich (Hrsg.): *Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika. Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Sebald*. Pfaffenweiler 1995, S. 21-42

Ahadji, Valentin A.: *Rapports entre les sociétés de mission et le gouvernement colonial allemand au Togo (1884-1914)*. Thèse de Doctorat de 3ème cycle en Etudes Germaniques, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 1976 (unveröffentlicht)

Akakpo-Numado, Sena Yawo: La diaconesse Dada Mercy Baëta (1880-1917). Image d’une femme au service de la Mission de Brème en pays éwé. In: Oloukpona-Yinnon, A.P./Riesz, J. (sous la direction de): *Plumes allemandes. Biographies et autobiographies africaines („Afrikaner erzählen ihr Leben“)*, Collection Patrimoines n° 13. Lomé 2003, S. 199-208

Ali, Napo: *L’éducation collective au Togo au temps des allemands*. Lomé 1982

Ali, Napo: *Le Togo à l’époque allemande (1884-1914)*. 5 volumes. Thèse de Doctorat d’Etat, Université de Paris I, Panthéon Sorbonne, UER d’histoire, Paris 1995

Alsheimer, Rainer: *Mission, Missionare und Transkulturalität*. In: *Jahrbuch für Volkskunde der Görres-Gesellschaft*, 23 (2000), S. 189-240

Arnold, Bernd: *Das Wirken Herrnhuter Missionare in der Nyassa-Provinz und ihr Verhältnis zur deutschen Kolonialverwaltung*. In: Brose, Winfred/van der Heyden, Ulrich (Hrsg.): *Mit Kreuz und deutscher Flagge. 100 Jahre Evangelium im Süden Tansanias, zum Wirken der Berliner Mission in Ostafrika*. Münster, Hamburg 1993, S. 123-126

Bass, H. Hans/Wauschkuhn, Markus: *Informeller Sektor*. In: Mabe, Jacob. E. (Hrsg.): *Das kleine Afrika-Lexikon. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft*. Bonn 2004, S. 78-80

Becker, Herbert Theodor: *Die Kolonialpädagogik der großen Mächte*. Hamburg 1939

Bley, Helmut: *Kolonialherrschaft und Sozialstruktur in Deutsch-Südwestafrika 1894-1914*. Hamburg 1968

- Bogner, Artur/Holtwick, Bernd/Tyrell, Hartman (Hrsg.): Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert. Würzburg 2004
- Boulleys, Vera Ebot: Deutsch in Kamerun. Bamberg 1998
- Brunschwig, Henri: L'expansion allemande outre-mer du 15ème siècle à nos jours. Paris 1957
- Bitoto Abang, Nazaire: Von der Freiheit zur Befreiung: Die Kirchen- und Kolonialgeschichte Kameruns. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1989
- Byamungu, Gosbert T. M.: The Polity of the Syllabus: Pattern Shifting the African Postcolonial Episteme. In: Lawford, Imunde (Hrsg.): Visionen für das Bildungssystem in Afrika/Reflections on education Systems in Africa. Rehburg-Loccum 2002, S. 15-24
- Cohen, Cynthia: „The natives must first become good workmen“: Formal educational provision in German South West and East Africa compared. In: Journal of southern African Studies, 19 (1993), N° 1
- Cornevin, Robert: Histoire du Togo. Paris 1969
- Christiani, Thea: Der Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft. Geschichte und Strukturmerkmale. Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Geschichtswissenschaft. Magisterarbeit 1995 (unveröffentlicht).
- Diop, Cheikh Anta: L'unité culturelle de l'Afrique noire. Domaines du patriarcat et du matriarcat dans l'antiquité classique (seconde édition). Paris/Dakar 1982
- Doyé, S./Heinz, M./Kuster, F. (Hrsg): Philosophische Geschlechtertheorien. Ausgewählte Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart 2002
- Durkheim, Emile: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972
- Durkheim, Emile: Über soziale Arbeitsteilung: Eine Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1988
- Eggert, Johanna: Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika. Der Beitrag der deutschen evangelischen Missionsgesellschaften zur Entwicklung des Schulwesens in Tanganyika 1891-1939. Bielefeld 1970
- Ehlert, Stefan: Bildungschancen und Eliten. Wo sind die grünen Weiden? In: Böhler, Katja/Hoeren, Jürgen (Hrsg.): Afrika: Mythos und Zukunft. Bonn 2003, S. 77-85
- Eppler, Paul: Geschichte der Basler Mission 1815-1899. Basel 1900
- Erbar, Ralph: Ein „Platz an der Sonne“? Die Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte der deutschen Kolonie Togo 1884-1914. Stuttgart 1991



- Erny, Pierre/Rothe, Karl F.: Ethnopädagogik – Systematische Annäherung. In: Müller, Klaus E./Tremml, Alfred K. (Hrsg.): Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin 1992, S. 101-131
- Fanon, Frantz: *Peau Noire, Masques Blancs*. Paris 1952
- Fabri, Friedrich: *Bedarf Deutschland der Kolonien. Eine politisch-ökonomische Betrachtung*. Gotha 1879
- Fassassi, Assani: *Le péché du pape contre l’Afrique. Jésus-Christ outragé, l’Afrique courroucée*. Paris 2002
- Fiedler, Irene: *Wandel der Mädchenerziehung in Tansania. Der Einfluss von Mission, kolonialer Schulpolitik und nationalem Sozialismus*. Breitenbach/Fort Lauderdale/Saarbrücken 1983
- Full, August: *Fünfzig Jahre Togo*. Berlin 1935
- Gelzer, D. G.: *Missions and Colonization: Education in Cameroon in the days of the Germans*. In: *Bulletin of the Society of African Church History*, 3 (1969/79), S. 1-14
- Gründer, Horst: *Christliche Mission und deutscher Imperialismus. Eine politische Geschichte ihrer Beziehung während der deutschen Kolonialzeit (1884-1914) unter besonderer Berücksichtigung Afrikas und Chinas*. Paderborn 1982
- Gründer, Horst: *Geschichte der deutschen Kolonien*. 2. Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich 1991
- Haas, Waltraud Ch.: *Erlitten und Erstritten. Die Befreiung von Frauen in der Basler Mission 1816-1966*. Basel 1994
- Hanak, Ilse: *Frauen in Afrika. „...ohne uns geht gar nichts!“*. Wien 1995
- Heinemann, Manfred: *Familienrecht und Mädchenerziehung im 19. Jahrhundert in Preußen*. In: Hohenzollern, Johan Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): *Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile*. Bad Heilbrunn/Obb. 1990, S. 252-271
- Heinz, Marion: *Idealisierung des weiblichen: Wilhelm von Humboldt*. In: Doyé, S./Heinz, M./Kuster, F. (Hrsg.): *Philosophische Geschlechtertheorien. Ausgewählte Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Stuttgart 2002, S. 276-295
- Hermes, Irmtraud: *Berliner Missionare als Bibelübersetzer*. In: Brose, Winfried/van der Heyden, Ulrich (Hrsg.): *Mit Kreuz und deutscher Flagge. 100 Jahre Evangelium im Süden Tansanias, zum Wirken der Berliner Mission in Ostafrika*. Münster/Hamburg 1993, S. 59-61

- Hetcheli, Kokou F. L.: Konfliktursachen in Afrika im Anschluss an die Dekolonisationsphase – Perspektiveansätze für einen dauerhaften Frieden. Berlin 2004
- Hinzen, H./Müller, J. (Hrsg.): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Bonn 2001
- Hopfner, Johanna: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800, im Spiegel der populär-pädagogischen Schriften der Zeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1990
- Hübbe-Schleiden, J. W.: Äthiopien. Studie über Westafrika. Hamburg 1879
- Iliffe, John: Geschichte Afrikas. 2. Auflage, München 2003
- Imunde, Lawford (Hrsg.): Visionen für das Bildungssystem in Afrika/Reflections on Education Systems in Africa. Rehburg-Loccum 2002
- Kaulich, Udo: Die Geschichte der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika (1884-1914) – eine Gesamtdarstellung. Frankfurt a.M. 2001
- Kita, Koku Julien: Afrikanische und europäische Mentalitäten im Vergleich. Mit Beispielen aus der Beratungsarbeit. Münster, Hamburg, London 2003
- Kolodzig, Gudrun: Das Erziehungswesen in Tansania. Historische Entwicklung und Emanzipation von der kolonialen Vergangenheit. Sozialwissenschaftliche Studien, Heft 38 (1978)
- Konrad, Dagmar: Missionsbräute. Pietistinnen des 19. Jahrhunderts in der Basler Mission. Münster/New York/München/Berlin 2001
- Kossodo, Blandena Lee: Die Frau in Afrika. Zwischen Tradition und Befreiung. München 1978
- Krebs, Uwe: Erziehung in traditionellen Kulturen: Quellen und Befunde aus Afrika, Amerika, Asien und Australien (1898-1983). Berlin 2001
- Küper, Wolfgang: Bildungswesen. In: Mabe, Jacob. E. (Hrsg.): Das kleine Afrika-Lexikon. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Bonn 2004, S. 19-22
- Kuster, Friederike: Eine Theorie des Geschlechtlichkeit: Sigmund Freud. In: Doyé, S./Heinz, M./Kuster, F. (Hrsg.): Philosophische Geschlechtertheorien. Ausgewählte Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart 2002, S. 349-377
- Lange, Helene: Die Anfänge der Frauenbewegung. Berlin 1927
- Lange, Friedrich: Reines Deutschtum. Grundzuege einer nationalen Weltanschauung mit einem Anhang: Nationale Arbeit und Übersee. Berlin 1904

- Lehmann, Steffen: Leipziger Missionare und kolonialer Alltag auf dem ‚Missionsfeld‘ am Kilimanjaro 1893-1939 (Leipziger Arbeiten zur Geschichte und Kultur in Afrika Nr. 1). Leipzig 2003
- Liedtke, Max: Der weite Schulweg der Mädchen. In: Hohenzollern, Johan Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile. Bad Heilbrunn/Obb. 1990, S. 25-37
- Lorber, Judith: Gender-Paradoxien. Opladen 1999
- Lubrich, Stefanie: Missionarische Mädchen- und Frauenerziehung. Fallstudien aus West-Afrika. Universität Bremen, Staatsarchiv Bremen 2002
- Luig, Ute: Geschlechterbeziehungen. In: Mabe, Jacob. E. (Hrsg.): Das kleine Afrika-Lexikon. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Bonn 2004, S. 67-70
- Madiba-Essiben: Die Entwicklung des Schulwesens in Kamerun bis zur Unabhängigkeit. Dissertation. In: Basler Missionsarchiv E-10.12, Basel 1976
- Maihofer, Andrea: Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt a.M. 1995
- Maltzan, Hermann Freiherr von: Handelskolonien. Eine Lebensfrage für Deutschland. Berlin 1882
- Mamozai, Martha: Schwarze Frau, weiße Herrin. Frauenleben in den deutschen Kolonien. Reinbek bei Hamburg 1989
- Markmiller, Anton: Unser dickes Liederbuch. Düsseldorf 1985
- Markmiller, Anton: „Die Erziehung des Negers zur Arbeit“. Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte. Berlin 1994
- May, Peter: Mädchenbildung an den Tochterschulen des 19. und 20. Jahrhunderts. Beispiel: Marie-Therese-Gymnasium Erlangen. In: Hohenzollern, Johan Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile. Bad Heilbrunn/Obb. 1990, S. 228-251
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage, Weinheim/Basel 2002
- Mehnert, Wolfgang: Schulpolitik im Dienste der Kolonialherrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika (1884-1914). Habil. Phil. Fak. Univ. Leipzig 1965
- Mehnert, Wolfgang: Zur Genesis und Funktion der „Regierungsschulen“ in den Afrika-Kolonien des deutschen Imperialismus (1884-1914). In: Markov (Hrsg.): Afrika-Studien. Leipzig 1967, S. 143-155

- Mehnert, Wolfgang: Zur „Sprachenfrage“ in der Kolonialpolitik des deutschen Imperialismus in Afrika. In: Vergleichende Pädagogik, 10 (1974), S. 52-60
- Mehnert, Wolfgang: Regierungs- und Missionsschulen in der Kolonialpolitik (1885-1914). In: Bildung und Erziehung, 46. Jg., 3 (1993), S. 251-266
- Melber, Henning: Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias. Institut für Afrika-Kunde, Hamburg 1979
- Menzel, Birgit: Frauen und Menschenrechte. Geschichtliche Entwicklung einer Differenz und Ansätze zu deren Beseitigung. Frankfurt a.M. 1994
- Menzel, Gustav: Die Rheinische Mission: Aus 150 Jahren Missionsgeschichte. Wuppertal 1978
- Meyer-Wilmes, Hedwig: Zwischen Lila und Lavendel. Schritte feministischer Theologie. Ravensburg 1996
- Mock, Erwin: Afrikanische Pädagogik. Chancen und Möglichkeiten einer ‚entwicklungs‘-orientierten, authentisch afrikanischen Pädagogik, untersucht am Beispiel des frankophones Schwarzafrika. Wuppertal 1979
- Moumouni, Abdou: L'éducation en Afrique. Paris 1964
- Müller, Klaus E.: Die bessere und die schlechtere Hälfte: Ethnologie des Geschlechterkonflikts. Frankfurt a.M./New York 1984
- Müller, Klaus E./Tremml, Alfred K. (Hrsg.): Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin 1992
- Mveng, Engelbert: L'histoire du Cameroun. Paris 1963
- Nestvogel, Renate: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun. Bonn 1978
- Nohlen, Dieter/Nuscheler, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dritten Welt (Band 4: Westafrika und Zentralafrika; Band 5: Ostafrika und Südafrika). Bonn 1993
- Ouane, Adama (sous la direction de): Vers une culture multilingue de l'éducation. Etudes de l'IUE 3. Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hamburg 1995
- Ostenwald-Rytlewski, Hilke: Die Diakonissenarbeit in der Norddeutschen Mission, insbesondere ihr Einsatz in Westafrika bis zum 1. Weltkrieg. Wieboldsbur, Januar 1986 (unveröffentlicht). In: Staatsarchiv Bremen 7/1025
- Oloukpona-Yinnon, Adjai Paulin: „Notre place au soleil“ ou l'Afrique des pangermanistes. Paris/Lomé 1985

- Pabst, Martin: Mission und Kolonialpolitik. Die Norddeutsche Missionsgesellschaft an der Goldküste in Togo bis zum Ausbruch des 1. Weltkrieges. München 1988
- Panzergrau, Kurt: Die Bildung und Erziehung der Eingeborenen Südwestafrikas (Hereroland und Gross-Namaqualand) durch die Rheinische Missionsgesellschaft von 1842-1914. Ein Beitrag zur Beziehung von Pädagogik und Kolonialismus. München 1998
- Peters, Carl: Kolonialpolitische Aufsätze. Berlin 1887
- Prodoliet, Simone: Wider die Schamlosigkeit und das Elend der heidnischen Weiber. Die Basler Frauenmission und der Export des europäischen Frauenideals in die Kolonien. Zürich 1987
- Prodoliet, Simone: Missionarinnen, Missionierte und das europäische Frauenideal. In: Bildung und Erziehung, 46. Jg., 3 (1993), S. 299-313
- Quashie, Adjo M./Komlan, Ahloko M.: Précis d'histoire de l'enseignant au Togo des origines à 1975. Etudes et Documents des Sciences Humaines, Série A, N° 12, Lomé 1986
- Raaflaub, Fritz: Gebt uns Lehrer! Geschichte und Gegenwartsaufgabe der Basler Missionsschulen in Kamerun. Basel 1948
- Reble, Albert: Die höheren Mädchenschulen in Preußen 1870-1925 und der Streit um die Gleichstellung mit den Jungenschulen. In: Hohenzollern, Johan Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile. Bad Heilbrunn/Obb. 1990, S. 272-299
- Rohrbach, Paul: Kulturpolitische Grundsätze für die Rassen- und Missionsprobleme. In: Koloniale Zeitschrift 1910, S. 340f.
- Rohrbach, Paul: Deutschlands koloniale Forderung. 2. Aufl., Hamburg 1937
- Röhrs, Hermann: Afrika – Bildungsprobleme eines Kontinents. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971
- Rousseau, J.-J.: Emile oder über die Erziehung. 10. Auflage, Paderborn/München/Wien/Zürich 1991
- Salifou, André: L'éducation dans la société traditionnelle africaine. Conférence sur l'éducation et la culture, Université de Niamey, Niger, du 04 au 06 août 1981 (unveröffentlicht)
- Schenk, Herrad: Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München 1992

- Schlottau, Heike/Waldmann, Klaus: Geschlechter als kulturelle und soziale Konstrukte. In: Burbach, Christiane/Schlottau, Heike: Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gender-Training. Göttingen 2001, S. 227-241
- Sebald, Peter: Togo 1884-1914. Eine Geschichte der deutschen „Musterkolonie“ auf der Grundlage amtlicher Quellen. Berlin 1988
- Simmel, Monika: Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1980
- Skweres, Dieter Eduard: ... et vetera. Les méthodes d'évangélisation des premiers missionnaires SVD au Togo. Lomé 1993
- Schirmacher, Kaethe: Die moderne Frauenbewegung. Ein geschichtlicher Überblick. Leipzig 1905
- Schlatter, Wilhelm: Geschichte der Basler Mission 1815-1915. Mit besonderer Berücksichtigung der ungedruckten Quellen, III. Band: Die Geschichte der Basler Mission in Afrika. Basel 1916
- Schnee, Heinrich (Hrsg.): Deutsches Koloniallexikon (Bd. 1, 2, 3). Leipzig 1920
- Sokolowsky, Celia: Sprachenpolitik des deutschen Kolonialismus: Deutschunterricht als Mittel imperialer Herrschaftssicherung in Togo (1884-1914). Stuttgart 2004
- Stoecker, Helmuth (Hrsg.): Kamerun unter deutscher Kolonialherrschaft. Studien (2 Bände). Berlin 1960
- Stoecker, Helmuth: Drang nach Afrika. Die deutsche koloniale Expansionspolitik und Herrschaft in Afrika von den Anfängen bis zum Verlust der Kolonien. 2. überarb. Aufl., Berlin 1991
- Thauren, P. Johannes: Die Mission in der ehemaligen deutschen Kolonie. Post Kaldenkirchen, Rheinland 1931
- Thiam, Awa: Die Stimme der schwarzen Frau. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1981
- Timm, Uwe: Deutsche Kolonien. Bildband. München 1981
- Ulferts, Hella: Schlüssel zur Zukunft. Bildung und Ausbildung für Mädchen und Frauen in ländlichen Gebieten Togos. Frankfurt a.M. 1994
- Universallexikon, Enzyklopädie, Poing 2003
- Ustorf, Werner: Die Missionsmethoden Franz Michael Zahns und der Aufbau kirchlicher Strukturen in Westafrika. Eine missionsgeschichtliche Untersuchung. Erlangen 1989
- Weber, Ernst von: Vier Jahre in Afrika (Band 1 und 2). Leipzig 1878

Wehler, Hans-Ulrich: Bismarck und der Imperialismus. Köln/Berlin 1969

Westhoff-Krummacher, Hildegard: Als die Frauen noch sanft und engelsgleich waren. Die Sicht der Frau in der Zeit der Aufklärung und des Biedermeier. Westfälisches Landesmuseum für Kunst und Kulturgeschichte, Münster 1995

## **6.5 Internetseiten**

Anton, Ralph (Hrsg.): Deutsche Schutzgebiete [URL: <http://www.deutsche-schutzgebiete.de> (Stand: 23.11.2004)]

Net-Lexikon [URL: <http://www.net-lexikon.de> (Stand: 12.03.2004)]

St. Vinzenz Pallotti Stiftung [URL: <http://www.vinzenz-pallotti-stiftung.de> (Stand: 19.10.2005)]

UNESCO Institute for Statistics [URL: <http://www.uis.unesco.org> (Stand: 13.04.2005)]

Yahoo Geocities (Hrsg.): Ehemalige Deutsche Kolonien in Afrika [URL: [http://www.geocities.com/Heartland/Meadows/7589/colony\\_de.html](http://www.geocities.com/Heartland/Meadows/7589/colony_de.html) (Stand: 18.05.2005)]

## LEBENS LAUF

### **Sena Yawo AKAKPO-NUMADO**

geboren am 22.03.1973 in Assahoun (TOGO),  
verheiratet, ein Kind.

<b>Bildung</b>	
<b>Jahr</b>	<b>Schule/Studium und Abschluss</b>
<b>1977 - 1983</b>	<b>Grundschule in Assahoun</b>
1983	CEPD (Grundschulabschluss)
<b>1983 - 1991</b>	<b>Gymnasium in Agoenyivé (Lomé)</b>
1991	BAC 2 (Abitur)
<b>1991 - 1999</b>	<b>Universität von Lomé</b>
1995	Licence in Erziehungswissenschaft
1997	Magister in Germanistik
1998	Magister in Erziehungswissenschaft
1999	DEA (Diplôme d'Études Approfondies) in Germanistik
<b>Seit Herbst 2001</b>	Promotion / Ruhr-Universität Bochum
<b>Berufliche Erfahrungen</b>	
<b>1994 - 2002</b>	- Gymnasiallehrer in „Collège Saint Joseph“, Lomé.
<b>1999 – 2002</b>	- Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik der Universität von Lomé.(Togo). - Mitarbeiter am „Labo-Gerdan“ (Wissenschaftliche Forschungsstelle für Germanistik und Entwicklung in Afrika) an der Universität von Lomé (Togo)
<b>04/2005-02/2006</b>	- Lehrbeauftragter am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum (Deutschland).