Veröffentlichungen des
Deutschen Historischen Instituts London

Publications of the
German Historical Institute London

Veröffentlichungen
des Deutschen Historischen
Instituts London

Herausgegeben von Andreas Gestrich

Band 67

Publications of the
German Historical Institute
London

Edited by Andreas Gestrich

Volume 67

R. Oldenbourg Verlag München 2009

Almut Steinbach

Sprachpolitik im Britischen Empire

Herrschaftssprache und Integration in Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten

R. Oldenbourg Verlag München 2009

Bibliografische Information der deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2009 Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München
Rosenheimer Straße 145, D-81671 München
Internet: oldenbourg.de

Das Werk einschließlich aller Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Dieter Vollendorf, München
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier (chlorfrei gebleicht).
Satz: Typodata GmbH, München
Druck: Memminger MedienCentrum, Memmingen
Bindung: Buchbinderei Klotz, Jettingen-Scheppach

ISBN: 978-3-486-59043-2

INHALT

Vorwort IX

1. Einleitung 1
   1.1 Britischer Imperialismus 4
   1.2 Imperiale Integration 9
   1.3 Die kulturelle Dimension imperialer Integration 15
   1.4 Zivilisierungsmission als Kontext und Ausgangspunkt der Anglisierungspolitik 18
   1.5 Sprachpolitik 23
   1.6 Die Auswahl der Fallstudien 33
   1.7 Untersuchungszeitraum und Periodisierung 39

2. Die Anglisierungsmission in der Anfangszeit britischer Herrschaft in Ceylon: Die Colebrooke-Cameron-Reformen 1800–1840 43
   2.1 Einleitung 43
   2.2 Die Ausgangssituation: Die Entwicklungen in Ceylon bis 1830 44
      2.2.1 Die Bevölkerungsstruktur Ceylons zur Zeit der Herrschaftsübernahme 44
      2.2.2 Die Anfänge des britischen Bildungssystems in Ceylon 47
   2.3 Die Untersuchungskommission 54
      2.3.1 Die Voraussetzungen für die Entsendung der Kommission 54
      2.3.2 Die Entstehungsgeschichte und die Aufgaben der Kommission 56
      2.3.3 Die Besetzung der Kommission 58
   2.4 Die Untersuchung vor Ort 59
      2.4.1 Die Suche nach Informationen 59
      2.4.2 Die Ergebnisse der Kommission 67
   2.5 Die Debatte um die Reformvorschläge Colebrookes und Camerons 70
      2.5.1 Die Haltung der Regierung in Ceylon und in London . 70
      2.5.2 Die öffentliche Meinung in Ceylon im Spiegel des *Colombo Journal* 72

2.6 Die Umsetzung der Reformvorschläge 84
2.7 Fazit 87

3. Die Wende in der Sprachpolitik 1840–1870 91
3.1 Einleitung 91
3.2 Die Bildungspolitik unter Gouverneur Stewart-Mackenzie (1837–1841) 93
3.2.1 Die Strukturreform 93
3.2.2 Das Engagement Stewart-Mackenzies für die lokalen Sprachen 94
3.3 Die Entwicklung der Integrationspolitik 97
3.3.1 Offizielle Politik und koloniale Praxis in der Regierungszeit Stewart-Mackenzies 97
3.3.2 Die Integration im Rahmen des Civil Service vor der Reform von 1870 100
3.3.3 Chancen außerhalb des Civil Service 110
3.4 Die Herausbildung einer englischsprachigen Elite 115
3.5 Die Weiterentwicklung der Sprachpolitik im Bildungssystem 120
3.6 Die Reform des Bildungssystems 1865–1867 126
3.6.1 Die Untersuchung des Morgan-Komitees 124
3.6.2 Die Empfehlungen des Komitees 127
3.7 Fazit 133

4. Der gelebte Kompromiss: Englisch als Sprache der Elite 1870–1900 139
4.1 Einleitung 139
4.2 Die Föderierten Malaiischen Staaten 144
4.2.1 Die Rahmenbedingungen in der neuen Kolonie 144
4.2.2 Der Einfluss der Straits Settlements 147
4.2.3 Die Sprachpolitik im Bildungssystem 150
4.2.4 Ansätze zur Integration 161
4.3 Die Kronkolonie Ceylon 167
4.3.1 Die Weiterentwicklung der Sprachpolitik nach der Reform von 1869 167
4.3.2 Der Integrationsprozess am Ende des 19. Jahrhunderts 173
4.4 Transfer von Ceylon in die malaiischen Staaten 180
4.5 Fazit 186

5. Koloniale Sprachpolitik im Spannungsverhältnis von Angebot und Nachfrage 1900–1930 193

5.1 Einleitung 193

5.2 Die Föderierten Malaiischen Staaten 197
5.2.1 Die Entwicklung der Kolonie 197
5.2.2 Das Bildungssystem zu Beginn des 20. Jahrhunderts ... 199
5.2.3 Chancen für die Integration 216

5.3 Die Kronkolonie Ceylon 229
5.3.1 Das Bildungssystem zu Beginn des 20. Jahrhunderts ... 229
5.3.2 Politische Reformen und partielle Integration 237

5.4 Horizontale Integration im Britischen Empire 244
5.4.1 Die Bedeutung der Metropole 244
5.4.2 Die Imperial Education Conferences 1911, 1923 und 1927 251
5.4.3 Verknüpfungen an der Peripherie 256

5.5 Fazit 262

6. Schlussbemerkung und Ausblick 273

Verzeichnis der Tabellen und Grafiken 291

Quellen- und Literaturverzeichnis 293

Abstract 305

Personenregister 307

VORWORT

Eine Dissertation entsteht nicht nur im Archiv und am Schreibtisch, sondern immer auch im Austausch mit Experten und Kommilitonen.[1] Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer an der Universität Konstanz, Jürgen Osterhammel, der mir immer sehr viel Freiraum bei der Entwicklung und Gestaltung des Themas gelassen hat und gleichzeitig mit Rat zur Seite stand, wenn wichtige Schritte besprochen werden mussten. Nicht zuletzt verdanke ich ihm neben theoretischen Überlegungen zur imperialen Integration die Anregung, mich mit Ceylon auseinanderzusetzen.

Bedanken möchte ich mich auch bei jenen, die im In- und Ausland das Entstehen der Arbeit mitverfolgt haben und in vielen Diskussionen Anregungen gegeben haben. Dazu gehören unter anderem mein Zweitgutachter Stig Förster (Universität Bern), der bereits als DFG-Gutachter das Projekt betreut hatte, Andrew Porter (King's College London), der mich dazu einlud, mein Vorhaben im Imperial History-Seminar am Institute of Historical Research zu diskutieren, Paul Kratoska (University of Singapore), der mich als Experte für Malaysia während meines Forschungsaufenthalts in Singapur beriet und Niels Petersson (University of Sheffield), der während des Entstehungsprozesses Anteil an der Arbeit nahm und mir immer wieder interessante Literaturhinweise gab. Viele weitere, darunter Kolloquiums- und Tagungsteilnehmer in Deutschland, Großbritannien, den USA und Singapur ließen sich nennen. Einen nicht unerheblichen Anteil an der Arbeit haben auch zahlreiche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Bibliotheken und Archiven. Insbesondere bedanken möchte ich mich bei Werner Alweiss von der Universitätsbibliothek in Konstanz, bei der British Library, bei den National Archives in Kew, bei der Cambridge University Library, den National Archives of Singapore und der University Library der National University of Singapore.

Eine internationale Forschungsarbeit ist nur möglich, wenn sie entsprechend finanziert ist. In diesem Zusammenhang danke ich der DFG, die den Sonderforschungsbereich „Norm und Symbol" an der Universität Konstanz unterstützt hat, und Rudolf Schlögl, der sich in diesem Rahmen besonders um die Nachwuchsförderung verdient gemacht hat. Das Deutsche Historische Institut in London (DHIL) hat in zweierlei Hinsicht zum Gelingen des Projekts beigetragen. Bereits die Diskussion in einem frühen Stadium der Arbeit im Kolloquium des DHIL war sehr produktiv.

Besonders gefreut habe ich mich über die Aufnahme des Werkes in seine Reihe im Oldenbourg Verlag. Geholfen haben mir in dieser letzten Phase insbesondere Antje Steinbach, die jedes Kapitel mehrfach Korrektur gelesen hat, und David Bruder (Universität Konstanz), der die Arbeit lektoriert hat. Hafiz Noor Shams

---

[1] Die Dissertation wurde an der Universität Konstanz erstellt (Tag der mündlichen Prüfung: 11. Dezember 2007).

danke ich sehr dafür, dass er mir als Absolvent des Malay College das Titelfoto zur Verfügung gestellt hat.

Gewidmet ist die Arbeit Ernst Deuer, der über Gleichberechtigung nicht redet, sondern sie lebt und mir dadurch immer wieder Zeit für die Arbeit an der Dissertation eingeräumt hat, und meinen Kindern, Katharina und Marius, die auf ihre Weise zur Fertigstellung des Buches beigetragen haben.

1. EINLEITUNG

> We contemplate permanency in our tenure of this island, conquered for us by the sword of our Gallant Countrymen; but the most permanent conquest of all would be the universality of our own language.[1]

Als Stewart-Mackenzie, Gouverneur der Kronkolonie Ceylon, 1840 seine Vision von der Bedeutung des Englischen als Weltsprache skizzierte, ließ sich keineswegs absehen, dass diese eines Tages so konkrete Formen annehmen würde. Nachdem die formale Herrschaft der Briten über große Teile der Welt heute der Vergangenheit angehört, spielt die englische Sprache jedoch weiterhin eine weltbeherrschende Rolle. Die Zeitschrift *The Economist* griff diese Entwicklung auf und titelte im Dezember 2001: „The triumph of English. A world empire by other means".[2] Etwa 380 Millionen Menschen sprechen Englisch heute als ihre Muttersprache und fast 300 Millionen als Zweitsprache. Über eine Milliarde Menschen lernen Englisch als Fremdsprache, und es ist ohne Zweifel die wichtigste Sprache in der Weltpolitik und in der Diplomatie sowie in den internationalen Wirtschaftsbeziehungen. Gleichzeitig ist es die am weitesten verbreitete Sprache in der Wissenschaft und in den Medien.[3]

Als die zwei wichtigsten Faktoren für den Erfolg des Englischen gelten die Ausbreitung des Britischen Empire insbesondere im 19. Jahrhundert und der Aufstieg der USA zur Weltmacht im 20. Jahrhundert.[4] Die Annahme, dass Folgen des kulturellen Imperialismus oft prägender und langfristiger als andere Aspekte der europäischen Expansion wirken, wird durch die Verbreitung der englischen

---

1 Gouverneur Stewart-Mackenzie an Kolonialminister Lord Russell, Galle, 12. August 1840, TNA, CO 54/181. Die Rechtschreibung und Grammatik wurde in Originalquellen grundsätzlich beibehalten.

2 www.Economist.com, Print Edition Christmas Special, 20. Dezember 2001, S. 1.

3 Vgl. ebd., S. 1–3. Die Auflistung ließe sich beliebig fortführen: So werden drei Viertel aller Postsendungen auf Englisch verfasst, zwei Drittel aller Wissenschaftler schreiben auf Englisch und 80 Prozent aller elektronisch gespeicherten Materialen sind englischsprachig. Vgl. Pennycook, English in the World, S. 36.

4 David Chrystal beschreibt die Entwicklung des Englischen während des 19. Jahrhunderts bis hin zu einer Sprache „on which the sun never sets". Vgl. Chrystal, Global Language, S. 8. Interessanterweise datiert Barbara A. Fennell die entscheidende Wirkung des britischen Kolonialismus auf die Zeit des 17. und 18. Jahrhunderts und geht davon aus, dass im 19. Jahrhundert bereits die Industrielle Revolution die Hauptantriebskraft für die Verbreitung des Englischen darstellte. Vgl. Fennell, History of English. Dass der Zugang zu technischem Wissen ganz entscheidend von Kenntnissen der englischen Sprache abhing, wird in dieser Arbeit ebenso wenig in Zweifel gezogen wie die Tatsache, dass ein Erlernen des Englischen in vielen Fällen Voraussetzung für oder zumindest Begleiterscheinung von Modernisierungsprozessen war. Die Überlegungen gehen in die Untersuchung mit ein, wobei der Fokus jedoch auf die Überprüfung der These David Chrystals zur Bedeutung des Imperialismus für die Verbreitung des Englischen im 19. Jahrhundert gerichtet ist.

Sprache und ihren Aufstieg zur Weltsprache eindringlich belegt, und auch im Hinblick auf eine Geschichtswissenschaft, die ihre Themen an den Problemlagen der Gegenwart orientiert, liegt eine historische Untersuchung zur Sprachpolitik im Britischen Empire nahe.[5] Als Bernard Barber sich zu Beginn der 1980er Jahre dafür einsetzte, dass Sprache ein Forschungsfeld der Soziologie werden solle, argumentierte er: „Language is obviously one of the indispensable and universal components of the cultural system of all societies."[6] Heute, fünfundzwanzig Jahre später, lässt sich die gleiche Forderung für die Geschichtswissenschaft und ganz besonders für die Imperialismusforschung formulieren, wobei sich für letztere vor allem die Verbreitung von Herrschaftssprachen und der Umgang mit lokalen Sprachen als relevanter Untersuchungsgegenstand anbieten.[7] Auch wenn einige Studien zu diesem Themenfeld bereits vorliegen sind Autoren gegenüber der Idee, die Geschichte der Sprachentwicklung in mehreren Kolonien miteinander in Verbindung zu setzen und auf diese Weise nicht nur verschiedene Disziplinen, sondern auch mehrere Regionen in ein und derselben Publikation zu behandeln, noch zurückhaltend geblieben.[8]

Auch diese Studie kann nicht das gesamte Empire mit all seinen Facetten in den Blick nehmen. Sie versucht jedoch durch eine übergreifende Betrachtung Aussagen zu machen, die zumindest den süd- und den südostasiatischen Raum des Britischen Empire betreffen. Die Arbeit stellt die Untersuchung zweier britischer Kolonien im 19. und frühen 20. Jahrhundert in den Mittelpunkt. Die Kronkolonie Ceylon wird dabei über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg begleitet, während die Föderierten Malaiischen Staaten[9] erst ab ihrer schrittweisen Koloni-

---

5 Zur Stabilität von Strukturen, die aus der Verbreitung von Herrschaftssprachen entstanden sind vgl. den Hinweis von Osterhammel, Europamodelle, S. 178. Zur Forderung, die Geschichtswissenschaften auch auf die Gegenwart zu beziehen, vgl. ders., Internationale Geschichte, S. 388.

6 Barber, Introduction, S. 3.

7 Die Vermutung Shreesh Chaudharys liegt nahe, dass viele Forscher dieses Thema wegen seiner Interdisziplinarität – angesiedelt zwischen Geschichtswissenschaft und Soziolinguistik – gemieden haben. Vgl. Chaudhary, Language Policy, S. 65 u. 70. Aus dem Bereich der Soziolinguistik kommen eine Reihe von Veröffentlichungen, die sich mit Sprachpolitik und Sprachverbreitung auch im überregionalen Vergleich beschäftigen (s. u. 1.5). Teilweise wird in dieser Literatur ein Bezug zur imperialen Herrschaft vor allem westlicher Staaten hergestellt. Jedoch ist diese Epoche nicht Gegenstand der Forschung, sondern wird entweder als erklärender Faktor herangezogen oder als Rückblick für das eigentliche Thema kurz beschrieben. Vgl. u. a. den Sammelband von Fishman et al. (Hrsg.), Spread.

8 Studien zu einzelnen Kolonien, insbesondere zum Fall Britisch-Indien, liegen bereits vor. Sie beschäftigen sich vor allem mit der Sprachenfrage im Bildungssystem. Vgl. u. a. Zastoupil und Moir (Hrsg.), Education Debate; Zastoupil, Erziehung; Fischer-Tiné, „Sklavenuniversitäten"; Gosh, History of Education; Basu, Growth. Umfassender ist der Ansatz von Krishnaswamy und Burde, Politics. Einen Schwerpunkt auf den Bereich der Literatur legt Viswanathan, Masks. Eine darüber hinausgehende Publikation, die vergleichend arbeitet oder die Sprachpolitik im Empire allgemein behandelt, fehlt jedoch.

9 Heussler weist darauf hin, dass es sich nicht um „Staaten" im europäischen Sinn des Wortes handelte. Da es sich jedoch um die deutsche Übersetzung der offiziellen britischen Bezeichnung handelt, wird der Begriff auch in Bezug auf die einzelnen Staaten verwandt. Vgl.

sierung in den 1870er Jahren mit aufgenommen werden. Bezüge zu den teilweise parallel, teilweise versetzt laufenden Entwicklungen in Indien, ohne die viele Strömungen und Strategien in der britischen Sprachpolitik nicht zu erklären wären, ergänzen die Untersuchung.

Für eine umfassende Studie zur Verbreitung des Englischen im imperialen Kontext kommen viele, wenn nicht alle Lebensbereiche der Kolonisierten als Untersuchungsräume in Frage. Schriftliche und mündliche Kommunikation in englischer Sprache lässt sich nicht auf Verfahren und Prozesse in der Administration oder an Gerichtshöfen, auf die Unterrichtssprache in Bildungsstätten oder aber auf die offizielle Korrespondenz mit der Metropole begrenzen. Sie fand, unter britischen Landsleuten ebenso wie im Austausch zwischen Briten und Kolonisierten, überall im öffentlichen Leben statt, in Geschäften und bei jeder Art von Handelsbeziehungen, in Hotels, Bars und Clubs, im Hafen und auf Bahnhöfen, in politischen Gremien und schließlich auch innerhalb eines wachsenden Pressesektors. Gleichzeitig wurde sie in britischen Haushalten gepflegt und auch hier zumindest in Bezug auf das Nötigste mit einigen einheimischen Bediensteten geteilt.[10] Um diese Kommunikationsräume und -arten in ihrer Gesamtheit zu untersuchen, bedürfte es einer Mikrostudie, die sich auf einen eng eingrenzbaren Ort und einen kurzen Zeitraum konzentriert. Der Fokus dieser Arbeit ist ein anderer. Er richtet sich auf die offizielle imperiale Sprachpolitik in unterschiedlichen Teilen der imperialen Peripherie und ihren Wandel über einen langen Zeitraum hinweg. Dabei soll sowohl eine Analyse der theoretischen Programmatik als auch eine Untersuchung der kolonialen Praxis erfolgen. Letztere konnte in vielen Fällen erheblich von ersterer abweichen, da pragmatische Gesichtspunkte, wie beispielsweise ökonomische Überlegungen, in die Umsetzung mit eingingen. Damit beleuchtet die Arbeit nur ausgewählte Aspekte der Verbreitung des Englischen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Frage, inwiefern Sprachpolitik und insbesondere die Anglisierungspolitik zur Integration innerhalb der Kolonien beitrugen. Untersucht werden dabei die Rolle der Zivilisierungsmission ebenso wie andere Faktoren, die für die Ausrichtung der jeweiligen Sprachpolitik ausschlaggebend waren.

Die Arbeit ist nicht eindeutig einer einzigen Forschungstradition zuzuordnen. Sie ist auf der Grundlage der umfangreichen Forschung auf mehreren Gebieten

---

Heussler, Rule, S. 8. Ebenso problematisch ist die Bezeichnung „Föderierte". Erst 1896 wurden die vier Staaten Perak, Selangor, Pahang und Negri Sembilan zu einer Föderation zusammengeschlossen. Vorher fungierten sie unter dem Begriff „Protected Malay States" im Unterschied zu den malaiischen Staaten, die noch nicht unter britischer Herrschaft standen. Dennoch wird hier in Anlehnung an die bereits existierende Geschichtsschreibung der Begriff „Föderierte" verwendet (vgl. u. a. Butcher, The British, S. 83). Eine Alternative wäre es, für diese Kolonie zwei verschiedene Begriffe zu gebrauchen, je nachdem von welchem Zeitraum die Rede ist. Dies würde jedoch nicht zum Verständnis beitragen. Außerdem wird in dieser Arbeit der Begriff „malaiische Staaten" benutzt, der hier immer nur die vier Staaten Perak, Selangor, Pahang und Negri Sembilan einbezieht.

10 Nicht alle Bediensteten sprachen Englisch. Zu denen, die ein Pidginenglisch erlernten, gehörten vor allem die Hausbediensteten, so wie beispielsweise die chinesischen *Amahs*, also die Kindermädchen, in Singapur und Malaya. Vgl. Platt, English, S. 387.

entstanden und versucht, diese zu verbinden. So liefert sie einen Beitrag zur internationalen Geschichte und vor allem zu einem ihrer Teilgebiete, der Geschichte transnationaler Vernetzungs- und Integrationsprozesse. Sie hat nicht den Anspruch einer Globalgeschichte, möchte jedoch zur Erklärung eines globalen Phänomens – der Entwicklung des Englischen zur Weltsprache – beitragen. Sie untersucht einen kulturellen Transferprozess – die Verbreitung der englischen Sprache – wendet jedoch auch sozialgeschichtliche Methoden an. Gleichzeitig ist die Dimension der politischen Geschichte nicht zu vernachlässigen, handelte es sich doch um einen intendierten Prozess, der durch eine oft explizit formulierte Sprachpolitik unterstützt wurde. Stärker als an allen anderen Forschungsrichtungen orientiert sich diese Untersuchung an der Imperialismusforschung der letzten Jahrzehnte. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Quellenanalyse, die jede historische Untersuchung ausmacht. Gleichzeitig bedient sich die Arbeit im Hinblick auf den interdisziplinär gewählten Untersuchungsgegenstand der Methoden und des Instrumentariums der Soziolinguistik, wo immer diese zusätzliche Impulse liefern kann.

Aus dem Gesagten ergibt sich die Notwendigkeit, in der Einleitung alle einschlägigen Themenkomplexe kurz anzusprechen.[11] Als erstes wendet sie sich der Tradition der britischen Imperialismusforschung zu und erörtert insbesondere das Feld der imperialen Integration, die kulturelle Dimension des Imperialismus und die mit ihr eng verbundene Zivilisierungsmission. Besonders großen Raum nimmt das zentrale Themengebiet der Arbeit ein. Dazu gehören die Sprachpolitik und speziell die Verbreitung des Englischen. Im Anschluss finden sich Überlegungen zur Auswahl der Fallstudien sowie zur Bedeutung des Vergleichs und des Transfers für die vorliegende Arbeit. Die Einleitung schließt mit einer Diskussion des Untersuchungszeitraums und der hier vorgenommenen Periodisierung.

1.1 Britischer Imperialismus

Die vorliegende Arbeit ordnet sich in den Kontext der britischen Imperialismusforschung ein.[12] Keineswegs ist es ihr Anliegen, eine neue Form der Geschichts-

---

11 Aufgrund der unterschiedlichen Aspekte erscheint es sinnvoll, jedem Teilbereich den ihm jeweils eigenen Forschungsstand bzw. eine Einschätzung der Quellenlage zuzuordnen und die Diskussion der jeweiligen theoretischen Ansätze und Methoden direkt anzuschließen. Aus diesem Grund wurde auf getrennte Kapitel zum Forschungsstand und zur Methodik verzichtet.

12 Für einen Überblick über die neuere Forschung zum Britischen Empire sei verwiesen auf den Aufsatz Stuchtey, Expansion. In der vorliegenden Arbeit wird neben „Imperialismus“ auch der Begriff „Kolonialherrschaft“ verwendet. Formeller Imperialismus und koloniale Herrschaft wurden ausgehend vom britischen Fall des 19. Jahrhunderts bereits von Ronald Robinson und John Gallagher gleichgesetzt. Vgl. Barth, Internationale Geschichte, S. 313. Auf eine Abgrenzung kann daher hier verzichtet werden. Die Begriffe „britisch“ und „englisch“ werden nicht immer trennscharf verwendet. So wird von britischem Imperialismus gesprochen, aber von der englischen Sprache, vom Einfluss des Mutterlandes England und von britischen

schreibung zum Britischen Empire zu fordern oder neue Methoden zu erproben. Sie widmet sich lediglich einem Gegenstand, der bislang nicht im Mittelpunkt einer Untersuchung stand.[13] Nur ein Teil der Imperialismusforschung ist für das hier diskutierte Thema von direktem Interesse. So waren für die Konzeption der Arbeit die in den letzten Jahrzehnten geführten Diskussionen zur Einordnung des *informal Empire*[14] ebenso wenig von Nutzen wie die umfangreiche Auseinandersetzung mit monokausalen oder pluralistischen Erklärungsansätzen zur Entstehung von Imperialismus. Sprachpolitik war nie Auslöser für die Kolonisierung in Übersee.[15] Sie war vielmehr Teil einer Strategie zur Erzeugung von Loyalitäten und einer daraus resultierenden Stabilität in bereits bestehenden Kolonien des *formal Empire*. Damit schließt die Arbeit an die von Paul Kennedy in den 1980er Jahren gestellte Frage „Why did the British Empire last so long?"[16] an und versucht, zu ihrer Beantwortung beizutragen.

Die Themen der Imperialismusforschung, zu denen in dieser Arbeit entsprechende Berührungspunkte bestehen, umfassen Fragen nach der Einordnung der Kolonien, nach der jeweiligen Regierungsform, die Frage nach den Entscheidungsstrukturen und die nach der Bedeutung von Kollaborationseliten. Für die Untersuchung der Sprachpolitik ist entscheidend, zu welcher Art von Kolonie Ceylon und die Föderierten Malaiischen Staaten gehörten. So hätte beispielsweise eine große Präsenz von Siedlern aus dem Mutterland, wie sie für die Dominions charakteristisch war, unmittelbare Folgen für die Verbreitung der Herrschafts-

---

Regierungsbeamten etc. Das Königreich England blieb auch im 19. Jahrhundert, als bereits die gälischen Gebiete der britischen Inseln in einen britischen Staat integriert waren, das Herz des Empire (vgl. Lieven, Empire, S. 89–91). Eine Unterscheidung wäre vor allem dann wünschenswert und nötig, wenn eine Folgeuntersuchung stärker zwischen der Herkunft der britischen Beamten und ihrer jeweiligen Sprachprägung unterscheiden und ihre Einstellungen zur Sprachpolitik mit dieser in Verbindung setzen würde. Beispielsweise ließe sich untersuchen, ob eine schottische oder eine walisische Herkunft zu einer anderen Einstellung zur Herrschaftsprache führte als eine englische. Dazu wäre jedoch eine Mikrostudie nötig, die stärker ins Detail gehen könnte als eine so breit angelegte Arbeit wie diese.

13 Die Imperialismusforschung der letzten Jahrzehnte wird beispielsweise kritisiert von Antoinette Burton in der Einleitung zu dem Sammelband Burton (Hrsg.), After the Imperial Turn, und auch in der deutschsprachigen Forschung wurde u. a. von Harald Fischer-Tiné eine „New Imperial History" gefordert, die eine Abkehr von unilateralen Diffusionsmodellen vornimmt (vgl. Fischer-Tiné, Rezension). Die hier vorliegende Arbeit schließt an diese Kritiken nur bedingt an. Zwar wird die Verbreitung des Englischen als Interaktion zwischen Kolonisierern und Kolonisierten verstanden, der Fokus liegt in dieser Arbeit jedoch stärker auf der Sprachpolitik und der kolonialen Praxis als auf ihren Auswirkungen auf die kolonisierten Gesellschaften.

14 Beide Kolonien lassen sich dem *formal Empire* zuordnen, so dass auf die Wiedergabe dieser Debatte und die mit ihr verbundenen Schwierigkeiten bei der Abgrenzung verzichtet werden kann (s. u.).

15 Vgl. dazu auch Barth, Internationale Geschichte, S. 325f. Barth weist allgemein darauf hin, dass für das 19. Jahrhundert kein Fall bekannt ist, „bei dem kulturelle Triebkräfte primär für die Errichtung einer Kolonie oder eines informal empire verantwortlich gemacht werden können."

16 Kennedy, Why. Zur Langfristigkeit des Britischen Empire vgl. auch Osterhammel, Symbolpolitik, S. 396.

sprache gehabt. Nach einer Klassifikation unterschiedlicher Kolonietypen von Jürgen Osterhammel lassen sich beide Fallstudien den Beherrschungskolonien zuordnen. Alle von ihm genannten Kriterien – militärische Eroberung nach Phasen eines nicht landnehmenden Kontakts, wirtschaftliche Ausbeutung, eine zahlenmäßig relativ geringe koloniale Präsenz sowie eine autokratische Regierung durch das Mutterland – treffen auf beide Territorien zu.[17] In diesen Kolonien zeichnete sich Sprachpolitik dadurch aus, dass zunächst überhaupt eine Verständigung, entweder über die Verbreitung der Herrschaftssprache zumindest in einer kleinen Gruppe von Übersetzern und Dolmetschern oder über das Erlernen der einheimischen Sprachen durch die Kolonialbeamten, ermöglicht werden musste.[18] Die kleine Anzahl von Muttersprachlern hatte zur Folge, dass die Durchsetzung des Englischen als Handels- und Verwaltungssprache keineswegs eine Selbstverständlichkeit war. Schließlich hatten die demografischen Strukturen der beiden Kolonien auch Auswirkungen auf die Wahl der Vorbilder bei der Entwicklung der Sprachpolitik. So unterschieden britische Beamte klar zwischen den verschiedenen Kolonieарten und bezogen sich in Beherrschungskolonien sehr oft auf Verhältnisse in Kolonien ähnlichen Typs, so zum Beispiel auf Britisch-Indien.[19]

Das britische Kolonialreich zeichnete sich durch ein weites Spektrum verschiedener Regierungsformen aus, die oftmals in der Grauzone zwischen direkter und indirekter Herrschaft angesiedelt waren. Ob nun traditionelle Herrscher und Institutionen überseeischer Gebiete einer britischen Administration weichen mussten, eine lockere Überwachung derselben ausreichend war, formal Selbstregierung gewährt wurde oder ob tatsächlich die einheimische politische Struktur weitgehend intakt blieb, richtete sich nach den entsprechenden Voraussetzungen, die in der jeweiligen Kolonie vorgefunden wurden, und nach der von britischer Seite empfundenen Notwendigkeit des Eingreifens.[20] Obgleich beide Kolonien dem

---

17 Vgl. ders., Kolonialismus, S. 16–18. Ceylon ist als Kronkolonie ein klassischer Fall einer Beherrschungskolonie, und auch für die Föderierten Malaiischen Staaten lässt sich die Zuordnung ohne Zweifel treffen. Obwohl die britische Kolonialherrschaft in den Föderierten Malaiischen Staaten auf dem Abschluss von Verträgen basierte, war doch das militärische Eingreifen in Thronstreitigkeiten Auslöser für die konkrete Machtübernahme. Auch die Frage nach der autokratischen Regierungsform kann bejaht werden, nachdem die Abwesenheit eines Gouverneurs durch die Einsetzung von sogenannten *Residents* und eines *Resident General* ausgeglichen wurde.

18 Johannes Fabian hat darauf hingewiesen, dass Kommunikation zwischen Kolonisierern und Kolonisierten eine Grundvoraussetzung für die Etablierung des kolonialen Regimes darstellte. Vgl. Fabian, Language, S. 2.

19 Dass Zeitgenossen scharf zwischen „White" und „non-White" Kolonien unterschieden, zeigt auch der Kommentar des Imperialisten Lord Milner. Er schrieb in diesem Zusammenhang zu Anfang des 20. Jahrhunderts: „I often wish that, when speaking of the British Empire [...] we could have two generally recognised appelations by which to distinguish the two widely different and indeed contrasted types of state of which that Empire is composed." Lord Milner, The Nation and the Empire. Being a Collection of Speeches and Addresses, London 1913, S. 152, hier zitiert nach: Lieven, Empire, S. 21.

20 Zu den vielfältigen Regierungsformen vgl. auch Fieldhouse, Economics, S. 30f. und Berke, Imperialismus, S. 33f.

Colonial Office unterstellt waren, unterschieden sie sich doch deutlich durch die jeweilige Regierungsform. Handelte es sich bei der Kronkolonie Ceylon nach 1815, also seit dem Zeitpunkt des Sieges über das Königreich Kandy, um eine reine Form der direkten Herrschaft, bedürfen die Föderierten Malaiischen Staaten eines genaueren Hinsehens. Bereits früh wurde Malaya zu einem Untersuchungsobjekt hinsichtlich der Frage nach direkter und indirekter Herrschaft. Rupert Emerson und später J. M. Gullick haben diesen Fall untersucht. Übereinstimmend kommen sie zu dem Ergebnis, dass die sogenannten „Berater" weit mehr Macht ausübten als ihre Bezeichnung es suggerierte.[21] Dennoch lässt sich nicht leugnen, dass die malaiische Aristokratie weiterhin eine wichtige Rolle spielte, so dass man diese Form vielleicht am ehesten als eine sehr direkte Form von indirekter Herrschaft beschreiben kann.[22]

Mit der Frage nach der Regierungsform ist die nach den Entscheidungsstrukturen eng verbunden. Trotz der Oberaufsicht durch das Colonial Office lassen die Briefwechsel zwischen London und Ceylon beziehungsweise den Föderierten Malaiischen Staaten sowie allgemein die Politik in den Kolonien darauf schließen, dass gerade die Regierungsbeamten vor Ort einen großen Entscheidungsspielraum hatten und diesen gegebenenfalls auch dazu nutzten, eigene Vorstellungen durchzusetzen. Die Rolle der *men on the spot* ist wiederum am indischen Fall am besten erforscht,[23] aber auch in anderen Teilen des Empire spielten sie eine wichtige Rolle bei der Formulierung von Regierungsprogrammen und ihrer Umsetzung. Es wird Aufgabe dieser Untersuchung sein, für das Feld der Sprachpolitik die Akteure zu benennen und ihren jeweiligen Handlungsspielraum aufzuzeigen. Dabei konnten beispielsweise in Colombo und London durchaus gegensätzliche Positionen vertreten werden, die dann miteinander konkurrierten, bis sich eine Richtung durchsetzten konnte.

Zusammen mit der Frage nach dem Export beziehungsweise der Aneignung einer fremden Kultur oder von Facetten derselben, muss schließlich auch die Frage nach der Handlungsfreiheit der betroffenen Bevölkerung gestellt werden.[24]

---

21 Vgl. Emerson, Malaysia, und Gullick, Rulers. Vgl. auch die Diskussion am Beginn von Kapitel 4.

22 Vgl. dazu auch die Definition der „indirect rule" von Osterhammel, Kolonialismus, S. 55.

23 Eine der wichtigsten deutschsprachigen Veröffentlichungen in diesem Zusammenhang ist das Buch von Förster, Die mächtigen Diener. Für den englischsprachigen Kontext vgl. zuletzt Bowen, Business. Insgesamt verdient diese Seite der Entscheidungsprozesse im Britischen Empire noch mehr Aufmerksamkeit. John W. Cell hat diese Fragen formuliert, die noch zu wenig behandelt worden sind. Er schreibt: „What happened to a dispatch from Downing Street? Was it followed to the letter, modified or ignored? Through what channels did it pass?" Cell, Administration, S. 47.

24 Unter deutschen Historikern haben zuletzt Harald Fischer-Tiné und Dietmar Rothermund diese Frage diskutiert und die Möglichkeit einer Übertragung des Transfermodels innerhalb Westeuropas auf den kolonialen Kontext bejaht. (Vgl. den Sammelband Fischer-Tiné (Hrsg.), Handeln, mit dem das DFG-Schwerpunktprogramm zur kognitiven Interaktion von europäischen und außereuropäischen Gesellschaften zwischen dem 15. und dem 20. Jahrhundert abgeschlossen wurde.) Jürgen Osterhammel hat hingegen auf die Unterschiede zu Transfer-

Die Frage, ob, ganz abgesehen von dem weitaus selteneren Export der eigenen Kultur,[25] die kolonisierte Bevölkerung den Erfolg des Kulturtransfers aktiv mitbestimmen konnte, ist auch für das Beispiel der englischen Sprache zu untersuchen, wobei zwischen partieller Mitbestimmung des Prozesses und wirklicher Freiwilligkeit unterschieden werden muss. In diesem Zusammenhang ist auch die Rolle von Mittlergruppen zu erörtern. Auch wenn sich die deutsche Übersetzung des vor allem von Ronald Robinson geprägten Begriffs der *collaboration* nur bedingt eignet,[26] ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konzept für eine Analyse der Verbreitung des Englischen dennoch wichtig. Bereits Thomas Babington Macaulay formulierte in seiner Stellungnahme zur Sprachpolitik in Britisch-Indien: „We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals and in intellect."[27]

Auch für Regierungsbeamte in Ceylon lassen sich ähnliche Absichten bereits in der Frühzeit britischer Herrschaft nachweisen. Eine wichtige Kollaborationselite, die für diese Kolonie spezifisch war, stellten die sogenannten *Burgher* dar. Mit diesem Begriff wurden Nachkommen aus Mischehen holländischer oder portugiesischer Kolonialbeamter mit zumeist singhalesischen Frauen bezeichnet. Die Position der Burgher in der Kolonialgesellschaft Ceylons hob schon die zeitge-

---

prozessen zwischen europäischen Staaten hingewiesen und auf die Verzerrung durch koloniale und imperiale Machtungleichgewichte aufmerksam gemacht. Vgl. Osterhammel, Transferanalyse, S. 441f. Er betont, dass interzivilisatorische Transfers oft mit einer „Modernisierungs*politik*" verbunden gewesen seien. Vgl. ders., Internationale Geschichte, S. 406f. Hervorragend gelungen ist eine Balance zwischen der zentralen Rolle Europas und den unterschiedlichen kulturellen Formen der Aneignung zuletzt C. A. Bayly in seiner Globalgeschichte des 19. Jahrhunderts: Bayly, Birth.

25 Als ein Beispiel für den Export, der nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, kann die Integration von fremdsprachlichen Lexemen ins Englische gelten. So beklagt bereits Samuel Johnson, der 1755 ein wichtiges Lexikon der englischen Sprache fertigstellte, den Import von „spots of barbarism". Er schrieb: „Commerce, however necessary, however lucrative, as it depraves the manners, corrupts the language; they that have frequent intercourse with strangers, to whom they endavour to accomodate themselves, must in time learn a mingled dialect, like the jargon which serves traffickers on the Mediterranean and Indian coasts. This will not always be confined to the exchange, the warehouse, or the port, but will be communicated by degrees to other ranks of the people, and be at last incorporated with the common speech." Samuel Johnson, A Dictionary of the English Language, 3. Aufl., London 1763, S. XIII, hier zitiert nach: Baucom, Out of place, S. 27. Speziell zu Ceylon in diesem Zusammenhang vgl. Passé, English Language, S. 52.

26 Vgl. insbesondere Robinson, Non-European Foundations, und zur Diskussion: Louis, Imperialism. Der Begriff Kollaboration wird zumeist im Kontext der Untersuchung nationalsozialistischer Herrschaftsstrukturen in europäischen Nachbarländern gebraucht und weckt ganz allgemein moralische und ethische Assoziationen.

27 Thomas Babington Macaulay, Minute of 2 February 1835 on Indian Education, in: Young (Hrsg.), Macaulay, S. 729. Britisch-Indien wird immer wieder als klassischer Fall der britischen Zusammenarbeit mit Kollaborationseliten genannt. Vgl. u. a. Barth, Internationale Geschichte, S. 318.

nössische Geschichtsschreibung hervor. James Emerson Tennent schrieb 1859 über diese Minderheit: „They have risen to eminence at the Bar, and occupied the highest positions on the Bench. They are largely engaged in mercantile pursuits and as writers and clerks they fill places of trust in every administrative establishment from the department of the Colonial Secretary to the humblest police court."[28]

Gerade auch für die Verbreitung des Englischen wird die Funktion der Burgher dementsprechend zu untersuchen sein.[29] Für die Föderierten Malaiischen Staaten, die vor Beginn der britischen Expansion in Malaya westliche Kolonialherren nur in benachbarten Territorien erlebt hatten, gab es keine vergleichbare Mittlergruppe. Es ist jedoch zu diskutieren, ob ein Teil der chinesischen beziehungsweise der tamilischen Immigranten eine ähnliche Rolle spielte und inwieweit insbesondere seit dem frühen 20. Jahrhundert der malaiischen Aristokratie eine solche Position zugedacht wurde. Die Untersuchung dieser Gruppen und ihres Einflusses auf die Gesamtbevölkerung ist gerade auch im Hinblick auf die Integration innerhalb der Kolonien von großer Bedeutung.

1.2 Imperiale Integration

Mit dem Satz „This is a study in imperial integration"[30] beginnt das Buch von Simon Potter zum Pressewesen im Britischen Empire und setzt sich damit gleich zu Beginn ein ambitioniertes Ziel. Studien, die sich explizit mit der imperialen Integration beschäftigen, sind nicht neu, aber immer noch vergleichsweise selten.[31] Während sich Potter intensiv mit der Presse der Metropole und der Domi-

---

28 Tennent, Ceylon, S. 156f.

29 Dass dieser Gruppe eine echte – nicht nur sprachliche – Mittlerrolle zwischen den Teilgesellschaften zukam, betont unter anderem Yasmine Gooneratne. Sie schreibt: „In the change from the old order to the new, the Burghers formed a ‚middle-class' in all the chief towns, and served an important function as interpreters of English ideas to the Ceylonese." Gooneratne, English Literature, S. 48f.

30 Potter, News, S. 1.

31 Bereits John Robert Seeley schrieb in seinem bekannten Werk *Expansion of England* über das Thema der imperialen Integration. Allerdings formuliert er seine These, nach der die Kolonien als Teil Englands wahrgenommen werden müssten, eher als Forderung denn als Analyse. Dort heißt es: „If the colonies are not, in the old phrase, possessions of England, then they must be a part of England; and we must adopt this view in earnest." Seeley, Expansion, S. 184. Eine wichtige Studie mit Berührungspunkten zur imperialen Integration, die mit der Analyse von Alltagspraktiken und von anderen Faktoren den stabilen Zusammenhalt von Imperien untersuchte, war die Publikation von Eisenstadt, Political Systems. Auch für andere historische Epochen und Regionen liegen vereinzelt Studien zur imperialen Integration vor, so z. B. Jacques und Scheid, Rome. Einzelne Ansätze zu diesem Forschungsfeld gibt es neuerdings auch in der deutschen Forschungslandschaft. So beschäftigte sich beispielsweise auf dem deutschen Historikertag 2004 die von Holm Sundhaussen geleitete Sektion „Raum und Imperium. Kommunikationsgeschichte in Europa im langen 19. Jahrhundert" mit Fragen zur imperialen Integration im Osmanischen Reich, im Habsburger Reich, im Deutschen und im Russlän-

nions auseinandersetzt, bleiben Beherrschungskolonien in seiner Studie unberücksichtigt. Imperiale Integration macht jedoch vor ihnen nicht halt. Fragen, die sich mit dem Grad und der Art der Integration im Hinblick auf diese Kolonien beschäftigen, sind von großem Interesse, schließen sie doch die britische Auseinandersetzung mit anderen Zivilisationen, Ethnien und Organisationsmodellen ein.

Ein theoretisches Rahmenwerk zur imperialen Integration, an dem sich diese Arbeit orientiert, hat Jürgen Osterhammel in einer Reihe von Aufsätzen skizziert.[32] Danach ist der imperiale Integrationsmodus gekennzeichnet „durch die Unterwerfung und stabile Unterordnung räumlich und ethnisch disparater Sozialgebilde unter ein expansives und an Ressourcen überlegenes Zentrum".[33] Unter den von Osterhammel genannten Kriterien, welche die Besonderheit dieser Form von Integration ausmachen, sind drei für diese Arbeit wichtig. Erstens handelt es sich im Empire fast immer um Zwangsintegration von oben statt um Konsensintegration von unten. Zweitens kommt es in vielen Fällen zu einer Entschärfung des Gewaltcharakters politischer Integration und seiner Kosten durch Loyalitätssicherung, und schließlich beschränkt sich die soziale Integration auf eine Elitenintegration und erfasst keinesfalls die gesamte oder große Teile der Gesellschaft.[34] Osterhammel unterscheidet grundsätzlich zwischen einer horizontalen und einer vertikalen Ebene. Unter horizontaler Integration versteht er die Herstellung eines stabilen Zusammenhangs unter den britischen Kolonisatoren über die geografischen Grenzen einzelner Kolonien hinweg. Die vertikale Ebene beschreibt hingegen die Situation innerhalb der Kolonie und bezieht sich auf die Kontakte zwischen Kolonialherren und einheimischen Kolonisierten.[35] Eine ähnliche Definition horizontaler und vertikaler Integration existiert auch in Bezug auf den Prozess der Sprachverbreitung.[36]

Bei der Untersuchung von Sprachpolitik geht es in dieser Arbeit vor allem um die vertikale Ebene, also die Untersuchung dieser Innenverhältnisse. Gleichzeitig rückt jedoch durch die Verbreitung der englischen Sprache, ausgehend von der Metropole an die Peripherie und durch den Transfer von Ideen, Strategien, britischem Personal und einheimischen Arbeitskräften zwischen Metropole und Kolonie so-

---

dischen Reich sowie im Britischen Imperium. Vorgestellt wurden vor allem Studien zur Entwicklung des Eisenbahnnetzes. http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=479 (16.11.04). Darüber hinaus führt auch der Prozess der europäischen Einigung neuerdings zu einer Belebung des Themas. Vor allem Verfassungsfragen auch im historischen Vergleich stehen im Mittelpunkt dieses Forschungsfeldes. Vgl. z.B. Breuer, Sonderrechte.

32 Vgl. Osterhammel, Expansion; ders., Symbolpolitik; ders., Imperial Integration.

33 Ders., Symbolpolitik, S. 397.

34 Vgl. ebd.

35 Vgl. ebd., S. 402–404 u. 410–412.

36 So heißt es bei Ali Mazrui und Pio Zirimu: „We define horizontal integration simply in terms of social communication and interaction across geographical [...] divisions of the society as a whole. We define vertical integration as a process of interaction between different strata of the society, especially between the elite and the masses." Mazrui und Zirimu, Church, S. 439.

wie zwischen den Kolonien auch die horizontale Dimension ins Blickfeld.[37] Besonders der zuletzt genannte Aspekt, der die Kontakte zwischen den Kolonien betrifft, ist bis jetzt wenig bearbeitet worden, was unter anderem damit zusammenhängen mag, dass sich London bemühte, alle Informationswege und Entscheidungsströme, soweit es ging, zu zentralisieren. Die Forschung ist diesem Modell weitgehend gefolgt. Die Geschichte des Imperialismus ist bis jetzt vor allem aus zwei Perspektiven geschrieben worden, aus der Sicht der Metropole oder aus der einer einzelnen Kolonie. Neuerdings gibt es jedoch Ansätze, die bekannten Pfade zu verlassen. Tony Ballantyne, der sich vor allem mit der Integration auf der horizontalen Ebene beschäftigt, hat mit dem Gebrauch der Netz-Metapher für das Empire neuere Erkenntnisse der Netzwerkanalyse für die Imperialismusforschung fruchtbar gemacht. Neben den direkten Verbindungen zwischen Kolonie und Metropole betont er die enge Kommunikation und den Austausch zwischen den Kolonien.[38] Obgleich Ballantyne anmerkt, dass Kalkutta oder auch Wellington auf ihre Weise als imperiale Zentren fungiert haben mögen, distanziert er sich von einer völlig dezentralisierten Sicht auf das Empire. Er hält es für wichtig, sich die großen Unterschiede im Machtgefüge vor Augen zu führen, die sich besonders im politischen und ökonomischen Bereich bemerkbar machen. Eine Auflistung von Ressourcen, die nur in der Metropole – zu der neben London auch Oxford und Cambridge zählen – vorhanden sind, verdeutlicht ihre zentrale Stellung noch einmal. Unter anderem nennt er Institutionen im Bildungsbereich, Missions- und Reformgesellschaften, die britische Regierung, Ausstellungen, Museen und Bibliotheken.[39]

Im Zentrum dieser Arbeit stehen vier Dimensionen von Integration, die politische Integration, die administrative, die soziale und die kulturelle.[40] Diese Einteilung umfasst das Feld der Integrationsforschung keinesfalls vollständig. Vernachlässigt wird beispielsweise der Bereich der militärischen, der technischen, der religiösen, der juristischen, vor allem aber der Aspekt der wirtschaftlichen Integration.

---

37 Dass beide Dimensionen bei der Verbreitung der Herrschaftssprache tangiert werden, beschreibt David Chrystal mit einfachen Worten: „The language of a colonial power introduces a new, unifying medium of communication within a colony, but at the same time it reflects the bonds between that colony and the home country." Chrystal, Global Language, S. 71.

38 Vgl. Ballantyne, Orientalism, S. 15. In ihrer Rezension des Buches greift Catherine Hall insbesondere die Netz-Metapher heraus und erklärt sie für äußerst hilfreich bei der Analyse der Beziehungen innerhalb des Empire. Vgl. Hall, Book Review. Ballantynes Ansatz wurde danach auch von anderen Autoren aufgegriffen. Vgl. u. a. O'Reilly, Zivilisierungsmission. Die besondere Bedeutung Britisch-Indiens betont neben Ballantyne auch Thomas R. Metcalf. Er schreibt: „The British Raj in India did not of course exist by itself, or solely in its relationship to Great Britain as the metropolitan power. It participated as well in a larger network of relationships that defined the entire British Empire. Ideas and people flowed outward from India above all to East and South Africa and to Southeast Asia." Metcalf, Ideologies, S. 215.

39 Vgl. Ballantyne, Orientalism, S. 16.

40 Obgleich die soziale und die kulturelle Integration viele Berührungspunkte aufweisen, handelt es sich bei der kulturellen Integration doch um eine eigenständige Dimension. Vgl. Osterhammel, Symbolpolitik, S. 400. Nicht alle Kapitel behandeln alle vier Dimensionen in gleicher Gewichtung. Sie finden sich jedoch immer wieder und bilden gleichsam das Gerüst der Untersuchung zur vertikalen Integration.

Die Frage nach Handelskontakten, nach Hierarchien in Unternehmen und nach der Zusammenarbeit britischer und einheimischer Arbeitskräfte, ein Bereich, der für das Thema Integration von großem Interesse wäre, hätte jedoch eine ganz andere Fragestellung und anderes Quellenmaterial erfordert und wurde daher hier nur dann berücksichtigt, wenn Entwicklungen des Wirtschaftssystems direkte Auswirkungen auf die koloniale Sprachpolitik hatten. Daneben konnten auch technische Innovationen Konsequenzen für die Verbreitung der Herrschaftssprache und die Kommunikation im Britischen Empire allgemein haben, so dass dieser Bereich an manchen Punkten in die Untersuchung mit einfließt. Zu jenen Innovationen, die von Bedeutung für die Verbreitung des Englischen und die damit verbundenen Entscheidungsprozesse waren, gehörte beispielsweise der Ausbau des Telegrafennetzes, über welches noch im 19. Jahrhundert auch Ceylon (Galle) und die malaiische Halbinsel (Singapur und Penang) an die beschleunigte Kommunikation angeschlossen wurden,[41] der Eisenbahnbau in den Kolonien, welcher den Vertrieb von englischsprachigen Presseerzeugnissen beförderte und auch die Aufnahme regelmäßiger Flugverbindungen im 20. Jahrhundert, durch die britisches Personal für das koloniale Schulsystem schneller verfügbar wurde. Während die neuen Errungenschaften der Technik bereits im 19. Jahrhundert von Zeitgenossen als wichtige Instrumente der imperialen Integration insbesondere auf der horizontalen Ebene wahrgenommen wurden,[42] ist ihre integrierende Wirkung heute umstritten.[43] In jedem Fall konnte der Gebrauch neuer technologischer Mittel immer nur dann eine Wirkung zeigen, wenn bereits zuvor ein Wille zum Auf- und Ausbau des Empire und zur Intensivierung der Kommunikation vorhanden war.[44]

Zur politischen Integration auf der horizontalen Ebene gehört die Zwangsintegration von oben, also die Eingliederung der Kolonien in das Britische Empire. Auch die Frage nach der Repräsentation der Kolonien im britischen Parlament fällt in diesen Bereich. Im Unterschied zu Frankreich verzichtete Großbritannien jedoch weitgehend auf dieses Instrument der Einbeziehung der Kolonien. Waren zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch Mitglieder des Parlaments in Vertretung des West India Com-

---

41 Die fortschreitende Integration zwischen 1865 und 1914 wird besonders in Übersichtskarten veranschaulicht. Vgl. beispielsweise Porter (Hrsg.), Atlas, S. 148–150. Vgl. zu diesem Thema auch Headrick, Weapon; ders.,Tools. In Bezug auf die Verbreitung des Englischen betont Barbara A. Fennell die Tatsache, dass Englisch von Anfang an die internationale Sprache aller Telegrafenbetreiber war. Vgl. Fennell, History of English, S. 256.

42 So schrieb beispielsweise James Anthony Froude, der davon überzeugt war, dass es sich bei den Kolonien und England um „scattered fragments of the same nation" handelte: „Distance frightens us, but steam and telegraph have abolished distance. A cornish miner and his family can now emigrate to the Burra Burra with greater ease and at less expense, than a hundred years ago they would make their way to a Lancashire coal-pit." James Anthony Froude, Oceana or England and her Colonies, London 1886, S. 172, hier zitiert nach: Berke, Imperialismus, S. 146.

43 Als Gegenbeispiel erwähnt Jürgen Osterhammel etwa den Fall der antibritischen Radiopropaganda, die der ägyptische Präsident Gamal abd-el Nasser in großen Teilen der arabischen Welt ausstrahlen ließ. Vgl. Osterhammel, Expansion, S. 387.

44 Vgl. Bayly, Birth, S. 230.

mittee oder der East India Company tätig, wurde dies nach der Reform von 1832 zunehmend schwieriger.[45] Innerhalb der Kolonie gab es hingegen Gremien wie beispielsweise den Legislativrat in Ceylon oder den Bundesrat in den Föderierten Malaiischen Staaten, die im Hinblick auf die vertikale Integration durchaus eine, wenn auch kleine, Rolle spielten. Auch im Zusammenhang mit der Bedeutung des Englischen sind diese Gremien wichtig. Zum einen war ihre Arbeitssprache Englisch, zum anderen stießen sie Untersuchungen und Reformen in der Sprachpolitik an.

Unter administrativer Integration wird hier die Teilhabe der einheimischen Bevölkerung an den Aufgaben der Kolonialverwaltung verstanden. Während die politische Integration sowohl in Ceylon als auch in den Föderierten Malaiischen Staaten trotz unterschiedlicher Organisationsmodelle lange Zeit auf ein Minimum beschränkt blieb, lässt sich vor allem für Ceylon eine rege Beteiligung der Singhalesen, der Tamilen und insbesondere der Burgher an administrativen Vorgängen und Aufgaben der Justizverwaltung feststellen. Obgleich die meisten der im Civil Service und an den Gerichtshöfen beschäftigten Ceylonesen nicht direkt am Regierungsgeschäft beteiligt waren, führte ihre große Zahl in den genannten Tätigkeitsbereichen doch zu einer Regierungspraxis, die sich von einer rein europäisch geführten Bürokratie unterschied.[46] Auch hatte die Tatsache, dass Integration innerhalb des Civil Service und vor allem in den niederen Rängen desselben möglich war, eine Veränderung der ceylonesischen Gesellschaft zur Folge. Der Beruf des Beamten ebenso wie der des Anwalts wurde zu einem Statussymbol, welches ganze Familien dazu veranlasste, ihr Bildungsstreben darauf auszurichten. Dazu gehörte insbesondere das Erlernen der Herrschaftssprache. Auch für die Föderierten Malaiischen Staaten lässt sich eine solche Entwicklung erkennen. Sie verlief jedoch zeitversetzt und hatte erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts größeren Einfluss auf das gesellschaftliche Bildungsideal.

Die soziale Integration umfasst den Kontakt der Teilgesellschaften außerhalb des professionellen Kontexts. Er ist am schwierigsten zu erforschen, da zu diesem Bereich kaum offizielle Stellungnahmen vorliegen und man sich daher fast ausschließlich auf Presseerzeugnisse und Memoiren stützen muss. Darüber hinaus lässt sich für die asiatischen Kolonien der westlichen Großmächte insgesamt sagen, dass es sich nicht um wirklich integrierte Gesellschaften handelte und eine Distanz überall spürbar war.[47] So blieben beispielsweise britische Clubs, die ebenso wie im Mutterland auch in den Kolonien eine wichtige Institution zur Kontaktaufnahme und -pflege darstellten, weitgehend exklusiv westlichen Mitgliedern

45 Vgl. Colls, Identity, S. 100f.

46 Für den afrikanischen Kontext beschreibt Andreas Eckert die Veränderungen, die sich durch eine Beteiligung der einheimischen Bevölkerung an den administrativen Aufgaben ergaben. Vgl. Eckert, Verheißung. Der Begriff „Civil Service" wird in dieser Arbeit synonym mit dem Begriff der britischen „Administration" verwandt. Nach einigen Definitionen gehören nur die höheren Ämter der Regierungsverwaltung zum eigentlichen Civil Service. Vgl. u. a. Mills, Ceylon, S. 81f. Diese Einschränkung wird hier nicht übernommen, allerdings wird zwischen den unteren Rängen und dem innersten Zirkel des Civil Service unterschieden.

47 Vgl. Osterhammel, Kolonialismus, S. 91–93.

und Gästen vorbehalten.[48] Auch das Heiratsverhalten in den asiatischen Kolonien ließ im 19. Jahrhundert nicht auf eine Annäherung der Teilgesellschaften schließen. Soziale Integration wird in dieser Arbeit daher nur am Rande behandelt.

Die kulturelle Dimension von Integration, also das Bestreben nach Aufoktroyierung einerseits und die freiwillige Adaption kultureller Errungenschaften und Symbole der Herrschenden andererseits sind bei einer Untersuchung von Sprache als kultureller Ressource immer mitgedacht. Sie lässt sich vor allem aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem weiten Feld der Anglisierung herauslesen. Ihre Auswirkungen und der tatsächliche Grad der Integration sind jedoch schwer zu überprüfen. Allein in Fällen, in denen eine schriftlich dokumentierte Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgte, wie beispielsweise durch die von Ceylonesen in der Mitte des 19. Jahrhunderts herausgegebene Zeitschrift *Young Ceylon*, kann die Frage verfolgt werden.

Die Verbreitung der Herrschaftssprache lässt sich nicht eindeutig dem Feld der politischen, administrativen, sozialen oder kulturellen Integration zuordnen. Es mag im ersten Moment überraschen, dass sie sich keinesfalls auf ihre Bedeutung für letztere reduzieren lässt. Sprache beinhaltet immer mehr als nur eine kulturelle Dimension. Die Hochsprache oder analog die Herrschaftssprache fungiert als Eintrittskarte in die bessere Gesellschaft und als Voraussetzung für den Zugang zu politischen, administrativen und ökonomisch relevanten Institutionen.[49] Sprachpolitik und Sprachbeherrschung hatten Auswirkungen auf alle vier Bereiche und sind zentral für Fragen im gesamten Forschungsfeld. Es lässt sich jedoch ein Schwerpunkt auf die kulturelle – dies ergibt sich aus dem zu untersuchenden Transfergut: der englischen Sprache – und auf die administrative Integration legen. In den Quellen finden sich viele Hinweise darauf, dass bereits in der Wahrnehmung der Zeitgenossen auch von britischer Seite ein enger Zusammenhang zwischen der Sprache einerseits und dem Zugang zu Posten in der Kolonialverwaltung andererseits bestand.[50] Der mit einer Tätigkeit in der Administration oft verbundene gesellschaftliche Aufstieg und die Nähe zur Regierung, trugen zur Bedeutung der administrativen Integration maßgeblich bei.[51]

---

48 In Kuala Lumpur wurden besonders nach 1890 nur sehr wenige Nichteuropäer zugelassen. Vgl. Kapitel 4. In Singapur wurden sie sogar völlig ausgeschlossen. Vgl. Butcher, The British, S. 80–82.

49 Vgl. Kramarae et al., Introduction, S. 21.

50 Zahlreiche Beispiele, die in den empirischen Kapiteln Verwendung finden, belegen diesen Bezug. Vgl. dazu auch die Debatte im Oberhaus zum Thema „Education in India" vom 5. März 1855, in der es fast ausschließlich um Zugänge zum Civil Service ging und der Zusammenhang so besonders deutlich wird. Parliamentary Debates, House of Lords, Bd. 137, 1855/2. Die enge Verbindung, die das Bildungssystem und die Verwaltung in den Kolonien eingingen, ist bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu beobachten. Auch N. Krishnaswamy und Archana S. Burde, die den indischen Fall untersucht haben, kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts verstetigte sich diese Abhängigkeit dann endgültig. Vgl. Krishnaswamy und Burde, Politics, S. 99.

51 Vgl. auch Eckert, Verheißung, der von der Untersuchung der kolonialen Bürokratie ausgehend die Bedeutung der Sprachbeherrschung thematisiert. Zum Zusammenhang zwischen

Die fortschreitende Anglisierung einer kleinen Elite barg jedoch gleichzeitig auch ein Risiko für die britischen Herrscher. Ebenso wie Anglisierungsmaßnahmen Loyalitäten mit der Kolonialmacht begründen konnten, war es möglich, dass sie auch gänzlich unerwartete Folgen hatten.[52] Die Aussage eines Gedichts von William Wordsworth gewann mit einem Mal für die Kolonisierten an Bedeutung. Dort hieß es: „We must be free or die, who speak the tongue, That Shakespeare spake; the faith and morals hold, Which Milton held."[53] Auch in den Kolonien ermöglichte die Beherrschung des Englischen einen Zugang zu westlichem Gedankengut, das sich mit den Praktiken der Kolonisierung oft nicht vereinbaren ließ. Die gerade erst adaptierten Ideale der Aufklärung, vor allem Gleichheit und Freiheit, wurden zunehmend auch von Kolonisierten eingefordert. Gleichzeitig stellte die englische Sprache insbesondere in pluralen Gesellschaften ein geeignetes Kommunikationsmedium dar, welches als Grundvoraussetzung für eine Solidarisierung der Kolonisierten untereinander unabdingbar war.[54] Von den Zeitgenossen wurde dieses Potential der Sprache wahrgenommen, und entsprechend rückläufig war das Vertrauen der Briten in die integrative Kraft des Englischen. Integration kann also nicht als selbstverständliche Folge der Verbreitung des Englischen angenommen werden. Ebenso ist eine zunehmende Desintegration nicht nur zwischen Herrschern und Beherrschten sondern auch zwischen verschiedenen sozialen Schichten einzelner Ethnien denkbar. Der Zusammenhang zwischen Sprachverbreitung und Integration muss vielmehr immer wieder hinterfragt werden und kann sich in verschiedenen Epochen und Situationen unterschiedlich gestalten.

1.3 Die kulturelle Dimension imperialer Integration

Seit etwa Mitte der 1980er Jahre lässt sich eine Vervielfachung der Literatur zu kulturellen Ressourcen imperialer Integration beobachten.[55] Und obgleich die

---

Spracherwerb und Aufstiegschancen in der britischen Administration vgl. auch Kumar, Political Agenda, S. 8 u. 30.

52 N. Krishnaswamy und Archana S. Burde schreiben dazu: „There is always a difference between what message is intended and how it is received and used, and that gap quite often helps subversive forces." Krishnaswamy und Burde, Politics, S. 13.

53 Die Zeilen sind Teil des Gedichts *England* von William Wordsworth aus dem Jahr 1802 (zuerst erschienen am 16. April 1803 in der Morning Post), abgedruckt in: De Selincourt und Darbishire (Hrsg.), Poetical Works, S. 117.

54 Chaudhary beschreibt für British-Indien, wie die Verbreitung der englischen Sprache eine Kommunikation unter den Unabhängigkeitsbefürwortern erst möglich machte. Chaudhary, Language Policy, S. 67.

55 Besonders deutlich unterstreicht Dominic Lieven in seiner vergleichend angelegten Studie die kulturelle Dimension und ihre Bedeutung für die Stabilität von Großreichen: „The history of empire cannot be ‚merely' political, military and diplomatic. Economics is crucial and so too is culture. In the long run the strength and attractiveness of an empire's culture will contribute greatly to its longevity and its influence." Lieven, Empire, S. XVI.

Wirtschaftsgeschichte auch in der Imperialismusforschung, unter anderem durch die Studie von P. J. Cain und A. G. Hopkins, im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wieder aufgewertet wurde,[56] lässt sich doch ein deutliches Interesse an kulturellen Aspekten erkennen. Im Hinblick auf das Britische Empire hat insbesondere die von John M. Mackenzie herausgegebene Reihe *Studies in Imperialism* zu dieser neuen Ausrichtung beigetragen.[57] Unter diesen Publikationen finden sich einige, die stärker die Situation in den Kolonien beleuchten, aber auch solche, die das Mutterland England ins Blickfeld rücken. Gemeinsam ist ihnen, dass sie Imperialismus nicht als die Angelegenheit einer kleinen Elite betrachten, sondern die Auswirkungen dieser Ideologie auf die gesamte Gesellschaft einbeziehen.[58]

Als eines der Werke zur kulturellen Dimension imperialer Integration, welches über besonders viele Berührungspunkte mit der hier vorliegenden Studie verfügt, ist das Buch *Religion versus empire?*[59] von Andrew Porter zu nennen, die erste umfassende Monografie zur Geschichte der britischen Missionen im Empire. Porter greift neben vielen anderen Aspekten auch die Sprachenfrage auf und thematisiert die Auseinandersetzungen innerhalb der Missionen über die Wahl der „richtigen" Sprache und das „richtige" Ausmaß an Bildung für den Zweck der Christianisierung. Auch in der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Missionen wird deutlich, dass Einstellungen in der Metropole und Meinungen an der Peripherie nicht immer konform gingen.[60] Missionen spielten eine wichtige Rolle als Schulträger und als Anbieter englischsprachigen Unterrichts in den Kolonien und sind somit aus einer Arbeit zur Herrschaftssprache nicht wegzudenken. Ihrer Bedeutung wird hier jedoch vor allem Rechnung getragen, wo sie staatliche Politik oder koloniale Praxis beeinflussten oder gar veränderten.[61] Eine Monografie zur

---

56 Cain und Hopkins, British Imperialism. Zur Diskussion vgl. Dumett, Gentlemanly Capitalism.

57 Die von John M. Mackenzie herausgegebene Reihe erscheint bei Manchester University Press.

58 Vgl. u. a. Mackenzie, Propaganda; ders. (Hrsg.), Imperialism. Ein Band beispielsweise, der die Diffusion britischer Kultur in den Kolonien untersucht und somit ein strukturell ähnliches Phänomen darstellt wie die Verbreitung des Englischen: Stoddart und Sandiford, Imperial Game. Eine weitere Facette der kulturellen Dimension imperialer Integration, die auch außerhalb dieser Reihe thematisiert wurde, ist die Geschichte der botanischen Institutionen des Britischen Empire. Vgl. u. a. Brockway, Science; McCracken, Gardens. McCracken beleuchtet auch die soziale Bedeutung der Gärten in den Kolonien als Ort der Begegnung bzw. der Exklusion und richtet damit, ähnlich wie diese Publikation, auch ein Augenmerk auf die vertikale Integration.

59 Vgl. auch frühere Aufsätze Porters, so beispielsweise: Porter, Religion, Missionary Enthusiasm, and Empire.

60 Vgl. u. a. ders., Religion versus Empire? S. 169–171 und 260–262.

61 Auch im deutschsprachigen Raum ist die Bedeutung von Missionen für den Bereich kultureller Kontakte im Rahmen der europäischen Expansion erkannt worden. Unter anderem haben sich Wolfgang Reinhard und Reinhard Wendt der Frage angenommen und auch das Thema der Sprachenwahl immer wieder zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht. Bereits sehr früh wurde die Thematik aufgegriffen bei Reinhard, Gelenkter Kulturwandel. Auch in späteren Veröffentlichungen spielte sie eine wichtige Rolle: Vgl. ders., Sprachbeherrschung. Reinhard Wendt hat eine seiner Veröffentlichungen sogar explizit der Sprachenfrage gewidmet. Vgl. Wendt (Hrsg.), Wege.

Bedeutung der englischen Sprache als kulturelle Dimension britischer Imperialherrschaft fehlt in der Reihe von Studien, einige Überblicksdarstellungen räumen ihr jedoch einen gewissen Raum ein.[62]

Bereits in der Wahrnehmung von Zeitgenossen galt die Verbreitung des Englischen als ein zentraler Aspekt britischer Expansion. Kolonisierung wurde von E. G. Wakefield um die Mitte des 19. Jahrhunderts definiert als „the extension over unoccupied parts of the earth of a nationality truly British in language, laws, institutions, and attachment to the empire".[63] Sprache wurde in eine Reihe mit Institutionen, Gesetzen etc. gestellt. Und auch die Rolle, die der englischen Sprache als verbindendes Element zugedacht wurde, beschrieben die Briten. So erklärte William White 1872 am Beispiel Indiens: „As we link Calcutta with Bombay and Bombay with Madras, and by roads, railways, and telegraphs interlace province with province we may in process of time fuse India into unity, and the use and prevalence of our language may be the register of the progress of that unity."[64] Zeitgenössische Stellungnahmen, beispielsweise in Bezug auf das zu implementierende indische Bildungssystem, zeigen, dass die integrative Wirkung von Sprache und damit ihre Stellung im imperialen Diskurs zumindest einem Teil der Verantwortlichen bewusst war. Während sich Charles Grant Anfang des 19. Jahrhunderts auf die integrierende Rolle der persischen Sprache in Indien als Vorbild für die Verbreitung des Englischen berief, zog Thomas Babington Macaulay 1835 den allgemein weitaus üblicheren Vergleich zum Griechischen und insbesondere zum Lateinischen vor.[65]

Gemeinsam ist den Arbeiten zu kulturellen Aspekten der Imperialismusforschung, dass sie sich mit einem Feld beschäftigen, bei dem weder die verfolgten Ziele noch die tatsächliche Wirksamkeit von Maßnahmen den Akteuren immer bekannt waren. Sie wirkten indirekter als beispielsweise militärische Eroberungen. Dies macht die Analyse auch aus heutiger Sicht schwierig und lässt jedes geradli-

---

62 So schrieb etwa Andrew S. Thompson über die kulturellen Bindungsglieder des Empire in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: „The Empire, then, was partly conceived as an English-speaking cultural community, sharing a common language, literature, and religion." Thompson, Imperial Britain, S. 18. Vgl. auch Niall Ferguson, der die Internationalisierung des Englischen als eine der vielen positiven Konsequenzen des britischen Imperialismus bezeichnet. Ferguson, Empire, S. XXII u. XXV. Ian Baucom erwähnt die Bedeutung der englischen Sprache für die englische und die britische Identität im imperialen Kontext, ohne eine entsprechende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand folgen zu lassen. Baucom, Out of place, S. 5–7. Schließlich sieht auch die Sprachwissenschaft sie grundsätzlich als wichtiges Bindeglied an. So bezeichnet z. B. Chrystal, Global Language, S. 31, die Sprache in Bezug auf den nordamerikanischen Kontext als „glue which brought people together."

63 E. G. Wakefield, A View of the Art of Colonization, London 1848, hier zitiert nach: Potter, News, S. 2.

64 Hier zitiert nach: Chrystal, Global Language, S. 70 (ohne Angabe der Originalquelle).

65 Vgl. Charles Grant, Observations on the State of Society among the Asiatic Subjects of Great Britain, Particularly with Respect to Morals. Written Chiefly in 1792, und ders., Minute recorded in the General Department by Thomas Babington Macaulay, law member of the governor-general's council, dated 2 February 1835, hier zitiert nach: Zastoupil und Moir (Hrsg.), Education Debate, S. 6f. u. 166f.

nige Kausalmodell unbrauchbar werden. Für das gesamte Forschungsfeld der kulturellen Dimension stellt sich auch die Frage nach der Adaption. Für alle kulturellen Ressourcen lässt sich feststellen, dass sie von der kolonisierten Bevölkerung nie unverändert übernommen wurden. Auf dem Weg in die Fremde wurden sie immer den jeweiligen Verhältnissen angepasst. Dies galt für Cricket ebenso wie für die Religion oder die Rechtsprechung. Die Vielfalt englischer Dialekte, Créoles und Pidginsprachen zeigt, dass auch die englische Sprache von diesen Veränderungen nicht ausgenommen war. Es wird noch zu diskutieren sein, inwiefern die Prägungen, die sie in Ceylon und Malaya erhielt, Gegenstand dieser Arbeit sein können und sollen.[66]

1.4 Zivilisierungsmission als Kontext und Ausgangspunkt der Anglisierungspolitik

Um die kulturelle Dimension imperialer Integration zu erfassen, ist eine Auseinandersetzung mit den Motiven, die für den Export kultureller Errungenschaften verantwortlich waren, unumgänglich. Mehrere Publikationen haben in diesem Zusammenhang gerade in letzter Zeit auf die Bedeutung der Zivilisierungsmission aufmerksam gemacht,[67] aber auch Standardwerke zum britischen Imperialismus beziehen Gedanken zum Selbstverständnis und der daraus resultierenden Haltung gegenüber den Kolonisierten mit ein.[68] Neben ökonomischen und machtpolitischen Gründen kam der Zivilisierungsmission in der Debatte über den Sinn und Zweck des imperialen Projekts eine große Bedeutung zu. Dominic Lieven datiert die Entstehung einer Zivilisierungsmission auf die frühe Zeit britischer Herrschaft in Irland.[69] Erst im 19. Jahrhundert entfaltete sie jedoch ihre volle Wirkungskraft.[70] Der dritte Earl Grey, der sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts für den Erhalt der Kolonien einsetzte, argumentierte:

---

66 Vgl. die Diskussion zur Sprachplanung in dieser Einleitung.

67 Eine der ersten Veröffentlichungen zum Thema war Conklin, Mission. Es folgte u. a. ein Band speziell zu Britisch-Indien, in dem Sprachpolitik jedoch nicht explizit behandelt wird: Fischer-Tiné und Mann (Hrsg.), Colonialism. Zuletzt erschien der Sammelband Barth und Osterhammel (Hrsg.), Zivilisierungsmissionen, in dem verschiedene Regionen und verschiedene Dimensionen der Zivilisierungsmission in der Neuzeit behandelt werden. Auch zur Sprache als Instrument der Zivilisierungsmission nimmt das Buch Stellung. Vgl. den darin enthaltenen Beitrag Steinbach, Sprachpolitik.

68 Vgl. u. a. Hyam, Imperial Century, u. a. S. 43–45 u. 90; Porter, Lion's Share, S. 18–20.

69 Lieven schreibt, dass viele der wichtigsten Prinzipien britischer Herrschaft, die Zivilisierungsmission eingeschlossen, im Irland des 16. Jahrhunderts erprobt wurden. Lieven, Empire, S. 4. Auch wenn eine so frühe Entstehung des Konzepts umstritten sein mag, sind doch sicherlich seine Vorläufer bereits in diesem Kontext britischer Herrschaft nachweisbar.

70 Bernard Porter stellt einen Zusammenhang mit der britischen Herrschaft in Indien her: „It is in connexion with India that the idea of Britain's ‚civilising mission' to other races first really takes hold. It began in the first decades of the nineteenth century." Porter, Lion's Share, S. 19.

I conceive that, by the acquisition of its Colonial dominions, the Nation has incurred a responsibility of the highest kind, which it is not at liberty to throw off. The authority of the British Crown is at this moment the most powerful instrument, under Providence, of maintaining peace and order in many extensive regions of the earth, and thereby assists in diffusing amongst millions of the human race the blessing of Christianity and civilisation.[71]

Die Stellungnahme zeigt, dass hier ein viel älteres Missionsprogramm, das der christlichen Kirche, durch eine säkulare Dimension, die mit dem Begriff der Zivilisation gekennzeichnet war, ergänzt wurde. Abhängig von der jeweiligen Perspektive wurde die christliche Missionsarbeit, die nach dem Evangelical Revival am Ende des 18. Jahrhunderts eine erhebliche Intensivierung erlebt hatte, als die wichtigste Grundlage für eine weltliche Zivilisierungsmission verstanden, als ein Bestandteil derselben oder aber auch bloß als ein Instrument zur Durchsetzung säkularer Tugenden. Eine Abgrenzung ist nicht immer möglich, setzten sich doch auch viele britische Regierungsvertreter für eine Christianisierung ein und versprachen sich von ihr den Transfer abendländischer Traditionen und Ideale. Dennoch war die Arbeit der Missionen den politischen und ökonomischen Absichten der Regierung nicht grundsätzlich zuträglich. Insbesondere dort, wo ökonomische und machtpolitische Motive der Kolonialregierung die Oberhand behielten, konnte die Missionsarbeit den Vorhaben auch entgegenstehen.[72] Nicht immer mussten Missionare die Kolonialregierung und andere Europäer in den Kolonien offen angreifen, oft reichte ihre Präsenz, um ein reines Profitstreben der Kolonialmacht zu unterbinden.[73]

Die säkularen Wurzeln der britischen Zivilisierungsmission lassen sich bis in die Zeit der Aufklärung zurückverfolgen. Im 19. Jahrhundert wurden die aus der Aufklärung übernommenen Forderungen dann in einem utilitaristisch ausgerichteten Programm zur Sozialreform konkretisiert.[74] Gleichzeitig wurde erst jetzt die normative Grundlage der Zivilisierungsmission geschaffen, indem Zivilisation und Zivilisiertheit erstmals definiert wurden. In das neu zusammengesetzte Konzept gingen ältere Elemente ein, wie die des Fortschritts sowohl im technischen als auch im philosophischen Bereich, ebenso wie neuere Prinzipien, die unter anderem den Freihandel, eine unabhängige Justiz, ein repräsentatives Regierungssystem, aber auch ein Streben nach Sauberkeit, Fleiß und Wohlstand einschlossen.

---

71 Earl Grey, The Colonial Policy of Lord John Russell's Administration, 1853, S. 12–14, hier zitiert nach: Porter, Lion's Share, S. 18.

72 Susan Thorne, die eine der ersten umfassenden Studien zu den Congregational Missions verfasst hat, schreibt in diesem Zusammenhang: „Missionaries were compelled by the logic of their civilizing mission and the demands of simple justice as they construed it to promote educational provisions, wage scales, land ownership patterns, and living standards conductive to a Christian lifestyle. All this put them on a collision course with Europeans whose primary concerns were to keep wages low, labor acquiescent, and land in European hands wherever possible." Thorne, Congregational Missions, S. 49. Zum Zusammenspiel zwischen Missionen und Empire vgl. auch Porter, Religion versus Empire? und speziell zur Zivilisierungsmission ders., Christentum.

73 Vgl. Thorne, Congregational Missions, S. 50.

74 Vgl. Stokes, English Utilitarians.

Angesichts klarer Kriterien konnte nun auch eine „Stufenleiter der Zivilisiertheit" erstellt werden, auf der die jeweilige kolonisierte Gesellschaft ihren Platz zugewiesen bekam.[75] Schließlich muss neben diesen Grundlagen für das Programm der Zivilisierungsmission auch die Tradition des Humanismus genannt werden. Insbesondere im Kampf um die Abschaffung der Sklaverei erlebte diese Strömung einen Höhepunkt und obgleich ihr während des 19. Jahrhunderts nie wieder die gleiche Rolle zukam, blieb sie doch wirksam.[76]

Das Bestreben, die eigene Zivilisation in die Welt zu tragen, war nicht allein ein britisches Phänomen. Frankreich bestand immer wieder auf einer speziell französischen *mission civilisatrice*, die auf die Erklärung der Menschenrechte zurückzuführen sei. Die Ideale der *fraternité* und *solidarité humaine*, so wurde behauptet, lägen ihr zugrunde. Die augenscheinliche Verachtung der britischen Kolonialbeamten für die von ihnen kolonisierten Gesellschaften – die Diskrepanz zwischen dem theoretischen Programm der Zivilisierungsmission und der kolonialen Praxis war oft nicht zu übersehen – wurde von französischer Seite scharf kritisiert.[77] Tatsächlich lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass Frankreich die Assimilierung und die Französisierung anderer Ethnien intensiver verfolgte, als es die britische Kolonialregierung tat. Alle Anstrengungen betrafen, ähnlich wie im Britischen Empire, jedoch immer nur eine kleine Elite. Eine Verbreitung der französischen Kultur und insbesondere ihrer Sprache in der Gesamtbevölkerung der jeweiligen Kolonie wurde auf diese Weise nicht realisiert.[78]

Obgleich die Zivilisierungsmission einer jeden Nation ihren eigenen Charakter hatte, gab es doch ein gemeinsames Bündel an westlichen Traditionen und Idealen. Joseph Conrad wählte seinen Charakter Kurtz bewusst kosmopolitisch. In seinem bekannten Werk *Heart of Darkness* heißt es: „All Europe contributed to the making of Kurtz."[79] Auch gab es einen regen Austausch und eine gegenseitige Einflussnahme im Hinblick auf Zivilisierungsmodelle europäischer Nachbarstaa-

---

75 Vgl. Osterhammel, Great Work, S. 387–389.

76 Ebd., S. 400–402. Zur Bedeutung des Humanismus für die Abschaffung des Sklavenhandels und allgemein für das Britische Empire im 19. Jahrhundert vgl. auch Halstead, Second British Empire.

77 Vgl. Spurr, Rhetoric, S. 120f. Die Briten mokierten sich im Gegenzug über die Franzosen, deren Absicht es sei, aus Afrikanern Franzosen zu machen, während es ihr eigenes Ziel sei, bessere Afrikaner aus ihnen zu machen. Vgl. Cooper und Stoler, Between Metropole and Colony, S. 7.

78 So lag beispielsweise in Französisch-Westafrika die Einschulungsquote in den 1930er Jahren bei 4 Prozent. Vgl. Osterhammel, Kolonialismus, S. 107. Auch Wolfgang Reinhard hat diese Frage in seiner *Geschichte der europäischen Expansion* thematisiert. Er beschreibt die koloniale Bildungspolitik Frankreichs als ein Abwägen zwischen Investition und Nutzen und die Vorsicht der Franzosen, die Ideale der französischen Republik nicht als allgemeingültig zu propagieren. Vgl. Reinhard, Expansion, S. 125. Ausführlich und kritisch untersucht die Studie zum französischen Bildungssystem im kolonialen Algerien von Fanny Colonna die oftmals formulierte Behauptung, es habe sich um ein integratives Schulsystem gehandelt. Colonna, Instituteurs Algériens. Zur Beschränkung der Zivilisierungsmission auf kleine Eliten im Allgemeinen vgl. Osterhammel, Great Work, S. 370.

79 Zum Zitat und zur Interpretation vgl. Conrad, Heart, S. 83 u. 137.

ten.[80] Deutlich wird die Vermischung britischer Werte und Selbstwahrnehmungen mit europäischen Konzepten auch im Prozess der Abgrenzung zu kolonisierten Gesellschaften und hier nicht zuletzt durch die von Zeitgenossen verwendeten Begrifflichkeiten. So ist in den Akten des Colonial Office zumeist von Europäern und Nichteuropäern die Rede, selten von Briten oder von Engländern.

Eine Untersuchung der Zivilisierungsmission schließt automatisch die Frage nach Selbst- und Fremdbildern und spezifischer die nach der britischen Haltung zu Rasse und Rassismus mit ein. Einige Autoren kommen zu der Auffassung, dass Rasse bereits im 18. Jahrhundert eine wichtige Kategorie bei der Konzeption britischer Identität war, jedoch keinesfalls eine von primärer Bedeutung.[81] Erst im 19. Jahrhundert gewann das neue Gedankengut langsam an Einfluss.[82] Den Rückgang der zu Anfang des 19. Jahrhunderts stark ausgeprägten humanitären Strömungen und den Übergang zu einem neuen Rassismus im Zeitalter des Hochimperialismus haben viele Arbeiten thematisiert. Am ausführlichsten ausgearbeitet findet man die These bei Christine Bolt, die die Wende auf die Zeit seit der Jahrhundertmitte datiert.[83] Allerdings lässt sich für einige Teile des Kolonialreiches, ähnlich wie für den Fall Ceylon, bereits in den 1840er Jahren eine Ernüchterung feststellen, die mit einem Vertrauensverlust in humanitäre Ideale und damit auch in die Kraft und das Potential der Zivilisierungsmission einherging.[84]

Mehrere Rebellionen und insbesondere der Aufstand in Indien von 1857 gaben den britischen Kolonialherren einmal mehr Anlass, ihre zivilisatorischen Anstrengungen aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts zu überdenken.[85] Der „Undank" der einheimischen Bevölkerung gegenüber dem engagierten britischen Vorhaben, die von ihnen beherrschten Völker zu zivilisieren und Fortschritt zum alles entscheidenden Maßstab ihres Vorgehens zu machen, bewies in ihren Augen, dass es sich um rückständige Völker handeln musste, die nur aufgrund der moralischen Haltung der Briten, ihres Einsatzes und ihres Engagements, regierbar bleiben würden und eine Chance auf bescheidenen Wohlstand haben könnten.[86] Diese Veränderung in der Wahrnehmung schlug sich auch in der britischen Presse nie-

---

80 Zur Entstehung von Wertvorstellungen im Prozess zwischenstaatlicher Interaktion und ihrer Bedeutung im imperialen Kontext vgl. Berke, Imperialismus, S. 15. Berke geht sogar noch weiter und fragt über die Auswirkungen des zwischenstaatlichen Kontakts hinaus nach einem international akzeptierten Bezugspunkt, vgl. ebd.

81 Vgl. z. B. Daunton und Halpern (Hrsg.), Empire, S. 4.

82 Zu den Asienbildern der Europäer im 19. Jahrhundert vgl. auch Petersson, Imperialismus, S. 23–25.

83 Christine Bolt bezieht sich bei ihrer Analyse vor allem auf die 1850er und 1860er Jahre. Vgl. Bolt, Attitudes.

84 Vgl. beispielsweise Bank, Losing Faith. Bank datiert den Höhepunkt des Humanitarismus für das Kap auf die 1820er und 1830er Jahre.

85 Vgl. u. a. Osterhammel, Great Work, S. 384f.

86 Dieses „unfreiwillige" Engagement der Briten wird besonders anschaulich beschrieben von Rudyard Kipling in seinem berühmt gewordenen Gedicht *Take up the white man's burden*, in: Kipling, Five Nations, S. 79–81. Zum „selbstlosen" Einsatz der Briten in Indien vgl. auch Nünning, „Daß Jeder seine Pflicht Thue", S. 389.

der. Die Kolonie war nicht länger das Indien, das dem britischen Reich diente, sondern, wie William Howard Russell es in einem Times-Artikel bezeichnete: „The India We Served".[87] Das Konzept einer zukünftigen Parität, das 1833 in Macaulays Rede vor dem britischen Unterhaus noch zum Greifen nah schien,[88] wurde zugunsten einer Weltsicht geopfert, die zuvor hochgeschätzte Kulturen nur mehr nach ihrem aus britischer Sicht fehlenden Fortschritt beurteilte. Diese seien, anders als die europäischen Nationen, in einem Stadium des Stillstands oder gar des kulturellen Abstiegs angelangt. Untermauert wurde diese Enttäuschung durch neue rassistische Theorien von der wissenschaftlich belegbaren Unterlegenheit nicht-europäischer Völker, die in England von Denkern wie James Fitzjames Stephen und John Strachey ebenso wie von Politikern wie Benjamin Disraeli vertreten wurden. Dennoch, und hier wird die immer wieder zu beobachtende Inkonsistenz der imperialen Politik deutlich, wurden die wichtigsten Instrumente aus der Zeit des Liberalismus, *good government* und westliche Bildung, nicht ohne Weiteres aus dem Programm des britischen Imperialismus gestrichen. Auch wenn eine Entwicklung der einheimischen Bevölkerung nicht mehr kurzfristig erwartet wurde, so galt sie auf lange Sicht nicht als völlig ausgeschlossen.[89]

Auch in den großen programmatischen Schriften aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts findet sich noch die Sprache der Zivilisierungsmission. Zunehmend wurde sie nicht nur als Pflicht sondern auch als Instrument der Legitimierung für ein weiter wachsendes Empire gebraucht. So formulierte beispielsweise Charles Dilke, der auch Ceylon bereiste: „Our posessions of India, of the coasts of Africa, and of the ports of China offer the possibility of planting free institutions among the dark-skinned races of the world."[90] Seiner Überzeugung nach waren ein gering ausgeprägter Nationalismus in diesen Regionen, vor allem aber auch die Überlegenheit britischer Administration gegenüber den einheimischen Strukturen Grund genug, die britische Herrschaft grundsätzlich als Bereicherung zu sehen.[91]

---

87 The Times vom 4. Juni 1858, hier zitiert nach: Colls, Identity, S. 101. Vgl. auch die spätere Publikation Lawrence, India.

88 Das Zitat Macaulays, in dem er den Tag, an dem Indien nach eigenen, wenn auch nach dem europäischem Modell geformten, politischen Institutionen fragen wird, als den stolzesten Tag in der englischen Geschichte bezeichnet, belegt, wie weit die liberalen Ansichten einiger Zeitgenossen in der imperialen Frage gingen. Zur Rede Macaulays vgl. Porter, Lion's Share, S. 21. Vgl. auch Charles Trevelyan, der dem englischen Einfluss neben der Unabhängigkeit auch das Glücklichsein zuschrieb: „trained by us to happiness and independence, and endowed with our learning and political institutions, India will remain the proudest monument of British benevolence." Hier zitiert nach: Metcalf, Ideologies, S. 33 (ohne Angabe der Originalquelle).

89 Vgl. Bhagavan, Sovereign Spheres.

90 Dilke, Greater Britain, S. 407.

91 Dass diese Sichtweise bis heute nicht völlig aus dem britischen Bewusstsein verschwunden ist, zeigt die Veröffentlichung von Niall Ferguson. Obgleich er die Schattenseiten des Empire, wie Sklaverei, Ausbeutung und Rassismus sowie die grausame Niederschlagung von Aufständen, nicht aus den Augen verliert, sieht er doch immer noch in der Verpflanzung britischer Institutionen und Gepflogenheiten eine Verbesserung der Lebensumstände der Kolonisierten. Vgl. Ferguson, Empire, S. XXI–XXIII.

Neben der Auffassung, dass es sich in Afrika und Asien um zu zivilisierende Völker handelte, soll in diesem Zusammenhang jedoch auch eine weitverbreitete Perspektive der britischen Beamten Erwähnung finden, die man beinahe als Gegenpol zur Zivilisierungsmission bezeichnen könnte, wobei beide Haltungen oft von ein und denselben Personen kombiniert wurden. Auch die positive Sicht britischer Beamter auf vormoderne Gesellschaften, die in mancher Hinsicht an das verloren gemeinte, streng hierarchisierte England und seine sozialen Strukturen vor der Zeit der Industrialisierung anknüpfte, muss thematisiert werden. Zwar gründete auch diese Einstellung ebenso wie das Engagement für die Zivilisierungsmission auf einem Überlegenheitsgefühl, jedoch war der Drang zu gesellschaftlichen Veränderungen bei Vertretern dieser Auffassung geringer ausgeprägt.[92] Das Argument, man dürfe diese sozialen Strukturen nicht in Frage stellen, beziehungsweise die oft idealisierte Lebensweise der einheimischen Bevölkerung nicht gefährden, führte in vielen Fällen zu einer restriktiven Anglisierungspolitik. Dieser Paternalismus spielte im Hinblick auf die Entwicklung der Sprachpolitik vor allem in den malaiischen Staaten eine Rolle.

Das theoretische Programm der Zivilisierungsmission ließ sich von dieser Gegenströmung jedoch nicht außer Kraft setzen. Eine Rede, gehalten anlässlich der Geburtstagsfeier Queen Victorias 1838 vor einer Gruppe australischer Aborigines, fasst die wichtigsten Punkte noch einmal zusammen und lässt gleichzeitig ahnen, mit welchem Impetus und welcher Überzeugung es verfochten wurde. Dass dabei auch die Eigeninteressen der Herrschenden nicht zu kurz kommen durften, zeigt der Ausschnitt ebenfalls anschaulich:

Black men –

We wish to make you happy. But you cannot be happy unless you imitate good white men. Build huts, wear clothes, work and be useful. Above all you cannot be happy unless you love God who made heaven and earth and man and all things. Love white men. Love other tribes of black men. Do not quarrel together. Tell other tribes to love white men, and to build good huts and wear clothes. Learn to speak English.[93]

1.5 Sprachpolitik

Ein wesentliches Motiv für die jeweilige Sprachpolitik in den Kolonien war, wie aus dieser Rede bereits hervorgeht, die Auffassung, die Vermittlung der englischen Sprache könne und müsse Teil einer umfassenden Zivilisierungsmission sein. Der Zusammenhang zwischen Sprache und dem Transfer von westlichem Ideengut war nicht erst von den Briten entdeckt und genutzt worden. Insbesondere die Franzosen sind bekannt für die Instrumentalisierung von Sprache für die *mission*

---

92 Vgl. auch Lieven, Empire, S. 99.

93 Hier zitiert nach: Bailey, Images, S. 85 (ohne Angabe der Originalquelle).

civilisatrice im französischen Empire.[94] Die Briten brauchten wesentlich länger, um eine wenngleich weniger systematische Politik zu entwickeln, die dem „Zivilisierungspotential" der Sprache Rechnung trug. Dazu mag auch die Geschichte der Sprache im eigenen Land beigetragen haben. Erst im 17. Jahrhundert konnte man von einem endgültigen Durchbruch des Englischen sprechen.[95] Britische Zeugnisse, in denen eine weitgehende Anglisierung der Welt thematisiert wurde, finden sich bereits gegen Ende des sechzehnten Jahrhunderts.[96] In einem Gedicht von Samuel Daniel heißt es:

And who in time knows whither we may vent
The treasure of our tongue, to what strange shores
This gain of our best glory shall be sent,
To enrich unknowing nations without stores?
Which worlds in the yet unformed Occident
May come refined with the accents that are ours.[97]

Beiträge zum Diskurs, die eine aktive Anglisierungspolitik favorisierten, blieben jedoch mit wenigen Ausnahmen, die sich zumeist auf die Urbevölkerung Nordamerikas bezogen, lange Zeit selten.[98] Eine besondere Stellung, insbesondere aufgrund der literarischen Gattung, nehmen die Abenteuer Robinson Crusoes ein. In seinem Klassiker beschreibt Daniel Defoe die ersten Versuche seines Helden, dem Einheimischen „Freitag" die englische Sprache nahe zu bringen: „I was greatly delighted with him, and made it my business to teach him everything that was proper to make him useful, handy, and helpful; but especially to make

---

94 Unter anderem bringt Jeffra Flaitz diesen Gedanken in Bezug auf das französische Vorgehen zum Ausdruck: „In its own heyday, namely in the 16th–19th centuries, the French language was touted and consciously promoted as a vehicle of French culture and ideology [...]. The French language, moreover, was said to have a ‚mission civilisatrice'. In a word, the association between French language and ideology was not only recognized, but openly accepted, justified, and exploited." Flaitz, Ideology, S. 2.

95 Der Beschluss des Parlaments, an den Gerichtshöfen in England Französisch durch Englisch zu ersetzen, erfolgte erst 1650. Ihm war 1550 die Entscheidung Edwards VI. vorangegangen, eine englischsprachige Liturgie einzuführen. Vgl. Baucom, Out of Place, S. 228.

96 Der Begriff „anglicising" selbst lässt sich hingegen erst etwa ein Jahrhundert später nachweisen. In Bezug auf Nordamerika schrieb Cotton Mather (1663–1728): „And it is hoped, That by good English Schools among the Indians, and some other fit methods the grand intention of Angliscising them would be soon accomplished." Zitiert nach: Bailey, Images, S. 71.

97 Samuel Daniel, Musophilis, datiert auf 1599, hier zitiert nach: Chrystal, Global Language, S. 65. Eine andere frühe Stellungnahme zur Überlegenheit der englischen Sprache findet sich bei Roger Mulcaster: „The English tung is of small reach, streching no further than this island of ours, nay not there over all; yet I do not think that anie language, be it whatsoever, is better able to utter all arguments, either with more pith or greater planesse, than our English tung is [...]. It is our accident which restrains our tung and not the tung itself, which will strain with the strongest and stretch to the furthest, for either government if we were conquerers, or for cunning if we were treasurers, not any whit behind either the subtile Greeke for couching close, or the statelle Latin for spreding fair." Roger Mulcaster, Elementarie, 1582, hier zitiert nach: Fishman et al. (Hrsg.): Spread, S. I.

98 Vgl. Bragg, Adventure, S. 161–163.

him speak, and understand me when I spake, and he was the aptest schollar that ever was."[99]

Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde Sprache schließlich auch als ernsthaft zu diskutierender Gegenstand der Politik von den Kolonialregierungen vor Ort wahrgenommen und auch von London nicht länger ignoriert. Der Gedanke, mit der englischen Sprache westliche Inhalte zu transportieren und neue Loyalitäten zu erzeugen, fand zunehmend Eingang in den Diskurs über Kolonialpolitik.[100] Gleichzeitig wurde bereits der Sprache an sich ein zivilisierender Effekt zugesprochen. Die Grundlage für diesen Gedankengang bildete die Annahme, dass die Qualität einer Sprache als Kriterium für die Einstufung von Zivilisationen auf einer Skala zugrunde gelegt werden könne.[101] Aus dieser Einschätzung heraus ergab sich ein sprachliches Überlegenheitsgefühl der Briten, das sich zum einen an der Bedeutung, der Schönheit und dem Reichtum der Sprache Shakespeares festmachte und zum anderen auf die Errungenschaften der industriellen Revolution zurückzuführen war, die der englischen Sprache einen enormen vor allem technisch ausgerichteten Wortschatz hinzugefügt hatte, für den in anderen Sprachen nicht ohne weiteres äquivalente Vokabeln zu finden waren.[102] Einige Vertreter der Anglisierungspolitik gedachten dem Englischen sogar eine führende Rolle bei der Zivilisierung der Welt zu. So wurde beispielsweise in einer Vorlesung des Reverend James George über „The Mission of Great Britain to the World" die englische Sprache als erste Lektion beschrieben, die Großbritannien der Welt erteilen sollte. Dort heißt es: „That she [Great Britain] has been commissioned to teach a noble language, embodying the richest scientific and literary treasures."[103]

Obgleich sich diese Arbeit nicht der beabsichtigten und tatsächlichen Herausbildung von neuen Identitäten der Kolonisierten aufgrund der ihnen widerfahrenden Anglisierungsmaßnahmen widmet, die im historischen Kontext auch nur sehr schwer zu untersuchen wären, sondern sich im Gegensatz dazu mit konkreter fassbaren Fragen der Integration auseinandersetzt, muss dennoch an dieser Stelle auf das Zusammenspiel von Sprache und Identität kurz eingegangen werden. Je höher die Bedeutung von Sprache für die Herausbildung von Identität einzuschätzen ist,

---

[99] Defoe, Robinson Crusoe, S. 153. Besondere Bedeutung erlangte das Buch nicht nur aufgrund seiner großen Verbreitung, sondern auch, weil es 1926 als erster Band der Longman New Method Series als vereinfachter Text für den Englischunterricht vor allem im Britischen Empire veröffentlicht wurde. Vgl. Phillipson, Linguistic Imperialism, S. 109.

[100] Vgl. dazu die Kapitel 2 bis 5.

[101] David Spurr schreibt in diesem Zusammenhang: „For Western thought one of the fundamental measures of a culture is the quality of language. Language comes to be judged according to its richness and complexity, its refinement from mere cry and gesture, its capacity to make distinctions, its multiplicity of names, its range from particularity to abstraction, and its organization of time and space." Spurr, Rhetoric, S. 102.

[102] Zur Sprache als Zivilisierungsinstrument vgl. auch Pennycook, English and the Discourses, S. 129–131. Auf Shakespeare bezieht sich beispielsweise Catto, Written English, S. 24. Den Bezug zur Industriellen Revolution stellt beispielsweise David Chrystal her. Vgl. Chrystal, Global Language, S. 71.

[103] George, Mission, S. 4–6.

umso größer ist auch die Rolle, die Sprache als Instrument und als Inhalt der Zivilisierungsmission zugewiesen werden kann. Obgleich die Soziolinguistik mit vielen Studien versucht hat, die These vom Zusammenhang zwischen Sprache und Identität zu stützen,[104] ist es bis heute schwierig, empirische Daten zu finden, die diese enge Verbindung belegen würden. Verschieden konzipierte Studien mit ähnlichen Fragestellungen wurden mit divergierenden Ergebnissen abgeschlossen.[105] Unabhängig von diesen Schwierigkeiten bei der Beweisführung ist es heute ebenso wie im 19. Jahrhundert jedoch weitgehend akzeptiert, dass unterschiedliche Sprachen in der Weltgeschichte, zu unterschiedlichen Zeiten, unterschiedliche Zivilisationen symbolisiert haben. Es ist ebenfalls unumstritten, dass diese Sprachen bestimmte Werte und ein bestimmtes Ideengut transportiert haben, und schließlich haben diese Sprachen fraglos den Zugang zu einer bestimmten Art von Wissen ermöglicht.[106]

Neben der Zivilisierungsmission war eine Reihe von anderen Faktoren für die Ausrichtung der Sprachpolitik maßgeblich. Es wird Aufgabe dieser Arbeit sein, die Motive der politischen Akteure, die Diskussionen um die Einführung neuer Ideen und ihre Umsetzung zu untersuchen. Um diese in den Blick zu nehmen und nicht in der Annahme zu verharren, allein philosophisch und moralisch begründete Positionen hätten den Ausschlag für die jeweilige Sprachpolitik in den Kolonien gegeben, bedarf es eines weiter gefassten Ansatzes. Mangels eines ausgereiften Theoriewerks und einer daraus resultierenden Methode zur Analyse des historischen Sprachwandels und der Sprachpolitik müssen an dieser Stelle die Instrumente der Soziolinguistik herangezogen werden. Insbesondere die Theorien des *language planning* (Sprachplanung) und des *language spread* (Sprachverbreitung) sowie Studien zum *linguistic imperialism* sind hier zu nennen.[107] Dabei sind es

---

104 Besonders eindrücklich schildert Theodor Kallifatides diesen Zusammenhang. Kallifatides, Language, S. 473.

105 Vgl. z. B. Lamy und Fishman (Hrsg.), Language Planning. Vgl. auch Flaitz, Ideology, S. 51 f.

106 Vgl. ebd. Außerdem: Laitin, Language Repertoires, S. 61–63; Thornton, Shaping, S. 612. Frantz Fanon schreibt in diesem Zusammenhang: „To speak means to be in a position to use a certain syntax, to grasp the morphology of this or that language, but it means above all to assume a culture, to support the weight of a civilization." Fanon, Black Skin, S. 17 f. Und schließlich haben auch Vertreter des Postcolonialism, unter ihnen Edward Said und Gayatri Spivak, die Bedeutung von Sprache für die Herausbildung von Identität untersucht. In seiner Autobiografie thematisiert Said gleich zu Beginn die Bedeutung seiner bilingualen Erziehung. Hin- und hergerissen zwischen der arabischen und der englischen Sprache beschreibt er eine immer wiederkehrende Unsicherheit bezüglich seiner Identität und Herkunft. Said, Out of Place, S. 4; vgl. auch Spivak, Outside.

107 Diese Forschungsfelder umfassen nicht alle Bereiche der Sprachpolitik. Insbesondere die Begriffe Sprachpolitik und Sprachplanung werden jedoch oft parallel verwendet. Ranko Bugarski unterscheidet sie in seiner Definition deutlich: „The term language policy here refers, briefly, to the policy of a society in the area of linguistic communication – that is, the set of positions, principles and decisions reflecting that community's relationships to its verbal repertoire and communicative potential. Language planning is understood as a set of concrete measures taken within language policy to act on linguistic communication in a community, typically by directing the development of its languages." Bugarski, Language Planning, S. 18, hier zitiert nach: Schiffmann, Linguistic Culture, S. 3. Zum „Linguistic Imperialism" vgl. Phillipson, Linguistic Imperialism.

nicht so sehr die Fragestellungen, die sich unterscheiden, wenn an Stelle von aktuell ablaufenden Prozessen historische Situationen untersucht werden, sondern vielmehr das Material, aufgrund dessen eine Analyse möglich ist. Arbeitet die Soziolinguistik vor allem mit Interviews, Fragebögen und empirischen Erhebungen aller Art und kann sich daher üblicherweise auf eine ungleich größere Datenmenge zu Sprachpolitik, Sprachgebrauch und Sprachentwicklung stützen, so muss der historisch arbeitende Autor das zumeist lückenhafte und in jeder Hinsicht weniger spezifisch auf den Sprachkontext ausgerichtete Quellenmaterial auf diese Fragestellungen hin untersuchen. Hinzu kommt, dass Sprache immer auch eine mündliche Dimension hat, für die eine historische Untersuchung insbesondere vor der Erfindung und Verbreitung der Tonmedien fast undurchführbar ist. So wird auch diese Arbeit nur ausnahmsweise und wenn es die Quellenlage erlaubt, auf die mündliche Sprachkompetenz der Kolonisierten und ihren Gebrauch im Hinblick auf seine integrative Wirkung eingehen. Für den Historiker ist es aufgrund dieser Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Herangehensweise vor allem die Formulierung von Fragestellungen, für die man diese Literatur heranziehen kann, um sich von ihnen für die Annäherung an das Thema inspirieren zu lassen. Robert B. Kaplan hat darauf verwiesen, dass Sprachplanung, zunächst noch unter dem Begriff des „language engineering", sowohl als Theorie als auch als Praxis erst nach dem Zweiten Weltkrieg in den Blickpunkt rückte, in einer Zeit, in der Regierungen das Management von Ressourcen, zu denen eben auch Sprache gehörte, verstärkten. Vor allem von den neu entstehenden Nationalstaaten auf dem Territorium ehemaliger Kolonialreiche wurde im Hinblick auf die Wahl einer oder mehrerer Nationalsprachen Sprachplanung zu einer zentralen Aufgabe.[108] Kaplan blendet dabei jedoch aus, dass bereits in den Jahrhunderten zuvor nicht nur innerhalb der Kolonialreiche, sondern auch von nationalstaatlichen Regierungen Sprachplanung und Sprachpolitik betrieben wurde. Zwei der bekanntesten Beispiele sind die Gründung der Académie Française und die zentralistische Sprachpolitik während der Französischen Revolution.[109] Richtig ist jedoch, dass die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik in größerem Umfang erst auf die Zeit nach 1945 zu datieren ist.[110]

---

108 Vgl. Kaplan, Introduction, S. 3.

109 Zur Gründung der Académie Française vgl. Cooper, Language Planning, S. 3–5; zur Sprachpolitik in der französischen Revolution vgl. Certeau et al., Politique de la langue. Dass dieser Untersuchungsgegenstand auch für die Frühe Neuzeit interessant ist, zeigte auch eine Tagung des Instituts für Europäische Geschichte in Mainz im April 2005 zum Thema „Politik und Sprache im frühneuzeitlichen Europa". In einer Reihe von Vorträgen wurden unter anderem die Sprachpolitik und ihre Bedeutung für die Konstitution der westlichen Nationalstaaten untersucht.

110 Erst in den 1960er Jahren wurde das Feld der Soziologie insgesamt populär. Studien zur Sprachplanung folgten vor allem seit Beginn der 1970er Jahre. Vgl. u. a. Baldauf und Luke (Hrsg.), Language Planning; Cooper, Language Planning; Kramarae et al. (Hrsg.), Language and Power; Kennedy (Hrsg.), Language Planning; Fishman et al. (Hrsg.), Spread; Rubin und Jernudd (Hrsg.), Language.

Das wohl einschlägigste Theoriewerk zur Untersuchung von Sprachplanung und sozialem Wandel hat Robert L. Cooper verfasst.[111] Mit einigen Einschränkungen lässt es sich durchaus auch auf historische Studien anwenden. Ausgehend von der schlichten aber zentralen Frage des *language planning*: „Who plans what for whom and how?"[112] erarbeitet er einen Fragenkatalog, der stärker auf den Kontext des sozialen Wandels abgestimmt und damit hier von weitaus größerer Relevanz ist als die Ausgangsfragestellung. An erster Stelle steht wiederum die Frage nach den Akteuren („what actors"). Im Anschluss weitet er die Fragestellung jedoch aus und fragt der Reihe nach, welches Verhalten verändert werden soll („what behaviors"), wessen Verhalten („of which people"), nach den Zielen des Prozesses („for what ends"), unter welchen Bedingungen Sprachpolitik durchgeführt wird („under what conditions") und mit welchen Mitteln („by what means") und welcher Entscheidungsprozess dafür durchlaufen werden muss („through what decision making process"). Er schließt die Aufzählung mit der Frage nach der Wirkung („what effect").[113] Diese Fragen geben dieser Studie eine erste Orientierung.

Auch die Unterscheidung Coopers von drei Arten der Sprachplanung, „status planning", „acquisition planning" und „corpus planning" ist hilfreich. Unter „status" versteht er die Funktion einer Sprache in der Gesellschaft. Es kann sich beispielsweise um die Nationalsprache handeln, um eine Verwaltungssprache, um die Unterrichtssprache etc. Der zweite Bereich umfasst die quantitative und qualitative Verbreitung der Sprache. Mit dem Bereich des „corpus planning" ist schließlich eine Planung bezüglich des Sprachkörpers, also seiner Grammatik oder seines Vokabulars, gemeint.[114] Während die ersten beiden Themen für die Arbeit zur imperialen Sprachpolitik zentral sind, wird der letztgenannte Aspekt nicht Gegenstand der Arbeit sein. Im 19. und frühen 20. Jahrhundert standen im Mittelpunkt der Debatten Fragen nach der Funktion einer Sprache und nach ihrer Verbreitung. So wurde beispielsweise die Einführung des Englischen als Sprache der Administration in Ceylon schon zu Beginn der 1830er Jahre empfohlen (Status). Gleichzeitig diskutierte man, ob nur eine kleine Elite englischsprachigen Unterricht erhalten sollte oder aber der gesamte Schulunterricht auf Englisch erfolgen sollte (Akquisition). Die Zahl derer, die über gute Kenntnisse der Herrschaftssprache verfügten, war jedoch so klein, dass ein vergleichsweise reines Englisch gesprochen wurde. Erst mit einer größeren Verbreitung des Englischen in den kolonisierten Gesellschaften des 20. Jahrhunderts wurde auch die Frage der Korpusplanung für Ceylon und die malaiischen Staaten interessant.[115] Es ist jedoch gerade

---

111 Cooper, Language Planning.

112 Ebd., S. 31 (Unterstreichungen im Original).

113 Ebd., S. 98. Diese Fragestellungen sind selbstverständlich nicht neu und viele von ihnen sind bereits für die Imperialismusforschung fruchtbar gemacht worden. So fragt Niels Petersson beispielsweise nach Triebkräften, Trägern, Zielen und Methoden (vgl. Petersson, Imperialismus, S. 18). Bei Cooper überzeugt jedoch die Vollständigkeit möglicher relevanter Aspekte für die Analyse von Sprachpolitik.

114 Vgl. Cooper, Language Planning, S. 99–101.

115 Zu Ceylon vgl. Passé, Importance, S. 167–169.

der Bereich der Sprachvariationen, dem in der Forschung bislang, nicht nur im Hinblick auf die englische Sprache, die vielleicht größte Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Die Linguistik hat sich des Themas angenommen und vor allem für ehemalige Kolonien des britischen und des französischen Kolonialreichs eine große Zahl von Studien durchgeführt.[116] Im historischen Kontext ist die Frage nach dem Korpus vor allem dort interessant, wo über die Qualität beziehungsweise die Reinheit der Sprache Fragen der sozialen Integration entschieden wurden. So hatten die Briten ihre ersten Erfahrungen mit einem kolonial geprägten Englisch bereits im Mutterland, beispielsweise durch den Kontakt mit karibischen Sklaven gemacht, die bei ihrer Ankunft in Großbritannien zumeist nur gebrochen Englisch sprachen. Ihre Art zu sprechen wurde als „careless", „slovenly", „babyish" abgeurteilt und entsprechend gering geschätzt.[117] Diese Einstellung ließ sich später ohne weiteres auf Kolonisierte übertragen und wurde von diesen sogar bis zu einem gewissen Grad verinnerlicht.[118]

Neben diesen Fragestellungen zur Sprachplanung, die Cooper und andere Autoren entwickelt haben, sind es die Zusammenhänge zwischen der jeweiligen Sprachpolitik und dem Wissen um Mechanismen der Sprachverbreitung, die auch für den historischen Kontext von Interesse sind.[119] Der durchaus ernst gemeinte Erklärungsversuch, die englische Sprache habe sich allein aufgrund ihrer besonders leicht zu erlernenden Grammatik zur Weltsprache entwickelt, ist heute weitgehend überholt.[120] Entsprechend gewinnen andere Faktoren für die Verbreitung der Sprache in der Analyse an Bedeutung. So wird beispielsweise auf den Faktor der ökonomischen Notwendigkeit hingewiesen, der ganz unabhängig von der Bildungspolitik für die Entscheidung ausschlaggebend sein kann, eine Sprache zu erler-

---

116 Für das französische Kolonialreich vgl. beispielsweise DeFrancis, Colonialism. Für den englischen Sprachraum vgl. u. a. Pennycook, English and the Discourses; ders., Cultural Politics; Platt und Weber, English.

117 Vgl. The Times, Educational Supplement (Birmingham Branch of the Association of Teachers of English) vom 7. Juni 1970, hier zitiert nach: Colls, Identity, S. 104.

118 Vgl. vor allem den ceylonesischen Fall (z. B. Kapitel 3.4).

119 Zur Sprachverbreitung vgl. vor allem: Cooper, Language Spread.

120 So hieß es in einem Artikel der Zeitschrift *The Athenaeum*: „In its easiness of grammatical construction, in its paucity of inflection, in its almost total disregard of the distinctions of gender excepting those of nature, in the simplicity and precision of its terminations and auxiliary verbs, not less than in the majesty, vigour and copiousness of its expression, our mother-tongue seems well adapted by organization to become the language of the world." The Athenaeum, 1848, hier zitiert nach: Chrystal, Global Language, S. 6. Chrystal widerlegt diese Annahme jedoch, indem er einerseits auf die Komplexität des Lateinischen und des Französischen verweist, die selbst eine Zeit lang als internationale Sprachen galten, und andererseits die schwierige und mit vielen Unregelmäßigkeiten belastete Schreibweise englischer Wörter anführt. Vgl. ebd. Auch Wolfgang Reinhard beschäftigt sich mit der Thematik und kommt zu dem Ergebnis, dass die Ausbreitung einer Sprache eben nicht ihrer inhärenten Selbstdurchsetzungskraft zugeschrieben werden kann und daher außersprachliche Faktoren in die Erklärungsversuche mit einbezogen werden müssen. Er plädiert daher für die Untersuchung der Sprachpolitik auch im Rahmen der kolonialen Expansion. Vgl. Reinhard, Sprachbeherrschung, S. 5.

nen.[121] Die Soziolinguistik unterscheidet auch zwischen verschiedenen Zwecken der Akquisition, und diese Analyse ist für den Kontext dieser Arbeit wichtig. Entweder kann diese vor allem „integrativ" ausgerichtet sein oder aber „instrumentell".[122] Diese Zusammenhänge wurden von den Kolonialherren reflektiert und in ihre Argumentation mit aufgenommen. Auch Sprachpolitik konnte instrumental oder integrativ begründet werden. Nicht alle britischen Beamten, die sich für eine Verbreitung des Englischen einsetzten, waren Befürworter einer weitergehenden Integration. Zu diesem Komplex gehört auch die Unterscheidung der Soziolinguistik zwischen Between-group- und Within-group-Kommunikation.[123] Gerade im imperialen Kontext ist diese Zuordnung von Interesse, spielte doch das Englische in den Beherrschungskolonien zunächst nur für den Bereich der Between-group-Kommunikation eine Rolle. Die Frage, ob und inwieweit sich die Sprache auch innerhalb einer Gruppe von Kolonisierten durchsetzen konnte, wird zu klären sein. Ein weiterer relevanter Hinweis wurde von Ali A. Mazrui in die Debatte eingebracht. Er beschreibt den Einfluss von Wertesystemen auf die Verbreitung einer Sprache. Gerade seine Ausführungen zur Abwehr des Englischen in muslimischen Bevölkerungsgruppen sind auch für den kolonialen Kontext in Südostasien relevant.[124] Schließlich ist die Unterteilung des Aneignungsprozesses in einzelne Schritte hilfreich. Dazu gehören „awareness", „evaluation", „proficiency" und „usage", wobei nicht immer alle Stufen erreicht werden müssen.[125]

Im weiteren Sinn lässt sich das Thema der Verbreitung von Sprache auch in das Theoriewerk zum Thema „Diffusion of Innovations"[126] einordnen, das sowohl in der Ökonomie als auch in der Soziologie und der Anthropologie Verwendung findet. Als Innovation kann nach Everett M. Rogers auch eine Praxis gelten, die vom Anwender als neu empfunden wird,[127] so dass die Verwendung von Englisch als Verwaltungs-, Wirtschafts- und in geringerem Umfang als Alltagssprache in Ceylon und den malaiischen Staaten durchaus als solche betrachtet werden kann.[128] Als Hintergrund für die Erforschung der Verbreitung des Englischen

---

121 Vgl. Cooper, Language Spread, S. 10.

122 So beschreibt John T. Platt die Nachfrage nach englischsprachiger Bildung in Malaya eher als instrumental denn als integrativ, „although there were, as in many colonial situations, those who acquired a genuine love of the language and of English culture." Platt, English, S. 388.

123 Vgl. Cooper, Language Spread, S. 9.

124 Vgl. Mazrui, Islam; ders., Political Sociology, S. 55f.

125 Vgl. Cooper, Language Spread, S. 11. Damit unterscheiden sich die einzelnen Schritte nicht grundlegend von anderen historischen Transferprozessen. Vgl. beispielsweise Muhs et al., Brücken, S. 18f.

126 So der Titel eines Buches von einem der bekanntesten Forscher auf diesem Theoriefeld: Rogers, Diffusion.

127 Vgl. ebd, S. 12.

128 Den Bogen von dieser Theorie zur Geschichte der Zivilisierungsmission schlug bereits Arthur Mayhew, Mitglied des Joint Secretary Advisory Committee on Education in the Colonies, der mit seiner Studie *Education in the Colonial Empire* (London 1938), die erste Veröffentlichung vorlegte, die einen Gesamtüberblick über die Bildungssysteme im Britischen Empire und ihre Geschichte liefert. Er schrieb: „The history of civilisation is really the history of the gradual diffusion of certain ideas and values throughout the world. These ideas and values capable of

sind die Themenfelder dieser Forschung bei der Konzeption der Arbeit hilfreich. Soweit dies die Quellen erlauben, sind Kommunikationskanäle ebenso zu untersuchen wie Agenten des Wandels, die Kategorie der Anwender, die Bedeutung von Netzwerken, die Verbreitungskurve und schließlich die Frage nach unerwünschten Konsequenzen.[129] Neben rein ökonomischen Überlegungen beinhaltet diese Forschungsrichtung mittlerweile auch den Aspekt der kulturellen und sozialen Determinanten, die insbesondere bei der Verbreitung von Innovationen in fremden Kulturen eine erhebliche Rolle spielen können.[130] Ohne dass in dieser Arbeit beständig auf das skizzierte Theoriewerk Bezug genommen wird, spielt es doch als Ideengeber eine Rolle, wenn beispielsweise die Rolle der Missionare oder die der zumeist der Immigrantengemeinde entstammenden Lehrer in Malaya als Agenten des sozialen Wandels analysiert wird oder versucht wird, die Kategorie der Anwender zu rekonstruieren.

Eine angrenzende Forschungsrichtung der Soziolinguistik hat sich auf einen wichtigen Teilbereich der Sprachpolitik konzentriert und sich speziell mit dem Englischen als Unterrichtssprache befasst.[131] Dieser Aspekt der Sprachpolitik steht auch im Mittelpunkt dieser Arbeit. Im Gegensatz zu Entscheidungen über die Einführung einer Sprache in der Administration oder im Gerichtswesen, die in den Kolonien, nachdem sie einmal getroffen worden waren, zumeist nicht mehr revidiert wurden, lässt sich an der Bildungspolitik zeigen, dass es sich bei der Formulierung der Sprachpolitik um einen Prozess handelte, der ständigen Veränderungen unterlag. Debatten entzündeten sich zumeist an Fragen wie jener, welches Schulsystem für eine Kolonie als geeignet angesehen wurde. Diese Fragen waren besonders brisant, da Schulen eine zentrale Rolle für die Verbreitung westlicher Wertvorstellungen spielten.[132] Obwohl aufgrund des historischen Kontextes auch

---

growth and development in any soil or air, have emerged as a world force in particular centres, and from these centres have radiated outwards in ever-extending circles." Mayhew, Education, S. 11. Das Beispiel zeigt einerseits anschaulich, dass die Zivilisierungsmodelle des 19. Jahrhunderts auch 1938 noch fortwirkten, und andererseits, dass die Verbreitung der Zivilisation hier noch nicht Akteuren und lokalen Gegebenheiten sondern einer globalen Macht zugeschrieben wurden.

129 Viele Studien zur Sprachverbreitung untersuchen die Verbreitungskurve nicht und vernachlässigen den Aspekt des Wandels über einen längeren Zeitraum. Eher stellen sie eine Veränderung in der Sprachlandschaft fest und versuchen, diese zu erklären. Vgl. Cooper, Language Spread, S. 12–14. Gerade dies könnte Aufgabe einer historischen Untersuchung sein, allerdings sind die quantitativen Daten für Ceylon und die Föderierten Malaiischen Staaten im 19. und frühen 20. Jahrhundert nicht vollständig und aussagekräftig genug, um genaue Angaben zur Verbreitung des Englischen zu machen und eine entsprechende Kurve zu zeichnen.

130 Zur Rolle der kulturellen und sozialen Aspekte vgl. u. a. Hall, Innovation, S. 22f.

131 Phillipson bezeichnet die Sprachenfrage im Kontext Bildungsplanung auch als „sub-type" der Sprachplanung. Phillipson, Liguistic Imperialism, S. 87. Zur Literatur vgl. u. a. Brock, Legacy; Watson, Educational Neocolonialism.

132 Bernard S. Cohn z. B. betont ihre Rolle: „The schools became the crucial civilizing institutions and sought to produce moral and productive citizens." Cohn, Colonialism, S. 3. Zu einer ähnlichen Feststellung gelangten auch Autoren, in deren Arbeiten Sprache und Bildung nur eine Nebenrolle spielen. Vgl. u. a. Barth, Internationale Geschichte, S. 324.

dieser Bereich der Untersuchung nicht mit dem üblichen soziolinguistischen Instrumentarium untersucht werden kann, gibt diese Literatur doch wichtige Hinweise auf übergreifende Problemfelder.[133] Sie sensibilisiert ihre Leserschaft für die Bedeutung von lokalen Sprachen und thematisiert konkret Aspekte, die auch im historischen Kontext eine Rolle spielten. So können beispielsweise Übergänge zwischen verschiedenen Schultypen eine Problematik darstellen. Diese Übergänge können je nachdem, wie sie gestaltet sind, eine ausschließende oder eine integrative Wirkung haben. Auch für die Briten stellte sich dieses Problem, nachdem sie eine Primarschulbildung in den *vernaculars* weitgehend durchgesetzt hatten, sich jedoch gleichzeitig die Vermittlung höherer Bildung nur auf Englisch vorstellen konnten.[134] Darüber hinaus liegen einige Studien vor, in denen ehemalige Kolonien daraufhin untersucht werden, wie sie mit dem Erbe der Kolonialsprache in der Literatur, der Politik oder dem Handelsverkehr umgehen. Sie sind jedoch eher für einen Ausblick geeignet als zur Heranziehung für eine historische Untersuchung.[135]

Die britische Sprachpolitik lässt sich nicht analysieren und verstehen, ohne sie in den größeren Kontext der imperialen Sprachpolitik westlicher Mächte im 19. und frühen 20. Jahrhundert insgesamt einzuordnen. Zeitgleich mit Großbritannien verfolgten auch Frankreich, die Niederlande und die USA ihre eigenen auf die jeweiligen Voraussetzungen in der Metropole und den Kolonien abgestimmten Sprachpolitiken. Auch waren alle drei Kolonialmächte in Südostasien präsent und damit in unmittelbarer räumlicher Nähe der Briten mit ähnlichen Fragen konfrontiert. Der Vergleich zwischen ihnen ist anregend, weist er doch auf bestimmte für die britische Vorgehensweise charakteristische Züge hin und würde weitere größer angelegte Studien rechtfertigen. Daneben lässt sich auch der Transfer zwischen den Mächten für das Feld der Sprachpolitik nachweisen. Neben ganz konkret von der britischen Administration geplanten Exkursionen in die holländischen Kolonien Südostasiens und auf die amerikanisch beherrschten Philippinen mit dem Ziel, die jeweilige Sprachpolitik nachzuvollziehen und sich erfolgreicher Modelle zu bedienen,[136] lassen sich auch für die Einstellungen britischer Beamter Bezüge aufzeigen, die auf einen interkulturellen Austausch zwischen den westlichen Mächten und das dadurch erworbene Wissen hinweisen.[137] Insbesondere die Sprachpolitik der Niederländer war für die Kolonialregierung in Malaya interessant. Hatten diese doch bereits über einen langen Zeitraum Erfahrungen mit einer malaiischstämmigen Bevölkerung gesammelt und waren überdies di-

---

133 Vgl. u. a. Brock-Utne, English.

134 Der Begriff *vernacular*, der dem zeigenössischen Gebrauch entspricht und auch heute noch in der Literatur zum Kolonialismus Verwendung findet, wird in dieser Arbeit ohne seine von manchen Zeitgenossen mitgedachte pejorative Bedeutung benutzt. Er wird synonym mit der Bezeichnung „lokale Sprache" verwendet.

135 Vgl. u. a. Laitin, Language Repertoires; Platt und Weber, English; Pennycook, English and the Discourses; ders., Cultural Politics.

136 Vgl. Wong und Gwee, Introduction, S. 5.

137 Vgl. Berke, Imperialismus, S. 15.

rekte Anrainer des malaiischen Archipels. Das überwiegend in den einheimischen Sprachen funktionierende Primarschulwesen sowie die begrenzte Verbreitung des Niederländischen in höheren Schulen und innerhalb einer kleinen Elite hatte Vorbildwirkung für die britischen Beamten.[138]

Die Herrschaft der USA auf den Philippinen und die mit ihr einhergehende Sprachpolitik wurden vor allem aufgrund der gemeinsamen englischen Sprache beobachtet, jedoch immer wieder kritisch beurteilt. Anders als andere Kolonialmächte hatten die USA es sich als Ziel gesetzt, nicht nur eine kleine Elite, sondern auch die breite Masse mit einem Bildungsprogramm zu assimilieren. Im Mittelpunkt dieser Mission stand die Vermittlung der englischen Sprache. Dementsprechend konnte 1939 ein Viertel der philippinischen Bevölkerung die Herrschaftssprache sprechen, während es beispielsweise in Indonesien 1930 nur 0,32 Prozent der Gesamtbevölkerung waren.[139] Anhaltspunkte für einen Austausch mit den französischen Machthabern im heutigen Vietnam auf dem Feld der Sprachpolitik ließen sich dem Quellenmaterial hingegen nicht entnehmen. Auch hier wurde die Frage der Sprachpolitik jedoch diskutiert.[140] Insgesamt muss trotz der für den französischen Kontext immer wieder in den Mittelpunkt gerückten *mission civilisatrice*, die auch ganz konkret mit der Verbreitung der Nationalsprache verbunden war, für den französischen Herrschaftsbereich in Südostasien von einer gemischten Sprachpolitik ausgegangen werden.[141]

1.6 Die Auswahl der Fallstudien

Die Auswahl der Fallstudien lässt sich nicht ohne die Einbeziehung des indischen Beispiels erklären. Der Subkontinent gilt als die am besten erforschte Beherrschungskolonie des Britischen Empire im Hinblick auf die Sprachpolitik im 19. und 20. Jahrhundert.[142] Nicht nur die Zahl der Veröffentlichungen spricht für diese Annahme, sondern auch ein immenses Quellenvorkommen, das sich zum

---

138 Vgl. Wong und Gwee, Introduction, S. 5.

139 Vgl. Osterhammel, Kolonialismus, S. 108f.

140 Vgl. DeFrancis, Colonialism, S. 76.

141 Vgl. ebd, S. 69–71.

142 Die Ausnahmestellung des indischen Subkontinents im Hinblick auf die Sprachpolitik beschreibt Manu Bhagavan. Indien, so sagt er, sei nicht nur aufgrund seines Modellcharakters und seines Einflusses auf viele Regionen des Britischen Empire von großer Bedeutung, sondern auch, weil hier, ohne andere Kolonien hinzuziehen zu müssen, ein Vergleich gezogen werden könne zwischen Territorien, die unter direkter britischer Kontrolle standen, und solchen, die als sogenannte *princely states* zumindest im Bereich der Sprachenfrage nur indirekt von der britischen Politik beeinflusst wurden. Anders als in anderen Regionen des Empire finden wir hier einheimische Stimmen, die nicht nur eigene Ideen äußerten, sondern deren Konzepte auch tatsächlich umgesetzt wurden. Als ein Beispiel führt er den Staat Baroda an, der 1906 als erster im britischen Indien die Schulpflicht einführte und allen seinen Bewohnern ein kostenloses Schulsystem zur Verfügung stellte. Die Wahl der Sprache im neu aufgebauten Bildungssystem fiel auf die *vernaculars*. Vgl. Bhagavan, Sovereign Spheres, S. 53.

einen aus der guten Archivierung ergibt und zum anderen aus der Prominenz der Kolonie als zeitweilig wichtigster des Britischen Empire und aus der Vielzahl von Stellen, die sich mit dem indischen Fall beschäftigten.[143] Die Bedeutung Britisch-Indiens als Subzentrum des Britischen Empire wurde bereits dargelegt. Trotz aller Unvergleichlichkeit der beiden Fallstudien ergibt sich aus dem anhaltenden Austausch von Ideen und Personal mit Britisch-Indien doch eine gemeinsame Basis, welche die Analyse Ceylons und der Föderierten Malaiischen Staaten im Hinblick auf die britische Sprachpolitik als besonders lohnend erscheinen lässt. Ceylon liegt, nur durch die Palk-Straße getrennt, fünfundzwanzig Meilen vom indischen Subkontinent entfernt. Sowohl bei Singhalesen als auch bei Tamilen handelt es sich um Nachfahren indischer Einwanderer, und auch die beiden wichtigsten Religionen, Buddhismus und Hinduismus, sind indischen Ursprungs. Ceylon wurde Ende des 18. Jahrhunderts von der East India Company eingenommen, und trotz der schnellen Regierungsablösung durch die Krone überquerten weiterhin Ideen, Verwaltungspersonal und vor allem tamilisch-stämmige Einwanderer die Meerenge. Auch für die Föderierten Malaiischen Staaten kann der unmittelbare Einfluss Britisch-Indiens nachgewiesen werden. Aufgrund der großen räumlichen und administrativen Nähe zu den Straits Settlements, die bis 1867 von der East India Company regiert wurden, fanden viele aus Indien kommende Strömungen ihren Weg nach Perak, Selangor, Negri Sembilan und Pahang. Die große Einwanderungswelle indischer und ceylonesischer Arbeiter, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann, führte zu einer weiteren Intensivierung des Kontakts zum indischen Subkontinent.

Für beide Kolonien liegen Überblicksdarstellungen zur Herrschaft der Briten vor.[144] Im Falle von Ceylon konnte auf einige Arbeiten zurückgegriffen werden, die sich im Rahmen von sozialem Wandel und Elitenbildung auch mit der Bedeutung des Englischen beschäftigen.[145] Ebenso existieren einige wenige Monografien, die das koloniale Bildungssystem und die englischsprachige Literatur während der Kolonialzeit untersuchen.[146] Direkt der Sprachpolitik sind nur wenige Aufsätze gewidmet.[147] Als Quellenmaterialien wurde in erster Linie die offizielle Korrespondenz zwischen Kolonie und Mutterland herangezogen sowie die zu-

---

143 Insbesondere während der Amtszeit Disraelis wurde die Sicherung Indiens zum parteipolitischen Programm erhoben. Für Disraeli selbst lag der eigentliche Reiz des britischen Imperiums im Osten und vor allem in Indien. Vgl. Berke, Imperialismus, S. 118 u. 122. Andrew S. Thomson spricht in diesem Zusammenhang gar von einer Orientalisierung des Empire durch Disraeli. Vgl. Thomson, Imperial Britain, S. 16. Für die Bedeutung der britischen Kolonie in Indien sprach auch ihre prominente Stellung in der Tagespresse. Vgl. Potter, News, S. 111.

144 Vgl. Mills, Ceylon; Heussler, British Rule.

145 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka; K. M. De Silva, History. Peebles, Social Change, untersucht besonders den für diese Arbeit interessanten Bereich der administrativen Integration, bezieht sich jedoch leider nur auf die singhalesische Bevölkerung.

146 Vgl. u. a. Gooneratne, English Literature; Jayasuriya, Education Policies; Ruberu, Education; Sumathipala, History of Education; Daniel, Privilege.

147 Vgl. Jayaweera, Language; Passé, English Language; ders., Importance.

meist jährlich erscheinenden Berichte der Kolonialverwaltung, die auch Aussagen zum Bildungssystem beinhalteten.[148] Aus der Korrespondenz lassen sich Positionen und Streitpunkte ebenso herauslesen wie Bezüge zum theoretischen Programm der Zivilisierungsmission. Berichte liefern das nötige Zahlenmaterial, um die Frage der kolonialen Praxis zu untersuchen. Auch Empfehlungen der in Ceylon eingesetzten Untersuchungskommissionen und Protokolle der Debatten im Ober- und Unterhaus, in denen es zumeist um Britisch-Indien ging, geben über die Entwicklung und die Bewertung der imperialen Sprachpolitik Auskunft.[149] Zur Ergänzung der offiziellen Dokumente kommen auch Presse- und Zeitschriftenartikel in Betracht. Zeitungsartikel liefern gerade in Zeiten, in denen Diskussionen um Reformen der Sprachpolitik hohe Wellen schlugen und auch die weitere Öffentlichkeit mit einbezogen wurde, wichtige Hinweise. Für die Frühphase der britischen Präsenz in Ceylon lässt sich noch nicht von einer unabhängigen Presseberichterstattung sprechen. Ebenso wie in Indien entwickelte sich ein umfassenderes System der öffentlichen Berichterstattung erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.[150] Vergeblich ist die Suche jedoch auch für diese frühe Phase nicht. So enthält bereits das in den 1830er Jahren von der britischen Kolonialregierung herausgegebene und nur über einen Zeitraum von zwei Jahren erscheinende *Colombo Journal* eine Vielzahl von Leserbriefen und Artikeln, die Aufschluss über Stimmungen und Einstellungen bezüglich der Colebrooke-Cameron-Reformen geben. Schließlich lassen sich auch Memoiren in die Untersuchung integrieren. Sie gehören zu den wichtigsten Quellen, wenn es darum geht, die Perspektive der Kolonisierten kennenzulernen.[151]

Tony Ballantyne hat darauf hingewiesen, dass Historiker des Britischen Empire sich auch heute noch vor allem mit englischsprachigen Quellen beschäftigen, und gefordert, die einheimischen Stimmen stärker zu Wort kommen zu lassen.[152]

---

148 Die Akten des Colonial Office finden sich heute in den National Archives (TNA). Für Ceylon wurden die Bestände TNA, CO 54, 55, 57, 58, 59 und 416 ausgewertet. Hilfreich war, neben den Findbüchern im TNA, darüber hinaus sowohl für Ceylon als auch für Malaya Pearson (Hrsg.), Guide.

149 Von besonderem Interesse ist Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers. Zu diesen beiden Bänden finden sich zusätzliche Informationen in TNA, CO 416/6. Zu den Debatten im Oberhaus vgl. u. a. die Debatte zu „Education in India" vom 5. März 1855: Parliamentary Debates, House of Lords, Bd. 137, 1855/2.

150 Roger Owen datiert die Anfänge des öffentlichen Pressewesens in Indien auf die 1840er Jahre. Vgl. Owen, Lord Cromer, S. 76.

151 Für das 19. Jahrhundert sind es vor allem die Erinnerungen von James de Alwis, die Einblicke in das Leben der anglisierten singhalesischen Oberschicht gewähren. Für das 20. Jahrhundert ist es unter anderem die Autobiografie des ersten Professors für Englisch an der Universität von Colombo, E. F. C. Ludowyk, die sich durch eine besondere Sensibilität für die Frage des Sprachgebrauchs auszeichnet. Vgl. James de Alwis, Memoirs and Desultory Writings, Colombo 1878, in dieser Arbeit zitiert nach: Gooneratne, English Literature; Ludowyk, Afternoons. Eine große Verbreitung verzeichnen die Erzählungen von Michael Ondaatje. Auch er nimmt Bezug auf die Bedeutung des Englischen, allerdings ist seine Publikation eher anekdotisch gehalten. Vgl. Ondaatje, Running.

152 Ballantyne, S. 11.

Dort, wo dies durch vorangegangene Untersuchungen möglich gemacht wird, werden einheimische Quellen in Übersetzung, beziehungsweise die entsprechende Literatur mit einbezogen. Gleichzeitig legen der Schwerpunkt der Arbeit – die britische Sprachpolitik – und die Wahl der Perspektive es nahe, dass auch für die hier ausgesuchten Fallstudien ein großer Teil der relevanten Materialen auf Englisch abgefasst wurde.[153] Hinzu kommt ein Mangel an malaiischen und ceylonesischen Dokumenten, die Aufschluss beispielsweise über die Reaktion der einheimischen Bevölkerung geben könnten.[154]

Die Literatur zur Sprachpolitik in den malaiischen Staaten ist etwas umfassender als im Falle Ceylons.[155] Neben einigen Überblicksdarstellungen zur Entwicklung Malayas unter britischer Herrschaft, beziehungsweise zur Geschichte der Briten in Malaya, in denen die Fragen der Sprachpolitik mitbehandelt werden,[156] existieren zum einen mehrere Publikationen, die aus einer linguistischen oder pädagogischen Perspektive die heutige Situation beschreiben und den hier beschriebenen Untersuchungsgegenstand streifen,[157] zum anderen liegen mit den Büchern von Phillip Loh Fook Seng, Khasnor Johan und Rex Stevenson auch einige Monografien vor, die sich in einer historischen Untersuchung mit der Ausdifferenzierung des Bildungssystems während der Kolonialzeit und mit der wichtigsten englischsprachigen Bildungsinstitution, dem Malay College, beschäftigen. Dabei wird auch immer wieder die Frage der Unterrichtssprache thematisiert.[158] Das Quellenmaterial setzt sich für die Untersuchung der malaiischen Staaten ähnlich zusammen wie für Ceylon; allerdings zeigte die Durchsicht der Korrespondenz zwischen London und der südostasiatischen Kolonie, dass große Teile aus ungeklärten Gründen zerstört worden sind.[159] Hingegen ist es in diesem Fall leichter, Infor-

---

153 Die Wahl einer solchen „westlichen" Perspektive wird in einigen Kreisen der Imperialismusforschung auf Kritik stoßen. Gerade weil das Feld der Sprachpolitik jedoch noch weitgehend nicht behandelt wurde, lohnt ein solches Vorgehen. Die Studie kann nicht zuletzt zu weiteren, anders ausgerichteten Arbeiten Anstoß geben. Dass es von großer Bedeutung wäre, die Auswirkungen und den „Erfolg" des britischen Anglisierungsprogramms zu untersuchen, wie Vivian Bickford-Smith fordert, kann hier nur noch einmal unterstrichen werden. Vgl. Bickford-Smith, Revisiting, S. 89.

154 Zum Mangel an malaiischsprachigen Quellen vgl. auch Stevenson, Cultivators, S. XI.

155 Dazu trägt vor allem auch die Bedeutung von Sprache und Sprachgebrauch für die Gesellschaft des heutigen Malaysias bei. Sprachpolitik spielte seit den 1950er Jahren, also bereits vor der Unabhängigkeit Malaysias, eine noch wichtigere Rolle bei der Nationsfindung als in Ceylon. Die Ablösung des Englischen durch Bahasa Malaysia als Nationalsprache führte zu einer oft auch rückwärts gerichteten Auseinandersetzung mit dem Thema.

156 Vgl. u. a. Andaya und Andaya, History of Malaysia; Chai, Development; Butcher, The British.

157 Vgl. u. a. Pennycook, English; ders., Cultural Politics; Platt und Weber, English; Wong und Ee, Education.

158 Vgl. Loh, Seeds; Johan, Educating; dies., Emergence; Stevenson, Cultivators. An diese Literatur, die jeweils Teilbereiche der hier bearbeiteten Fragestellung behandelt, kann angeknüpft werden.

159 Für die Föderierten Malaiischen Staaten wurden die Bestände TNA, CO 273, 275 und 717 ausgewertet. Viele Einträge in den Findbüchern tragen den Zusatz: „Destroyed under Statute".

mationen über die wichtigsten Kolonialpolitiker zu finden, was unter anderem an der sich schnell entwickelnden Exportwirtschaft Malayas liegen dürfte, die dazu führte, dass diese Region und die mit ihr assoziierten Kolonialpolitiker auch im Mutterland zunehmend ins Blickfeld gerieten.[160] Darüber hinaus sorgten nicht wenige Mitglieder des malaiischen Civil Service durch eine rege Publikationstätigkeit dafür, dass ihr Andenken gewahrt blieb.[161] Und schließlich trug auch die engagierte Arbeit der British Association of Malaya, die 1920 gegründet wurde, dazu bei, dass viele Dokumente ebenso wie die zeitgenössische Literatur zusammengetragen und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden.[162] Auch in Bezug auf die malaiischen Staaten können ergänzend Presseerzeugnisse herangezogen werden. Gerade für den malaiischen Raum gilt jedoch, dass neben englischsprachigen Zeitungen, wie der *Straits Times* auch malaiischsprachige Presseorgane einen wichtigen Platz einnahmen. Daher ist die Sammlung und Übersetzung von Zitaten aus malaiischen Zeitungen im Anhang zum Buch von Loh Fook Seng besonders hilfreich.[163] Auch für diese Fallstudie lassen sich wiederum Memoiren benennen, die zusätzliche Informationen liefern.[164]

In dieser Arbeit werden zwei Fallstudien nebeneinandergestellt und miteinander in Verbindung gesetzt. Ein expliziter Vergleich der beiden nach allen Regeln der historischen Komparatistik ist jedoch nicht intendiert. Bereits der spätere Beginn der britischen Kolonialherrschaft in den Föderierten Malaiischen Staaten und ihre unterschiedliche Dauer machen eine direkte Gegenüberstellung schwie-

---

Recherchen im Public Record Office konnten nicht klären, aus welchen Gründen Teile der Korrespondenz nicht erhalten blieben. Entsprechend wichtiger sind für den Fall der Föderierten Malaiischen Staaten die fast vollständig vorliegenden jährlichen Berichte. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1896–1929 im Nationalarchiv in Singapur. Berichte wurden jedes Jahr zur Föderation, zu den Einzelstaaten und zu speziellen Bereichen, wie z. B. Education, angefertigt.

160 Vgl. u. a. Gullick, Rulers; Barr, Taming; De Vere Allen, Two Imperialists; Stockwell, Clifford's Early Career.

161 Vgl. u. a. Swettenham, British Malaya; Winstedt, The Malays; Cheeseman, Education. Außerdem sind zahlreiche Vorträge, so z. B. vor dem Publikum des Royal Colonial Institute, erhalten und veröffentlicht: Vgl. Kratoska (Hrsg.), Honourable Intentions.

162 Die hervorragende Sammlung der British Association of Malaysia and Singapore (BAM) ist heute Teil des Archivs der Royal Commonwealth Society (RCS) und wird in der Bibliothek der University of Cambridge (CUL) aufbewahrt.

163 Loh, Seeds, S. 125–127.

164 Die bekannteste Autobiografie eines Malaien aus der Frühzeit britischer Herrschaft ist *The Hikayat Abdullah*. Abdullah Bin Abdul Kadir beschreibt in ihr unter anderem die Bildungspolitik Sir Stamford Raffles in Singapur, die den Grundstein der Sprachpolitik in Malaya bilden sollte. Vgl. Hill (Hrsg.), The Hikayat Abdullah. In seinen Erinnerungen schildert er nicht nur das eigene Engagement sondern auch das Verhältnis zur Kolonialregierung. Ganz anders geartete Dokumente sind die unveröffentlichten Memoiren des amerikanischen Missionars Reverend Peach, der von 1914–1949 in Malaya als Lehrer und Schuldirektor tätig war oder die Reiseberichte einiger europäischer Frauen. Vgl. Reverend Peach, Recollections of a Missionary Teacher, CUL, RCS BAM IV/26 (ohne Jahresangabe); Bird, Golden Chersonese; Caddy, To Siam; außerdem der Erfahrungsbericht von E. Innes, die ihren Ehemann, einen Beamten des malaiischen Civil Service, begleitete: Innes, Chersonese.

rig. Hinzu kommt, dass die Methode des Vergleichs in sich abgeschlossene Einheiten erfordert, und obgleich man durch die zentralisierte koloniale Verwaltung von zwei abgrenzbaren Territorien ausgehen kann, muss doch vor allem im Fall der malaiischen Staaten die Nähe und die administrative Verwobenheit mit den Straits Settlements berücksichtigt werden. Gleichzeitig ist der Transfer zwischen Ceylon und der malaiischen Halbinsel bedeutend und macht einen Vergleich zusätzlich kompliziert.[165] Der entscheidende Grund für eine Entfernung von der schematischen Darstellung, die sich aus einem expliziten Vergleich ergeben würde, ist jedoch der Untersuchungsgegenstand selbst. Analysiert wird in dieser Arbeit ein ständigen Wandlungen unterworfener Transferprozess, die Verbreitung der englischen Sprache. Eine vergleichende Untersuchung solcher Prozesse ist zwar wünschenswert, sie ist jedoch gleichzeitig mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, zumal gelungene Vorbilder und ein methodisches Instrumentarium für diese Art des Vergleichs noch weitgehend fehlen.[166] Dennoch wurden nicht ohne Grund zwei Fallbeispiele gewählt. Der implizite Vergleich zweier Regionen des Empire, der in dieser Arbeit angestrebt wird, soll von vornherein das Augenmerk für Besonderheiten der lokalen Strukturen und für die Bedeutung der jeweiligen Kolonialverwaltungen schärfen, gleichzeitig jedoch auch Ähnlichkeiten in den Strukturen der imperialen Bildungspolitik und ihren Auswirkungen aufzeigen. Auf diese Weise soll der Einfluss peripherer Rahmenbedingungen auf die Umsetzung imperialer Strategien erörtert werden.[167]

Beide Kolonien wiesen gewisse Gemeinsamkeiten auf. Wie im Falle Indiens handelt es sich bei Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten um *plural societies* im Sinne des von J. S. Furnivall am Beispiel der niederländischen Kolonie im heutigen Indonesien erarbeiteten Konzepts.[168] Entsprechend diesen Voraussetzungen spielte in beiden Fällen die britische Politik des *divide and rule* eine wichtige Rolle. Auf die Bevorzugung beziehungsweise die Vernachlässigung bestimmter Ethnien wird die Arbeit eingehen. Die daraus resultierenden Folgen bis hin zum Ausnahmezustand in Malaya und zum Bürgerkrieg in Sri Lanka lassen sich nur im Ausblick skizzieren. Gleichzeitig unterschieden sich die beiden Kolonien deutlich voneinander. Während es sich beispielsweise in Ceylon bei den Kollaborationseliten eher um eine anglisierte, westlich orientierte Bildungsschicht handelte, griffen die britischen Beamten bei der Kolonisierung der malaiischen Staaten auf das besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wieder stärker favorisierte Modell der Integration durch Beziehungen zur einheimischen Aristokratie zurück.

---

165 Zur Problematik des Kontaminationsverdachts vgl. Osterhammel, Transfer, S. 465. Zum Transfer zwischen den Kolonien siehe weiter unten in diesem Kapitel.

166 Vgl. ders., Transfer, S. 464–466.

167 Vgl. dazu Niels Petersson, der mit der Analyse des internationalen Umfelds berechtigterweise noch eine dritte Ebene der Untersuchung fordert, die für die Sprachpolitik jedoch nicht die gleiche Relevanz wie für Fragen der Modernisierung hat und hier aufgrund der fehlenden Vergleichsobjekte nicht umfassend analysiert werden kann. Petersson, Imperialismus, S. 14 u. 435f.

168 Zum Konzept der *plural society* vgl. Furnivall, Netherland's India.

In zweierlei Hinsicht widmet sich diese Arbeit dem Thema des Transfers. Ganz allgemein handelt es sich bei der Verbreitung des Englischen um einen Transferprozess ausgehend vom britischen Mutterland. Aber auch zwischen den Kolonien spielte Transfer eine Rolle. Für diese Studie ist vor allem der Transfer von Ceylon nach Malaya von Interesse. Sowohl auf der Ebene der britischen Kolonialbeamten als auch im Bereich der unteren Ebenen des Civil Service fand ein Personentransfer von Ceylon nach Malaya statt.[169] Gerade letzterer hatte zur Folge, dass britische Traditionen über den Umweg über Ceylon auch in den malaiischen Staaten Fuß fassten.[170] Dazu gehörte auch die englische Sprache, die vielfach von Tamilen in Malaya verbreitet wurde. Die Tatsache, dass Ceylon bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zumindest teilanglisiert worden war und damit einen uneinholbaren Vorsprung vor den britischen Territorien in Südostasien hatte, führte dazu, dass Schulabgänger in Ceylon angeworben wurden und in den malaiischen Staaten einen großen Teil der Beamten in den unteren Rängen und insbesondere auch des Lehrkörpers an englischsprachigen Schulen stellten. Auch umgekehrt lässt sich ein Transfer zwischen den Kolonien beobachten. So verfügte Ceylon bereits seit langer Zeit über eine malaiische Minderheit, die unter britischer Herrschaft oft im Polizeidienst eingesetzt wurde. Einen Anteil an der Verbreitung des Englischen hatte diese Bevölkerungsgruppe jedoch nicht.[171]

1.7 Untersuchungszeitraum und Periodisierung

Das Integrationsbestreben der Briten war keinesfalls über den gesamten Zeitraum ihrer kolonialen Herrschaftsausübung hin konstant. Da eine Vielzahl von imperialen Organisationen und Presseerzeugnissen erst gegen Ende des 19. oder zu Beginn des 20. Jahrhunderts gegründet wurden, könnte man zunächst vermuten, dass Metropole und Peripherie sich zunehmend vernetzten.[172] Ob diese Annahme auch für den Bereich der Sprachpolitik zutrifft, wird zu klären sein. Auf jeden Fall lässt sich ein Zuwachs an Integration innerhalb der Kolonien nicht ohne weiteres bestätigen. Die Aussagen von zwei britischen Kolonialbeamten, die sich mit Sprachpolitik beschäftigen, zeigen exemplarisch, wie unterschiedlich diese im

---

169 Zum Transfer der britischen Kolonialbeamten vgl. Heussler, British Rule, S. 32. Zum Transfer auf der unteren Ebene des Civil Service vgl. Platt und Weber, English, S. 4. Allgemein zur Migration von Ceylon nach Malaya vgl.: Arseculeratne, Sinhalese Immigrants; Ramasamy, Sojourners.

170 Eines der berühmtesten Beispiele ist wiederum Cricket. Vgl. Stoddart und Sandiford, Imperial Game, S. 136.

171 Einige wenige Lebensläufe, wie die des Pastors Kamal Chunchie (1886–1953), lassen sich finden, die auch am Sprachtransfer in anderer Richtung beteiligt waren. Sie hatten jedoch keine größere Wirkung auf das koloniale System im Ganzen. Vgl. Visram, Asians, S. 292.

172 Zu den Organisiationen gehörten u. a. das Royal Colonial Institute, die League of Empire und die Victoria League. Vgl. Greenlee, Education, S. III. 1901 wurde beispielsweise die in Großbritannien und in Übersee gelesene Empire Review gegründet. Vgl. Potter, News, S. 107.

ersten und im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts formuliert wurde. Obgleich in ihnen nicht ausdrücklich die Frage der Integration thematisiert wird, geben sie doch Aufschluss über die Einstellungen der Briten gegenüber den Entwicklungsmöglichkeiten der indigenen Bevölkerung. In einem Brief an die amerikanische Mission in Ceylon vom 14. Dezember 1829 schrieb Wiliam Colebrooke, der Leiter einer Kommission des britischen Parlaments in Ceylon: „And we have not failed to notice with satisfaction the importance you very justly attach to the cultivation of the English language as the medium for the acquirement of the most useful knowledge by the Natives."[173] Frank A. Swettenham, der mehrere Jahrzehnte seines Lebens in Malaya verbracht und dort zunächst als Kolonialbeamter und später als Gouverneur gearbeitet hatte, wandte sich hingegen in einer Rede vor dem Royal Colonial Institute im Jahre 1896 gerade gegen die von Colebrooke propagierte Praktik:

> I do not think we should aim at giving Malays the sort of higher education that is offered by the Government of India to its native subjects, but I would prefer to see the establishment of classes where useful trades would be taught. It is unfortunate that, when an Eastern has been taught to read and write English very indifferently, he seems to think that from that moment the government is responsible for his future employment, and in consequence the market for this kind of labour is overstocked.[174]

Diese zwei Auffassungen könnten als persönliche Meinungen zweier Individuen verstanden werden; allerdings zeigt ihre Einordnung in den größeren Kontext, dass sie als eher typisch oder fast schon repräsentativ für ihre Zeit gelten können. Colebrookes Vorschläge wurden diskutiert und kritisiert; dennoch wurden sie schließlich vom Colonial Office in London aufgegriffen. Viscount Goderich, zu dieser Zeit Kolonialminister, erwähnte insbesondere die englische Sprache bei der Entwicklung eines Programms zur „Besserung"[175] der einheimischen Bevölkerung in Ceylon, das gleich darauf umgesetzt wurde.[176] Swettenham hingegen sprach aus, was viele britische Kolonialbeamte in Malaya und in anderen britischen Kolonien des späten 19. Jahrhunderts dachten. Mit Blick auf die Erfahrungen Indiens im Bereich der Anglisierung verabschiedeten sich viele von dem Gedanken, dass die Verbreitung von Englisch und damit auch die Diffusion von westlichem Gedankengut automatisch zu einer loyalen, prosperierenden Kolonie führen würde.[177] Wiederum wurde diejenige Sprachpolitik umgesetzt, die über die größte

---

173 Die Korrespondenz Colebrookes zu diesem Gegenstand wurde gesammelt in: TNA, CO 416/6.

174 Frank A. Swettenham, British Rule in Malaya. Talk at the Royal Colonial Institute, 31. März 1896, in: Kratoska (Hrsg.), Honourable Intentions, S. 186.

175 Im Englischen „improvement", die Übersetzung wird im Text beibehalten.

176 Goderich an Gouverneur Horton, London 4. Mai 1832 und London 14. September 1832, beide TNA, CO 55/74.

177 Viele weitere Beispiele ließen sich finden. H. B. Collinge, Inspector of Schools im Staat Perak, z. B. benutzte noch weitaus drastischere Worte: „It is the mere smattering of English and English ideas that is harmful, and which in India causes the country to swarm with half-starved, discontented men, who consider manual labour beneath them, because they know a little English." Zitiert nach: Pennycook, Cultural Politics, S. 87.

Akzeptanz verfügte. Das Unterrichtsmedium in staatlichen malaiischen Schulen war nur in Ausnahmefällen Englisch. Diese zwei gegensätzlichen Positionen verweisen bereits auf die Entwicklung der Sprachpolitik im 19. Jahrhundert.

Für andere Bereiche der imperialen Politik gibt es ähnliche Beobachtungen. Jürgen Osterhammel beschreibt die zunehmende Distanz zwischen der westlichen und der einheimischen Gesellschaft, die seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in Asien zu beobachten ist. Insbesondere für die Zeit nach dem indischen Aufstand von 1857/58 erkennt er eine verstärkte „Selbstabkapselung" der Briten.[178] Im Fall von British Malaya hat John G. Butcher auf die voranschreitende Abgrenzung der britischen Minderheit in der Kolonie, deren selbstgewollte Isolierung mit der wachsenden Zahl ihrer Mitglieder einherging, hingewiesen.[179] Simon Potter macht diesen Wandel an der Definition von „Britishness" fest.[180] Die hier vorliegende Arbeit will gerade den Gedanken des Wandels im 19. Jahrhundert aufgreifen und für die Sprachpolitik überprüfen. Die Beschreibung einer langfristigen Entwicklung wurde dabei der Detailgenauigkeit an vielen Punkten vorgezogen. Aus der Analyse des untersuchten Materials ergab sich eine Periodisierung, die den Zeitraum in vier unterschiedlich geprägte Phasen gliedert.

Für beide Kolonien gilt, dass Sprachpolitik zu Beginn der britischen Herrschaft zunächst keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle im Vergleich zur wirtschaftlichen Entwicklung der Kolonie spielte. In Ceylon entwickelte sich etwa von 1800 bis in die 1830er Jahre in kleinen Schritten eine Anglisierungspolitik, die schließlich von der Colebrooke-Cameron-Kommission ausformuliert wurde. In ihren Berichten sprachen sich die vom britischen Parlament entsandten Kommissare für die Einführung der englischen Sprache als Schulsprache aus und empfahlen ihren Gebrauch in der Verwaltung und an allen Gerichtshöfen in der Kronkolonie. Die Bestätigung durch das Colonial Office und der rasche Beginn der Umsetzung durch die britische Regierung vor Ort hatten weitreichende Konsequenzen. Auch wenn das englischsprachige Schulangebot insgesamt klein blieb, entwickelte sich doch schnell eine englischsprachige Elite, die sich von diesem Angebot direkte wirtschaftliche Gewinne, etwa durch einen Posten in der britischen Administration, und eine Verbesserung oder gegebenenfalls eine Stabilisierung ihrer gesellschaftlichen Position erhoffte. Während gerade die ersten Absolventen englischsprachiger Schulen in den 1830er und 1840er Jahren einen sozialen Wandel in der Kolonie herbeiführten, änderte sich die Einstellung der britischen Beamten einschließlich diejenige des neuen Gouverneurs, Stewart-Mackenzie, bereits wieder. In dieser zweiten Phase stieß die ausdrückliche Anglisierungspolitik zunehmend auf Kritik.

---

178 Vgl. Osterhammel, Kolonialismus, S. 83.

179 Vgl. Butcher, The British, S. 97–99

180 Er schreibt: „As an ostensibly non-racial, inclusive identity, Britishness had the potential to integrate a wide range of ethnic groups into colonial communities. However, it was never entirely clear who could be included and on what terms. During the later nineteenth century, earlier, more flexible defintions that could encompass the so-called ‚brown Briton' began to be replaced by harsher racialist thinking, even though certain groups of non-whites continued to see themselves as, to some extent, British." Potter, News, S. 3.

Eine große Zahl britischer Beamter befürwortete die Rückkehr zu den *vernaculars*. Wiederum wurde eine Kommission eingesetzt, die unter der Leitung von R. F. Morgan schließlich 1867 einen Kompromiss in der Sprachenfrage und eine erhebliche Stärkung der lokalen Sprachen herbeiführte.[181] Zu Beginn der dritten Phase, seit etwa 1870, begann die Kolonisierung der malaiischen Staaten. Zu dieser Zeit hatte sich das Meinungsbild weit von dem der Anfangszeit britischer Herrschaft in Ceylon entfernt. Es begann eine Zeit der restriktiven Anglisierungspolitik, die beide Kolonien betraf. Unterschiedlich waren allerdings die Voraussetzungen für den Eintritt in diese Phase. Während Ceylon bereits über eine indigene englischsprachige Elite verfügte, die eine Verbreitung der Herrschaftssprache unumkehrbar machte, blieb die englische Sprache in den malaiischen Staaten zu Anfang fast ausschließlich den wenigen Angehörigen der britischen Bevölkerungsgruppe vorbehalten. Gleichzeitig wurde in dieser Zeit jedoch der Ausbau des Bildungswesens vorangetrieben. Der wirtschaftliche Aufschwung insbesondere in Malaya hatte zur Folge, dass insgesamt mehr Ressourcen zur Verfügung standen. Auch die Entwicklungen des Schulsystems in England, Schottland und Wales, über das nun große Teile der Bevölkerung erreicht wurden, trugen durch ihre Vorbildwirkung zur Ausweitung des Bildungsangebots in den Kolonien bei. Die Bemühungen der Briten konzentrierten sich dabei auf den Primarschulbereich, der durch einige wenige höhere Schulen ergänzt wurde.[182] Als Ausblick soll schließlich auch die Entwicklung im frühen 20. Jahrhundert noch in die Arbeit eingehen. Zu diesem Zeitpunkt begann London, sich um eine stärkere Zentralisierung und eine größere Einmischung in Fragen der Sprach- und Bildungspolitik zu bemühen. Auf den drei Imperial Education Conferences 1911, 1923 und 1927, an denen auch britische Repräsentanten der Beherrschungskolonien teilnahmen, wurden eine Reihe von relevanten Themen diskutiert, wobei in der Sprachenfrage die Befürworter der *vernaculars* ihre Position behaupten konnten. Auch das English Board of Education in London begann, sich mit den Verhältnissen in den Kolonien auseinanderzusetzen. Gleichzeitig ließ jedoch die Entwicklung der wirtschaftlichen Situation in Ceylon und vor allem in den malaiischen Staaten die Nachfrage nach englischsprachigen Arbeitskräften beständig steigen, so dass zu untersuchen sein wird, inwiefern die britische Sprachpolitik im Bildungsbereich überhaupt noch einen entscheidenden Einfluss auf die Sprachenfrage in den Kolonien hatte.

---

181 Für die ersten drei Phasen der Sprachpolitik in Ceylon nimmt Swarna Jayaweera eine ähnliche Periodisierung vor. Vgl. Jayaweera, Language, S. 153.

182 Universitäten wurden in Ceylon erst 1942 und in den malaiischen Staaten erst 1962 gegründet, wobei sich die University of Malaya ebenso wie die National University of Singapore auf eine über hundertjährige Geschichte berufen können. 1905 war in Singapur als erstes die medizinische Fakultät gegründet worden und 1929 eröffnete Raffles College. 1949 ging aus beiden Institutionen die University of Malaya hervor, die nach dem Auseinanderbrechen der Föderation zwischen den malaiischen Staaten und Singapur in zwei voneinander unabhängige Hochschulen zerfiel.

2. DIE ANGLISIERUNGSMISSION IN DER ANFANGSZEIT BRITISCHER HERRSCHAFT IN CEYLON: DIE COLEBROOKE-CAMERON-REFORMEN 1800–1840

2.1 Einleitung

Die Colebrooke-Cameron-Reformen und ihre Auswirkungen auf den gesellschaftlichen Wandel lassen sich nur im Kontext der Geschichte Ceylons verstehen. Gleichzeitig bliebe jede Untersuchung, die sich nur auf die Geschehnisse in Ceylon beschränkt, unvollständig. Neben den für die Anglisierungsmission relevanten Entwicklungen im Mutterland ist ebenso die zeitgleiche Debatte in Indien, in der sich Anglizisten und Orientalisten gegenüberstanden, mit einzubeziehen. Auch nachdem Ceylon nach nur wenigen Jahren unter der Herrschaft der East India Company 1802 zur Kronkolonie erklärt wurde, gab es weiterhin einen intensiven Kontakt zwischen Ceylon und dem Subkontinent. Dieser hatte über die Zeit der westlichen Kolonialherrschaft hinaus weit zurückreichende Wurzeln, die sich bereits aus der Herkunft der zwei wichtigsten Bevölkerungsgruppen Ceylons, der Singhalesen aus Nordindien und der Tamilen aus Südindien, ergaben. Ebenso hatten die wichtigsten Religionen Ceylons, sowohl der Buddhismus als auch der Hinduismus, ihre Wurzeln auf dem indischen Kontinent. Weitere Gemeinsamkeiten, wie beispielsweise das Kastensystem, wenn auch in verschiedenen Ausformungen, und gegenseitige Bezüge in Kunst und Literatur weisen ebenfalls auf einen engen Kontakt zwischen den beiden Kolonien hin.[1] Während der britischen Kolonialzeit kam nun die Rolle Indiens als wichtigster und im Zentrum der britischen Diskussion stehender Kolonie des 19. Jahrhunderts und der damit einhergehende Einfluss der Entwicklungen in Indien auf die Vorgehensweise der Briten im gesamten, besonders aber im asiatischen, Empire hinzu.[2] Auch die Colebrooke-Cameron-Reformen fanden ihre Parallele in zeitgleichen Reformen in Indien, wobei diese wie Mendis betont, nicht in der gleichen gebündelten Form wie in Ceylon durchgeführt wurden.[3] Gerade im Bereich der Sprach- und Bildungspolitik lassen sich immer wieder deutliche Bezüge zu den Entwicklungen in Indien aufzeigen. Auffallend ist in dieser frühen Phase jedoch, dass die sprachpolitischen Entwicklungen in Indien denen in Ceylon nicht vorangingen und ihnen daher

---

1 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 8f. Der Begriff der Kaste wird aufgrund fehlender Alternativen trotz der bekannten Definitionsprobleme in dieser Arbeit verwendet. Zu einer Beschreibung des singhalesichen Kastensystems in Ceylon vgl. Peebles, Social Change, S. 44–46. Zum tamilischen Kastensystem in Ceylon vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 1–3.

2 Zur Bedeutung Indiens in der britischen Politik des 19. Jahrhunderts vgl. Thompson, Imperial Britain, S. 16.

3 Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, Bd. 1, S. IX.

auch nicht als Modell gedient haben können. Die tatsächlich fast zeitgleiche Entwicklung in Indien und Ceylon ist in erster Linie dem neuen Zeitgeist im Mutterland der Kolonialherren zuzuschreiben und wurde von gegenseitigen Einflüssen geprägt. Dennoch wird die Untersuchung zeigen, dass die Colebrooke-Cameron-Reformen ihre spezifische Ausprägung aufgrund der historischen Situation in Ceylon erhielten.

2.2 Die Ausgangssituation: Die Entwicklungen in Ceylon bis 1830

2.2.1 Die Bevölkerungsstruktur Ceylons zur Zeit der Herrschaftsübernahme

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts blickte Ceylon bereits auf drei Jahrhunderte europäischer Kolonialherrschaft zurück. Seit etwa 1560 hatten die Portugiesen die Expansion in den maritimen Provinzen Ceylons forciert, bis ihre Herrschaft in der Mitte des 17. Jahrhunderts nach und nach von der niederländischen Ostindienhandelsgesellschaft (Vereenigde Oostindische Compagnie) abgelöst wurde und Ceylon fortan von den Niederlanden kontrolliert und verwaltet wurde. Bis auf wenige Ausnahmen von kurzer Dauer hatte sich die Ausübung der portugiesischen und der holländischen Kolonialherrschaft auf die Küstengebiete beschränkt. Die Briten eroberten die Insel 1796 von den Niederländern, und nachdem sie zunächst von der britischen East India Company mitverwaltet worden war, wurde diese Lösung schnell verworfen. Nach einer kurzen Phase gemeinsamer Machtausübung der Company und der Krone von 1798 bis 1801 wurde Ceylon am 1. Januar 1802 zur Kronkolonie erklärt. Der erste Gouverneur Ceylons, der von 1798 bis 1805 regierte, war Frederic North. In einem Brief an den Kolonialminister Lord Hobart formulierte er 1799 seine ersten Eindrücke von der ceylonesischen Bevölkerung:

> The inhabitants of our possession in this Island may be divided into three different classes, viz., The Dutch or European, the Cingalese and the Malabars, the first of these three classes, is as in the rest of India confined principally to the Forts and commercial towns but is rather more colonial than the same classes in our Settlements and included under the common appellation of Burghers those whom we call Portuguese or Black Christians.[4]

Die darauf folgende Aufzählung beschrieb die Bevölkerungsstruktur in Ceylon zumindest in ihren Grundzügen. Sie erwähnte neben den wichtigsten Bevölkerungsgruppen der Singhalesen, die mit über 70 Prozent die Mehrheit der ceylonesischen Bevölkerung stellten, und der Tamilen – auch Malabars genannt –, die vor allem im Norden der Insel ansässig waren und während der britischen Kolonialzeit etwa 10–20 Prozent ausmachten, auch weitere Minderheiten, wie die der arabischstämmigen Bevölkerung (ca. 6 Prozent) und die der Malayen (ca. 0,3 Pro-

---

4 Gouverneur North an Lord Hobart, Court of Directors of the East India Company, Colombo 26. Februar 1799, TNA, CO 54/1.

zent).[5] In diese erste Zeit der Besetzung fällt auch die Beobachtung der traditionellen Hierarchien durch die britischen Beamten. Bestehende Strukturen konnten von den Briten für die Durchsetzung ihrer Herrschaft genutzt werden. Besonders für die Inanspruchnahme der Zwangsarbeit griffen die britischen Gouverneure gerne auf die traditionelle Elite zurück. Dort, wo die Aristokratie nicht sofort auszumachen war, halfen die Briten durch eigene Konstrukte bei der Definition von Eliten. Unter den Singhalesen bevorzugten die Briten fortan die Kaste der Goyigama, die von den Briten als feudale Aristokratie beschrieben wurde und von denen einige Vertreter zu den reichsten Bewohnern Ceylons zählten. Gleichzeitig zeigten sich Mitglieder dieser Kaste schon früh am Erlernen der englischen Sprache interessiert – bereits 1811 reisten die ersten Söhne nach England, um dort ein Universitätsstudium aufzunehmen –, so dass in den ersten Jahrzehnten britischer Herrschaft ein besonders enges Verhältnis zwischen den Goyigama und den regierenden Engländern entstand. Einige Goyigama konvertierten auch zum Christentum. Die enge Beziehung zwischen Herrschern und ausgewählten Kolonisierten beruhte einerseits auf der Loyalität der Ceylonesen und andererseits auf der Bevorzugung bestimmter Gruppen durch die Briten.[6] Ähnlich verfuhren die Briten mit der Vellalar-Kaste in den vor allem von Tamilen bewohnten Gebieten.[7]

Wie aus der oben zitierten Beschreibung bereits hervorgeht, waren die Briten in Ceylon von Anfang an stärker als in anderen Kolonien mit einer sozialen Gruppe konfrontiert, die sie nur sehr schwer einordnen konnten. Gemeint waren die sogenannten *Burgher*, abgeleitet vom holländischen *Frijburghers*. Michael Roberts, Ismeth Raheem und Percy Colin-Thomé haben in ihrer Geschichte der *People Inbetween* ein Portrait dieser Gruppe gezeichnet.[8] Es handelte sich um Nachkommen aus Mischehen der Portugiesen beziehungsweise der Niederländer mit Singhalesen oder Tamilen. Diese Gruppe hatte bereits unter holländischer Herrschaft eine verhältnismäßig wichtige Rolle in der Regierungsverwaltung gespielt. Ihr Status und die Frage ihrer Einordnung in die neue, nun britisch geprägte Kolonialgesellschaft warf von Anfang an Probleme auf, die auch, wie sich zeigen wird, für die Frage nach der englischen Sprache als kulturelle Ressource imperialer Integration und für das gesamte Themenfeld der sozialen Integration in der Kolonie entscheidende Auswirkungen hatte. Zu Beginn waren die Engländer skeptisch, wie sich diese Bevölkerungsgruppe den neuen Herren gegenüber verhalten würde und wo sie ihre Loyalitäten sehen würde. Insbesondere wurde durch sie die Frage der Abgrenzung zwischen Europäern und Einheimischen aufgewor-

---

5 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 2–4.

6 Zur besonderen Stellung der Goyigama vgl. Peebles, Social Change, S. 4–6, 69–71 u. 98–100. Erst sehr viel später begannen andere Kasten in Ceylon um mehr Macht zu konkurrieren. Siehe dazu Kapitel 4.3.2. und 5.3.2.

7 Zur traditionell starken Stellung der Vellalar-Kaste in politischen Ämtern vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 17–19.

8 Roberts et al., People Inbetween.

fen. Gouverneur North verglich die Situation in Ceylon mit der des indischen Subkontinents:

> In your Continental Possessions all similarity or union is cut off between the European and Native subjects of Great Britain, nor is it possible that any one can be formed. Whether it is desirable that such a one can or should, is a question, which time alone can decide. Whether the total exclusion of natives from all objects of ambition will subdue that passion in all their breasts and make them contented and peaceable subjects it is not my business to imagine. I have found in this colony a numerous set of Burghers scarcely differing in colour from the natives, but many of them employed in the first offices of the State. Two of the Dutch ministers of the Gospel are Native families, nearly related to some of the native servants of Government. In this respect the constitution and habits of these Settlements differ materially from those of the continent of India. Under these circumstances, the employment of the Burghers in the public offices, the Courts of Justice, and the Church, and of the Natives exclusively in the church, appears to me a measure dictated by political necessity as well as by justice.[9]

Hier wurde bereits ein Berufsfeld angesprochen, welches nicht nur in direktem Zusammenhang mit der Verbreitung des Englischen zu sehen ist, sondern dessen Zusammensetzung auch als ein Messinstrument für die Qualität der administrativen Integration verschiedener Bevölkerungsgruppen innerhalb einer Kolonie gelten kann, der Civil Service. Anders als in anderen Kolonien, in denen er zunächst rein britisch war, mussten in Ceylon angesichts der besonderen Situation von Anfang an Diskussionen über seine Öffnung geführt werden. Die Existenz einer solchen Gruppe von Mittlern zwischen den Kulturen wurde von den ersten britischen Administratoren durchaus positiv beurteilt. So beschrieb Alexander Johnston, der von 1811 bis 1818 das höchste Richteramt in der Kolonie bekleidete, detailliert die Rolle der Burgher bei der Umsetzung der britischen Zivilisierungsmission in Ceylon und erwähnte nicht zuletzt ihre besonderen Sprachkenntnisse:

> From the circumstances of their birth [the native burghers] are thouroughly acquainted with the language, habits, manners and usages and prejudices of the natives; and […] from the circumstances of their descent, their features, their names, their religion, their laws, their education, and their language, must […] feel themselves bound by every tie of affection and interest to adhere at all times to the British Government, and to consider their importance, if not their existence in society as depending upon the continuance and strength of the British authority in India.[10]

Das Colonial Office teilte die Meinung der *men on the spot* und so wurde in einem Gesetz von 1805 der Begriff „European" für Ceylon folgendermaßen definiert: „European is understood to comprehend all descendants from a European parent, however remote, and [applies] to the whole body of Dutch Inhabitants and

---

9 Gouverneur North an Lord Hobart, Court of Directors of the East India Company, Colombo 26. Februar 1799, Anhang, hier zitiert nach: Vimalananda, Buddhism in Ceylon, S. I.

10 William Digby, Forty Years of Official and Unofficial Life in an Oriental Crown Colony, being the Life of Sir Richard F. Morgan, kt. Queen's Advocat and Acting Chief Justice of Ceylon, Bd. 1, Madras 1879, S. 20–22, (ohne Angabe der Originalquelle), hier zitiert nach: Roberts et al., People Inbetween, S. 47.

Burghers."[11] Über diese „großzügige" Definition wurden die Burgher von Anfang an für den Civil Service und für alle Positionen im Bereich der Justiz zugelassen. Einheimische, die sich nicht unter dem Begriff „European" qualifizieren konnten, blieben bis zu den Colebrooke-Cameron-Reformen von diesen Ämtern ausgeschlossen.

Es lässt sich im Nachhinein nicht beurteilen, wie stark sich diese Besonderheit der ceylonesischen Gesellschaft auf spätere Entwicklungen in der Kolonie auswirkte. Auch andere Kolonialgesellschaften mussten sich mit der häufig bereits existierenden eurasischen Bevölkerung auseinandersetzen. Eine besondere Rolle spielten die Burgher nicht in erster Linie aufgrund ihrer großen Zahl, sie machten nur etwa 0,6 Prozent der Bevölkerung aus,[12] sondern vor allem aufgrund ihrer wichtigen gesellschaftlichen Position unter den vorangegangenen Kolonialmächten. Ihre Existenz hatte jedenfalls zur Folge, dass von Anfang an keine klare Abgrenzung der Briten von der einheimischen Bevölkerung durchgesetzt werden konnte, wie dies in vielen anderen Kolonien der Fall war. Dieser Umstand blieb nicht ohne Konsequenzen für die Kolonialpolitik in Ceylon und den Umgang der Briten mit den Ceylonesen. Die nächsten Kapitel werden zeigen, dass diese besondere Situation immer wieder auch Auswirkungen auf die Sprach- und Bildungspolitik der Kolonialherren hatte.

2.2.2 *Die Anfänge des britischen Bildungssystems in Ceylon*

Die East India Company hatte zunächst das in Indien erprobte Konzept der Nichteinmischung in kulturellen und religiösen Fragen auf Ceylon übertragen. Es wurden keinerlei Anstrengungen unternommen, die Ceylonesen zu christianisieren oder ein britisch geprägtes Bildungssystem zu implementieren. Die ersten Jahre dienten allein der Konsolidierung und Ausweitung der politischen Macht und dem Aufbau der Verwaltung. Im Hinblick auf einen offenen Ausgang des napoleonischen Krieges wurde in dieser Anfangszeit größter Wert auf gute Beziehungen zu den einheimischen Eliten gelegt, damit auch im Falle einer eventuellen Rückübertragung der Kolonialgebiete an die Niederländer britischer Einfluss in dieser Region, die als wichtiger maritimer Stützpunkt galt, weiterhin geltend gemacht werden konnte.[13]

In Bezug auf den Bildungssektor fanden die Briten bei ihrer Ankunft sowohl einheimische, vor allem buddhistische, Bildungseinrichtungen als auch ein koloniales Schulsystem der vorangegangenen Herrscher vor. Die Niederländer hatten ein Netz von sogenannten *parish schools* aufgebaut, in denen Singhalesisch und Tamilisch gelehrt wurde. K. H. M. Sumathipala hält es aus der Sicht des Historikers im 20. Jahrhundert für gut organisiert und fortschrittlich, zeitnähere Zeugen

---

11 Roberts et al., People Inbetween, S. 47.

12 De Silva spricht für den Zeitpunkt der Unabhängigkeit (1948) von 0,6 Prozent, bezieht diese Zahl jedoch auch auf die Zeit der Kolonialherrschaft. Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 3.

13 Vgl. Vimalananda, Buddhism in Ceylon, S. IXVII–LXVIII.

hingegen beurteilten es im Hinblick auf seine Effektivität unterschiedlich.[14] Eine Dokumentation beispielsweise der Alphabetisierungsrate, die ein Anhaltspunkt für die Einschätzung der *parish schools* sein könnte, fehlt für diesen Zeitraum. Hinsichtlich der Ziele, die mit der Einführung eines so umfassenden Schulsystems insbesondere in den maritimen Provinzen verfolgt wurden, und in Bezug auf die Lehrinhalte unterscheiden sich die Beurteilungen aus der Anfangszeit britischer Herrschaft nicht von den Interpretationen der Historiker. In erster Linie diente das holländische Schulsystem der Bekehrung zum calvinistischen Glauben und der Abkehr vom katholischen Einfluss, der generell mit Loyalität zur vorangegangenen Kolonialmacht, den Portugiesen, gleichgesetzt wurde.[15] Ebenso wurde laut James Emerson Tennent, der in den 1840er Jahren das lange Zeit als Standardwerk betrachtete Werk zur Geschichte und Gegenwart Ceylons schrieb, mit der Christianisierung auch die Auflösung von Bindungen zu den eigenen Herrschern beabsichtigt.[16] Entsprechend stand die Vermittlung religiöser Inhalte im Vordergrund. Daneben wurden Lesen und Schreiben in der jeweiligen lokalen Sprache, also in Singhalesisch oder Tamilisch, sowie Arithmetik gelehrt.[17] Bemerkenswert ist die für das 18. Jahrhundert weitreichende offizielle Schulpflicht für Kinder zwischen fünf und fünfzehn Jahren,[18] deren Nichteinhaltung mit Geldstrafen geahndet wurde.[19] Darüber, inwieweit sie auch nur annähernd befolgt wurde, gehen die Einschätzungen allerdings auseinander.[20] Obgleich diese *parish schools* nach dem Abzug der Niederländer in der Anfangszeit britischer Herrschaft zu-

---

14 Zur positiven Beurteilung, vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 1. James Selkirk, Missionar der Church Missionary Society, beschrieb es in seinem Bericht an Colebrooke hingegen als „defective", während Samuel Lambrick, der der gleichen Missionsgesellschaft angehörte, schrieb: „This system was not one merely on paper and to be seen only in Reports to Government, but it was actually and efficiently at work, and was found to work well." Vgl. Selkirk an Commissioners of Inquiry, Cotta 27. Januar 1830; Lambrick an Commissioners of Inquiry, Cotta 4. Februar 1830, beide TNA, CO 416/6.

15 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 144; Erzdiakon Ceylons an R. W. Horton, Colombo 30. März 1833, TNA, CO 54/128; Browning an Commissioners of Eastern Inquiry, Kandy 21. November 1829, TNA, CO 416/6.

16 Vgl. Tennent, Ceylon, S. 57. Das Buch Tennents ist an vielen Punkten mit einer gewissen Vorsicht zu lesen. Dem Autor wurde vor allem aufgrund seiner Kenntnis der holländischen Akten, die zum größten Teil nicht erhalten geblieben sind, ein hervorragendes Zeugnis für sein Werk ausgestellt. Dennoch wurde kritisiert, dass die Vorurteile gegenüber den holländischen und den portugiesischen Kolonialherren nicht zu übersehen seien. Vgl. z. B. Blaze, History of Ceylon, S. 1, u. Francis, History of Ceylon, S. 543.

17 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 1.

18 Vgl. ebd.

19 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 144.

20 Widersprüchlich sind die Aussagen schon in der Frage der Dauer des Schulbesuchs. C. R. de Silva schätzt das Alter der Schulabgänger auf 12 Jahre bei den Jungen bzw. 10 Jahre bei den Mädchen. Vgl. ders., Sri Lanka, S. 115. Sumathipala hingegen geht von einer Durchsetzung der Schulpflicht aus und erwähnt sogar darüber hinausgehende Bildungseinrichtungen, in denen die Schüler in Teilzeit weiter lernen konnten, wobei sich dieses System der höheren Bildung auf die Vermittlung von religiösen Inhalten beschränkte. Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 1.

nehmend verfielen,[21] ist ihre Existenz für die Entwicklung des britischen Schulsystems in Ceylon doch unverkennbar wichtig. Die neuen Kolonialherren mussten sich an den von den Niederländern aufgebauten Bildungsinstitutionen messen lassen; eine Vernachlässigung des Bildungssektors war auf diese Weise von vornherein unwahrscheinlicher als in Kolonien, in denen im Bildungsbereich, zumindest im staatlich organisierten Sektor, ein Vakuum bestand.[22]

Die anfängliche Position der Nichteinmischung wurde mit der Ankunft des Gouverneurs North revidiert. North stand für eine Politik, welche die Christianisierung als wichtiges Instrument des Fortschritts ansah. Über die Notwendigkeit der Ausbildung von Priestern geriet für ihn auch das Bildungssystem stärker ins Blickfeld. Er war der erste Brite in Ceylon, der vorschlug, einigen Ceylonesen eine theologische Ausbildung im Mutterland zu finanzieren, um sie danach in Ceylon einsetzen zu können. Damit griff er eine Tradition auf, die schon von den Niederländern praktiziert worden war. 1799 schrieb North an das Board der East India Company:

> The method which appears to me the most likely to ensure the spiritual comfort and welfare of the Inhabitants of these territories, with the least inconvenience to your finances, will be to allow me to send to England from this country every year one Malabar and one Cingalese youth of high caste, who may have given proofs of intelligence and aptitude for learning in a school which I am about to establish for the education of young men in English, the native languages and the lower humanities. These young men […] attached to their country by birth and relations, and to England by their education being in a situation in which they will be respected without envy and enjoy influence without danger, [...] would, I should hope become the most effectual preservers of contentment, tranquillity and morality amongst their countrymen and prove a means of connection between them and us, which no other system of Government could offer.[23]

North brachte in diesem Brief seine Hoffnung zum Ausdruck, über den christlichen Glauben und eine westlich geprägte Ausbildung, zu der auch die englische Sprache gehörte, eine Verbindung zwischen den Einheimischen und den Kolonialherren aufzubauen. Diese sollte zunächst über einzelne Mittler in der Funktion von Priestern erfolgen. Unterricht nach dem von North skizzierten Modell wurde in Ceylon tatsächlich realisiert, ein Teil der holländischen *parish schools* wurde wiederbelebt, und nach holländischem Muster wurden drei weiterführende Schulen gegründet, die neben den Seminaren für angehende Priester auch die Ausbildung von englischsprachigen Arbeitskräften für niedere Ränge in der Regierungsverwaltung sowie von Übersetzern und Lehrern leisten sollten.[24] Bereits im Jahr

---

21 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 1; Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, Bd. 1, S. XXVIII.

22 Den Vergleich zwischen dem holländischen und dem britischen Schulsystem zieht beispielsweise Lambrick, Missionar der Church Missionary Society, wobei er besonders auf die Mängel des neuen Systems hinweist. Vgl. Lambrick an Commissioners of Inquiry, Cotta 4. Februar 1830, TNA, CO 416/6.

23 Gouverneur North an Lord Hobart, Court of Directors of the East India Company, Colombo 26. Februar 1799, TNA, CO 54/1.

24 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 2; Passé, English Language, S. 53.

1800 eröffnete North die erste Schule, die Wovendhal Academy, in der auch auf Englisch unterrichtet wurde. Unter den ersten Absolventen wurden zwei Jahre später vier ausgewählt und als Übersetzer für die britische Verwaltung eingestellt.[25] Noch bevor 1813 in der erneuerten Charter der East India Company das erste Mal Ausgaben für Bildungszwecke in Indien vorgesehen wurden und mit noch längerem zeitlichem Vorsprung vor dem Mutterland England, in dem 1833 erstmalig ein Budget von 20 000 Pfund für Ausgaben im Bildungsbereich bewilligt wurde, waren in Ceylon bereits staatliche Gelder zum Aufbau beziehungsweise zur Weiterführung eines öffentlichen Schulsystems zur Verfügung gestellt worden.[26]

Reverend James Cordiner, der North in seinen Missionsbestrebungen maßgeblich unterstützte, beschrieb die langsamen, aber stetigen Fortschritte im Englischunterricht der singhalesischen und tamilischen Schüler. Von Anfang an wurden die Schüler je nach Muttersprache verschiedenen Schulen zugeteilt. In dem Bericht Cordiners wird deutlich, dass in den ersten Englischklassen nur die Grundlagen der Sprache Gegenstand des Unterrichts sein konnten. Eine Beschreibung des den Schülern bekannten englischen Vokabulars, das je nach Unterrichtsstufe zwischen sechzig und eintausend Wörter umfasste, zeigt, dass hier noch nicht von einem höheren Sprachniveau oder fließenden Sprachkenntnissen die Rede sein konnte.[27] North ließ sich von den langsamen und schrittweisen Entwicklungen jedoch nicht entmutigen. Ein Brief Cordiners vom 8. Februar 1800 belegt das Engagement und das Interesse des Gouverneurs auch über die Schulgründungen hinaus. Er besuchte Schulen und nahm persönlich an einigen Englischprüfungen teil.[28] Auch ein Brief Norths an das Direktorium der East India Company beschrieb die Fortschritte der Schüler und wies gleichzeitig auf den an Bedeutung ständig zunehmenden Aspekt des Zusammenhangs zwischen der Qualifizierung der Einheimischen und der Rekrutierung von englischsprachigen Kräften für die Regierungsverwaltung hin.[29] Die Briefe zeigen, dass North, der aus religiösen, aber auch aus pragmatischen Gründen handelte, in Ceylon die ersten Schritte zur Anglisierung initiierte und damit Pionierarbeit leistete. Im größeren Zusammenhang kann man seine Vorschläge einer Strömung des Evangelical Revival zuordnen, zu deren bekanntesten Vertretern Charles Grant gehörte. Grant, der mit Unterbrechung von den 1760ern bis in die 1790er Jahre der East India Company gedient hatte, formulierte in seiner einflussreichen Publikation *Observations on the State of Society among the Asiatic Subjects of Great Britain, Particularly with Respect to Morals* ähnliche und noch weitreichendere Gedanken. Mit dieser Veröffentlichung trat er dem zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Orientalismus

---

25 Jayaweera, Language, S. 152.

26 Zu Indien vgl. East India Company Charter Act of 1813, Section 43, in: Zastoupil und Moir (Hrsg.), Education Debate, S. 90f.; zu England vgl. Niedhardt, Geschichte, S. 54.

27 Cordiner an Gouverneur North, Colombo 1. April 1800, TNA, CO 54/4.

28 Vgl. Cordiner an Gouverneur North, Colombo 8. Februar 1800, TNA, CO 54/4.

29 Vgl. Passé, English Language, S. 53.

entgegen, der beispielsweise von Warren Hastings, dem ersten Generalgouverneur Indiens, gefördert wurde.[30] Überzeugt davon, dass eine moralische Besserung insbesondere der hinduistischen Bevölkerung nur durch die Aufgabe überlieferter Traditionen und die Adaption westlicher Ideenwelten eintreten könnte, schrieb Grant:

> We proceed then to observe, that it is perfectly in the power of this country, by degrees, to impart to the Hindoos our language; afterwards through that medium, to make them acquainted with our easy literary compositions, upon a variety of subjects; and let not the idea hastily excite derision, progressively with the simple elements of our arts, our philosophy and religion. These acquisitions would silently undermine, and at length subvert, the fabric of error; and all the objections that may be apprehended against such a charge, are, it is confidently believed, capable of a solid answer. The first communication, and the instrument of introducing the rest, must be the English language; this is a key which will open to them a world of new ideas.[31]

Besonders deutlich wird in diesem Zitat die dem Englischen zugedachte Schlüsselfunktion bei der Vermittlung westlicher Ideen. Bezog sich North noch in erster Linie auf christliche Motive, verband Grant die Verbreitung des Englischen mit einer umfassenden Übertragung von westlichen Ideen und Werten, wobei säkulare Tugenden und Errungenschaften neben christlichen Aspekten in seiner Publikation eine wichtige Rolle spielten.[32] Auch Grant sah für die erste Phase die Rolle von Mittlern vor; dass er hier von Lehrern und nicht von Geistlichen sprach, könnte man ebenso wie die Betonung von säkularen Tugenden auf das Missionsverbot in Indien zurückführen. Seine Vorschläge gingen jedoch weit über die von North hinaus und sahen eine massive und große Bevölkerungsgruppen einschließende Förderung der englischen Sprache in Indien vor. Die Observationen Grants, größtenteils geschrieben 1792 anlässlich der Debatten um die Erneuerung der Charter für die East India Company, wurden 1797 dem Direktorium vorgelegt. Sie wurden jedoch erst zum Zeitpunkt der nächsten Erneuerung der Charter 1813 für das Parlament gedruckt.[33] Es ist nicht bekannt, ob North die Ausführungen Grants kannte, aber es ist anzunehmen, dass ihm als stark christlich orientiertem Gouverneur dieser oder ähnliche Texte und Debatten bekannt waren.

Interessant ist, dass sich Grants Ausführungen zum Integrationscharakter der Kolonialsprache auf asiatische Vorbilder bezogen. Er hob besonders die Rolle des Persischen hervor, das sich bereits lange vor der Ankunft der Engländer in allen Provinzen des Mogulreiches verbreitet hatte, und dessen Status als Sprache der Regierung und der öffentlichen Verwaltung von Anfang an das Erlernen gefördert hätte.[34] Als ein ähnliches Vorbild für die Verbreitung des Englischen in Ceylon

---

30 Vgl. Zastoupil und Moir (Hrsg.), Education Debate, S. 2–4 u. 73–75.

31 Charles Grant, Observations on the State of Society among the Asiatic Subjects of Great Britain, Particularly with Respect to Morals. Written Chiefly in 1792, in: Zastoupil und Moir (Hrsg.), Education Debate, S. 84f.

32 Vgl. ebd., S. 81–83.

33 Vgl. ebd., S. 5f. u. 81.

34 Vgl. ebd., S. 84f.

wäre, wenn überhaupt, nur die Durchsetzung einer westlichen Sprache, des Portugiesischen, zu nennen. Diese Sprache hatte sich als Lingua franca in vielen Teilen Ceylons und sogar im Kontakt mit dem Königreich Kandy bewährt. Stellungnahmen und Erinnerungen von Zeitgenossen betonen immer wieder die Bedeutung dieser Sprache auch im Vergleich zum Holländischen.[35] In diesem Punkt unterschied sich Ceylon deutlich von Kolonien, in denen die Briten als erste westliche Kolonialmacht auftraten.

Die weitere Entwicklung der Kolonie zeigte, dass die Geschichte des Bildungssystems gerade in der Anfangszeit stark von der Person des Gouverneurs und von finanziellen Vorgaben des Colonial Office abhing. Bereits ein Jahr vor der Ablösung von North durch Sir Thomas Maitland (1805–1812) wurde in Bezug auf Ceylon eine drastische Kürzung der Ausgaben im Bildungsbereich angeordnet. Maitland setzte andere Schwerpunkte. Ihn interessierten der Ausbau politischer Kontrolle und die Perfektionierung der Verwaltung.[36] Um die Stellung der britischen Beamten zu stärken und gleichzeitig die Position der Mudaliyars,[37] also der traditionellen einheimischen Elite, zu schwächen, setzte er sich sehr engagiert für ein Erlernen der einheimischen Sprachen durch die britischen Administratoren ein. Er setzte eine Belohnung für die Beherrschung des Singhalesischen aus, um einen direkten Kommunikationsweg zur einheimischen Bevölkerung zu schaffen ohne den Umweg über die Mudaliyars gehen zu müssen.[38] Gleichzeitig vernachlässigte er den Bereich der Bildung insgesamt so sehr, dass er in England für diese Tendenzen und seine Absicht, missionarische Tätigkeiten stärker zu unterbinden, kritisiert wurde.[39]

Sir Robert Brownrigg, der Ceylon von 1812–1822 regierte, war hingegen wieder ein großer Befürworter der Christianisierung und der kulturellen Assimilierung der einheimischen Bevölkerung.[40] Seine wichtigste Handlung im Hinblick auf den Ausbau des Bildungssystems war die starke Ermutigung der Missionen, die während seiner Amtszeit eine nach der anderen in Ceylon ansässig wurden: die Baptist Missionary Society 1812, die Wesleyan Methodist Missionary Society 1814, die American Missionary Society 1816 – diese war noch 1812 von der britischen East India Company abgelehnt worden, als sie in Kalkutta landen wollte –,

---

35 Zur Bedeutung des Portugiesischen siehe auch im Folgenden die Ausführungen zu Gouverneur Brownrigg.

36 Vgl. Vimalananda, Buddhism in Ceylon, S. IXVII–LXIX.

37 Der Begriff „Mudaliyar" leitet sich aus dem dravidischen Wort für Anführer ab und geht auf die Wurzel „mutal" für „erst" oder „erster" zurück. Er wird häufig für die singhalesische Elite gebraucht, findet jedoch auch für herausragende Vertreter der tamilischen Bevölkerung Verwendung. Die Stellung der Mudaliyars veränderte sich über die Jahrhunderte und ist schwer greifbar. Zu einer genaueren Darstellung vgl. Peebles, Social Change, S. 25–27.

38 Vgl. Mills, Ceylon, S. 122.

39 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 2.

40 Brownriggs Engagement für die Christianisierung Ceylons wird unter anderem mit dem starken Interesse seiner Ehefrau an religiösen Fragen und mit dem Einfluss ihres Bruders, der selbst als Missionar in Ceylon tätig war, begründet. Vgl. Gooneratne, English Literature, S. 6.

und die Church Missionary Society 1818. 1817 wurde in Ceylon außerdem ein Erzdiakon der anglikanischen Kirche eingesetzt, der künftig die Kontrolle über alle staatlichen Schulen ausüben sollte.[41] In Bezug auf die Rolle des Englischen vertrat Brownrigg eine eindeutige Position.[42] So schrieb er über den Unterricht in englischer Sprache, dass dieser eine essentielle Maßnahme sei, um die Bindung der Einheimischen an die britische Regierung zu verstärken. Den Mangel an englischsprachigen Lehrkräften wollte er unter anderem durch das Bellsche System der „pupil-teachers" beheben. Auf diese Weise sollte sich Englisch in den folgenden Generationen immer stärker etablieren und auch das konkurrierende Portugiesisch ersetzen. Brownrigg war auch der erste, der die Missionen in das Projekt zur Verbreitung des Englischen aktiv mit einbezog, indem er den Missionaren der Wesleyan Society eine finanzielle Unterstützung gewährte, sofern diese sich im Austausch daran beteiligen würden, der einheimischen Elite und ihren Kindern Unterricht in der englischen Sprache zu erteilen. In die Zeit Brownriggs fiel die Eroberung des Königreichs Kandy 1815, mit der ein erheblicher Ausbau des Verwaltungsstabs einherging. Früh erkannten die Briten, dass eine Integration der einheimischen Bevölkerung in die unteren Ebenen der Verwaltung in der Kolonie diese nicht nur enger an die Regierung binden würde, sondern sich auch kostensparend auswirken würde. Um den Bedarf an qualifizierten Mitarbeitern in der Verwaltung zu decken, mussten englischsprachige Kräfte ausgebildet werden. Es ist sicher kein Zufall, dass bereits ein Jahr später, 1816, die bekannteste Schulgründung aus dieser Zeit aktenkundig wurde. Es handelt sich dabei um die Colombo Academy, in der dreißig Singhalesen, zehn Tamilen und vierzig Burgher Englisch lernten.

Sir Edward Barnes (1822–1831) schließlich machte die ökonomische Entwicklung der Kolonie zu seinem Schwerpunkt. In seine Zeit fiel beispielsweise der Bau wichtiger Verbindungsstraßen. Er förderte die Plantagenwirtschaft und den Handel. Obwohl er kulturelle Aspekte, wie den des Bildungssystems, eher vernachlässigte, legte er in dieser Zeit wichtige Grundlagen für den wirtschaftlichen Aufschwung der Kolonie, der zeitversetzt aufgrund des großzügigeren Budgets der Kolonie wiederum dem Ausbau des Schulsystems zugute kam. Gleichzeitig verstärkte sich aufgrund der Ansiedlung von Händlern und Pflanzern die Nachfrage nach einheimischen englischsprachigen Arbeitskräften in der Privatwirtschaft, etwa in der Verwaltung der Plantagen und in den niedrigeren Rängen der neu gegründeten Unternehmen.[43] Eine besondere Facette der Regierung Barnes' stellte seine ausdrückliche Abneigung gegen die Amerikanische Mission dar, deren Existenz für die hier untersuchte Fragestellung von großer Bedeutung sein sollte. Auf

41 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 2f.

42 Zu den im Folgenden beschriebenen Bemühungen Brownriggs, vgl. Ruberu, Education, S. 117 u. 135–137.

43 Passé erwähnt bereits den Zusammenhang zwischen der Förderung der Plantagenwirtschaft und des Handels, deren Anfänge er auf 1827 datiert, und der Nachfrage nach englischen Sprachkenntnissen. Vgl. Passé, English Language, S. 53.

eine Anfrage der fünf amerikanischen Missionare, drei weitere Kollegen in Ceylon ansiedeln zu dürfen, reagierte er mit Ablehnung und wandte sich in dieser Angelegenheit dann an das Colonial Office:

> I cannot contemplate the necessity of having recourse to a foreign nation for the instruction or conversion of our Indian subjects, while such exertions are made by the Church and the Wesleyan Missionary Societies of our own country for these purposes. Nor do I think it expedient or prudent to allow the subjects of a foreign state to gain that influence over the minds of the natives.[44]

Er unterstellte ihnen weiterhin, dass sie den Ort ihrer Missionsstation auf der Jaffna-Halbinsel im Norden Ceylons mit Bedacht gewählt hätten, um von dort aus auch die von der East India Company verwalteten Gebiete auf dem indischen Subkontinent zu erreichen. Insbesondere sah er die Druckmaschine der Amerikanischen Mission als Gefahr an. Er schloss seinen Brief an das Colonial Office mit dem Hinweis, dass er ohne die Erlaubnis desselben für die Ansiedlung der Amerikanischen Missionare nicht gezögert hätte, diese aus Ceylon auszuweisen.[45] Diese Anmerkung zur Einstellung Barnes' im Hinblick auf die Arbeit der Amerikanischen Mission sollte auch deswegen hier Erwähnung finden, weil sich nur so die positiven Reaktionen Colebrookes und späterer Gouverneure gegenüber der Amerikanischen Mission in ein Gesamtbild einordnen lassen.

2.3 Die Untersuchungskommission

2.3.1 Die Voraussetzungen für die Entsendung der Kommission

Die Entstehungsgeschichte der Kommission für Ceylon kann nur vor dem Hintergrund eines Umdenkens in der britischen Kolonialpolitik und allgemeiner in der britischen Gesellschaft verstanden werden. Sowohl im Hinblick auf die Initiative zur Einsetzung einer Untersuchungskommission als auch auf die spätere Umsetzung der hieraus resultierenden Reformvorschläge spielte der neue Zeitgeist im Colonial Office eine entscheidende Rolle. Mendis, der die Berichte zur

---

44 Gouverneur Barnes an Kolonialminister Earl of Bathurst, Colombo 10. Oktober 1820, TNA, CO 54/196.

45 Vgl. ebd. Das Colonial Office genehmigte die Ansiedlung der zusätzlichen amerikanischen Missionare aufgrund einer Vereinbarung aus der Regierungszeit Brownriggs sowie aufgrund des friedlichen Verhaltens und des Engagements im Schulwesen, wies jedoch darauf hin, dass eine weitere Verstärkung der Mission unerwünscht sei. Vgl. Bericht des Government Agent für Gouverneur Campells von 1842, TNA, CO 54/196. Ein anderer Konflikt um die Einreise eines Druckers der Amerikanischen Mission gegen den sich Barnes trotz des von den Amerikanern hervorgehobenen Nutzens ihrer englischsprachigen Schulen für die Kolonialregierung sträubte, verlief ähnlich. Vgl. Bericht des Government Agent für Gouverneur Campbell von 1842; Kolonialminister Earl of Bathurst an Gouverneur Barnes, London 25. August 1821, beide TNA, CO 54/196.

Colebrooke-Cameron Kommission ediert hat, fasst die Hintergründe und die Kernaspekte dieses Wandels zusammen. Er beschreibt die Veränderungen nach der erfolgten industriellen Revolution und betont, dass ein neuer auch religiös begründeter Humanismus ein Gefühl der Verantwortung und der Sorge um die Völker im Britischen Empire entstehen ließ.[46] Die Zeit, in der diese Veränderungen begannen, sich auch auf die Kolonialpolitik auszuwirken, datiert er auf die Jahre 1822 bis 1834, also genau auf die Zeit, in der die Kommission nach Ceylon entsandt wurde und die Umsetzung der Reformen erfolgte.[47] Auch Ronald Hyam beschreibt die von Mendis benannten Veränderungen der britischen Gesellschaft und untersucht ihre Auswirkungen auf das Colonial Office. Die größte Intensität des humanitären Impulses im Colonial Office datiert er, mit der Aussage Mendis' vereinbar, auf das Jahrzehnt nach 1831, in das nicht nur die Abschaffung der Sklaverei fiel, sondern in dem von 1835–1839 mit Lord Glenelg und James Stephen auch zwei bekannte Humanitaristen das Colonial Office leiteten.[48] Ein genaues Bild dieses Umdenkens in der britischen Gesellschaft hat Andrew Porter in seinen zwei sich ergänzenden Aufsätzen zu *Trusteeship, Anti-Slavery, and Humanitarianism* und *Religion, Missionary Enthusiasm, and Empire* in der Oxford History of the British Empire gezeichnet.[49] Angefangen von Burkes konservativ geprägter Interpretation des imperialen *trusteeship*[50] bis hin zu utilitaristischen Ideenwelten, zu deren Vertretern unter anderem James Mill und William Bentinck gehörten, zeigt er die Einflüsse und Strömungen auf, die für einen Wandel in der Kolonialpolitik verantwortlich waren. Grant und den Anhängern der Christianisierung

---

46 Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, Bd. 1, S. XXX.

47 Vgl. ebd., S. IX.

48 Vgl. Hyam, Imperial Century, S. 74–76. Als weitere Ursache für die humanitäre Ausrichtung der britischen Gesellschaft zu Anfang des 19. Jahrhunderts nennt John P. Halstead das bereits seit Elisabeth I. für die englischsprachige Bevölkerung charakteristische Verfolgen philantrophischer Ziele. Vgl. Halstead, Second British Empire, S. 18. Dieser Hinweis wird jedoch von den anderen hier genannten Autoren nicht aufgegriffen.

49 Porter, Trusteeship, Anti-Slavery, and Humanitarianism, u. ders., Religion, Missionary Enthusiasm, and Empire.

50 In einer Rede Edmund Burkes, gehalten im Unterhaus 1783 anlässlich der Diskussionen um die Regierung der East India Company, formulierte er seine Idee des „trust": „They [the company] must grant to me in my turn, that all political power which is set over men, and that all privilege claimed or exercised in exclusion of them, being wholly artificial, and for so much a derogation from the natural equality of mankind at large, ought to be some way or other exercised ultimately for their benefit. If this is true with regard to every species of political dominion, and every description of commercial privilege, none of which can be original self-derived rights, or grants for the mere private benefit of the holders, then such rights, or privileges or what ever else you choose to call them, are all in the strictest sense a trust." Vgl. Edmund Burke, Speech on Fox's India Bill, House of Commons, 1. December 1783, in: Marshall (Hrsg.), Writings, Bd. 5, S. 387–451, hier S. 385. Diese Argumentation wurde vor allem durch die Rolle Burkes als Ankläger im Pozess gegen Warren Hastings, Gouverneur und Generalgouverneur von Bengalen, in der Öffentlichkeit wahrgenommen, der von 1788–1795 geführt wurde. Zu den Reden Burkes im Zusammenhang mit dem Prozess vgl. Marshall (Hrsg.), Writings, Bd. 6, u. ders. (Hrsg.), Writings, Bd. 7.

schreibt er bei der Vermittlung zwischen diesen Positionen eine besonders wichtige Rolle zu.[51]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die hier nur sehr kurz skizzierten Entwicklungen der Gesellschaft des Mutterlandes für die imperiale Politik weitreichende Konsequenzen hatten. Gefördert durch den neuen Zeitgeist wurden autokratische Regierungsformen, wie z. B. auch das System der Kronkolonien, in denen alle Macht vom Gouverneur ausging, zunehmend kritisiert. Neben parlamentarischen Reformen im eigenen Land wurde eine stärkere Mitbestimmung in den Kolonien gefordert. Die Abschaffung der Sklaverei wurde propagiert und mit ihr ein allgemeines Interesse an sogenannten weniger entwickelten Zivilisationen. Schließlich rückte auch das Thema Bildung stärker ins Blickfeld. Nur aufgrund dieser neuen Strömungen lassen sich die Umstände der Entsendung Colebrookes und Camerons und die der Kommission gestellten Aufgaben erklären. Für die Entwicklungen des Bildungssystems in Ceylon war neben einem Umdenken in der Kolonialpolitik die christliche Missionsbewegung von großer Bedeutung. Neben ihrem direkten und indirekten Einfluss auf eine Veränderung politischer Einstellungen war es vor allem die konkrete Arbeit der Missionare vor Ort, die entscheidend zur spezifischen Ausprägung des ceylonesischen Schulsystems beitrug. Die Mitglieder der Missionsgesellschaften stellten nicht nur den größten Teil der Lehrerschaft und leiteten einen Großteil der Schulen, sondern nahmen, immer mit dem Ziel einer Stärkung des christlichen Glaubens, auch aktiv an den Diskussionen über eine den Verhältnissen in der Kolonie angemessenen Bildungspolitik teil. Die meisten Missionsgründungen in England und Schottland fielen in die Zeit der Eroberung Ceylons um die Jahrhundertwende. Die wichtigsten von ihnen waren die English Baptist Missionary Society (1792), die London Missionary Society (1795), die Church Missionary Society (1799), die British and Foreign Bible Society (1804) und die Wesleyan Methodist Missionary Society (1813). Da es in der Kronkolonie Ceylon anders als in den von der East India Company verwalteten Gebieten kein Missionsverbot gab, konnte sich die Gründung der Missionsgesellschaften schnell und unmittelbar auswirken.

2.3.2 Die Entstehungsgeschichte und die Aufgaben der Kommission

Zunächst muss der Entstehungsgeschichte der Kommission nachgegangen werden, um die Motive für die Entsendung zweier Kommissare über einen Zeitraum von fast zwei Jahren analysieren zu können. Dass die Vorgeschichte eher ungewöhnlich war und die Pläne für die Entsendung einer Kommission in der Kolonie selbst für Überraschungen sorgten, zeigt bereits das folgende Zitat des Gouver-

---

[51] Porter schreibt in diesem Zusammenhang: „Grant's insertion of Christianity offered a bridge between the two, with official support for missions and education assisting the process of transformation while mitigating the extent to which government directly imposed change." Porter, Trusteeship, Anti-Slavery, and Humanitarianism, S. 201.

neurs in Ceylon. Als Sir Edward Barnes, Gouverneur von 1822–1831, mit der Ankündigung der Kommission konfrontiert wurde, schrieb er an den Kolonialminister, den Earl of Bathurst:

> I am not aware of the circumstances that led to this inquiry, as I do not know of any points at issue – nor of any subjects under discussion – nor of any information sought for by His Majesty's Government at Home which has been deemed unsatisfactory or inconclusive – nor have I heard of any complaints either in or out of Parliament – nor am I aware that any individual representations of dissatisfaction either openly or anonymously have been made to Your Lordship.[52]

Tatsächlich war die Untersuchungskommission ursprünglich nicht für Ceylon vorgesehen gewesen, sondern für das Kap der Guten Hoffnung und Mauritius, um in der ersteren Kolonie das Problem der Sklaverei zu untersuchen und in der letzteren die fortwährenden politischen und rassischen Auseinandersetzungen. Zu dieser Zeit wurden das Kap, Mauritius und Ceylon jedoch oft in einer Gruppe von wichtigen strategischen Standorten zusammengefasst, die während der Kriege gegen Frankreich (1743–1815) erobert worden waren. Insofern war es eine logische Konsequenz, die Untersuchung auf Ceylon auszuweiten, zumal in dieser Kolonie ebenso wie in den beiden anderen die Ausgaben die Einnahmen weit überstiegen, was dem Grundsatz zuwider lief, dass sich Kolonien selbst erhalten müssten.[53] Auch Robert Wilmot, der 1831 unter dem Namen Robert Wilmot Horton Gouverneur von Ceylon wurde, bezog sich in seiner Stellungnahme für eine Entsendung der Kommission nach Ceylon am 25. Juli 1822 im Parlament auf wirtschaftliche Aspekte und das Interesse der Öffentlichkeit: „Such a commission might indeed be less necessary in the Island of Ceylon, but government had no hesitation to extend it to that island likewise, in order to satisfy the public regarding the manner in which its resources were managed."[54] Ausschlaggebend für die Einsetzung der Kommission für Ceylon war also in erster Linie die finanzielle Lage der Kolonie.[55]

Instruktionen für die Kommission sahen vor, dass generell die Administration der Regierung und die direkte Kontrolle durch den Gouverneur einer Untersuchung unterzogen werden sollte. Ebenso sollten die regionalen und lokalen administrativen Strukturen und Institutionen, die einen juristischen oder ökonomischen Aspekt beinhalteten, insbesondere auch das Steuersystem untersucht werden. Gleichzeitig sollte die Kommission jedoch über die Frage der Religion und den Stand der Bildung berichten und untersuchen, ob sich die Einführung der englischen Sprache an den Gerichtshöfen und in allen öffentlichen Verwaltungsvorgängen durchführen ließe und ob und in welcher Form sich ein nationales

---

52 Gouverneur Barnes an den Earl of Bathurst, 2. Oktober 1825, hier zitiert nach: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, Bd. 2, S. 24.

53 Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, Bd. 1, S. XIII.

54 Parliamentary Debates, Hansard New Series, VII, April to August 1822, hier zitiert nach: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, Bd. 1, S. 4.

55 Vgl. auch Mills, Ceylon, S. 65–67.

Schulsystem zum Vorteil der Ceylonesen etablieren ließe. Es lässt sich nicht feststellen, wer diese neuen sozialen Aspekte in den Fragenkatalog der Untersuchung mit aufgenommen hat. Allgemein kann in dieser Frage nur auf den bereits skizzierten neuen Zeitgeist verwiesen werden, dessen Auswirkungen in den 1820er Jahren auch in der Kolonialpolitik spürbar wurden.[56] In Bezug auf die Frage der Einführung der englischen Sprache in allen öffentlichen Vorgängen in Ceylon sei noch darauf verwiesen, dass bereits 1828 ein Gesetz erlassen worden war, in dem die Ernennung von einheimischen *headmen* von deren Lese- und Schreibkenntnissen in der englischen Sprache abhängig gemacht wurde.[57]

2.3.3 Die Besetzung der Kommission

Mit der Leitung der Kommission wurde Wiliam Colebrooke betraut. Lennox A. Mills zufolge dominierte er seine Mitarbeiter so stark, dass die fünf abschließenden Berichte fast ausschließlich seine Ansichten enthielten.[58] Richtig ist auf jeden Fall, dass er die Vorbereitungen traf und als einziger die gesamte Zeit in Ceylon verweilte, während seine Mitarbeiter wechselten. Diese Diskussion muss hier nicht verfolgt werden, da es Colebrooke selbst war, der den hier relevanten Themenbereich untersuchte und den Bericht anfertigte. Auf seine Person kann sich diese Arbeit daher konzentrieren. G. C. Mendis ordnet Colebrooke und seinen wichtigsten Mitarbeiter, Charles Hay Cameron, in die Gruppe von Beamten ein, die den neuen Tendenzen des Colonial Office sehr nahestanden; er erwähnt vor allem ihren starken Glauben an die Überlegenheit der britischen Lebensweise und ihr Bedürfnis, anderen Völkern diese Zivilisation nahezubringen.[59] Über die Herkunft Colebrookes ist bekannt, dass er 1783 als Sohn des Colonel Paulet Welbore Colebrooke geboren wurde und direkt nach seiner Ausbildung am Woolwich Military College 1803 in die königliche Artillerie eintrat. Zweimal verbrachte er während seiner militärischen Karriere, in der er schnell aufstieg, eine längere Zeit in Ceylon, von 1805 bis 1806 und von 1807 bis 1809. Auch in Indien und Java verweilte er mehrere Jahre. Bereits in der Zeit vor seiner Tätigkeit in Ceylon war er auch als politischer Berater tätig und an Untersuchungskommissionen beteiligt gewesen. Am 11. April 1829 landete Colebrooke ein weiteres Mal in Ceylon.[60]

---

56 Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, Bd. 1, S. XXXIII–XXXV.
57 Vgl. Report of Colebrooke upon the Administration, hier zitiert nach: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. 48.
58 Vgl. Mills, Ceylon, S. 65.
59 Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, Bd. 1, S. XII.
60 Vgl. ebd., S. XXXII–XXXIV.

2.4 Die Untersuchung vor Ort

2.4.1 Die Suche nach Informationen

Zu Beginn seiner Tätigkeit in Ceylon veröffentlichte Colebrooke die Aufträge der Kommission auf Englisch, Singhalesisch und Tamilisch. Bereits diese Veröffentlichungen leiteten eine Vielzahl von Petitionen ein, die verschiedenste Lebensbereiche betrafen und von äußerst unterschiedlichen Interessenvertretern verfasst wurden. Beispielhaft kann hier auf die Petition der protestantischen Einwohner Chilaws verwiesen werden, die um die Einsetzung eines Pastors baten, der gleichzeitig als Lehrer tätig werden sollte.[61] Colebrooke selbst entwarf Rundbriefe, in denen er, je nach Thema, Fragen an die Zuständigen formulierte. Vor allem waren dies die Beamten in der Regierung und in den Provinzen sowie die Personen, die mit der Justiz im Land betraut waren. Seine Ansprechpartner für die Bereiche Religion und Bildung, die er zusammenfasste, waren in erster Linie die Kirchen sowie die Missionsstationen in Ceylon. Die gemeinsame Behandlung dieser beiden Themenfelder lässt sich mit den Gegebenheiten im Herkunftsland Colebrookes erklären, in dem das Bildungssystem vor allem von kirchlichen Institutionen getragen wurde. Diese Tradition kirchlicher Zuständigkeit war, wie oben beschrieben, mit der Einsetzung eines Erzdiakons auch auf Ceylon übertragen worden. Die Briefe, in denen Colebrooke um Informationen zu Fragen der Religion und Bildung bat, hatten beipielsweise folgenden Wortlaut:

> Sir – We do ourselves the honor of requesting that you will afford us the benefit of your observations and opinions regarding the present mode of moral and religious education in Ceylon and the adequacy of the present Establishments whether supported by public or private contributions, as a means of promoting the general instruction of the people and of enabling them to acquire a knowledge of the English Language.[62]

Konkret wurde hier also zum ersten Mal nach der Einführung des Englischen als Schulsprache gefragt. Diese Anfrage ist so in den Instruktionen der Kommission nicht enthalten. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Verbindung der Fragen nach der Etablierung der englischen Sprache in der Administration und der Einführung eines nationalen Schulsystems Colebrooke zu einer solchen Formulierung inspirierte.

Ein Verzeichnis der Antworten und die sorgfältig verfassten Berichte geben Aufschluss darüber, dass die Untersuchung von den Befragten ernst genommen wurde. Zusätzlich lagen den Antwortschreiben oft auch frühere Schriftwechsel und Berichte älteren Datums bei. Die Briefe wurden sowohl von einzelnen Personen als auch in Gruppen jeweils für eine Missionsgesellschaft oder eine Missionsstation erstellt. Im Einzelnen gingen Berichte des Erzdiakons, der anglikanischen

---

61 Vgl. Petition of the protestant inhabitants of Chilaw for the appointment of a minister to reside permanently among them and to act as schoolmaster, TNA, CO 54/111, S. 14f.

62 Rundbrief von Colebrooke und seinem Mitarbeiter Riddell, in: Commissioners of Eastern Inquiry Ceylon 1829/30. On Churches and Schools, TNA, CO 416/6.

Kapläne aus Colombo, Kandy und Jaffna und des Priesters der St. Paul's Church in Colombo ein sowie von einem hochrangigen Vertreter der katholischen Kirche und einem Priester der holländischen Gemeinde in Ceylon. Von den Missionsstationen beteiligten sich an der Berichterstattung die Stationen der Church Missionary Society in Kandy und Cotta und die Vertreter der Wesleyan Methodist Missionary Society in Colombo und Galle. Die amerikanischen Missionare fertigten einen gemeinsamen Bericht an. Darüber hinaus ist das Zeugnis über die Befragung von Gregory De Zoyza Mohandiram, einem singhalesischen Übersetzer in der Abteilung für Schulen, von besonderem Interesse. Es handelt sich hierbei vielleicht um die einzige offizielle Stellungnahme eines Einheimischen aus dieser Zeit, die sich direkt mit der kolonialen Sprachpolitik beschäftigt.[63]

Bei diesen Aufzeichnungen handelt es sich um zentrale Dokumente im Hinblick auf die Sprach- und Bildungspolitik im Britischen Empire.[64] In dem Bericht Colebrookes finden sich eindeutige und konkrete Bezüge zu den gesammelten Briefen wieder. Selten sind in historischen Untersuchungen zur Sprachpolitik so klare Zuordnungen bei der Frage der Entscheidungsfindung von Verantwortlichen möglich. Die Beschäftigung mit dieser Phase der Bildungspolitik wird jedoch nicht nur allgemein von den Vertretern der Theorie des *language planning* als ein wichtiger Teil der Analyse genannt,[65] sondern wird auch von den Vertretern des Postkolonialismus für die Untersuchung kolonialer Zusammenhänge gefordert. Gauri Viswanathan, die über Indien arbeitet, schreibt in diesem Kontext:

> Educational historians have chosen to concern themselves less with what goes into its making – the discourse that led to its formulation, the expressive context in which the event occurred – than with the outcome it had with regard to the targeted population. The consequence of this methodological choice is that the changes wrought upon the society and its individual members then become the basis for qualitative descriptions of the historical function of any given educational decision.[66]

---

63 Replies of the Arch Deacon and of the several ministers of the established Roman Catholic Church in Ceylon to the circular letter of the Commission of Inquiry relative to the means of moral religious instruction afforded to the European and native inhabitants of that Island, TNA, CO 416/6 und Churches and Schools, TNA, CO 54/11.

64 Als Grundlage für diese Aussage konnte nur die englischsprachige Forschung zugrunde gelegt werden.

65 Als einer der wichtigsten Vertreter dieser Theorie erläutert Robert L. Cooper die Bedeutung des Vorgangs der Entscheidungsfindung; in der Behandlung der Frage, wie Entscheidungen im Bereich der Sprachpolitik getroffen werden, nennt er mehrere Schritte: Cooper, Language Planning, S. 91–93. Während man die Instruktionen für die Kommission als Identifikation des Problems und damit als erste Stufe bezeichnen kann, ist die Informationsbeschaffung, die hier thematisiert wird, für Cooper der zweite Schritt. Es folgen die Produktion möglicher Antworten (vgl. die hier diskutierten Antwortschreiben, die verschiedene Modelle empfehlen), die Auswahl einer Lösung (vgl. die Berichte Colebrookes), die Implementation (vgl. die ergriffenen Maßnahmen) und der Vergleich der vorhergesagten und der tatsächlichen Konsequenzen, ein Schritt der erst mit einigem zeitlichen Abstand in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erfolgte und eine Abkehr vom Anglisierungsprogramm mit sich brachte (vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit).

66 Viswanathan, Masks, S. 13. Zur Bedeutung der Untersuchung des „decision-making process" in der Forschung zur Kolonialgeschichte vgl. auch Cell, Administration, S. XI.

Um ein möglichst umfassendes Gesamtbild der Colebrooke-Cameron-Reformen im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Verbreitung und den Status des Englischen in Ceylon zu zeichnen, sollen zunächst die Dokumente diskutiert werden, auf deren Grundlage die späteren Entscheidungen gefällt wurden. Auch wenn davon auszugehen ist, dass Colebrookes eigene aus England mitgebrachten Überzeugungen in seine Entscheidungen einflossen, kann man doch vermuten, dass die Zeugnisse der Beteiligten einen wesentlichen Beitrag zu den Reformvorschlägen Colebrookes geleistet haben. Darüber hinaus vermitteln die Berichte ein lebendiges Porträt der Bildungslandschaft im Ceylon der 1820er Jahre. Informationen aus erster Hand basierend auf Berichten von Autoren, die, wenngleich fast alle aus einem christlichen Blickwinkel heraus schreibend, doch in vielerlei Punkten differieren, sind ein seltenes Zeugnis für die frühe Phase der kolonialen Bildungspolitik.

Weitgehende Einigkeit bestand bei den Missionaren und den Vertretern der anglikanischen Kirche in der Beurteilung der einheimischen, zumeist buddhistisch geprägten Bildungsinstitutionen, die oftmals an die jeweiligen Tempel angeschlossen waren. Die Äußerung Selkirks, eines Missionars der Church Missionary Society in Cotta, kann hier stellvertretend für viele ähnliche Kommentare zitiert werden. Er schrieb:

> But I should consider it much better for the children this taught to be without any education at all, than to possess the power of reading books which contain little else than the accounts of their system of idolatry, the fundamental principle of which is the denial of the existence and attributes of a God. However the numbers who go to them for instruction are very small.[67]

In der für die weitere Verbreitung der englischen Sprache in Ceylon wichtigsten Frage, der nach dem geeigneten Medium für den Unterricht beziehungsweise nach der Durchführung von Englischunterricht, differierten die Antworten der Informanten erheblich. Während sich die Vertreter der anglikanischen Kirche in dieser Frage sehr zurückhaltend verhielten, diskutierten die Berichte der Missionen diese Problematik ausführlich.[68] Ein großer Teil der Missionare sprach sich für die Beibehaltung der lokalen Sprachen aus. Wie bereits die Niederländer gingen die britischen Missionen davon aus, dass eine Christianisierung schneller und effektiver über das Medium der lokalen Sprachen erfolgen könnte. Diese Auffassung hatte sich bereits lange Zeit vor der Bewegung des Evangelical Revival durchgesetzt.[69] Einige wenige Schulen, in denen Englisch gelehrt oder als Unter-

---

67 Selkirk an Commissioners of Inquiry, Cotta 27. Januar 1830, TNA, CO 416/6.

68 So betonte beispielsweise der anglikanische Kaplan in Jaffna die Bedeutung der englischen Sprache, ohne auf die Thematik weiter einzugehen. Vgl. David an Commissioners of Inquiry, Jaffnapatam, 30. Januar 1830, TNA, CO 416/6.

69 Wendt beschreibt, wie sich bereits der spanische Jesuit José de Acosta, der erste Missionstheoretiker der Neuzeit, mit dieser Frage beschäftigte und in der Auseinandersetzung mit anderen Ansichten, die aus politischen und zivilisatorischen Günden eine Mission in der Sprache der Kolonialherren favorisierten, zu der Überzeugung gelangte, dass eine Mission nur dann erfolgreich sein könne, wenn die jeweiligen Missionare die Sprache der zu Christianisierenden beherrschten und ihre Mission auf diesem Medium aufbauten. Dieses Prinzip wurde der

richtssprache verwandt wurde, sollten genügen, um den Nachwuchsbedarf der Missionsstationen zu sichern. Diese Auffassung wurde beispielsweise von den Missionaren der Church Missionary Society vertreten. So schrieb Browning, der die Englische Schule der Missionsstation in Kandy leitete, an die Kommission:

The Church Missionary Society allows only one English School at each Station, under the immediate care of its Resident Missionary, as they account the most ready way of communicating religious instruction to be by schools in the native language.

Und weiter heißt es:

It is my decided opinion that the knowledge of Christianity can be most easily converged to the minds of the natives through the medium of their own language, as a very small majority of the children instructed in an ordinary English school acquires a sufficient knowledge of the language to benefit much either from reading or conversation.[70]

Die meisten Missionsstationen hielten es darüber hinaus nur bedingt für ihre Aufgabe, englischsprachige Arbeitskräfte für die Verwaltung der Kolonie auszubilden. In diesem Zusammenhang schlug Browning die Gründung einer höheren Schule in Kandy vor, die von der Regierung unterhalten werden sollte und an die Ausbildung der englischsprachigen Missionsschule anknüpfen könnte. Sich auf Schüler seiner Schule beziehend schieb er:

If such could be recommended to a superior school, where their expectations would not fail to be noticed and rewarded, the stimulus would no doubt act powerfully upon them, and the offices of Government in the interior would in due time be filled with a more intelligent, industrious, and efficient body of interpreters, clerks than are generally to be found in such situations.[71]

Die Weiterbildungsmöglichkeiten der Mission selbst schätzte er als wenig stimulierend und sehr eingeschränkt ein. Die Empfehlung an das christliche Institut in Cotta konnte nur in Fällen einer entschieden christlichen Überzeugung der Schüler in Erwägung gezogen werden, und die Abgelegenheit der Institution führte zusätzlich zu einem Mangel an Interesse seitens der einheimischen Schülerschaft.[72]

Sprachpolitik des Jesuitenordens sowie der Basler und der Hermannsburger Missionsgesellschaft zugrunde gelegt. Vgl. Wendt, Wege, S. 7f. Interessant ist der Hinweis von Reinhard, dass das Sprachenlernen der Missionare und die daraus folgende linguistische Beschäftigung mit fremden Idiomen außerhalb des Abendlandes nicht auftritt. Obgleich sich die Bedeutung dieses Vorgangs für die koloniale Expansion Europas natürlich nicht abschätzen lässt, weist er darauf hin, dass „der intensive Zugriff auf die Sprache durchaus als eine ihrer Erfolgsbedingungen angesehen werden" kann. Vgl. Reinhard, Sprachbeherrschung, S. 27f.

70 Browning an Commissioners of Eastern Inquiry, Kandy, 21. November 1829, TNA, CO 416/6. Vgl. auch Selkirk an Commissioners of Inquiry, Cotta, 27. Januar 1830, TNA, CO 416/6. Ein ähnliches Konzept verfolgte die Wesleyan Methodist Mission, die in der Regel ebenfalls eine englischsprachige Schule pro Missionsstation führte. Generell war ihre Position in Bezug auf die Wahl des Unterrichtsmediums jedoch ausgeglichener als die der Church Missionary Society. Vgl. Ruberu, Education, S. 175–177.

71 Browning an Commissioners of Eastern Inquiry, Kandy, 21. November 1829, TNA, CO 416/6. Vgl. auch Selkirk an Commissioners of Inquiry, Cotta, 27. Januar 1830, TNA, CO 416/6.

72 Vgl. Browning an Commissioners of Eastern Inquiry, Kandy, 21. November 1829, TNA, CO 416/6.

Ganz anders beurteilte die Amerikanische Mission in Ceylon die Bedeutung der englischen Sprache, ihre Rolle als Unterrichtsmedium und vor allem ihr Potential für die Christianisierung. Ihre Stellungnahmen sollen auch deswegen hier so ausführlich behandelt werden, weil sie von Colebrooke in seinem anschließenden Bericht besonders gewürdigt wurden und bei der Ausarbeitung seiner Vorschläge offensichtlich eine wichtige Rolle spielten. Bereits in einem Prospekt von 1823, der dem Antwortschreiben beilag, wurde der Plan für ein englischsprachiges College beschrieben. Gleich zu Beginn der Auflistung, der mit dem College verfolgten Ziele hieß es:

A leading object will be to give native youth of good promise a thorough knowledge of the English language. The great reason for this is, that it will open to them the treasures of European science and literature, and bring fully before the mind the evidences of Christianity. A knowledge of the English language, especially for those designed for Native Preachers, is in this point of view, important almost beyond belief. Their minds cannot be so thoroughly enlightened by any other means.[73]

Auf diese Kernaussage folgte in dem Prospekt eine ausführliche Begründung für diese Position, in der sich die Amerikanische Mission in Ceylon beispielsweise auch gegen die Mission im indischen Serampore absetzte, die sich für die Verwendung von lokalen Sprachen aussprach. Einer der wichtigsten Gründe für die Wahl des Englischen als Unterrichtsprache war der Mangel an einheimischen Schriften gleicher Qualität, insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften, aber auch im Bereich der Geschichte, der Philosophie und der christlichen Literatur sowie die lange Zeitspanne, die Übersetzungsvorhaben in Anspruch nehmen würden.[74] Das bekannte Zitat Thomas Babington Macaulays: „A single shelf of a good European library was worth the whole native literature of India and Arabia“[75] wurde von den amerikanischen Missionaren bereits vorweggenommen. In dem Prospekt lautete es wie folgt:

Were all that is valuable in history, in the arts, in metaphysics, ethics, law, physics and divinity, which is found in all languages of Eastern Asia, living and dead, put in the balance with what is contained in English on the same subjects [...] the treasures even of a small, but select English library, such as a Native might read, would outweigh them all.[76]

Besonders hervorgehoben wurde in der Begründung auch die Bedeutung des Englischen für eine nachhaltige Christianisierung. Diese würde sich durch die Lektüre englischsprachiger Autoren fast wie von selbst einstellen; gleichzeitig sollte das große Repertoire christlicher Werke den Bekehrten auch in der Diskus-

---

73 Prospekt der Amerikanischen Mission „Plan of a College for the Literary and Religious Instruction of Tamul and Other Youth“, Colombo 1823, S. 5, TNA, CO 416/6.

74 Vgl. ebd., S. 5–7.

75 Minute recorded in the General Department by Thomas Babington Macaulay, law member of the governor-general's council, dated 2 February 1835, in: Zastoupil und Moir (Hrsg.), Education Debate, S. 165.

76 Prospekt der Amerikanischen Mission „Plan of a College for the Literary and Religious Instruction of Tamul and Other Youth“, Colombo 1823, S. 6, TNA, CO 416/6.

sion mit den Gelehrten der einheimischen Glaubensrichtungen zur Seite stehen.[77] Schließlich wurden aber auch so allgemeine Gründe wie die Bedeutung des Englischen als Weltsprache angeführt.[78] Die Argumente dieses Prospekts wurden in dem ebenfalls beiliegenden ersten Bericht der Amerikanischen Mission von 1827 wieder aufgegriffen und verstärkt.[79] In diesem Schreiben fand bereits eine Auseinandersetzung mit den Kritikern der Verwendung des Englischen statt. Die amerikanischen Missionare waren überzeugt davon, die Vorurteile gegenüber dem Englischen als Unterrichtssprache erklären zu können. Sie rührten nur daher, so die Missionare, dass die Umstände, unter denen dieses Modell erprobt wurde, in den allermeisten Fällen nicht günstig waren. Insbesondere betonten sie, dass die Englischkenntnisse der Schüler zumeist zu gering gewesen seien, als dass diese vom Unterricht in englischer Sprache hätten profitieren können. Vorschläge, die bis heute nichts von ihrer Aktualität verloren haben, wie ein früher Einstieg in die Fremdsprache, eine längere und regelmäßige Präsenz der Kinder in der Schule, engagierte Lehrer und eine gute Ausstattung der Schule beispielsweise im Hinblick auf die Bibliothek, konnten ihrer Meinung nach zu einem erfolgreichen Modell führen.[80] Der Bericht und das Antwortschreiben selbst verwiesen auf die bereits gemachten Fortschritte des neu gegründeten Seminars in Batticotta. Allerdings wurde auch auf nicht näher ausgeführte Behinderungen der ambitionierten Pläne durch die Regierung hingewiesen, die die Gründung eines weiterführenden College verhindert hatten.[81]

Auch in einem anderen Punkt differierten die Amerikanische Mission und britische Missionen. Die amerikanischen Missionare sprachen sich deutlich für eine Ausbildung von Einheimischen für den säkularen Sektor aus. Neben Übersetzern und Lehrern sollte auch für den Bereich der öffentlichen Verwaltung ausgebildet werden. Insbesondere in Bezug auf das Rechtssystem, in dem sprachlich begründete Verständigungsprobleme an der Tagesordnung waren, versprachen sich die Missionare von einer weiteren Verbreitung des Englischen eine Verbesserung der beklagenswerten Zustände.[82] Sie waren anders als die britischen Missionen bereit, hier einen entscheidenen Beitrag zu leisten. Ein letztes Zitat aus dem Prospekt von 1823 soll zeigen, wie weitgehend die Überlegungen der Amerikanischen Mission im Hinblick auf die Bedeutung des Englischen als stabilisierenden Faktor im Empire waren:

---

77 Vgl. ebd., S. 7f.

78 Vgl. ebd., S. 14.

79 Vgl. First Report of the American Mission Seminary, Jaffna, 1827, TNA, CO 416/6.

80 Vgl. ebd., S. 10.

81 Vgl. American Mission an Commissioners of Inquiry, Jaffna 2. Dezember 1829; First Report of the American Mission Seminary, Jaffna 1827, S. 1–3, TNA, CO 416/6. Auch wenn in diesem Schreiben kein eindeutiger Bezug zum regierenden Gouverneur Sir Edward Barnes hergestellt wurde, ist anzunehmen, dass dessen Handeln gemeint war. So hatte er beispielsweise einem zusätzlichen Missionar, der für die Etablierung des College dringend benötigt wurde, die Einreise verweigert. Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 3.

82 Vgl. Prospekt der Amerikanischen Mission „Plan of a College for the Literary and Religious Instruction of Tamul and Other Youth", Colombo 1823, S. 13, TNA, CO 416/6.

Should the head men, and those who hold the principal native offices under government, have such a knowledge of English as this Seminary is designed to give; [...] how easily might the gentlemen of the civil service confer with them, and learn the existing state of things in every section and corner of the country [...] It [the English language] may do more, especially when connected with Christianity, to consolidate and perpetuate their vast empire, than their numerous fleets and armies.[83]

Die Argumentation der Amerikanischen Mission für eine Verbreitung des Englischen bediente sich des Bedürfnisses der britischen Regierung nach Stabilität. Die amerikanischen Missionare waren nicht die einzigen Befürworter des Englischen als Unterrichtssprache,[84] noch verzichteten sie auf lokale Sprachen als Medium zur Christianisierung,[85] dennoch war ihr Beitrag zur Stärkung des Englischen in Ceylon bis zu den Colebrooke-Cameron-Reformen der vielleicht wichtigste, theoretisch fundierteste und pragmatischste.

Zwei zusammengehörende Aspekte, die für die Entwicklung des Englischen in Ceylon von großer Relevanz waren, werden in den vorgelegten Berichten ebenfalls erwähnt. Zum einen finden sich hier Aussagen über die Herkunft der Schüler, zum anderen bestätigen die Berichte eine lokale Nachfrage nach Unterricht in englischer Sprache. Über die Herkunft der Kinder hieß es an einer Stelle im Bericht der Church Missionary Society in Kandy: „The children are making pretty good progress in their learning: Several of whom are sons of the Kandian Chiefs from different parts of the country, who lodge in the town in order to avail themselves of the opportunity of attending school to learn English."[86] Auch die Wesleyan Methodist Mission und die Amerikanische Mission unterstrichen in ihren Berichten die gute Herkunft der Schüler.[87] Bereits zu diesem Zeitpunkt machte ein Teil der singhalesischen und der tamilischen Eliten von einem Bildungsangebot Gebrauch, das ihnen ihren Status erhalten und neue Aufstiegschancen sichern sollte.[88] Dass die Elite dieses Angebot nicht nur nutzte sondern auch aktiv einforderte und die Initiative dabei nicht allein der Regierung überließ, geht aus dem gleichen Bericht hervor. Brownrigg schrieb: „I have been requested by several Agents of Government as well as by native head men, to establish schools for teaching English at many

83 Ebd., S. 14.

84 So misst beispielsweise auch David, Colonial Chaplan in Jaffna, der Verbreitung des Englischen in den Schulen große Bedeutung bei. David an Comissioners of Inquiry, Jaffnapatam, 30. Januar 1830, TNA, CO 416/6.

85 Auch die Amerikanische Mission verwandte in den meisten Schulen Tamil als Unterrichtssprache. Vgl. American Mission an Commissioners of Inquiry, Jaffna, 2. Dezember 1829, TNA, CO 416/6.

86 Browning an Commissioners of Eastern Inquiry, Kandy, 21. November 1829, TNA, CO 416/6.

87 Vgl. den Bericht der Wesleyan Methodist Mission von 1827, hier zitiert nach: Ruberu, Education, S. 179; First Report of the American Mission Seminary, Jaffna 1827, S. 4, TNA, CO 416/6.

88 Vgl. auch den Bericht der Amerikanischen Mission, in dem in Bezug auf ein Auswahlverfahren für den englischsprachigen Bildungszweig beschrieben wird, wie sich 100 Bewerber von „respektablen" Einheimischen präsentierten, von denen viele noch wenige Jahre vorher einen christlich orientierten Unterricht für ihre Kinder abgelehnt hätten, TNA, CO 416/6.

stations around Kandy."[89] Für die steigende Nachfrage in der Bevölkerung spricht auch die Erwähnung von einigen Privatschulen, die oft von Absolventen der Missionsschulen geleitet wurden, und zusätzlich zur Verbreitung der englischen Sprache beitrugen.[90] Im Zusammenhang mit der Frage der Privilegierung der einheimischen Eliten bei der Verbreitung des Englischen sind die Antworten De Zoyza Mohandirams, des singhalesischen Übersetzers aus der Abteilung für Schulen, von besonderem Interesse. Befragt, ob er eine Ausweitung des Schulbesuchs für möglich halte, wenn Englisch flächendeckend unterrichtet würde, antwortete er:

> No doubt of it; there is a general disposition throughout the country to learn the English language as services under government are chiefly held by persons of the higher castes, there would I think be an exertion of influence by these classes to prevent or discourage the lower classes from learning English, for which they might qualify themselves for employment, and become their competitors. There is certainly a wish in the part of all classes to learn English, but the lower Castes would require to be encouraged from their habitual subjection to the others.[91]

Eine lokale Nachfrage kann also offensichtlich nicht mit dem Wunsch der einheimischen Elite nach einer Ausweitung des englischsprachigen Schulsystems gleichgesetzt werden. Ähnlich wie im britischen Mutterland war auch die führende Schicht in Ceylon bestrebt, Bildungsressourcen für sich zu reklamieren und damit einen gesellschaftlichen Aufstieg der unteren Schichten zu verhindern.[92]

Schließlich sind in den Berichten vielfach auch Zahlen von Schulen und Schülern enthalten, die auf den insgesamt wenig verbreiteten Schulbesuch und die noch geringere Verbreitung des Englischen hinweisen. Die Angaben sind jedoch bei weitem zu unvollständig und zu uneinheitlich, um aus ihnen eine Statistik zu erstellen. Genauere Daten beispielsweise zur Zahl der Schulen und Schüler in Ceylon wurden erst mit der Einsetzung einer von Colebrooke geforderten Schulkommission im Jahr 1834 erhoben.[93] Die unregelmäßige Präsenz der eingeschriebenen Schüler macht die Angaben über vorhandene Zahlen zusätzlich unsicher.[94] Den-

---

89 Browning an Commissioners of Eastern Inquiry, Kandy, 21. November 1829, TNA, CO 416/6. Aussagen, die eine rege Nachfrage belegen, finden sich auch in den Notizen zu den einzelnen Missionsschulen im jährlichen Blue Book für Ceylon. So heißt es z. B. in einer Randbemerkung zur Baptist Missionary Society in Colombo im Blue Book von 1832: „Many of them [the children] being desirous of learning English, receive instructions in that language." Blue Book Ceylon 1832, TNA, CO 59/42.

90 Vgl. Selkirk an Commissioners of Eastern Inquiry, Cotta, 27. Januar 1830, TNA, CO 416/6.

91 Evidence of Gregory De Zoyza Mohandiram, TNA, CO 416/6.

92 Diese Haltung wurde offensichtlich auch von der tamilischen Elite in Nordceylon eingenommen. Ramasamy beschreibt, dass die führende Kaste der Vellalars auf das erweiterte englischsprachige Bildungsangebot einerseits mit einer großen Nachfrage, andererseits mit sozialen Repressionen der unteren Kasten reagierte. Symbole der Anpassung an westliche Lebensgewohnheiten und der Zugehörigkeit zur Elite, wie Regenschirme, Fliegenwedel und Sänften, durften nur von Vellalars benutzt werden. Vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 17.

93 Vgl. Report of Lieutnant-Colonel Colebrooke Upon the Administration of the Government of Ceylon, hier zitiert nach: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. 73.

94 Zur Präsenz vgl. Browning an Commissioners of Eastern Inquiry, Kandy, 21. November 1829, TNA, CO 416/6.

noch sollen hier Ausschnitte aus den Berichten zur Quantität wiedergegeben werden, auch wenn sie nur einen Einblick in die Situation liefern und zumeist auf zeitgenössischen Schätzungen beruhen. Selkirk, der einen Überblick über die einzelnen Missionsstationen gab, schätzte die Zahl der Schüler, die täglich am Unterricht teilnahmen, in den Missionsschulen auf 10 000, wobei er sich auf einen kurz zuvor veröffentlichen Bericht bezog. Bei einer Hinzuziehung aller Bildungsinstitutionen einschließlich der staatlichen und der buddhistischen nahm er eine Zahl von 12 000 Schülern an und kam so bei einer geschätzten Bevölkerung von 800 000 bis 900 000 auf etwa 1,5 Prozent der Gesamtbevölkerung.[95] Angaben über die Zahl von Kindern, die vom Alter her für einen Schulbesuch in Frage kamen, liegen nicht vor. Wie ungesichert diese Aussagen sind, zeigt der Vergleich mit einem im Jahre 1956 erschienenen Bericht, der von buddhistischen Institutionen herausgegeben wurde. In diesem wurde zwar die Zahl der Schüler in Missionsschulen ähnlich hoch angesetzt, gleichzeitig wurden jedoch ganz andere Zahlen für die privaten und die buddhistischen Schulen genannt, so dass der Bericht für das Jahr 1829 insgesamt auf etwa 27 000 Schüler kam.[96] Noch vager sind die Informationen zur Verbreitung von Englischkenntnissen in der Bevölkerung. Angesichts des Prinzips der Church Missionary Society in jedem Bezirk jeweils nur eine englischsprachige Schule zu führen, und den von der Amerikanischen Mission und der anglikanischen Kirche genannten Zahlen ist jedoch davon auszugehen, dass wiederum nur ein sehr kleiner Prozentsatz der Schüler über Englischkenntnisse verfügte.[97] Der Bericht Colebrookes, der die Zahlen der einzelnen Institutionen zusammenfasst, spricht von 800 Schülern im englischsprachigen Schulzweig und 250 000 Kindern im entsprechenden Alter.[98] Diese Schätzung würde bedeuten, dass zu dieser Zeit nur etwa eins von dreihundert Kindern in Ceylon – und Kinder europäischer Abstammung sind in diese Kalkulation schon mit einbezogen – Englisch lernte.

2.4.2 Die Ergebnisse der Kommission

Es lässt sich heute nicht mehr feststellen, wie die Reaktion Colebrookes auf die Berichte zum Thema Religion und Schulen im Einzelnen ausfiel. Aus einem Ant-

---

95 Vgl. Selkirk an Commissioners of Eastern Inquiry, Cotta, 27. Januar 1830, TNA, CO 416/6.

96 Vgl. Report of the Buddhist Committee of Inquiry (Sinhala): All Ceylon Buddhist Congress, Colombo 1956, S. 6, hier zitiert nach: Sumathipala, Education in Ceylon, S. 4.

97 Der englischsprachige Schulzweig der Amerikanischen Mission umfasste zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als ca. 155 Plätze. Vgl. American Mission an Commissioners of Inquiry, Jaffna, 2. Dezember 1829, TNA, CO 416/6. Für Colombo enthält der Bericht des Priesters der St. Paul's Church einige Angaben. Er schätzte die Zahl der Schüler, die englischsprachig unterrichtet wurden, auf 600, was nach seinen Annahmen 2 Prozent der Bevölkerung Colombos entsprechen würde. Vgl. Bailey an Commissioners of Inquiry, Colombo, 9. Juni 1830, TNA, CO 416/6.

98 Vgl. Report of Lieutnant-Colonel Colebrooke Upon the Administation of the Government of Ceylon, hier zitiert nach: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. 73.

wortschreiben Colebrookes und Riddells, seines zeitweiligen Mitarbeiters, an die amerikanischen Missionare wird jedoch deutlich, dass die beiden Kommissare die Ansicht der Mission in Bezug auf die Bedeutung der englischen Sprache teilten. Noch klarer lässt sich die Position Colebrookes aus seinem abschließenden Bericht über die britische Verwaltung in Ceylon vom Dezember 1831 herauslesen. Dort nahm er zu den verschiedenen Berichten der Missionen Stellung. Über die englischen Missionsgesellschaften schrieb er: „The English missionaries have not very generally appreciated the importance of diffusing a knowledge of the English language through the medium of their schools, but I entertain no doubt that they will co-operate in this object."[99] Ganz anders würdigte er hingegen das Engagement der Amerikanischen Mission: „The American missionaries are fully impressed with the importance of rendering the English language the general medium of instruction, and of the inestimable value of this acquirement in itself to the people."[100] Seine Empfehlungen sahen eine Übertragung dieses Modells vor, welches er immer wieder als Anschauungsobjekt zitierte. Colebrooke forderte, ein englischsprachiges, staatlich gefördertes Schulsystem in denjenigen Regionen weiter auszubauen, in denen die Missionsstationen nur eine unzureichende Versorgung leisten konnten. Das bestehende System der *parish schools* sollte dahingehend reformiert werden, dass lokale Sprachen als Unterrichtsmedium durch Englisch ersetzt wurden und nur noch Lehrer mit guten Englischkenntnissen eingestellt werden sollten. Er trat für die Gründung eines College in Colombo ein, welches eine höhere Bildung auch in der Kolonie garantieren sollte. Die Entsendung einiger weniger vielversprechender Schüler ins Mutterland hielt er hingegen für kostspielig und ineffektiv. Über das College sollten sich Einheimische auch die nötigen Qualifikationen aneignen, um in den Civil Service aufgenommen zu werden.[101] Diese Kandidaten sollten aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Ausbildung lokale Kenntnisse und allgemeines Wissen vereinen und damit eine wichtige Schlüsselfunktion im Civil Service einnehmen.[102]

Konsequenterweise schlug Colebrooke auch die Öffnung des Civil Service vor. In seinem Bericht heißt es: „The public service should be freely open to all classes of persons according to their qualifications."[103] Ein ähnlich detailliertes Quellenmaterial für die Entscheidungsfindung in dieser Frage, wie es für die Vorschläge zum Bildungssystem vorliegt, ist in den Dokumenten nicht enthalten. Einige Gründe für diesen zu damaligen Zeiten sehr weitreichenden Vorschlag und seine Umsetzung können jedoch benannt werden. Aus einem Brief des Kolonialministers Goderich an den Gouverneur Horton geht hervor, dass er mit Colebrooke die Ansicht teilte, dass es eines der wichtigsten Ziele sei, die Prinzipien des exklu-

---

[99] Report of Lieutnant-Colonel Colebrooke Upon the Administation of the Government of Ceylon, hier zitiert nach: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. 73.
[100] Ebd., S. 74.
[101] Vgl. ebd., S. 70–72.
[102] Vgl. ebd., S. 216.
[103] Ebd., S. 68.

siven Civil Service zu durchbrechen, um die „Besserung" der Ceylonesen zu erreichen: „I agree with them in thinking that the greatest encouragements, which can be given to the people to improve themselves, will be found in opening the Public Service to those who may be qualified for advancement."[104] Weiterhin ging Colebrooke davon aus, dass von einer Öffnung des Civil Service vor allem die Angehörigen der höheren Kasten profitieren würden. Dennoch forderte er eine Einstellungspolitik ohne Ansehen der Herkunft. Auf diese Weise sollten die von den Briten kritisierten Vorurteile zwischen den einzelnen Kasten überwunden werden. Als entscheidende Qualifikationsmerkmale nannte er die Respektabilität der Kandidaten, ohne dieses Kriterium näher auszuführen, und die Beherrschung der englischen Sprache. Die Forderung nach ausreichenden Kenntnissen des Englischen war, wie oben erwähnt, bereits 1828 durch einen Erlass eingeleitet worden, in dem geregelt wurde, dass kein einheimischer *headman* eingesetzt werden solle, der nicht Englisch lesen und schreiben konnte. Da sich Colebrooke in seinem Bericht ausdrücklich auf diese Neuregelung bezog,[105] kann man seine Forderungen nach Englischkenntnissen auch als eine Ausweitung dieser bereits existierenden Anforderungen auf den gesamten Verwaltungsapparat sehen. Obgleich sein Urteil über das existierende Schulsystem eher negativ ausfiel, erwähnte er doch, dass es bereits zu diesem Zeitpunkt eine Gruppe von Einheimischen gab, die über eine ausreichende Bildung verfügte, um diese Anforderungen zu erfüllen.[106] Schließlich spielten auch ökonomische Gründe bei der Entscheidungsfindung der Kommission in diesem Punkt eine wichtige Rolle. Colebrooke wies deutlich darauf hin, dass lokal rekrutierte einheimische Kräfte zu niedrigeren Löhnen eingestellt werden könnten als britische Beamte.[107] Vor dem Hintergrund der zentralen Aufgabenstellung der Kommission, Reformvorschläge zu entwickeln, die zu einer Balance zwischen Einnahmen und Ausgaben in der Kolonie führen sollten, ist zu vermuten, dass dieser Aspekt für die Erwägungen mitentscheidend war.

Im Vergleich zu den Empfehlungen Colebrookes waren Camerons Vorschläge zur Einbindung der einheimischen Bevölkerung in das Gerichtswesen bei weitem nicht so entschieden. Einerseits wies er ausdrücklich auf die besondere Situation Ceylons hin und schrieb in Bezug auf die von ihm propagierte Ausweitung der Jurisdiktion des Obersten Gerichtshofes, der bis dahin nur von Europäern angerufen werden konnte:

> There is not in Ceylon the same ground for the distinction between Europeans and natives as in Continental India. There the English law is administered to Europeans and the native laws to the natives; but in the maritime provinces of Ceylon the Dutch Roman law is administered, with certain exceptions, to Europeans and natives indifferently.[108]

---

104 Kolonialminister Goderich an Gouverneur Horton, London, 4. Mai 1832, TNA, CO 55/74.

105 Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. 48.

106 Vgl. ebd., S. 70–72.

107 Vgl. ebd., S. 216. Cameron machte ähnliche Anmerkungen zu den Gehältern von Justizbeamten. Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. XLVII.

108 Report of Charles H. Cameron Esq. upon the Judicial Establishments and Procedure in Ceylon, hier zitiert nach: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. XLI.

Bei der Frage der Besetzung von juristischen Ämtern beschränkte er sich jedoch darauf, eine Beteiligung der einheimischen Bevölkerung als Assessoren zu fordern. Eine Integration ceylonesischer Anwärter auf die höheren Ämter der Justiz schloss er nicht gänzlich aus, hielt diese jedoch für verfrüht und verwies in diesem Zusammenhang auf die für jede Rechtsprechung fatalen Vorurteile, die sich aus dem Kastensystem ergaben: „I would not trust a native with power over his countrymen in any case in which pecuniary considerations do not prevent the employment of an European. Their general contempt for the rights of inferiors, and the abominable spirit of caste render them unsafe depositaries of such a trust."[109] Schließlich äußerte sich Colebrooke in einem kurzen Abschnitt seines Berichts über die Administration auch zum Pressewesen. Dabei zog er bereits im Titel „The Press, and the Diffusion of Knowledge" und in seinem einleitenden Absatz die Verbindung zum Thema Bildung. Er beklagte sich über den Mangel an Printmedien zur Verbreitung von Informationen. Neben den Druckmaschinen der Missionare, die fast ausschließlich für die Erstellung von religiösen Schriften genutzt wurden, existierte zu diesem Zeitpunkt nur die Druckerei der Regierung. Colebrooke wies darauf hin, dass kein explizites Gesetz das Betreiben einer Druckerei untersagte, dass die Regierung jedoch ihr Recht der Ausweisung aus Ceylon in einem solchen Fall bereits ausgeübt habe.[110]

2.5 Die Debatte um die Reformvorschläge Colebrookes und Camerons

2.5.1 Die Haltung der Regierung in Ceylon und in London

Eine sehr kritische Haltung nahm der Gouverneur Ceylons, General Barnes, ein, der sich bereits im Vorfeld gegen die Entsendung der Kommission gewehrt hatte. Seine Reaktion auf die Reformvorschläge zeigt deutlich, dass zu dieser Zeit neben der fortschrittsgläubigen Fraktion auch noch andere Ansichten in der Kolonialpolitik existierten. Er schrieb:

> Whatever Utopian ideas theorists may cherish of universal fraternity without regard to colour, religion or civilization, or whatever notions Levellers may wish to see adopted, I am decidedly of opinion that this people cannot nor ought to have under existing circumstances any greater share in the Government than they have at present. I am not of those persons who think that black and white people can ever be amalgamated in the situations of society so as to do away with those distinctions which at present exist all over the world.[111]

In Bezug auf die Öffnung des Civil Service sprach er von einer befürchteten Übernahme der Macht durch die Ceylonesen:

---

[109] Colombo Journal vom 29. September 1832, TNA, CO 59/1. Vgl. auch Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. XLIII.

[110] Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. 75. Auf die Anfänge einer englischsprachigen Presse und ihre Bedeutung für die Diskussion über Fragen der Bildung und der Integration der einheimischen Bevölkerung wird auch das nächste Kapitel eingehen.

[111] Hier zitiert nach: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. XLIX.

I should be glad to know where you would propose to draw the line; admitted to one situation they would have an equal claim to another, so that unless you contemplate the supercession of all European authorities, not excepting the Governor, I do not see where you could stop. My opinion is that the line is now well defined, that the natives are perfectly content, and that it ought not to be invaded.[112]

1831, noch bevor die Berichte vollständig veröffentlicht wurden, verließ Barnes Ceylon. Sein Nachfolger, Sir Robert Wilmot Horton, der sich im britischen Parlament für die Entsendung der Kommission nach Ceylon ausgesprochen hatte, nahm eine weitaus weniger radikale Position ein. Er warf den Kommissaren zwar vor, nur über oberflächliche Kenntnisse von Ceylon zu verfügen,[113] seine Kritik bezog sich jedoch nicht so sehr auf die Inhalte der Empfehlungen als auf die Schnelligkeit, mit der sie umgesetzt werden sollten.[114]

Ganz anders stellte sich die Reaktion des Colonial Office dar. Für den hier diskutierten Zeitraum lässt es die Aktenlage in Bezug auf die meisten Vorgänge nicht zu, genaue Aussagen über die Entscheidungsfindungsprozesse und über Beiträge einzelner Beamter im Colonial Office zu treffen. John W. Cell betont die Nachlässigkeit, mit der die Vorgänge organisiert und archiviert wurden. Dies änderte sich erst mit der Neuorganisation des Büros durch James Stephen, die sich seit etwa Anfang der 1840er Jahre bemerkbar machte.[115] Festzuhalten ist jedoch, dass bis in die 1870er Jahre keinerlei Filtermechanismus existierte und demnach alle Schriftstücke über den Schreibtisch des Kolonialministers liefen.[116] Dessen Haltung ist daher nicht nur die ohnehin maßgebliche, sondern auch die am leichtesten zu recherchierende. Die Einstellung des Viscount Goderich zu den Berichten der Kommission war fast durchweg positiv. Auch er hieß nicht alle Vorschläge der Kommission gut und lehnte beispielsweise die geforderte Beschränkung der Machtposition des Gouverneurs ab. Insgesamt sprach er sich jedoch deutlich für eine breit angelegte Reform auf der Grundlage der Berichte aus.[117] Insbesondere unterstützte er die Öffnung des Civil Service und die Maßnahmen zur Verbreitung der englischen Sprache in neuen Bildungsinstitutionen, weil dies zum einen die moralische Besserung der einheimischen Bevölkerung zur Folge haben würde und zum anderen konkret die Integration der Ceylonesen in die Administration vorbereiten könnte.[118] Die Berichte von Colebrooke und Cameron wurden auch für das englische Parlament gedruckt. Es gab jedoch weder im Ober- noch im Unterhaus eine Diskussion dieser Papiere, was von den Lesern des *Colombo Journal*

112 Ebd.
113 Vgl. ebd., S. LXIX.
114 Vgl. ebd., S. L.
115 Vgl. Cell, Administration, S. 9f.
116 Ebd., S. 33–35.
117 Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. I.
118 Vgl. ebd., S. VII und Kolonialminister Goderich an Gouverneur Horton, London, 4. Mai 1832 und London, 14. September 1832, beide TNA, CO 55/74. In diesen Briefen bringt Goderich seine Übereinstimmung mit den Berichten Colebrookes in den hier erörterten Fragen zum Ausdruck und lehnt Alternativen zu diesen Empfehlungen, beispielsweise zur Öffnung des Public Service, ab.

ausdrücklich bedauert wurde.[119] Die positive Reaktion Londons war nicht in jeder Hinsicht von Dauer. Colebrookes Vorschläge zum Civil Service, die zum größten Teil direkt umgesetzt wurden, boten gerade in späteren Zeiten immer wieder Anlass zur Kritik. Dabei wurde die zurückgehende Effizienz des Civil Service vor allem den von Colebrooke empfohlenen Einsparungen zugeschrieben. Da der Beginn des Sparprogramms jedoch zeitgleich mit der Öffnung des Civil Service für Kandidaten aus der einheimischen Bevölkerung erfolgte und mit dieser in enger Verbindung stand, wurden die verschiedenen Aspekte der Reform in den Begründungen für die Kritik nicht immer klar getrennt.[120]

2.5.2 Die öffentliche Meinung in Ceylon im Spiegel des Colombo Journal

Besonders intensiv setzte sich die direkt betroffene englischsprachige Elite Ceylons mit den Empfehlungen der Kommissare auseinander. Im *Colombo Journal* von 1832 und 1833 finden sich viele Artikel und vor allem Leserbriefe, in denen die geplanten Reformen sowohl Anklang fanden wie auch hart kritisiert wurden. Die Diskussion der hier relevanten Themen, der Verbreitung des Englischen, der Frage nach Bildung und Ausbildung der einheimischen Bevölkerung und nach ihrer Integration im Verwaltungs- und Justizapparat, hatte jedoch bereits vor der Veröffentlichung der Berichte Colebrookes und Camerons begonnen. Im Januar 1832 war das in Kolonien übliche Regierungsblatt, die *Ceylon Government Gazette*, zur Zeitung ausgeweitet worden, die von nun an zweimal wöchentlich mit einem redaktionellen Teil erschien. In der Druckerei der Regierung erstellt, musste sich das Blatt mit Kommentaren zum Zeitgeschehen zurückhalten. Es publizierte jedoch Leserbriefe, die, auch angesichts der Tatsache, dass es sich hier um das einzige nicht religiös geprägte englischsprachige Presseerzeugnis der Insel handelte, ein breites Spektrum von Meinungen abbildeten.[121] Der erste Schritt zur Behebung des von Colebrooke angesprochenen Mangels an Printmedien ging

---

[119] Der Kommentar nannte als wahrscheinlichen Grund für das mangelnde Interesse in England die Beschäftigung des Parlaments mit den Wahlrechtsreformen, die zu dieser Zeit diskutiert wurden, und das allgemeine Desinteresse an Ceylon. Vgl. „A.B." ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 13. Oktober 1832, TNA, CO 59/1. Eine Diskussion im Jahre 1831 im Oberhaus über eine indische Petition, in der es um die Ausweitung der Integration von Einheimischen im Justizwesen ging, zeigt jedoch, dass diese Fragen generell auch das britische Parlament bewegten. Interessant ist, dass auch in dieser Petition mit ganz ähnlichen Formulierungen, wie denen aus der Reformdebatte in Ceylon, auf den Zusammenhang zwischen einer englischen Schulbildung und der Betätigung in der Justizverwaltung eingegangen wird. Vgl. Parliamentary Debates, House of Lords, Bd. 6, 1. September 1831.

[120] Vgl. z. B. die Kritik von Mills, Ceylon, S. 65, und die Kritik von James Stephen in: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. LIX.

[121] Insbesondere die Veröffentlichung der Berichte Colebrookes und Camerons veranlassten die Redaktion, darauf hinzuweisen, dass sie sich in dieser Angelegenheit mit Kommentaren zurückhalten müsse. Gleichzeitig verliehen sie ihrer Hoffnung auf eine Diskussion derselben in den eingehenden Leserbriefen Ausdruck. Colombo Journal vom 3. Oktober 1832, TNA, CO 59/1.

nicht auf die Empfehlungen desselben zurück, da diese erst im September 1832 in Ceylon veröffentlicht und zur Kenntnis genommen wurden.[122] Allerdings handelte es sich bei diesem Journal auch noch nicht, wie von Colebrooke gefordert,[123] um ein Erzeugnis der freien Presse, die erst viele Jahre später entstand. Das *Colombo Journal* erschien zwei Jahre lang, bis es zum Januar 1834 wieder in die ursprüngliche Form der *Ceylon Government Gazette* zurückgeführt wurde, ohne dass zeitgleich ein anderes Presseerzeugnis seinen Platz einnahm. Trotz mehrerer Aufrufe der Redaktion und der Ermutigung durch die Leser fand sich keine Privatperson, die bereit war, das Blatt, nun mit einem regierungsunabhängigen Status, weiterzuführen.[124] Für Historiker, die sich mit den Colebrooke-Cameron-Reformen beschäftigen, ist es besonders glücklich, dass gerade für diese zwei Jahre, in denen die Arbeit der Untersuchungskommission die öffentliche Diskussion anregte, mit dem *Colombo Journal* eine Sammlung von Stellungnahmen aus der Bevölkerung vorliegt.[125] Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich angesichts der geringen Verbreitung des Englischen nur ein Bruchteil, wahrscheinlich weniger als 1 Prozent, der Einwohner Ceylons an dieser Diskussion beteiligte und das Journal dementsprechend trotz des breiten Spektrums an Einsendungen nur einen kleinen Ausschnitt der Positionen in Ceylon wiedergeben kann.

In den ersten Ausgaben hatte die Redaktion des Blattes ihre Leser zu einer regen Diskussion des Zeitgeschehens aufgefordert. Ob die Untersuchung der Kommission, ihre Präsenz oder ihre Anfragen, Anstöße zur Diskussion der hier behandelten Aspekte gegeben hatten,[126] oder ob diese Themen die englischsprachige Elite auch unabhängig davon zu diesem Zeitpunkt besonders interessierten, lässt sich nicht rekonstruieren. Festzustellen ist jedoch, dass die Frage, ganz allgemein formuliert, nach der zukünftigen Rolle der einheimischen Bevölkerung in der kolonialen Gesellschaft in den Kommentaren der Leser breit diskutiert wurde. Ebenso ist eine Intensivierung der Diskussion seit dem Zeitpunkt der Bekanntmachung der Berichte in Ceylon zu verzeichnen. Die thematisch relevanten Leserbriefe, deren Veröffentlichung im *Colombo Journal* der eigentlichen Debatte um die Reformvorschläge voranging, sollen hier nicht übergangen werden. Sie erzählen nicht nur die Vorgeschichte, ohne die der spätere Meinungsaustausch nicht einzuordnen wäre, sondern geben auch bereits Einblick in ein interessantes, wenn auch impressionistisches Spektrum von zeitgenössischen Positionen. Als erstes

---

122 Vgl. Colombo Journal vom 29. September 1832, TNA, CO 59/1.

123 Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. 75.

124 Vgl. Colombo Journal vom 4. Mai 1833, TNA, CO 59/2; Colombo Journal vom 31. Dezember 1833, TNA, CO 59/2. Noch im selben Jahr wurde jedoch der Observer and Commercial Advertiser gegründet, der später zunächst unter dem Namen Colombo Observer und dann als Ceylon Observer stark an Bedeutung gewann und sich zu einem der ersten wichtigen Presseerzeugnisse Ceylons entwickelte.

125 Obgleich mit dieser Sammlung ein sehr interessanter Bestand vorliegt, wurde die Auswertung der Zeitungsartikel und der Korrespondenz mit den Lesern zumindest von der englischsprachigen Forschung bis jetzt nicht vorgenommen.

126 In einem Leserbrief von „A.B." ohne Datumsangabe, veröffentlicht im Colombo Journal vom 10. Oktober 1832 (TNA, CO 59/1) wird auf die Arbeit der Kommissare verwiesen.

Thema soll die Debatte um die Besetzung von Ämtern in der Verwaltung und in der Justiz mit Einheimischen erörtert werden, die chronologisch gesehen den Auftakt bildete. Erst im Anschluss wird die Diskussion um das Bildungssystem nachgezeichnet. Auch aufgrund des Mangels an anderweitigen Dokumenten, in denen die öffentliche Meinung in Ceylon aus dieser Zeit eingefangen wird, sollen die Autoren der Stellungnahmen hier ausführlich zu Wort kommen.

Der Leserbrief, der am Anfang der Auseinandersetzung mit der Situation der einheimischen Bevölkerung stand und lange Zeit die Debatte unter den Lesern und den Herausgebern des Journals anregte, war ein am 29. Februar 1832 unter dem Pseudonym „A Native" erschienener Kommentar.[127] Er begann mit einem Lob der englischen Kolonialmacht, deren Milde und Wohlwollen er auch im Vergleich mit den vorangegangen Kolonialherren hervorhob, um dann auf den einzigen Mangel hinzuweisen: „Are we not excluded from all share in the Government and from all important offices, both judicial and revenue?" Um seine These von der Verbreitung des Wissens und der Zivilisation über Anreizsysteme zu unterstützen, zitierte er Sir Thomas Munro:[128]

> What is in every country the great stimulus to the pursuit of knowledge, but the prospect of fame, or wealth, or power; or what is even the use of great attainments, if they are not to be devoted to their noblest purposes, the service of the community, by employing those who possess them, according to their respective qualifications, in the various duties of the public administration of the country.

Der Autor des Leserbriefes verwies an dieser Stelle auf die singhalesischen und tamilischen Jugendlichen, die sich um das Erlernen der englischen Sprache, des englischen Rechts und der englischen Gewohnheiten bemüht hatten, und fragte nach ihrer Rolle, wenn sich für sie keine Aufgaben im öffentlichen Leben ergaben. Schließlich bezog er sich explizit auf den Zusammenhang zwischen einem besseren Bildungsangebot im Bereich der englischen Sprache und einer Öffnung des Civil Service und nannte die Vorteile für die Briten und die Ceylonesen gleichermaßen:

> I say, it will be advantageous to government, because, the native, from the simplicity of his living will be satisfied with a salary adequate to his expenditure and, it would besides supersede the necessity of interpreters. I say it will be beneficial to the governed, because, when the natives find, that a door has been opened for promotion, they will not be deficient in zeal to pursue the road to useful knowledge [...] and the bond of attachment towards the Government will be strengthened.

Die Teilhabe der Ceylonesen am Bildungsgut der englischen Sprache und an den sich daraus ergebenden Aufstiegschancen in der Administration wurde also deutlich als stabilisierendes Element für die Situation in der Kolonie hervorgehoben.

---

127 Alle folgenden Zitate sind aus dem Leserbrief entnommen, „A Native" vom 16. Februar 1832, Colombo Journal vom 29. Februar 1832, TNA, CO 59/1.

128 Thomas Munro ist der Autor der berühmten *Minute on the Employment of Natives in the Public Service* von 1824, die er als Gouverneur von Madras verfasste. Vgl. Bennett (Hrsg.), Concept, S. 68–70. Zitate aus seinen Texten werden im Leserbrief ohne Angabe der Originalquelle verwendet.

Leider ist aufgrund der Pseudonyme keine Zuordnung der Leserbriefe zu bestimmten Personen möglich. In diesem Fall beispielsweise rätselten die Leser der Zeitung lange. Es wurde sogar vermutet, dass hinter diesem so hervorragend formulierten Text kein Einheimischer stecken könne, und eine Dame der höheren britischen Gesellschaft in Colombo wurde mit dem Brief in Verbindung gebracht.[129] Eine Klärung blieb aus. Ein letzter Aspekt des Briefes soll hier erwähnt werden, weil er eine Flut von heftigen Reaktionen der Betroffenen nach sich zog. Der Autor schlug vor, Positionen, die zu diesem Zeitpunkt nur von Burghern besetzt wurden, auch an respektable Einheimische zu vergeben. Der Schreiber des Leserbriefes fand in diesem Punkt jedoch auch Unterstützung. Bereits am 24. März desselben Jahres veröffentlichte das Journal einen Brief von „Neuter", in dem dieser sich über die Arroganz der holländischen Burgher beklagte und den oben zitierten Argumenten zustimmte. Von besonderem Interesse ist dieser Brief von „Neuter" hier, weil er ausdrücklich auf die Englischkenntnisse der einheimischen Elite einerseits und die der holländischen Burgher andererseits eingeht. Dabei verurteilte er besonders die Burgher, denen er nicht zutraute, sich annährend so elegant wie der anonyme Briefschreiber auszudrücken, und deren Englischkenntnisse er auch allgemein als unzureichend beschrieb. Für besonders beklagenswert hielt er diesen Zustand, weil die Burgher seiner Meinung nach auch in ihrer Muttersprache nicht mehr wirklich zu Hause waren. Der Autor beschrieb hier offensichtlich den Zustand des Übergangs von der Verwendung einer Alltagssprache zur anderen. Berichte, die sich auf die Zeit seit etwa 1840 beziehen, zeigen, dass gerade die Burgher die englische Sprache zunehmend zu der ihren machten und sie auch vermehrt im Haus und im Privatleben benutzten.[130] Zur Zeit der Colebrooke-Cameron-Reformen, also etwa dreißig Jahre nach der Ablösung der holländischen Kolonialherrschaft, hatte dieser Vorgang, nach den Beobachtungen des Schreibers zu urteilen, bereits eingesetzt, war jedoch noch nicht abgeschlossen. Das Bemühen der singhalesischen und tamilischen Eliten um das Erlernen der englischen Sprache würdigte der Autor hingegen ausdrücklich, besonders weil diese neben ihrer eigenen Sprache oft noch weitere, wie beispielsweise Sanskrit oder Pali, beherrschten.[131] Am 11. April 1832 erschien ein weiterer Brief, der mit dem Pseudonym „A Native" gekennzeichnet war. Dieser unterstrich noch einmal den Wunsch und den Ehrgeiz der Ceylonesen, die Zeiten der „Apathie" hinter sich zu lassen und sich mit großem Engagement an der Verwaltung der Kolonie zu beteiligen. Den holländischen Burghern sprach er dabei keinesfalls das Recht auf die von ihnen besetzten Positionen, insbesondere im Gerichtswesen, ab. Er sprach sich nur gegen ein Monopol derselben auf Kosten der singhalesischen und der tamilischen Bevölkerung aus.[132]

---

[129] Zur Diskussion über die Herkunft des Autors vgl. „A Subscriber" vom 14. April 1832, Colombo Journal vom 7. Juli 1832, TNA, CO 59/1.

[130] Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 56.

[131] Vgl. „Neuter" vom 20. März 1832, Colombo Journal vom 24. März 1832, TNA, CO 59/1.

[132] Vgl. „A Native" vom 27. März 1832, Colombo Journal vom 11. April 1832, TNA, CO 59/1.

Während in diesen Briefen die Argumentation des Auftaktbriefes aufgenommen und gestützt wurde, erschien in derselben Ausgabe auch einer der Briefe, in denen die gegnerische Position vertreten wurde. Abgesehen von dem weit verbreiteten Argument, dass die Integration der Einheimischen in die Regierungsämter zwar theoretisch möglich, jedoch um viele Jahre verfrüht sei, weil zu diesem Zeitpunkt keine entsprechend qualifizierten Singhalesen oder Tamilen zu finden seien, warf dieser Brief noch eine ganz andere Frage auf, die so eindeutig formuliert wie hier eher selten ausgesprochen wurde. Es handelt sich um die Frage des gesellschaftlichen Umgangs, der sich aus der Ernennung von Einheimischen für höhere Posten ergeben würde. Der Schreiber, der offensichtlich in der nördlichen Provinz Ceylons tätig war, nahm eine klare Position ein:

> I, Sir, am a Magistrate, and enjoy opportunities occasionally of conversing with other heads of Departments –, I may say for all, there is not a single Native of the Tamil Provinces with whom they would wish to be on those terms of intimacy, as are, and ought to be the case amongst Magistrates – hardly indeed would they offer a chair to any of them on a Morning call.[133]

Der Ausschnitt zeigt, dass nicht nur die Delegation von Verantwortung, die im Falle einer Öffnung des Civil Service und des Justizapparats erfolgen würde, den Amtsinhabern problematisch erschien, sondern dass insbesondere auch das Eindringen der Einheimischen in ein bis jetzt geschlossenes System, in dem sich Beziehungen im Arbeitsumfeld mit denen im Privatleben deckten oder zumindest überschnitten, als unerwünschte Störung angesehen wurde. Diese Stellungnahme lässt sich leicht in das verbreitete Bild vom englischen Kolonialherren einordnen, der anders als beispielsweise seine holländischen Vorgänger auf eine strikte Abgrenzung von der einheimischen Bevölkerung bestand.[134] Sei es in der sozialen Organisation, in der die Clubs, zu denen Einheimische keinen Zutritt hatten, eine große Rolle spielten, in der Missachtung gemischter Ehen oder in der Stadtplanung, die nach Möglichkeit verschiedene Viertel für die jeweiligen Bevölkerungsgruppen vorsah, oder in den gewählten Formen der Kommunikation: die englische Kolonialgesellschaft legte größten Wert auf Abstand zur nichteuropäischen Bevölkerung.[135] Auch für die Frage nach der Integration von Einheimischen in den Civil Service war dieser Aspekt britischer Herrschaft von Bedeutung.

---

133 „Penn“ vom 9. März 1832, Colombo Journal vom 11. April 1832, TNA, CO 59/1.

134 Zum Vergleich mit den Niederländern vgl. auch Osterhammel, Kolonialismus, S. 94.

135 Die vielleicht bekannteste Geschichte zur exklusiven Haltung der Clubs, die bis weit ins 20. Jahrhundert aufrechterhalten wurde, ist die des Gouverneurs von Bombay und späteren Vizekönigs, Lord Willingdon, der eine Gruppe von indischen Maharajas in den Yacht Club einladen wollte. Als diesen am Eingang der Eintritt verwehrt wurde, reichte er seine Austrittserklärung ein, ließ sich die Mahlzeiten einpacken und führte seine indischen Gäste in den Regierungspalast. Vgl. Masani, Indian Tales, S. 51f. Dass diese Exklusionsabsichten sich auch auf die Kommunikation und den Gebrauch der englischen Sprache auswirkten, beschreibt Mazrui: „Many were the Englishmen in the old Colonial days, who insisted on speaking Swahili to an African in Kenya, even if neither of the two spoke Swahili while both of them spoke fluent English. It became a point of honour sometimes to maintain the linguistic distance between the Englishman and his coloured subject, as a way of maintaining the social distance between them.“ Vgl. Mazrui, Political Sociology, S. 73.

Bereits angedeutet wurde die schwierige Position der Burgher, die einerseits von den Briten aus den oberen Rängen der Verwaltung und der Justiz ferngehalten wurden und sich andererseits von den Forderungen des oben zitierten Leserbriefes bedroht fühlten. Am 14. April 1832 beschrieb einer ihrer Vertreter die Situation der Angestellten in den unteren Rängen des Civil Service: „Now such irruption of interlopers into our franchise on the one hand and Barriers opposed to our advancement on the other, unless obviated in season, must necessarily operate to discomfit us entirely and eventually reduce a once respectable body of His Majesty's subjects."[136] Anders als die Tamilen und Singhalesen waren die Burgher von Anfang an eingeschränkt in den Verwaltungs- und Justizapperat integriert worden. Trotz der Begrenzung ihres Karrierespielraums waren sie sich dieses Privilegs bewusst und versuchten nun, es zu verteidigen. Gleichzeitig fühlten sie sich, wie der oben zitierte Brief von „Carolus Van A." ähnlich wie viele andere zeigt, von den öffentlichen Stellungnahmen der einheimischen Elite inspiriert, ihrerseits Forderungen nach besseren Aufstiegschancen an die Briten zu richten.[137] In ihrer Zwischenstellung sahen sie sich auch vom *Colombo Journal* vernachlässigt. Vorwürfe der Parteinahme wurden laut, die Korrespondenz der Burgher würde nicht im gleichen Maße berücksichtigt wie die der Briten und der Einheimischen.[138] Diese Auseinandersetzung zeigt, dass sich die Frage der Integration für Ceylon nicht beantworten lässt, indem man sie auf die Situation der Briten einerseits und der Singhalesen und Tamilen andererseits reduziert. Sie muss immer auch die Stellung der Burgher, der *people inbetween*,[139] mit einschließen.

Ein weiterer Aspekt, der bereits vor der Veröffentlichung der Berichte Colebrookes und Camerons diskutiert wurde, war die Frage nach einem adäquaten Bildungssystem für die einheimische Bevölkerung. Der Leserbrief von „W:G:" ist hier von besonderem Interesse.[140] In diesem Fall ist es sehr schade, dass sich die Initialen nicht einer Person zuordnen lassen, handelt es sich doch um einen Bericht über die Bitte der Bevölkerung in Kandy um eine Verbesserung der englischsprachigen Bildungsangebote. Die Annahme, dass der Brief von einem Singhalesen geschrieben wurde, ist angesichts des einleitenden Absatzes naheliegend. Er lautet:

Sir, – The Inhabitants of the Kandyan Country and particularly those who have acquired some knowledge of the English language have with great pleasure hailed the liberty which the Government has been pleased to extend towards the inhabitants of this Colony to speak

---

136 „Carolus Van A." vom 30. März 1832, Colombo Journal vom 14. April 1832, TNA, CO 59/1.

137 Vgl. ebd.

138 Vgl. „A Subscriber" vom 14. April 1832, Colombo Journal vom 7. Juli 1832, TNA, CO 59/1. Ob diese Vorwürfe berechtigt waren, lässt sich nicht rekonstruieren, da nur die veröffentlichte Korrespondenz recherchierbar ist.

139 Vgl. Roberts et al., People Inbetween.

140 Alle folgenden Zitate sind dem Brief von „W:G:" vom 16. Februar 1832 entnommen, Colombo Journal vom 7. April 1832, TNA, CO 59/1. Ähnliche Forderungen stellte auch „An Abider", dessen Brief am 19. Dezember 1832 veröffentlicht wurde. In diesem Fall identifizierte sich der Schreiber als „son of a Kandyan headman", so dass sich die Herkunft des Schreibens eindeutiger zuordnen lässt. Vgl. „An Abider" vom 23. November 1832, Colombo Journal vom 19. Dezember 1832, TNA, CO 59/1.

their sentiments through the medium of your Journal and suggest measures for the improvement and prosperity of the Colony.

Der Brief beschreibt die Erschließung des Königreichs Kandy nach dem Sieg der Briten von 1815. Allein der Aspekt der Bildung, so beklagte sich der Schreiber, sei vernachlässigt worden:

No less than 17-years have elapsed since the establishment of the British Government in the Kandyan Provinces but to the great misfortune of the Kandyans, no public institution has been yet established in Kandy by Government [...] Education is justly considered one of the surest means of civilizing the inhabitants of any Country, of improving their morals and enlightening their minds, and until Government shall patronize an Institution for educating the children of Kandyans, the amelioration of the People of the upper Country cannot be expected.

In der Existenz einer Missionsschule der Church Missionary Society sah der Autor keinen Ersatz für staatliches Engagement, da diese vor allem den Übertritt zum Christentum propagierte. Interessant ist, dass in dieser, wie auch in weiteren Stellungnahmen von Singhalesen und Tamilen, die Argumentation der Briten, mit Bildung und Erziehung zur moralischen Besserung und zur Zivilisierung weniger entwickelter Völker beizutragen, im Wortlaut übernommen wurde. Viele von denjenigen, die bereits zu diesem frühen Zeitpunkt an dieser Bildung teilhaben durften, machten britische oder, allgemeiner, westliche Prinzipien und Überzeugungen zu ihren eigenen.

Eine andere Herangehensweise an das Thema hatte das Schreiben von „No Pedagogue", das am 19. Mai 1832 veröffentlicht wurde. Mit dem Motto „we should be more anxious to teach many than to teach much"[141] nahm er einen Gedanken vorweg, der sich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der imperialen Bildungspolitik durchsetzen sollte.[142] Gerade um den wenigen hoch qualifizierten Jugendlichen die Enttäuschung über die schlechten Aussichten, mit dem von ihnen Gelernten ihre Existenz bestreiten zu können, zu ersparen und gleichzeitig den Fleiß der Bevölkerung zu fördern, setzte er auf das Modell des Schweizers Philipp Emanuel von Fellenberg, der in Hofwil ein Bildungsinstitut gegründet hatte mit dem Ziel, die Schüler für die Situationen auszubilden, die sie im Leben einmal einnehmen würden. Dazu gehörte unter anderem das Bestellen von Gärten und Land.[143] Angepasst an das ceylonesische Klima und die Gewohnheiten der Ceylonesen konnte er sich eine Übernahme dieses Modells vorstellen. Bezüglich der Erziehung der Mädchen verwies er auf die *infant schools* die in den letzten Jahren in England gegründet worden waren und in denen Handarbeiten eine be-

---

141 „No Peadagogue" ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 19. Mai 1832, TNA, CO 59/1.

142 Interessant ist, dass in dem Kommentar tatsächlich auch über den Grundgedanken hinaus bereits viele Details einer späteren britischen Bildungspolitik enthalten sind. Vgl. dazu auch das Kapitel 3 dieser Arbeit.

143 Aus dem Brief geht nicht hervor, welchen Bezug der Schreiber zu dem von ihm beschriebenen Schweizer Modell hat bzw. aus welcher Quelle er es kennt. Die Schulen Fellenbergs in Hofwyl sind bis heute nicht in Vergessenheit geraten. Zuletzt erschien 2002 das Buch von Wittwer-Hesse, Familie Fellenberg.

sondere Rolle spielten. Interessant ist schließlich, dass er sich keineswegs gegen den Englischunterricht aussprach. Nur setzte er auch hier einen anderen Schwerpunkt. Während er keinen größeren Wert auf Lese- und Schreibfähigkeiten in der Fremdsprache legte, schlug er ausgehend von seinem praxisorientierten Ansatz vor, die Konversation in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Davon würden besonders diejenigen profitieren, die entweder als Hausangestellte oder aufgrund ihrer Tätigkeit in Handwerk und Handel mit der britischen Gesellschaft in Kontakt kamen.[144] Mit dieser Position stand der Schreiber nicht allein. Spätere Briefe nahmen auf seine Vorschläge Bezug und unterstützten sie.[145] Gleichzeitig wurden auch zwei grundsätzlich verschiedene Gegenargumente vorgebracht. Das erste bezog sich auf die Realisierbarkeit eines solchen Projekts, die aufgrund des Mangels an materiellen Ressourcen der Bildungsinstitutionen, beispielsweise zum Erwerb von Land, in Frage gestellt wurde. Ein anderes Argument gegen die einseitig praktisch orientierte Ausbildung war die Bedeutung der Lese- und Schreibfähigkeiten im Hinblick auf eine langfristige Zivilisierung der Einheimischen.[146]

So weit war die Diskussion vorangeschritten, als in der Ausgabe vom 29. September 1832 die ersten Ausschnitte aus den Berichten der Kommission veröffentlicht wurden.[147] Bereits in der ersten Besprechung der Berichte bezog das Journal Stellung zu der von Colebrooke geforderten Öffnung des Civil Service. Überraschenderweise hielt sich dieser Artikel nicht, wie viele der Leser, bei der Frage auf, ob das Bildungsniveau der Einheimischen sie für diese Aufgabe qualifiziere.[148] In diesem Punkt verwies der Bericht auf die zuletzt abgehaltenen Examina am Seminar der Missionen in Cotta und Jaffna. Dennoch wurden auch hier Einwände gegen eine sofortige Öffnung des Civil Service formuliert. Diese bezogen sich auf die Tatsache, dass viele der hoch qualifizierten Schüler niederen Kasten angehörten und damit nicht für ein öffentliches Amt in Frage kamen, solange das Kastensystem und alle damit verbundenen Vorurteile der einheimischen Bevölkerung Bestand hatten.[149] Nach dem Abdruck dieses ersten Artikels zu den neuen Re-

---

144 Vgl. „No Peadagogue“ ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 19. Mai 1832, TNA, CO 59/1.

145 Vgl. z. B. „Peter Wilkinson“ ohne Datumsangabe: „I think No Peadagogue's remarks regarding the general inutility of teaching the native how to solve a problem in Euclid, or other abstruse studies, are very fair. I have known boys who have been taken into the seminary in the north of this Island, and who have come out with a tolerable knowledge of Astronomy, Geometry &c. but, although unable to support themselves.“, Colombo Journal vom 2. Juni 1832, TNA, CO 59/1.

146 Beide Argumente finden sich z. B. bei „Penn“ vom 22. Juni 1832, Colombo Journal vom 4. Juli 1832, TNA, CO 59/1.

147 Vgl. Colombo Journal vom 29. September 1832, TNA, CO 59/1. Wenig später wurde ein Teil der Berichte auf Wunsch der Leser (z. B. „A.B.“ ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 13. Oktober 1832, TNA, CO 59/1) vom *Colombo Journal* als Beilage im Ganzen veröffentlicht.

148 In einem Brief erörtert z. B. „A.B.“ diese Frage und kommt zu dem Ergebnis, dass die Furcht vor einem Ansturm Einheimischer auf den Civil Service schon deswegen unnötig sei, weil über Jahre hinaus nur eine sehr kleine Zahl qualifizierter Einheimischer zur Verfügung stehen würde. Vgl. „A.B.“ ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 27. Oktober 1832, TNA, CO 59/1.

149 Vgl. Colombo Journal vom 29. September 1832, TNA, CO 59/1.

formvorschlägen zog sich die Redaktion in der nächsten Ausgabe mit dem Hinweis aus der Angelegenheit zurück, dass sie angesichts ihrer Stellung als Herausgeber eines Journals, produziert in der Druckerei des Königs, nicht in der Lage sei, einen unabhängigen Leitartikel zu schreiben. Gleichzeitig rief sie jedoch ihre Leser zur Beteiligung an der Diskussion auf – mit großem Erfolg – wie der Verlauf der Debatte zeigen sollte. Die Frage der Beteiligung der Einheimischen an der Justiz, der Verwaltung und der Regierung der Insel sollte nach diesem Aufruf die Korrespondenz der Leser über Monate hinweg dominieren. Die skeptische Haltung der Herausgeber kam nur darin zum Ausdruck, dass sie die Aussage Colebrookes anzweifelten, er habe seine Informationen von erfahrenen Männern des Civil Service und seit langem in Ceylon ansässigen Bürgern erhalten. Sie baten ausdrücklich darum, dass die Informanten der Kommission sich zu ihren Aussagen und Empfehlungen bekennen sollten, so dass die Richtigkeit der angeblich umsichtigen und umfassenden Vorarbeiten Colebrookes überprüft werden könne.[150] Diese Frage nach der Informationsbeschaffung wurde von vielen Lesern aufgegriffen. Die Kritik überwog dabei eindeutig und ging so weit, den Kommissaren jedwedes Wissen über die Insel abzusprechen.[151] Einige wenige Leser bekannten sich zu den Vorschlägen Colebrookes und erkannten in ihnen ihre Empfehlungen an die Kommission wieder.[152]

In der inhaltlichen Diskussion um die Öffnung des Civil Service wurde die Argumentation des ersten Presseartikels vom 29. September 1832 aufgenommen und erweitert. Das Kastensystem, so wurde in einigen Briefen ausgeführt, verhindere von vornherein jede Integration der einheimischen Bevölkerung in den Verwaltungs- oder Justizapparat. Auch die Ausbildung in den zitierten christlichen Bildungsinstitutionen in Cotta und Jaffna könne in dieser Hinsicht keinen Unterschied machen, die alten Vorurteile und Gewohnheiten gingen durch diese westlich geprägte Erziehung nicht verloren.[153] Mit solchen Äußerungen sprachen einige der Leser den Einheimischen jedes Recht auf eine Beteiligung an der Verwaltung und Regierung ihres Heimatlandes ab. Diese Arroganz seitens der Briten blieb nicht ohne Reaktion. Am 13. Oktober erschien der Kommentar eines Autors, der für die einheimische Bevölkerung sprach. Dort hieß es: „It is indeed very remarkable that Europeans in general are apt to think that honesty and chastity are qualities exclusively belonging to them, but the world does not believe it – History does not support it and [...] experience does not prove it."[154] In einer der

150 Vgl. Colombo Journal vom 3. Oktober 1832, TNA, CO 59/1.

151 Vgl. „Coup-de-Grace" ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 13. Oktober 1832; „J. J." ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 20. Oktober 1832, beide TNA, CO 59/1.

152 Vgl. z. B. „A.B." ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 27. Oktober 1832; „Precluded Native" vom 13. Oktober 1832, Colombo Journal vom 17. November 1832, beide TNA, CO 59/1.

153 Vgl. z. B. „Aequitas" ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 13. Oktober 1832, TNA, CO 59/1.

154 „A Suitor" vom 18. September 1832, Colombo Journal vom 13. Oktober 1832, TNA, CO 59/1. Die Diskussion, die auf diesen Brief hin erfolgte, kann hier nicht im Detail nachge-

letzten Stellungnahmen der Einheimischen zu dieser Frage schien der Autor zu resignieren. Er wies darauf hin, dass die Forderung, das Kastensystem abzuschaffen, bevor über eine Beteiligung der Ceylonesen nachgedacht werden könne, einer generellen Absage an die einheimische Bevölkerung gleichkomme. Er schloss mit einem singhalesischen Sprichwort, in welchem er das Verhalten der Briten mit dem eines Arztes verglich, der einerseits dem Patienten nicht helfen, gleichzeitig aber die Gefühle des Behandelten nicht verletzen wollte und ihm daher sechs Krüge Mückenfett verschrieb.[155]

Neben der Befürchtung, höhere Ämter könnten von Angehörigen führender Kasten zur Ausbeutung niedrigerer Kasten genutzt werden, wurde auch noch ein anderes schon von Barnes formuliertes Bedenken geäußert, nämlich der Verlust der britischen Autorität durch die schleichende Delegation von Regierungsverantwortung. In einem Leitartikel vom 21. November 1832 nahm das *Colombo Journal* zu dieser Frage Stellung.[156] Der sehr liberal gehaltene Artikel bezog sich zwar in erster Linie auf Indien, wo die Frage einer eventuellen Selbständigkeit in ferner Zukunft lauter diskutiert wurde als in Ceylon,[157] er wurde jedoch auf den gesamten Komplex der Kolonialherrschaft im Osten ausgeweitet. In dem Text hieß es:

The supremacy of England in the eastern world is solely based on the extent of her power in the west, and it is the decline of this alone, and not the improvement of her Indian subjects, which can shake our dominion over the kingdoms of the Mogul and Mahomedan dynasties [...] Miserable and contemptible indeed would that course of policy be, which based the

---

zeichnet werden. Die Engländer beriefen sich auf ihren vorurteilslosen Charakter und die angebliche Durchlässigkeit der britischen Gesellschaft. So schrieben die Herausgeber der Zeitung im Colombo Journal vom 17. November 1832: „In England we neither feel nor acknowledge any distinction – An individual if elevated to a Dukedom, though born of the lowest parents, would of course take rank above all the rest of the Peerage however aristocratic their descent." Die von Kastensystemen geprägte Gesellschaft Ceylons stand in ihren Augen dazu in direktem Gegensatz. Vgl. auch „Penn" vom 1. November 1832, Colombo Journal vom 21. November 1832. Gleichzeitig meldete sich ein weiterer Einheimischer zu Wort, der in der Behandlung der Einheimischen durch die Briten ebenso viel Ungerechtigkeit erkannte wie in ihrem eigenen Kastensystem. Vgl. beispielsweise „Precluded Native" vom 13. Oktober 1832, Colombo Journal vom 17. November 1832. Eine Ausnahme bildete die aller Wahrscheinlichkeit nach westliche Stellungnahme von „L.N.", der die Vorurteile der Briten gerade an diesem Punkt, in ihren Urteilen über die Einheimischen, festmachte und den Einheimischen jedes Recht auf eine Beteiligung an der Regierung zusprach. Vgl. „L.N." vom 3. November 1832, Colombo Journal vom 28. November 1832, alle TNA, CO 59/1.

155 Vgl. „Don Andreas Appuhamy" ohne Datumsangabe, Colombo Journal vom 21. November 1832, TNA, CO 59/1.

156 Allgemeinere Themen wurden von der Redaktion weiterhin diskutiert, nur konkret zu den Empfehlungen der Kommission äußerte sie sich nicht mehr.

157 Vgl. z. B. die von Macaulay 1833 im Unterhaus gehaltene Rede *On the Government of India*, in der er sagte: „It may be that the public mind of India may expand under our system till it has outgrown that system; that by good government we may educate our subjects into a capacity for better government, that, having become instructed in European knowledge, they may, in some future age, demand European institutions. Whether such a day will ever come I know not. But never will I attempt to avert or to retard it. Whenever it comes, it will be the proudest day in English history." Thomas Babington Macaulay, Speech on the Government of India, in: Bennett (Hrsg.), Concept, S. 71–75, hier S. 74.

safety of an empire on the ignorance of its subjects, and regarded every advance in civilization and intellectual improvement, as a step which hazarded the maintenance of authority. We entertain no such dread.[158]

Wenn man alle Aussagen zur Öffnung des Civil Service aus der Korrespondenz des *Colombo Journal* in den Jahren 1832 und 1833 in der Gesamtschau betrachtet, lässt sich sagen, dass der größte Teil der aktiven Leserschaft sich weder für das eine Extrem, die vollständige Exklusion, noch für das andere Extrem, die bedingungslose Öffnung des Verwaltungs- und des Justizapparates, aussprach. Viele Autoren bezogen Positionen, die irgendwo in der Mitte lagen und beispielsweise Einheimische in niederen Rängen des Civil Service oder als Beisitzer am Gericht befürworteten und ihnen das Recht auf eine Beteiligung an der Verwaltung der Insel auf dieser Ebene zusprachen.[159] Damit blieb die öffentliche Meinung in ihrem Fortschrittsglauben weit hinter der Reaktion des Colonial Office auf die Vorschläge Colebrookes zurück.

Auch die Empfehlungen zum Erziehungssystem wurden von der Leserschaft erörtert. In dieser Diskussion ging es zum einen um die Frage, ob es sinnvoll sei, den Einheimischen das umfassende Bildungsangebot zu machen, das von Colebrooke gefordert worden war und auf diese Weise ein Anglisierungsprogramm in vorher nicht gekannten Ausmaßen zu realisieren, zum anderen um die Frage, wie die Anglisierung erfolgen sollte. Jonathan Ramsbottom, dessen Brief an das *Colombo Journal* am 3. November veröffentlicht wurde, sprach sich ausdrücklich für eine Anglisierung der einheimischen Elite aus. Mit Colebrookes Konzept war er dennoch nicht einverstanden. Die in Colebrookes Augen so kostspielige und daher abgelehnte Entsendung einiger Singhalesen und Tamilen zur Ausbildung in England hielt er angesichts der Zustände in der Kolonie für dringend geboten: „To assert that, the advantages of being educated in a half civilized colony are in many respects greater than being educated in an enlightened country, and amongst scientific people is a downright absurdity; this story the Colonel may tell to Seminary boys but Oxonians and Cambridgemen will not believe it."[160] Auch innerhalb der pro-anglizistischen Fraktion gab es offensichtlich verschiedene Konzepte, die in späteren Jahren, wenn über die Frage der Stipendienförderung entschieden werden musste, immer wieder aufgegriffen wurden.[161] Die weitgehenden

---

158 Colombo Journal vom 21. November 1832, TNA, CO 59/1.

159 Ein Beispiel für diese von vielen geteilte Position ist der Brief von „Neuter in Facto" vom 4. Oktober 1832, Colombo Journal vom 3. November 1832, TNA, CO 59/1. Nicht immer waren die Motive für das Angebot niederer Ämter an Einheimische ganz klar. So stieß beispielsweise die Einführung von drei Assessoren an den Gerichtshöfen der einzelnen Distrikte auf Kritik. Diese sollten gemäß den Empfehlungen Camerons aus der einheimischen Bevölkerung rekrutiert werden und ohne Entlohnung eingesetzt werden. Vgl. „No Humbug" vom 6. November 1832, Colombo Journal vom 1. Dezember 1832, TNA, CO 59/1.

160 „Jonathan Ramsbottom" vom 23. Oktober 1832, Colombo Journal vom 3. November 1832, TNA, CO 59/1.

161 Vgl. beispielsweise die Diskussion in der *Times of Malaya* um die geplante Abschaffung der King's Scholarships, mit denen jedes Jahr ein bis zwei Schüler aus den Kolonien das Studium in England ermöglicht wurde. Times of Malaya vom 14. September 1905, S. 1.

Vorschläge Colebrookes zur Bildung der einheimischen Bevölkerung und das Engagement der Missionare in diesem Bereich veranlassten einen Leser sogar, die Vernachlässigung der europäischen Schülerschaft im Vergleich zur einheimischen zur Sprache zu bringen.[162] Tatsächlich waren die Bildungsangebote der Missionare verständlicherweise in erster Linie auf die nichtchristliche Schülerschaft ausgerichtet. Dennoch sprach die Schuldichte und -qualität in Colombo, wo die meisten Europäer und Burgher ansässig waren, gegen eine solche Vermutung. Das Interesse der Leserschaft an der Thematik führte dazu, dass der Herausgeber im Februar 1833 einen ausführlichen, sehr positiv gehaltenen Bericht über die Arbeit der Missionen im Bereich der Schulbildung abdruckte, in dem sowohl auf den Unterricht in englischer als auch in singhalesischer Sprache und in Tamilisch eingegangen wurde. [163]

Die Amerikanische Mission wurde wie selbstverständlich in den Bericht mit einbezogen. Ihre Arbeit war zu diesem Zeitpunkt ebenso wie die der anderen Missionen unersetzlich. Erst der Ausbau des staatlichen Schulsystems, der auch von einem Leser gefordert wurde,[164] schuf ein Gegengewicht zu den von Missionen geleiteten Schulen. Ein weiterer Bericht über die Arbeit der Amerikanischen Mission, der im Oktober desselben Jahres erschien, enthielt neben einem erneuten Hinweis auf die große Nachfrage in der Bevölkerung zum ersten Mal auch einen Abschnitt über den Verbleib der Schüler nach dem Verlassen der englischsprachigen Missionsschule. Für die Frage der Integrationskraft des Englischen ist dieser Punkt von entscheidender Bedeutung. Von den sechzehn Absolventen verblieben acht als Lehrer im Seminar der Mission, vier waren als Katechisten beschäftigt, zwei arbeiteten in der britischen Verwaltung und einer hatte als Privatlehrer sein Auskommen in einer europäischen Familie gefunden.[165] Die Kenntnis der englischen Sprache führte offensichtlich in allen Fällen zumindest in Bezug auf das Berufsfeld zu einer stärkeren Integration der Absolventen in die Kolonialgesellschaft. Abgerundet wurden die Veröffentlichungen zur Frage der Anglisierung mit einem letzten redaktionellen Artikel zur Bildungspolitik. Der Anlass war die Gründung des Elphinstone College in Bombay[166] und die Frage der Übertragbarkeit einer solch liberalen Institution auf Ceylon. Der Bericht fasste noch einmal die wichtigsten Punkte des Zivilisierungsprogramms und die besondere Eignung Ceylons für dieses Vorhaben zusammen und verdient es daher, hier ausführlich zitiert zu werden:

Ample proof has indeed been offered of late with regard to the general wish of the native princes to cultivate European habits, customs and even our language in their courts. Many of them maintain professors of the English language [...] The time is, we trust, not far dis-

---

162 Vgl. „A Pastor“, ohne Datumsangabe, Colombo Journal, Supplement vom 24. November, hier zitiert nach: „A Missionary“ vom 3. Dezember 1832, Colombo Journal vom 19. Dezember 1832 (Das Supplement ist im Original nicht erhalten), TNA, CO 59/1.

163 Vgl. Colombo Journal vom 16. Februar 1833, TNA, CO 59/2.

164 Vgl. „Espion“ vom 11. März 1833, Colombo Journal vom 27. März 1833, TNA, CO 59/2.

165 Vgl. Colombo Journal vom 26. Oktober 1833, TNA, CO 59/2.

166 Eingerichtet wurde das Elphinstone College erst 1834. Vgl. Zastoupil, Erziehung, S. 22.

tant, when an institution somewhat similar to that of Bombay may be established in this island, founded upon the same liberal system. It cannot be denied that we possess advantages here of which hardly any other European settlement in India can boast. The population of the Island, although by no means adequate to its size, is in general concentrated in masses over which the authority of Government is paramount, and the moral influence of its functionaries very extensive. The disposition of the natives is for the most part favourable to improvement and they have on all occasions evinced a willingness to follow in the track of European civilization whenever an opportunity has presented itself. The few last years have witnessed the gradual decline of those prejudices which had been sanctioned by the stamp of ages, and a little tact and steadiness is alone wanting to wear away insensibly every remnant of that line of demarcation, which separated the social condition of the East from European civilization [...] Still more then is it incumbent upon us to retain our national feelings and the public spirit which is so characteristic of our native country; to join in every scheme, which may promote the welfare of the community in which we are placed, and with a generous, but not reckless, disregard of national distinctions to look upon all those subject to our rule as either our pupils or competitors in the career of civilization.[167]

Trotz der eingehenden Erörterung war die Diskussion um die Einführung des Englischen als Unterrichtssprache in ihrer Heftigkeit weit hinter der um die Öffnung des Civil Service zurückgeblieben. Die Vermutung liegt nahe, dass die Unmittelbarkeit der Veränderungen in der kolonialen Struktur durch die Beteiligung der Einheimischen an der Regierungsverwaltung eine ungleich größere Bedrohung darstellte, als die eher langfristig wirksamen Maßnahmen zur Verbreitung des Englischen. Die Veröffentlichungen im *Colombo Journal* ergeben weder in Bezug auf die Öffnung des Civil Service noch im Hinblick auf die geplante Einführung des Englischen als Unterrichtssprache ein repräsentatives Meinungsbild, und dennoch ist hier ein Spektrum von Ansichten und Einstellungen zu den Themen der Colebrooke-Cameron-Reformen zu finden, das in dieser Breite von keinem anderen Aktenbestand übertroffen wird. Es handelt sich damit um eine der wenigen Quellen zur öffentlichen Meinung in der Zeit der frühen britischen Kolonialherrschaft in Asien.[168]

2.6 Die Umsetzung der Reformvorschläge

Unabhängig von jeder Kritik begann bereits 1832 die Umsetzung der Reformvorhaben. Im April 1832 wurde auf Anweisung des Colonial Office eine der wichtigsten Forderungen Colebrookes, die Aufhebung der Zwangsarbeit, gesetzlich verankert.[169] Im darauf folgenden Jahr wurde eine neue Charter für Ceylon erlas-

---

167 Colombo Journal vom 14. Dezember 1833, TNA, CO 59/2.

168 Insbesondere wenn man vom indischen Fall absieht, sind solche Zeugnisse sehr selten.

169 Vgl. Colombo Journal vom 27. März 1833, TNA, CO 59/2. Diesem Reformgedanken war ein eigener Bericht Colebrookes gewidmet. Die Abschaffung der Zwangsarbeit, ausgeübt durch Kolonialmächte und einheimische Eliten, erfolgte fast zeitgleich mit der Abschaffung der Sklaverei im Britischen Empire und lässt sich in diesen Kontext einordnen, obwohl hier eine andere Rechtsform zugrunde lag. Den Reformvorschlägen wurde hier nicht nachgegangen, da sie nicht im direkten Zusammenhang mit der zu erörternden Thematik stehen.

sen, in der viele der Reformvorschläge umgesetzt wurden. Die Gleichbehandlung aller Bewohner Ceylons, der europäischen wie der nichteuropäischen, wurde ebenso festgeschrieben wie die Religionsfreiheit.[170]

Auch die Neugestaltung und der Ausbau des Schulsystems nach den Vorgaben Colebrookes begannen bereits unmittelbar nach der Veröffentlichung der Untersuchungsberichte in Ceylon. Die noch existierenden *parish schools* aus holländischer Zeit, in denen noch in den *vernaculars* gelehrt wurde, wurden geschlossen und Lehrer, die nicht über ausreichende Englischkenntnisse verfügten, entlassen. Diese Maßnahme führte vorübergehend zu einer großen Lücke im Bildungsangebot. Von den 97 *parish schools*, die 1831 noch existierten, blieben nur fünf erhalten.[171] 1834 wurde eine neue Schulkommission gegründet, die bis 1841, als das System wiederum Veränderungen unterworfen war, vierzig Schulen gründete, von denen vierunddreißig ausschließlich in englischer Sprache lehrten. Dies entsprach 2062 Schülern, unter ihnen 254 Mädchen.[172] Ein Regelkatalog, der 1837 von der Schulkommission veröffentlicht wurde, setzte die Empfehlungen Colebrookes in Bezug auf die ausschließliche Nutzung des Englischen als Unterrichtssprache vollständig um.[173] Der erste wichtige Punkt im Hinblick auf die Sprache war die Regelung der Neugründungen von Schulen; so lange das Budget nicht verbraucht war, sollte die Einrichtung einer englischen Schule auf Nachfrage von mindestens vierzig bis fünfzig Schülern realisiert werden,[174] singhalesische oder tamilische Schulen waren nicht vorgesehen. Der Grundsatz, dass Lehrer über ausreichende Englischkenntnisse verfügen mussten, wurde aufgegriffen, und schließlich wurde das Curriculum so ausgerichtet, dass ein Schwerpunkt auf der Vermittlung von Sprache lag; dazu gehörten das Lesen, das Buchstabieren, Diktate, das Anfertigen von Kopien etc. Unter der Überschrift „General Suggestions to the Schoolmasters" wurde das Anglisierungsprogramm noch einmal zusammengefasst:

---

170 Additional Instructions to Governor Horton, Parliamentary Papers, House of Commons, Bd. 26, 1833, S. 5 u. 8.

171 Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 168.

172 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 12. Jayasuriya weist darauf hin, dass es sich zumindest bei vier der übrigen Schulen um solche handelte, in denen Tamil gelehrt wurden. Mit der Begründung, dass im Norden der Insel eine ausreichende Versorgung mit englischsprachigen Schulen durch die Missionen gegeben sei, das Engagement der Regierung in dieser Region jedoch gleichzeitig besonders schwach sei, wurden diese von der neuen Regierung 1832 neu gegründet, obwohl dies der neuen Sprachpolitik zuwider lief. Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 168.

173 Vgl. Prospectus of General Rules and Suggestions intended to promote uniformity of system in the management of the Government Schools in the Island of Ceylon, TNA, CO 54/156.

174 Dass in diesen Jahren eine rege Nachfrage in der Bevölkerung bestand, geht aus einem Brief des Gouverneurs Horton an Lord Glenelg hervor. Dort heißt es: „The advantages of the superior class of education which the Government Schools afford are becoming generally understood by the natives and the application for the establishment of schools are becoming daily more urgent." Der Brief schließt mit der Bitte um Bewilligung der nötigen Ausgaben und den Worten: „The English language will be generally taught throughout the country, and the blessings of education placed within the reach of all." Vgl. Gouverneur Horton an Lord Glenelg, Colombo, 4. Oktober 1837, TNA, CO 54/156.

It is intended that in all Government Schools, in all cases where practicable, English Literature and Science, through the medium of the English language, shall be exclusively taught; and that this rule shall not be infringed without the particular case being laid before the Central Commission for their full consideration and express sanction.[175]

Den Missionsschulen, die ein sehr viel schnelleres Wachstum zeigten, konnte die Regierung, da sie ihnen zu diesem Zeitpunkt noch keine finanziellen Zuwendungen zuteilwerden ließ, auch keine Vorschriften im Hinblick auf die Unterrichtssprache machen. Für das Projekt, von Anfang an auf Englisch zu unterrichten, ließen sich nur die wenigsten gewinnen. Insgesamt wurde in 21 von 325 Schulen auf Englisch gelehrt, 15 gaben an, bilingualen Unterricht abzuhalten.[176] Führend im Gebrauch des Englischen als Unterrichtssprache blieben weiterhin die Amerikaner, deren Arbeitsbedingungen nach den Colebrooke-Cameron-Reformen erheblich erleichtert wurden. Die Begrenzung der Zahl ihrer Missionare und das Einreiseverbot neuer Kräfte wurden von Horton aufgehoben.[177]

Auch die Umsetzung der Vorschläge zur Neugestaltung des Civil Service begann schnell. Mit einem Schreiben Goderichs an Horton vom 14. September 1832 über die Administration in Ceylon entschied der Kolonialminister noch vor der Erneuerung der East India Charter von 1833, in denen ähnliche Prinzipien verankert wurden,[178] über die Öffnung des Civil Service:

You will therefore understand that employment on the Civil Situations of the Island will henceforth be open to all classes of the native community, and to such other subjects of His Majesty whose long residence in the Island may have given them a fair claim to participate in the advantages of the Colonial Service; and I shall be happy to pay all due attention to the claims of any Candidates for employment, who may have distinguished themselves in subordinate public situations, or who may otherwise be conspicuous for ability or merit.[179]

Die Kandidaten konnten sich jedoch auch jetzt nicht in einem frei zugänglichen Testverfahren qualifizieren, sondern wurden zur einen Hälfte vom Kolonialminister und zur anderen Hälfte vom Gouverneur nominiert.[180] Die Frage, wie diese neue Einstellungspolitik in den 1830er Jahren umgesetzt wurde, ist schwer zu be-

---

175 Prospectus of General Rules and Suggestions intended to promote uniformity of system in the management of the Government Schools in the Island of Ceylon, TNA, CO 54/156.

176 Sumathipala, Education in Ceylon, S. 12.

177 Vgl. Gouverneur Horton an Kolonialminister Viscount Goderich, Kandy, 17. Juli 1832, TNA, CO 54/196.

178 In der neuen Charter wurde festgehalten, dass kein Inder aufgrund seiner Hautfarbe, seiner Herkunft oder seiner Religionszugehörigkeit von Ämtern im Civil Service ausgeschlossen werden durfte. Vgl. Thomas Babington Macaulay. Speech on the Government of India, House of Commons, 10 July 1833, in: Bennett (Hrsg.), Concept, S. 71–75, hier S. 71.

179 Lord Goderich an Gouverneur Horton, 14. September 1832, TNA, CO 55/74.

180 Dieses System wurde bis 1869 aufrechterhalten. Ab 1869 mussten alle nominierten Kandidaten an einem in London und Ceylon parallel abgehaltenen Prüfungsverfahren teilnehmen. 1880 wurde das System der Nominierungen schließlich von einem offenen Einstellungsverfahren abgelöst. Die Prüfung für die Aufnahmen in den Ceylon Civil Service wurden von nun an nur noch in London abgehalten. Vgl. Blakeley, Colonial Office, S. 130. Auf die Gründe und die Auswirkungen dieser Einstellungspolitik wird in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit eingegangen.

antworten. Für diesen Zeitraum liegen noch keine Listen des Civil Service vor, so dass quantitative Aussagen über die Berücksichtigung von Nichteuropäern bei der Besetzung von offenen Stellen nicht gemacht werden können. Dennoch lässt sich aus der Korrespondenz mit dem Colonial Office herauslesen, dass die neue Politik zunächst durchaus ernst genommen wurde. In einem Brief an den Kolonialminister Lord Glenelg vom 2. September 1837 berichtete Horton über die Einstellung eines singhalesischen und eines tamilischen Bezirksrichters, die genau die gleichen Aufgaben zu erfüllen hatten wie ihre europäischen Kollegen.[181] Dieser Brief belegt jedoch nicht nur die tatsächliche Einstellung von einheimischen Kräften in höhere Ämter, sondern reflektiert darüber hinaus auch die neue Politik und ihre Auswirkungen. Horton bezog sich in seinem Schreiben auf einen Presseartikel aus der Zeitung *Bengal Hurkaru*, in der eine Vorlage für den Legislativrat von Bengalen diskutiert wurde. In diesem Artikel wurde die Ausweitung der Jurisdiktion von einheimischen Richtern diskutiert und von der Redaktion offensichtlich nicht akzeptiert. Die Vorbehalte gegen diese Maßnahme waren erheblich und die Vorurteile gegenüber Teilen der indischen Bevölkerung, die hier zur Sprache kamen, waren unübersehbar.[182] Horton distanzierte sich jedoch ausdrücklich von diesem Artikel und brachte zum Ausdruck, dass er einen solchen Protest anlässlich der Besetzung der zwei Bezirksrichterstellen in Ceylon auch aufgrund der hervorragenden Qualifikation der Kandidaten nicht befürchte.[183] Während der Civil Service unter europäischer Führung auch für Ceylonesen geöffnet wurde, schwächte die Kolonialregierung gleichzeitig die traditionelle Stellung der Mudaliyars. Eine neue englisch gebildete und in die britische Bürokratie eingebunde ceylonesische Elite sollte die alte ersetzen. Für einen kurzen Zeitraum sah es danach aus, als würde dieses neue Regierungskonzept Fuß fassen. Konsequent durchgehalten wurde es jedoch nie und als die Briten einige Jahrzehnte später im Empire wieder enger mit jenen zu kooperieren begannen, die in den traditionellen Gesellschaften bereits Führungspositionen eingenommen hatten, besannen sie sich wieder auf das alte Kollaborationsmodell.[184]

2.7 Fazit

Die Colebrooke-Cameron-Reformen wurden auch im Nachhinein in der Geschichtsschreibung als außerordentlich liberal und für die Zeit als sehr weitgehend beurteilt.[185] Dass die Reformvorschläge an vielen Stellen so stark die neuen Tendenzen aufgriffen, ist nicht zuletzt den Persönlichkeiten Colebrookes und

---

181 Vgl. Gouverneur Horton an Lord Glenelg, Colombo, 2. September 1837, TNA, CO 54/156.

182 Vgl. die Kopie des Artikels, die dem Schreiben beilag. Gouverneur Horton an Lord Glenelg, Colombo, 2. September 1837, TNA, CO 54/156.

183 Vgl. Gouverneur Horton an Lord Glenelg, Colombo, 2. September 1837, TNA, CO 54/156.

184 Vgl. Peebles, Social Change, S. 119–121.

185 Vgl. Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. XI und Hyam, Imperial Century, S. 98.

Camerons zuzuschreiben sowie Lord Goderich, der sich als Kolonialminister diesen Neuerungen gegenüber sehr aufgeschlossen zeigte und ihre Umsetzung erst ermöglichte. Wie innovativ die Vorschläge gerade in Bezug auf das Bildungssystem waren, wird erst wirklich deutlich, wenn man sich noch einmal die Situation im Mutterland vor Augen führt, in dem zu diesem Zeitpunkt keine allgemeine Schulpflicht bestand und vom Staat keinerlei Mittel für Schulbildung zur Verfügung gestellt wurden.[186] Colebrooke kam aus einem Land, in dem weite Teile der unteren sozialen Schichten nur über das Sunday School Movement, zumindest mit einem Minimum an Bildung, vor allem Lesen und Schreiben, ausgestattet wurden. Angesichts dieser Voraussetzungen fällt bereits die staatlich organisierte und finanzierte Neugründung von vierzig Schulen in Ceylon ins Gewicht, obgleich diese natürlich nicht den Bedarf decken konnten. Die Entscheidung für Englisch als Unterrichtssprache an staatlichen Schulen beruhte einerseits auf pragmatischen Gründen, da nur durch diese Maßnahme eine ausreichende Rekrutierungsbasis für englischsprachige Arbeitskräfte in der Kolonie entstehen konnte. Andererseits wurde der englischen Sprache eine entscheidende Bedeutung bei der Vermittlung von westlich geprägtem Wissen, von Moralvorstellungen und ganz allgemein von Zivilisation zugeschrieben.

Neben den Untersuchungskommissaren und der Kolonialregierung in London waren weitere Akteure an den Reformen im Bildungsbereich und im Bereich der Administration beteiligt. Hier sind unter anderem die Missionen zu nennen, von denen vor allem die amerikanische maßgeblich zur Stärkung des Englischen als Unterrichtsmedium beitrug. Schwieriger einzuschätzen ist der Beitrag der in Ceylon ansässigen britischen Gesellschaft. Die Briefe an das *Colombo Journal* zeigen, dass die britische Öffentlichkeit insgesamt eine eher zögerliche Haltung einnahm und die Vorschläge der Kommission oftmals als zu weitgehend ablehnte. Ihre eher konservative Position sollte sich jedoch erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchsetzen. Die Rolle der Burgher ist ebenfalls schwer einzuschätzen. Einerseits waren sie, wie die Stellungnahmen im *Colombo Journal* zeigen, um die Wahrung ihres Monopols bemüht, andererseits hatten sie durch ihre Existenz von Anfang an eine reine Exklusionspolitik der Briten in Bezug auf Ämter in der Justiz und der Verwaltung verhindert. Wie stark sich dieser Faktor bei der weiteren Öffnung des Civil Service nach den Colebrooke-Cameron-Reformen auswirkte, lässt sich nicht ermessen; dennoch ist zu vermuten, dass dieser Umstand nicht unerheblich zu den in Ceylon besonders intensiven Reformbemühungen beigetragen hat.

Schließlich bleibt zu erörtern, welche Rolle die einheimische Bevölkerung bei der Konzeption und der Ausführung der Reformvorschläge spielte. Die Frage, ob es sich bei der Einführung des Englischen um eine aufoktroyierte Sprachpolitik und entsprechend um ein klassisches Beispiel von Kulturimperialismus handelte[187] oder aber um ein im Dialog mit der einheimischen Bevölkerung entstandenes

---

[186] Sumathipala betont diesen Vergleich, um die Besonderheit der Situation in Ceylon besser herauszustellen. Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 8.

[187] Diese These wird beispielsweise von Viswanathan vertreten. Vgl. Viswanathan, Masks.

Konzept, wird vor allem für den Fall Indien diskutiert. Lynn Zastoupil, der die Diskussion aufgearbeitet hat,[188] weist nach, dass insbesondere in der städtischen Gesellschaft von Madras, Kalkutta und Bombay bereits sehr früh eine Nachfrage nach englischer und englischsprachiger Erziehung bestand und dass indische Akteure sich entsprechend an der Debatte zwischen Anglizisten und Orientalisten aktiv beteiligten. Für die „von unten" organisierte Integration des Englischen in das indische Bildungssystem und das gesellschaftliche Leben findet er zahlreiche Beispiele.[189] Vor diesem Hintergrund lässt sich der ceylonesische Fall einordnen. Einige Stellungnahmen der Einheimischen selbst sowie der Missionare belegen eine aktive Nachfrage der singhalesischen und der tamilischen Bevölkerung. Diese war der Kolonialregierung bekannt und wurde bei der Ausarbeitung der Vorschläge und der Ausführung derselben vermutlich mit einbezogen. Insbesondere kann man dies an den Schulgründungen nach 1834 festmachen, die wie beschrieben, erst auf eine Nachfrage aus der Bevölkerung hin erfolgten. Im Vergleich zum indischen Fall ist jedoch der Organisationsgrad der einheimischen Akteure in Ceylon als weit niedriger einzuschätzen. Auch finden sich keine herausragenden Beispiele für einheimische Beiträge zur Sprachpolitik, wie sie im indischen Fall von Rammohun Roy und anderen geleistet wurden.[190] Schließlich ging die belegbare Nachfrage der singhalesischen und tamilischen Bevölkerung zu dieser Zeit nicht über die allgemeinbildenden Schulen hinaus. Die Gründung eines College oder einer Universität wurde, wiederum anders als in Indien, zu diesem Zeitpunkt noch nicht aktiv eingefordert.[191] Die einheimische Beteiligung an der Debatte um die Sprachpolitik für Ceylon in den 1830er Jahren setzte keine wirklich eigenen Akzente, drückte sich wohl aber in der Unterstützung der pro-anglizistischen Fraktion aus.

Die Reformen in Ceylon blieben in ihrer Bedeutung nicht auf die Geschehnisse in der Kronkolonie beschränkt. Ihr Einfluss auf das britische Kolonialreich insgesamt und vor allem auf den großen Nachbarn Indien darf hier nicht vernachlässigt werden. Ronald Hyam, der die Colebrooke-Cameron-Reformen im Kontext der imperialen Geschichte Großbritanniens im 19. Jahrhundert behandelt, beschreibt ihre Vorbildfunktion treffend:

> Ceylon was thus quite consciously designated as a pilot scheme for the regeneration of Asian societies, with the hope that it would become a centre for the diffusion or radiation of British civilisation in the east. Ceylon was more manageable for this purpose than India. Following the implementation of the Colebrooke-Cameron reforms in Ceylon, a programme of English education and English law courts rapidly followed in India, with powerful advocacy from Lord Macaulay.[192]

---

188 Vgl. Zastoupil, Erziehung.

189 Vgl. ebd., S. 30–32.

190 Zum indischen Fall, vgl. ebd.

191 Tatsächlich erfolgte die erste Universitätsgründung in Ceylon erst im 20. Jahrhundert und damit sehr spät im Vergleich zu den ersten indischen Universitäten, die in der Mitte des 19. Jahrhunderts eröffnet wurden.

192 Hyam, Imperial Century, S. 98.

Während in späteren Zeiten oftmals die Entwicklungen in Indien als Informationsgrundlage für anstehende Reformen in Ceylon und allgemein im Britischen Empire herangezogen wurden, war in diesem Fall die Kronkolonie entschiedener und schneller vorgegangen.[193] Dass ähnliche Überlegungen im Hinblick auf die Vorbildfunktion Ceylons bereits die Untersuchungskommissare bewegt hatten, zeigt das fast gleichlautende Zitat von Charles Cameron, der abschließend über die Reformvorschläge schrieb: „The peculiar circumstances of Ceylon, both physical and moral, seem to point it out to the British Government as the fittest spot in our Eastern dominions in which to plant the germ of European civilization whence we not unreasonably hope that it will hereafter spread over the whole of those vast territories."[194] Dieses Zitat bringt neben der Betonung der Besonderheit Ceylons auch noch einmal zum Ausdruck, wie stark das westliche Überlegenheitsgefühl sich den Kolonialherren bereits eingeprägt hatte. Die Hierarchisierung von Zivilisationen in einer „scale of civilization"[195] hatte sich im Selbstverständnis der Briten fest verankert. Gleichzeitig ging mit dieser Auffassung die Überzeugung einher, dass die sogenannten weniger entwickelten Völker der Besserung und Erziehung durch die Briten bedurften. Maßnahmen zur Zivilisierung versprachen Erfolg, und eine Entwicklung der Beherrschten hin zu höheren Zivilisationsstufen schien möglich. Dieses Modell war noch nicht von Rassismus im eigentlichen Sinne geprägt. Aussagen, wie die oben zitierte von Gouverneur Barnes, die sich beispielsweise auf die Hautfarbe als Kriterium für Integration bezogen, blieben die Ausnahme. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sollte sich dies ändern.

Mit den Colebrooke-Cameron-Reformen wurde in Ceylon der Grundstein für die Verbreitung der englischen Sprache gelegt. Auch nach der Abkehr von diesem weitgehenden Anglisierungskonzept konnte die von den Reformen ausgehende sprachliche Entwicklung in Ceylon nie mehr vollständig rückgängig gemacht werden. Die mehrheitlich pro-anglizistische Stimmung in der Kolonialregierung der Kronkolonie hielt sich jedoch nur bis zum Ende des Jahrzehnts. Bereits Stewart-Mackenzie begann nach seiner Ernennung zum Gouverneur (1837–1841) die Sprachpolitik in Ceylon zu verändern. Anders als sein Vorgänger engagierte er sich für eine Aufwertung der lokalen Sprachen und formulierte Vorschläge zur Wiedereinführung von Singhalesisch und Tamilisch als Unterrichtsmedium in Primarschulen.[196]

---

193 Auch in Bezug auf die Entwicklung des Civil Service im Britischen Empire allgemein war das Vorgehen Ceylons von besonderer Bedeutung, handelte es sich doch um den ältesten, direkt der Krone unterstellten territorialen Civil Service im Osten des Imperiums. Vgl. Kirk-Green, Crown Service, S. 9.

194 Hier zitiert nach: Mendis (Hrsg.), Colebrooke-Cameron Papers, S. XXXVI–XXXVII.

195 Zum Begriff vgl. Osterhammel, Entzauberung, S. 397.

196 Vgl. z. B. Gouverneur Stewart-Mackenzie an Kolonialminister Lord Russell, Galle 12. August 1840, TNA, CO 54/181.

3. DIE WENDE IN DER SPRACHPOLITIK 1840–1870

3.1 Einleitung

Im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts veränderte sich die Kronkolonie Ceylon grundlegend. Der wirtschaftliche Aufschwung, der auf den sich schnell ausbreitenden Kaffeeanbau zurückging, entfaltete eine erste Blüte und führte gleich darauf in den Jahren 1847/48 zu einer kurzen ökonomischen Krise. Nach diesem Einbruch folgte jedoch bis in die späten 1870er Jahre eine Phase ansteigender Produktivität.[1] Diese Entwicklung hatte entscheidende Auswirkungen auf die Exportwirtschaft Ceylons und führte einerseits im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts zu einem größeren Interesse seitens der Europäer an der Kolonie und zu einem damit einhergehenden Zuwachs der britischen Zivilbevölkerung auf der Insel,[2] sowie andererseits zu einer Erhöhung des Budgets der Kolonialregierung. Neben höheren Ausgaben für Infrastrukturprojekte im Allgemeinen bedeutete dies auch mehr zur Verfügung stehende Mittel für den Ausbau des Bildungssystems. Auch wenn sich die Folgen dieser positiven Wirtschaftsentwicklung erst zeitversetzt seit den 1870er Jahren zeigten, konnte man doch bereits in den Jahrzehnten davor spüren, dass sich das Engagement der Regierung hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten auf der Insel verstärkte. Dies hieß jedoch nicht, dass man den Ausbau des kostspieligen englischsprachigen Schulsystems unreflektiert fortgesetzt hätte. Auch die Sprachpolitik war großen Veränderungen unterworfen.

Bereits in der Regierungszeit Stewart-Mackenzies wurden erste, wenngleich vergebliche Anstrengungen unternommen, den Unterricht in den *vernaculars* in die staatliche Förderung des Bildungssystems zu reintegrieren. Obgleich das Colonial Office an seinem Standpunkt festhielt und wiederholt mitteilte, dass die staatliche Förderung nur dem Unterricht in englischer Sprache gelten sollte, engagierte sich die Kolonialregierung in Ceylon seit der Mitte des Jahrhunderts wieder stärker in der Vermittlung der *vernaculars*. Während in Indien bereits durch den sogenannten Woods Despatch[3] von 1854 eine Revision der Anglisierungspolitik

---

1 Den Höhepunkt der Kaffeeära datiert Patrick Peebles auf das Jahr 1879. Vgl. Peebles, Social Change, S. 188. *Hemileia vastatrix*, ein Pilz, der die Blätter der Kaffeepflanze angriff, tauchte erstmals 1868 auf. Geringere Verluste bei den Ernten der kommenden Jahre wurden jedoch zunächst durch einen Anstieg des Kaffeepreises in Europa und Amerika ausgeglichen. Erst 1879 wurde die verheerende Wirkung des *coffee bug* deutlich. Vgl. Mills, Ceylon, S. 245–247.

2 Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 205, Table 23: The Population of Whites in Sri Lanka from the Blue Books: Selected Years 1830–1882.

3 In einem von Charles Wood 1854 verfassten Erlass wurde die „filtration theory" Macaulays zugunsten einer ausgewogeneren Lösung verworfen. Primarschulbildung sollte künftig bis auf wenige Fälle, in denen europäische oder eurasische Kinder betroffen waren, in den *ver-*

und eine damit einhergehende Kompromisslösung gesetzlich umgesetzt wurde, dauerte es in Ceylon länger, bis schließlich 1865 eine Kommission eingesetzt wurde, die sich mit dem Bildungssystem insgesamt beschäftigte und dabei auch die Sprachenfrage diskutierte.

Neben diesen Entwicklungen in der Sprach- und Bildungspolitik sind hier auch die Bereiche der Kolonialgesellschaft zu untersuchen, in denen sich die Wirkung der Anglisierungsmission zeigen konnte. Die Verzahnung von Sprachpolitik und Integrationsprozessen wird am Beispiel der Kolonialverwaltung und den Diskussionen um die beruflichen Chancen, die sie der ceylonesischen Bevölkerung boten beziehungsweise bieten sollten, auch in diesem Zeitraum besonders deutlich. Andere Berufsfelder, wie beispielsweise der Bereich des Justizwesens, waren vor allem im Fall der Anwaltsberufe nicht im gleichen Maße an staatliche Angebote gebunden und entsprechend mit staatlichen Restriktionen belegt, sondern weitaus stärker durch die Nachfrage vor Ort geprägt. Die Entwicklung dieser Berufsfelder war jedoch ebenso eine Folge der Verbreitung des Englischen und der britischen Präsenz wie die Veränderungen im Civil Service. Auch schürte die große Anzahl von Juristen ceylonesischer Herkunft in einigen Kreisen der Kolonialregierung Bedenken gegenüber einer wachsenden Gruppe überqualifizierter Anwärter auf Ämter, die europäischen Bewohnern der Kolonie vorbehalten bleiben sollten. Diese Entwicklungen, die sich als Folge des Anglisierungsprozesses zu Beginn des 19. Jahrhunderts ergaben, blieben also wiederum nicht ohne Rückwirkungen auf Themen der Sprach- und Bildungspolitik.

Schließlich hatte die Entstehung einer englischsprachigen Elite auch Konsequenzen für die Entwicklung der sozialen und der kulturellen Integration. Zu ihnen gehören unter anderem die Entstehung einer englischsprachigen Presse und einer englischsprachigen Literatur in Ceylon. Ebenso muss nach den Interaktionen zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen und nach der damit einhergehenden Kommunikation gefragt werden. War das Englische in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts einigen wenigen Ceylonesen und dem Gebrauch im beruflichen Kontext vorbehalten geblieben, so wuchs aufgrund der seit den Colebrooke-Cameron-Reformen gestärkten Anglisierungspolitik schon bald eine neue Generation von Ceylonesen heran, die im Umgang mit der Sprache geübt waren, die ihren beruflichen und sozialen Aufstieg zu einem Teil ihren Englischkenntnissen verdankten und die das Bedürfnis hatten, ihre Kinder ebenfalls in den Genuss einer so vielversprechenden englischsprachigen Bildung kommen zu lassen. Das von guten Erfahrungen geprägte Interesse einiger ceylonesischer Familien an der Vermittlung von Englisch innerhalb einer kleinen Elite führte in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts zu Fällen, in denen die Sprache aus dem öffentlichen Raum in den eigenen Haushalt überführt wurde und dort beispielsweise das Holländische

---

naculars erfolgen. Höhere Bildungsinstitutionen würden sich hingegen, wiederum mit wenigen Ausnahmen, weiterhin des Englischen bedienen. In dem Erlass wurde auch bereits die Einrichtung der ersten Universitäten in Indien geregelt. Parliamentary Papers, House of Commons,, Bd. 47, 1854 (19. Juli 1854), S. 155–157.

oder das Portugiesische ablöste.[4] Der Status der englischen Sprache begann sich zu verändern.

3.2 Die Bildungspolitik unter Gouverneur Stewart-Mackenzie (1837–1841)

3.2.1 Die Strukturreform

In die Regierungszeit Stewart-Mackenzies fielen eine Reihe von Strukturveränderungen, die, obgleich sie nicht immer die Sprachenfrage betrafen, doch zentrale Auswirkungen auf das Bildungssystem und damit auf die Verbreitung des Englischen in Ceylon hatten. Die Entwicklung der staatlichen Schulen in den 1830er Jahren wird von Sumathipala im Rückblick sehr kritisch beurteilt.[5] Nicht die Zahl der staatlichen Schulgründungen und die Entscheidung für einen Unterricht in englischer Sprache stehen im Mittelpunkt seiner Überlegungen, sondern die Zusammensetzung der Schülerschaft. Er weist darauf hin, dass bis ins Jahr 1840 hinein in erster Linie Angehörige der christlichen Konfessionen von dem Angebot staatlicher Schulen profitierten. Die von kolonialen Kaplanen geleiteten Schulen wurden erst durch eine Rede des Gouverneurs Stewart-Mackenzie vor dem Legislativrat im Jahr 1840 für weitere Kreise geöffnet. Von diesem Zeitpunkt an wurden Schüler unabhängig von ihrem Glauben für den Schulbesuch zugelassen, und der Kreis der englischsprachigen Elite erweiterte sich, wenn auch nur geringfügig.

Auch die Zusammenarbeit zwischen der Kolonialverwaltung und der anglikanischen Kirche in der seit 1834 bestehenden Schulkommission und das mangelnde Engagement der Erzdiözese gaben in der Zeit Stewart-Mackenzies mehrfach Anlass zur Kritik. Gleichzeitig bestätigte der Ausbau des Schulsystems durch die Missionen die Regierung in der Absicht, mit diesen stärker zusammenzuarbeiten. 1841 wurde die Schulkommission von Stewart-Mackenzie schließlich aufgelöst und durch eine neue „Zentrale Schulkommission" ersetzt, die bis 1869 im Amt blieb. Obwohl die neue Kommission eine breiter angelegte Struktur förderte und neben den Vertretern des anglikanischen Klerus und der Kolonialregierung nun auch Repräsentanten der Presbyterianer, der Katholiken und der Wesleyan Church sowie ein Abgesandter des Legislativrats in die Entscheidungsprozesse mit eingebunden wurden, blieb die Schulkommission unter der Leitung des Kolonialsekretärs auch weiterhin ein exklusiver, christlicher Kreis, in dem die Mitsprache einheimischer Vertreter nicht vorgesehen war.[6]

Die Regierung sah in der Arbeitsleistung der Missionen eine willkommene Entlastung der Kolonialregierung. Statt weitere Schulen zu eröffnen und das Engagement der Regierung im Bildungsbereich zu erhöhen, entschied man sich 1841 für

---

4 Vgl. Gooneratne, English Literature, S. 49.
5 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 12f.
6 Zur Schulkommission vgl. ebd.

das System der *grants-in-aid*, das eine Unterstützung bereits existierender Schulen vorsah.[7] Um diese Mittel konnten sich zunächst nur christliche Missionsschulen bewerben. Ein weiteres Kriterium für die Vergabe war die Unterrichtssprache. In der ersten Zeit wurden nur englischsprachige Schulen gefördert. Staatliche Schulen wurden, wo immer eine Missionsschule den Dienst leistete, seit den 1840er Jahren zunehmend geschlossen. Anfragen von anderweitig religiös geprägten Institutionen wurden, wie das Beispiel des Antrags auf Unterstützung einer Gemeinschaft von Hindus aus Jaffna im Jahr 1852 zeigt, abgelehnt. Andererseits wurden vor 1869 nur Schulen unterstützt, in denen der Religionsunterricht ausschließlich in der ersten Stunde des Tages erteilt wurde; Schüler, die eine andere Konfession hatten, wurden auf Wunsch von diesem Unterricht befreit.[8] Gleichwohl ist der Hinweis Sumathipalas auf die christliche, westlich geprägte Ausrichtung des Unterrichtsstoffes auch in anderen Fächern als dem der religiösen Unterweisung wichtig, da es den Einheimischen an jeglicher Alternative fehlte, die nötigen Bildungsressourcen für eine berufliche Perspektive in der Verwaltung des staatlichen oder des privaten Sektors und allgemein für die Mitwirkung an der Entwicklung des eigenen Landes zu erwerben.[9] Unter dem System der *grants-in-aid* wurden nur Schulen gefördert, die sich einem strikten Regelwerk unterwarfen. Die Schulkommission behielt sich das Recht auf regelmäßige Inspektionen und das Abhalten von Examina vor. Es lässt sich jedoch vermuten, dass allein aufgrund der mangelnden Infrastruktur und des Mangels an geeignetem Personal die meisten Schulen weitgehend sich selbst überlassen blieben.

3.2.2 Das Engagement Stewart-Mackenzies für die lokalen Sprachen

Über die von ihm verantwortete Strukturreform hinaus zeigte sich Stewart-Mackenzie auch in anderen Bereichen des Bildungsprogramms in Ceylon als äußerst engagierte Persönlichkeit. Sein zentralstes Projekt im Bildungsbereich war sein Einsatz für die Wiedereinführung der *vernaculars* in das Schulsystem der Kolonie. Er bezog sich dabei auf Erfahrungen, die in Großbritannien mit dem Versuch gemacht worden waren, gälischsprachige Kinder von Anfang an auf Englisch zu unterrichten. Nach neueren Erkenntnissen der damaligen Zeit waren die Resultate dieses Vorgehens eher negativ zu bewerten. Es hatte sich gezeigt, dass die Texte von den Schülern zwar wiedergegeben werden konnten, deren Inhalte jedoch nicht verstanden wurden.[10] Swarna Jayaweera betont in diesem Zusammen-

---

7 Bereits vor diesem Beschluss waren Missionsschulen in unregelmäßigen Abständen von der Kolonialregierung finanziell unterstützt worden. Vgl. Kolonialminister Glenelg an Gouverneur Stewart-Mackenzie, London, 2. Oktober 1837, TNA, CO 55/79.

8 Zur Vergabe der *grants-in-aid* vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 179.

9 Sumathiphala beschreibt diesen Zustand auf fast sarkastische Weise: „They [the natives] could seek entry to government schools, but must be prepared to get ‚civilized' in the process. So any ‚heathen' who dared to get an English education ended necessarily as an ‚enlightened' Christian as well." Sumathipala, Education in Ceylon, S. 13f.

10 Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 169.

hang auch Stewart-Mackenzies eigene Erfahrungen mit der Society for the Promotion of Christian Knowledge in den gälischsprachigen Gebieten Britanniens. Ein wichtiges Motiv war für ihn offensichtlich die leichtere Verbreitung des Christentums auf der Grundlage muttersprachlicher Texte.[11] Stewart-Mackenzies Streit mit dem Colonial Office über die Frage des Unterrichtsmediums, der sich aufgrund eines Briefwechsels nachzeichnen lässt, ebenso wie seine Kontakte zu religiösen Würdenträgern auch über die Grenzen der Kolonie hinaus lassen auf eine tiefe Überzeugung Stewart-Mackenzies im Hinblick auf die Bedeutung der Muttersprache schließen.

Einen ersten Hinweis auf das Festhalten an der Anglisierungspolitik des Colonial Office im Hinblick auf die Kronkolonie Ceylon kann man einem Schreiben vom 2. Oktober 1837 entnehmen, in dem das Colonial Office den Gouverneur Stewart-Mackenzie an die Gründung des von Colebrooke geforderten College erinnert. Die Pläne waren zwar bereits Anfang der 1830er Jahre beschlossen worden, wurden aber zunächst zurückgestellt, bis die finanzielle Lage der Kolonie die zusätzlichen Ausgaben erlaubte. Das Colonial Office drängt in diesem Brief darauf, mit der Verwirklichung des Projekts zu beginnen und die Möglichkeit der Einstellung eines Englischprofessors und zweier Englischlehrer zu prüfen.[12] Aus einer privaten Initiative heraus war in diesem Punkt bereits eine gewisse Vorarbeit geleistet worden. Joseph Marsh hatte die Colombo Academy 1835 zunächst als Privatschule gegründet. Erst unter dem Druck der Burgher, deren Kinder einen Großteil der Schülerschaft stellten, übertrug der Gouverneur die Leitung der Schule schließlich einer staatlichen Aufsicht und sicherte zumindest vorerst ihre Finanzierung.[13] Weiterhin drängte das Colonial Office in diesem Schreiben den Gouverneur, sich mit der Situation des Bildungswesens in Ceylon zu befassen und entsprechend Bericht zu erstatten. Es bezog sich ausdrücklich auf die Vorgaben Colebrookes in Bezug auf die Verbreitung der englischen Sprache.[14] Auch wenn das Colonial Office im Hinblick auf das College offensichtlich die ambitionierteren Pläne verfolgte, wich die Haltung der Regierung in Ceylon und die daraus resultierende Praxis noch nicht entscheidend von der in London verfolgten Politik ab. Dies änderte sich in den späteren Jahren der Amtszeit Stewart-Mackenzies, der sich im Unterschied zu London bald für eine Rückkehr der *vernaculars* in das ceylonesische Schulwesen einzusetzen begann.

Allein im Jahr 1840 verfasste Stewart-Mackenzie mehrere Schreiben an das Colonial Office, in denen er allgemein versuchte, seine Position zu verdeutlichen, und konkret darauf hinarbeitete, eine Genehmigung zu erwirken, die es ihm erlauben sollte, einen Teil des Budgets beispielsweise in Übersetzungsarbeiten zu

---

11 Vgl. Jayaweera, Language, S. 157.

12 Vgl. Kolonialminister Glenelg an Gouverneur Stewart-Mackenzie, London, 2. Oktober 1837, TNA, CO 55/79.

13 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 12.

14 Vgl. Kolonialminister Glenelg an Gouverneur Stewart-Mackenzie, London, 2. Oktober 1837, TNA, CO 55/79.

investieren. Diese erschienen ihm aufgrund des Mangels an geeigneten Schulbüchern in den einheimischen Sprachen dringend geboten. In einem Schreiben bezog er sich auf die Position des Bischofs von Madras, der sich ebenfalls für den Unterricht in den *vernaculars* engagierte.[15] Einem anderen Antrag legte Stewart-Mackenzie einen Bericht der Wesleyan Methodist Mission in Galle bei, die sein Anliegen maßgeblich unterstützte. Ein von den Gegnern der Anglisierung immer wieder aufgegriffenes Argument wurde von der Wesleyan Church besonders anschaulich formuliert:

> It has been held by some Gentlemen that the English language should be made the medium of communicating knowledge to the Singhalese, and certainly could the Singhalese be taught that language. The whole evil connected with a want of books would be removed, but for very many years yet to come the ignorance of English will be the rule and the knowledge for it the exception, for the means of learning that language are not within their reach, and of the few who do learn a little the knowledge acquired is not in general such as to enable them to read English books with pleasure. It cannot be estimated that more than 1500 Singhalese children have the means of obtaining instruction in English, if therefore the blessings of education are to be communicated to the Singhalese, the native languages must be the medium.[16]

Die Realisierbarkeit des Anglisierungsvorhabens aus der Zeit der Colebrooke-Cameron-Reformen wurde in dieser Stellungnahme nicht nur in Frage gestellt, sondern ausdrücklich verneint. Die einzige Möglichkeit zur Bildung breiterer Schichten sah die Mission im Unterricht in den Landessprachen. Nur zwei Tage später verfasste Stewart-Mackenzie einen ausführlichen Bericht zur Lage des Schulwesens, der den Antrag auf Zustimmung zum Übersetzungsfond in seiner Analyse noch bei weitem übertraf. Er führte dem Colonial Office vor Augen, dass dessen Annahme, der Unterricht in den einheimischen Sprachen wäre auf der Insel weit verbreitet und müsse daher nicht mehr unterstützt werden, nicht den Fakten entspreche. Auch erklärte er, dass die vom Colonial Office ausdrücklich geforderten Fortschritte bezüglich der Englischkenntnisse in der ceylonesischen Bevölkerung nicht eingetreten seien. Nur auf der Basis einer Elementarschulbildung in Singhalesisch und Tamilisch könne ein Unterricht in und auf Englisch Früchte tragen. Zur Übernahme des Englischen durch die Ceylonesen äußerte er sich skeptisch. Stewart-Mackenzie glaubte nicht daran, dass Englisch die Muttersprache ersetzen könne, zumindest nicht innerhalb kürzerer Zeit. Eine Ausnahme machte er nur in Bezug auf die wenigen Staatsbediensteten, die sich zumeist aus der Gruppe der Burgher rekrutierten, in Bezug auf einige Händler sowie auf einige andere höher gestellte Klassen, denen er eine solche Entwicklung zutraute. Nur langfristig betrachtet sah er eine Chance zur Etablierung des Englischen.

Das Colonial Office ließ sich von den Zweifeln an einer zeitnahen Anglisierung Ceylons jedoch nicht beeindrucken und blieb vorerst bei seiner vertrauten Posi-

---

15 Vgl. Gouverneur Stewart-Mackenzie an Kolonialminister Lord Russell, Galle, 12. August 1840, TNA, CO 54/181.

16 Bericht der Wesleyan Methodist Mission, Galle, 5. August 1840, in: Gouverneur Stewart-Mackenzie an Kolonialminister Lord Russell, Galle, 10. August 1840, TNA, CO 54/181.

tion. Es untersagte die Bestimmung von Geldern für die Übersetzung aus dem Englischen. Bezugnehmend auf vorherige Schreiben hieß es in der Antwort:

> I adhere to the opinion [...] that it would be unnecessary for the Government to direct its attention and to devote the funds available for education to instruction in the native languages – that the preferable plan would be to encourage the acquirement of the English language by conveying instruction in that language, to the scholars both male and female, in all schools conducted by government.[17]

Ausdrücklich wurden auch die Mädchen in das offizielle Anglisierungsprogramm mit einbezogen. Auf die allgemeinen Ausführungen Stewart-Mackenzies ging das Colonial Office nicht näher ein.[18] Dem Gouverneur blieb nichts anderes übrig, als sich den Anweisungen aus London zu fügen. Verwirklicht wurden die Pläne Stewart-Mackenzies erst nach dem Ende seiner Amtszeit. Es ist jedoch fraglich, ob Ceylon die Schritte hin zu einer Wiedereinführung der *vernaculars* auch an staatlichen Schulen ohne das große Engagement Stewart-Mackenzies bereits im weiteren Verlauf der 1840er Jahren getan hätte, also wiederum bevor ähnliche Entwicklungen in Indien durch den Erlass von 1854 festgeschrieben wurden.[19]

3.3 Die Entwicklung der Integrationspolitik

3.3.1 Offizielle Politik und koloniale Praxis in der Regierungszeit Stewart-Mackenzies

Der von Gouverneur Horton zum Ausdruck gebrachte Optimismus bezüglich der neuen, nach den Colebrooke-Cameron-Reformen eingeführten Einstellungspolitik im Civil Service und ihrer Akzeptanz in der europäischen Kolonialgesellschaft erwies sich schnell als trügerisch.[20] Eine Personalangelegenheit, in der es um die Entlassung eines ceylonesischen *civil servant* ging, gab Gouverneur Stewart-Mackenzie Gelegenheit, die neue, liberalere Integrationspolitik in der Kronkolonie kritisch zu reflektieren.

Anlässlich dieser Personalentscheidung bezüglich der Stelle des Queen's Advocate verfasste der stellvertretende Kolonialsekretär Turnour ein Memorandum zur Einstellungspolitik in Ceylon.[21] Es gibt Aufschluss über die Probleme bei der

---

17 Kolonialminister Lord Russell an Gouverneur Stewart-Mackenzie, London, 20. Dezember 1840, TNA, CO 55/81. Zur Position des Colonial Office vgl. auch: Kolonialminister Lord Russell an Gouverneur Stewart-Mackenzie, London, 17. März 1840, TNA, CO 55/81; Kolonialminister Lord Russell an Gouverneur Stewart-Mackenzie, London, 20. April 1840, TNA, CO 55/81.

18 Vgl. ebd.

19 Vgl. Kapitel 3.5 und 3.6.

20 Zu Hortons Optimismus vgl. Kapitel 2.6. und Gouverneur Horton an Kolonialminister Lord Glenelg, Colombo, 2. September 1837, TNA, CO 54/156.

21 Alle folgenden Zitate sind dem Memorandum des stellvertretenden Colonial Secretary Turnour entnommen. Es ist enthalten in: Gouverneur Stewart-Mackenzie an den Marquis of Normandy, Kandy, 5. Juni 1839, TNA, CO 54/171.

Umsetzung der Reformen im Civil Service und verdient daher, ausführlich zitiert zu werden. Der Anfang ist noch weitgehend allgemein gehalten:

I do most earnestly deprecate the diminishing of the respectability of these or other equally respectable offices under the Crown, by filling them by persons who are not individually of sufficient consideration to mix on a footing of equality with the European community. The line I would draw can be defined without difficulty or ambiguity. Excepting in cases of extraordinary merit, I would never select for an office hitherto held by a Gentleman any person whether European, native or Burgher unless from his high character, his mental superiority, his wealth or his birth he is already admitted into the ordinary relations of social intercourse among Gentlemen.

Bis hierher nimmt Turnour keine Exklusion einzelner Ethnien vor, sondern bezieht sich auf andere, ihm offensichtlich vertraute Merkmale, wie Herkunft, materielle Situation und Charakter. Im Weiteren führt er jedoch aus, welche Bedingungen für das von ihm gewünschte Profil vorliegen müssen und diese sind konkret westlich geprägt:

The working out of the scheme contemplated in these remarks would certainly require that the candidates for the higher offices should, excepting in any rare and special instance, have received an Education in Europe and that those who are selected for the high offices of the Crown Lawyer and Judges of the Supreme Court should have been called to the Bar at home [...] Judicial business in the Courts of Ceylon is transacted in the English language. The criminal jurisdiction is purely British, and so are the whole of the rules of Evidence followed.

Bemerkenswert ist, dass eine westliche Erziehung offensichtlich nicht mehr ausreichte, um das gewünschte Stadium der Zivilisiertheit zu erlangen. Der Bildungsprozess musste in Europa erfolgt sein und in der britischen Zulassung zum juristischen Amt gipfeln, bevor die Übernahme in ein höheres Amt in Ceylon in Betracht gezogen werden konnte. Als Begründung dienten die Übernahme des britischen Justizwesens in weiten Teilen und die Dominanz des Englischen bei der Führung von Prozessen. Der Gebrauch der englischen Sprache bei Gericht stellte für Turnour ein willkommenes Argument gegen eine weiterreichende Integration der einheimischen Bevölkerung dar.

Konnte man bis hierher der Ansicht gewesen sein, dass sich einzelne Ceylonesen singhalesischer oder tamilischer Abstammung trotz erheblicher Hürden für diese Ämter qualifiziern konnten, so wird diese Hoffnung durch den nächsten Absatz des Memorandums weiter reduziert, denn hier wird Turnour deutlicher:

It will be naturally asked whether an adherence to this rule, from the poverty of the natives and Burghers would not exclude them for some years longer from those offices which are declared to be open to them. My answer would be that we have only one of two courses to follow either to say to the Burghers and Natives, that although the higher offices are now thrown open to them for the first time, their position in society at least, if not an European education, must be achieved by themselves before they can be admitted into them – or permit a class of persons to creep into these offices hitherto held by Gentlemen, for whom the natives will have no respect, with whom the military services and the respectable portion of the mercantile will abstain from associating, and upon whom the educated and respectable communities in other parts of the world will look down as members of an inferior and degraded public service.

Zwei Alternativen werden hier von Turnour skizziert: Während im ersten Szenario die liberale Einstellungspolitik aufgehoben beziehungsweise auf unbestimmte Zeit verschoben wird, führt die andere direkt zu einer Verschlechterung des Civil Service, dessen Imageverlust sich sowohl in der Außenwahrnehmung als auch in der zurückgehenden Akzeptanz innerhalb der Kolonialgesellschaft bemerkbar machen würde. Es ist interessant, dass Turnour in diesem Zusammenhang auch eine Ursachenforschung für diese seiner Ansicht nach fehlgeschlagene Integrationspolitik betreibt. Für die Analyse des Entscheidungsbildungsprozesses sind sein Verweis auf den Mangel an korrekten Informationen im Heimatland und sein Vergleich Ceylons mit anderen britischen Kolonien nicht unwichtig. Er schreibt:

> If these evils do result they will not certainly have been brought about by the force of circumstances out of the reach of the control of the Home Government, but entirely from the want of a correct knowledge of the social condition of this Colony. In other parts of her Majesty's dominions, the natives […] have attained such a position from their wealth and respectability, that they possess all the advantages which the higher orders in civilized countries justly pride themselves on.

Ceylon hingegen, so führt Turnour aus, war aufgrund der anhaltenden Unterdrückung durch die Portugiesen und die Niederländer verarmt und konnte weder im Handel noch in der Landwirtschaft Reichtümer aufweisen, die ihm zu diesem Zeitpunkt eine ähnliche Entwicklung erlaubt hätten. Selbst über die ceylonesische Elite heißt es weiter:

> It would be an idle waste of time to attempt to prove, that parties so circumstanced must have led a life to unfit them for social or mental intercourse with educated persons, and that they must, though the Elite of the Land, be incapable of giving their children an adequate education to fit them for the public service.

Offensichtlich versprach sich Turnour unter diesen Bedingungen auch für die kommenden Generationen keine großen Fortschritte in der Entwicklung hin zu einer zivilisierten und damit für den Civil Service geeigneten Klasse. Im Vergleich mit den glühenden Stellungnahmen der Colebrooke-Cameron-Kommission, zeichnen sich in diesem Dokument bereits deutlich pessimistischere Tendenzen ab. Zuletzt fasste Turnour noch einmal seine Position zusammen. In seiner Stellungnahme gegen die sofortige Einstellung von Ceylonesen in den Civil Service sah er keinen grundsätzlichen Widerspruch zur erklärt liberalen Haltung der Regierung in Fragen der Integration. Die offizielle Sprachregelung, dass die Ämter den Ceylonesen offen stehen sollten, wollte er beibehalten, wiederholte aber sein Anliegen, es sei ausschließlich die Respektabilität des Kandidaten, die unter allen Umständen gewährleistet sein müsse.

In Stewart-Mackenzies Entscheidung gegen eine Weiterbeschäftigung des bereits erwähnten ceylonesischen Queen's Advocate schloss er sich in einem Schreiben an den Kolonialminister ausdrücklich den Aussagen Turnours an und verwies außerdem auf die Zustimmung des Kolonialsekretärs.[22] Die Entlassung des

[22] Vgl. Gouverneur Stewart-Mackenzie an den Marquis of Normandy, Kandy, 5. Juni 1839, TNA, CO 54/171.

Queen's Advocate wurde vom Colonial Office bestätigt.[23] Allgemeine Ausführungen zur Einstellungspolitik von Londoner Seite liegen in diesem Zusammenhang nicht vor. Eine neue Bewertung der Situation in Ceylon, die schon in der Auseinandersetzung um die Reformvorhaben Anfang der 1830er Jahre in manchen Stellungnahmen angeklungen war, tritt in diesen Dokumenten deutlich zutage. Kritisiert wurde sowohl der Optimismus der Ära Horton in Bezug auf eine schnelle „Zivilisierung" der Bevölkerung als auch die Entscheidungen der Regierung in der Metropole, die laut Turnour die Situation der Kolonie zu wenig berücksichtigte. Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt fielen offizielle Kolonialpolitik, so wie sie in den Reformvorschlägen der 1830er Jahre formuliert worden war, und koloniale Praxis deutlich auseinander. Der weitere Verlauf der Diskussion um die Einstellung ceylonesischer Civil-Service-Beamter, die während der Herrschaft der Briten noch mehrfach wieder aufgegriffen wurde, sollte diesen Eindruck noch verstärken.

Die Rücknahme einmal gemachter Integrationsversprechen, zumindest in der Praxis, hatte auch Auswirkungen auf den Verlauf der sprachlichen Entwicklung in Ceylon. Wurde einerseits eine Assimilierung der Einheimischen als Voraussetzung für den Aufstieg in höhere Ämter in starkem Maße gefordert, so wurde die Realisierbarkeit des Zivilisierungsvorhabens, so wie es für Indien von Macaulay und für Ceylon von der Colebrooke-Cameron-Kommission formuliert worden war, im gleichen Atemzug in Zweifel gezogen. Dies hatte Folgen für das Engagement der Kolonialregierung in der Vermittlung der englischen Sprache, deren Nutzen immer auch an ihrer Bedeutung für die Rekrutierung von Regierungsbeamten gemessen wurde. Neben einem geringeren Bedarf, der sich aus dem weitgehenden Ausschluss von ceylonesischem Personal aus den höheren Rängen des Civil Service ergab, spielten bereits zu diesem frühen Zeitpunkt Warnungen vor einer potentiellen Überqualifizierung von Einheimischen und deren damit einhergehenden Arbeitslosigkeit eine Rolle. [24] Diese Gefahr wurde später als eines der entscheidenden Argumente gegen die Verbreitung des Englischen angeführt.

3.3.2 Die Integration im Rahmen des Civil Service vor der Reform von 1870

Obgleich der innerste Zirkel des Civil Service immer nur einige wenige Ämter umfasste und nur eine äußerst geringe Anzahl von Ceylonesen in die höchsten Ränge aufstieg, waren es doch die Auseinandersetzungen in der Kolonialregierung um seine Zusammensetzung, die uns heute am ehesten Rückschlüsse auf die Einstellung der britischen Kolonialherren im Hinblick auf den angestrebten Grad der Integration der ceylonesischen Bevölkerung ermöglichen. Die Diskussionen um die Vergabe von Stellen im Civil Service bestimmten auch seine Entwicklung

---

[23] Vgl. ebd.

[24] Vgl. beispielsweise den Bericht des Erzdiakons von Colombo, hier zitiert nach: Kolonialminister Glenelg an Gouverneur Stewart-Mackenzie, London, 2. Oktober 1837, TNA, CO 55/79.

in den Jahrzehnten nach der Regierungszeit Stewart-Mackenzies. Schlüsselfragen betrafen die Art des Auswahlsystems – hier standen sich das traditionelle Nominierungsverfahren und das neuere System des offenen Wettbewerbs gegenüber – das geforderte Qualifikationsprofil der Kandidaten und die Gewichtung der gewünschten Eigenschaften sowie, eng verflochten mit den vorhergegangenen Themen, die Frage, ob und wenn ja in welcher Weise Singhalesen, Tamilen und Burgher berücksichtigt werden sollten. Mills beschreibt die Jahrzehnte in der Mitte des 19. Jahrhunderts als eine Zeit der Widersprüchlichkeiten. Mehrere Auswahlverfahren wechselten sich ab und existierten nebeneinander.[25] Die Verantwortung für das Verfahren lag sowohl beim Kolonialminister in London als auch beim Gouverneur in Ceylon. Die Zuständigkeiten wurden 1852 aufgeteilt, so dass jede Instanz die Hälfte der Plätze vergeben durfte. Während die Kandidaten des Kolonialministers Examina durchlaufen mussten, die denen der Anwärter für den indischen Civil Service entsprachen, unterlagen die Kandidaten des Gouverneurs bis 1863 keinerlei Kontrolle und wurden auch danach zunächst nur einer Prüfung unterworfen, die keine kompetitive Komponente beinhaltete. Erst 1870 wurde ein Wettbewerb für alle nominierten Kandidaten eingeführt, der in den folgenden Jahren gleichzeitig in London und Colombo durchgeführt wurde.[26]

Wie direkt die Auseinandersetzung um das Auswahlsystem und das Qualifikationsprofil die Thematik der Integration und des Bildungssystems berührte, zeigt eine Debatte im House of Lords, in dem 1855, bezeichnenderweise unter dem Titel „Education in India", die Zugänge zum indischen Civil Service kontrovers diskutiert wurden.[27] Obgleich es in dieser Diskussion nicht um Ceylon ging, ist sie für die Situation der Kronkolonie nicht ohne Bedeutung. Mills belegt in seiner Analyse des Civil Service in Ceylon, dass sich die Entwicklung in vielen Punkten am indischen Vorbild orientierte.[28] Nachdem das Nominierungsverfahren im indischen Civil Service zugunsten des offenen Wettbewerbs aufgegeben worden war, veranlasste der Vorschlag einer von der East India Company eingesetzten Kommission, der auch Thomas Babington Macaulay angehörte, Lord Monteagle im House of Lords dazu, die Diskussion über eine daraus folgende Diskriminierung der Einheimischen in den indischen Territorien anzustoßen. In seiner Rede fasste er noch einmal die offizielle, liberal geprägte Einstellungspolitik und die Umsetzung derselben zusammen. Bereits 1833, also fast zeitgleich mit dem Civil Service in Ceylon, war der Civil Service in den indischen Territorien allen Einheimischen, unabhängig von ihrer Herkunft, geöffnet worden. Diese weitgehende Regelung war jedoch schon bald durch die Unterscheidung in einen den Europäern vorbehaltenen *convenanted* und einen allgemein zugänglichen *unconvenanted service* unterlaufen worden. Auch nach der Abschaffung dieser unzulässigen Unterteilung würde, so Monteagle, die Diskriminierung beibehalten werden. In sein-

25 Vgl. Mills, Ceylon, S. 89–91.
26 Vgl. ebd.
27 Vgl. Parliamentary Debates, House of Lords, Bd. 137, 1855/2 (5. März 1855), S. 79–81.
28 Vgl. Mills, Ceylon, S. 80.

er Rede kritisierte er insbesondere das Auswahlverfahren für den Civil Service: „And he thought he should be able to show their Lordships that the course of examination was so framed – he would not say so intended – as to exclude the Native of India whilst admitting the European."[29] Er führte aus, dass in der Aufnahmeprüfung allein 2625 von insgesamt 6875 erreichbaren Punkten für Kenntnisse in den europäischen Sprachen, Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch und Italienisch vergeben wurden. Die indischen *vernaculars* hingegen fanden keine Berücksichtigung. Die Gewichtung der englischen Sprache mit 1500 Punkten hielt Monteagle für richtig, Kenntnisse in diesem Bereich waren für ihn unverzichtbar. Insgesamt kam er jedoch zu dem Ergebnis, dass die Examina in erster Linie auf die Studienpläne in Oxford und Cambridge abgestimmt waren, während die Interessen der hinduistischen und islamischen Schulen ignoriert wurden. Auf der Grundlage eines solchen Verfahrens sah Monteagle den Ausschluss der allermeisten indischen Bewerber als gegeben an.[30] Seiner Eingangsrede folgte eine angeregte Debatte.

Lord Ashburton, der Monteagle in seinem Redebeitrag widersprach, verwies auf die besonders guten Kenntnisse einiger Inder im Bereich der englischen Komposition, der englischen Literatur und der englischen Geschichte. Die Außensicht und die Tatsache, dass man sich in Indien mit diesen Fächern gerade deshalb so viel intensiver auseinandersetze als in England, weil sie nicht selbstverständlich waren, so Ashburton, verschaffe den Indern hier einen entscheidenden Vorteil und gliche die für andere europäische Sprachen vergebenen Punkte wieder aus.[31] Ashburton bezog sich offensichtlich auf das verbreitete Klischee, nach dem das Englisch einiger hoch gebildeter Inder von besonderer Güte war, da ihre Sprache auf der Lektüre großer englischer Schriftsteller beruhte und nicht durch Abschleifungen an Reinheit verloren hatte.[32] Im Kontext der Auseinandersetzung um die Gestaltung des Examens hätte diese Bemerkung jedoch selbst dann nicht überzeugen können, wenn die Argumentation nicht auf subjektiven Eindrücken beruht, sondern über eine breite empirische Basis verfügt hätte. Auch ein überragendes Testergebnis im Englischen hätte aufgrund der niedrigeren Gewichtung die Vorteile der europäischen Kandidaten, die zu einem großen Teil über Sprachkenntnisse in weiteren europäischen Sprachen verfügten, nicht ausgleichen können.

Im Folgenden wurden noch viele weitere Aspekte in die Diskussion eingebracht, die auch schon im Turnour-Gutachten angeklungen und für Ceylon ebenso relevant waren wie für Indien.[33] Dabei zeigte sich das Oberhaus insgesamt sehr viel liberaler als es die gängige koloniale Praxis in Indien und Ceylon hätte vermuten lassen. Der Earl of Albemarle sprach sich beispielsweise dafür aus, alle nötigen

---

29 Parliamentary Debates, House of Lords, Bd. 137, 1855/2 (5. März 1855), S. 79–81.
30 Vgl. ebd.
31 Vgl. ebd., S. 90f.
32 Vgl. ebd. Zu den Ansichten einiger Briten, die den Indern eine besondere Reinheit der Sprache zuschrieben vgl. Viswanathan, Masks, S. 115.
33 S.o., Kapitel 3.3.1.

Maßnahmen zu ergreifen, um begabten Indern eine adäquate Ausbildung, die sie für den Civil Service qualifizierte, auch vor Ort zu ermöglichen. Eine in Europa erlangte Bildung war für ihn verzichtbar.[34] Earl Granville hingegen setzte sich gerade für diesen Aspekt besonders ein. Dabei war es nicht so sehr das Bildungsangebot in England, auf das es ihm ankam, sondern die Anstrengungen – „that energy of character and moral courage"[35] – mit denen die Ausbildung in Europa selbst für Angehörige der indischen Elite verknüpft war und die für ihn erst das eigentliche Qualifizierungskriterium für den Civil Service darstellten. Sorgen, dass eine solche Forderung diskriminierend wirken könnte, verwarf Granville. Er verwies in diesem Zusammenhang auf Thomas Babington Macaulay, der für ihn als ein Garant für die Einbeziehung der indischen Bevölkerung in alle Verwaltungsbereiche galt. Macaulays Autorschaft machte in Albemarles Augen jedes Hinterfragen der Angemessenheit des vorgeschlagenen Auswahlverfahrens überflüssig.

Auch wenn die Resolution des Oberhauses in dieser Sache – die Forderung Monteagles an die East India Company, die Korrespondenz bezüglich des neuen Auswahlverfahrens und des allgemeinen Erlasses zum Thema Bildung in Indien von 1854 zur Einsicht zur Verfügung zu stellen, wurde unterstützt[36] – eher von geringer Bedeutung ist, so zeigt diese Debatte doch, dass ein großes Interesse an diesen Fragen bestand. Vielleicht noch wichtiger ist die Tatsache, dass sich mehrere Mitglieder des Oberhauses in ihren Beiträgen ausdrücklich für die zunehmende Integration der kolonisierten Bevölkerung aussprachen. Schließlich ist die Verknüpfung, die sie im Hinblick auf die Entwicklung des Bildungssystems einerseits und die Besetzung von Stellen im Civil Service andererseits vornahmen, einmal mehr Anhaltspunkt dafür, dass diese Themen im Zusammenhang betrachtet wurden.

Die Frage der Ungleichbehandlung von indischen und europäischen Bewerbern um Stellen im Civil Service beschäftigte bei einer späteren Gelegenheit auch das Unterhaus. Auch dort wurden Unterlagen angefordert, um Entscheidungsprozesse und Intentionen der East India Company nachvollziehen zu können. In der Korrespondenz zwischen dem India Office und dem Generalgouverneur, die dem Unterhaus zur Verfügung gestellt wurde, finden sich Auseinandersetzungen um das richtige Auswahlverfahren und das gewünschte Qualifikationsprofil der Bewerber. Die Tatsache, dass der Rat der East India Company in einer Anweisung an den Gerneralgouverneur von 1868 deutliche Forderungen bezüglich der Verbesserung der Chancen für indische Anwärter auf höhere Ämter beinhaltete, zeigt, dass auch die Einführung eines offenen Wettbewerbs hier keine Abhilfe geschaffen hatte. Ein offenes Verfahren war also keineswegs ein Garant für eine liberalere Einstellungspolitik. Es kam maßgeblich auf die Kriterien der Auswahl an. Ein Nominierungsverfahren hatte dagegen den entscheidenden Nachteil, immer vollständig von der Person und den Einstellungen des jeweiligen Verantwortlichen abzuhängen, so dass je nach dessen Perspektive mehr oder weniger Einheimische

34 Vgl. Parliamentary Debates, House of Lords, Bd. 137, 1855/2 (5. März 1855), S. 92.
35 Ebd., S. 93.
36 Vgl. ebd., S. 89–91.

eine Chance bekamen. Bemerkenswert ist, dass Sir Erskine Perry, ein Mitglied des Rates, dessen abweichende Meinung ebenfalls in den Unterlagen enthalten ist, vorschlug, in einzelnen Fällen tatsächlich zum Nominierungsverfahren zurückzukehren. Sein Vorschlag begründete sich ausdrücklich nicht mit Befürchtungen im Hinblick auf eine mögliche Konkurrenz der neuen anglisierten indischen Mittelklasse, sondern bezog sich explizit darauf, Mitglieder der einflussreichen Schicht der indischen Großgrundbesitzer für den Staatsdienst zu gewinnen, mit denen auf diese Weise die Kooperation gestärkt würde.[37]

In Ceylon war der Gouverneur trotz der Entwicklungen in Indien zunächst nicht vom Nominierungsprinzip abgewichen. Die Diskussion um den Zugang zum Civil Service wurde in den 1860er Jahren wieder aufgegriffen, als das Colonial Office begann, auf die Einführung eines kompetitiven Verfahrens auch in Ceylon zu drängen.[38] Aus dem darauf folgenden Briefwechsel zwischen dem Colonial Office und der Kolonialregierung in Ceylon von 1860 geht jedoch hervor, dass die Gründe für die Beibehaltung des alten Systems seitens der Regierung in Colombo gerade nicht wie im Fall Sir Erskine Perrys mit Bedenken gegenüber einer eventuellen Benachteiligung der Ceylonesen im Falle eines offenen Wettbewerbs begründet waren, sondern dass im Gegenteil gerade deren massenhafte Qualifizierung auf Kosten der europäischen Anwärter befürchtet wurde. Es ist sicher kein Zufall, dass die Beantwortung des Schreibens aus dem Colonial Office, in dem sich der Kolonialminister für die Einführung eines kompetitiven Auswahlverfahrens aussprach,[39] in Form einer vertraulichen Depesche erfolgte.[40] Die Bedenken, die der Gouverneur Ceylons, Sir Henry Ward, vortrug, waren in dieser Offenheit sicherlich nur für einen begrenzten Leserkreis bestimmt. Von der Einführung des neuen Verfahrens riet er gleich zu Beginn des Briefes dringend ab; deren Folgen hielt er für unabsehbar. Die Ausführungen zur Begründung verdienen es aufgrund ihrer Aussage über das bereits erreichte Bildungsniveau in Ceylon einerseits und die britische Sicht auf die Eignung der ceylonesischen Bevölkerung für den Staatsdienst andererseits, in Ausschnitten zitiert zu werden. Dort heißt es:

> Now it is notorious that, up to the age of 18, or 20, the intellectual faculties of the Eastern races are much earlier developed than those of Europeans. [...] The natives have also the advantage of having schools open to their children in the island, which for reasons easily to be understood, are not frequented by the children of European parents, who are usually sent to England for education, and health. But, on the other hand, those European children bring back with them ideas of honour, and public duty, which no educational system here can inculcate, and generally possess a sobriety, and steadiness of character, which when developed by experience [...] render them a much more valuable class of public servants, than their more brilliant and precocious competitors. Indeed, it is the opinion of men, who have

---

37 Vgl. Parliamentary Papers, House of Commons, Bd. 50, 1867–68 (25. März 1868), S. 1–3.

38 Vgl. Kolonialminister Duke of Newcastle, an den Gouverneur Sir H. G. Ward, London, 9. Februar 1860, hier zitiert nach: Gouverneur Sir H. G. Ward an den Kolonialminister Duke of Newcastle, Colombo, 28. Juni 1860, TNA, CO 54/439.

39 Vgl. ebd.

40 Vgl. im Folgenden Gouverneur Sir H. G. Ward an den Kolonialminister Duke of Newcastle, Colombo, 28. Juni 1860, TNA, CO 54/439.

had the longest experience of native character, that the talents of the boy, are no criterion of the qualifications of the man, and that at 25, a very unpromising European, who has been kept steadily to his work, is superior to the most promising native. But at 18, or 19, the balance undoubtedly lies the other way, and my belief is that, in nine cases out of ten, the Burgher, or Tamil or low Country Singhalese, – for the Kandyans have shewn little disposition as yet, for mental exertions of any kind, – would be the successful candidate under any system of competitive examination, that might be instituted.[41]

Die Begründung Wards für die Schwierigkeiten, die sich aus einem offenen Verfahren ergeben würden, klingt zunächst überraschend. Gerade die hohe Qualifikation der jüngeren Generation der Ceylonesen und, wie er ausführt insbesondere der Tamilen, sprach in seinen Augen gegen ein solches Auswahlsystem. Die Aussagekraft eines Tests, der auf die Überprüfung der intellektuellen Fähigkeiten und der erworbenen Bildung ausgerichtet war, hielt er für gering. Charakterfestigkeit und Bescheidenheit, Eigenschaften die er bei den europäischen Beamten generell zu erkennen glaubte, waren für ihn die eigentlichen Merkmale, die gute Civil-Service-Beamte ausmachten. Ein Vergleich mit anderen Gegnern der neuen Instrumente für die Kandidatenauswahl zeigt, dass er mit dieser Art der Argumentation nicht allein stand.[42]

Wards größte Befürchtung bestand jedoch darin, dass es diesen ceylonesischen Bewerbern auch innerhalb des Civil Service gelingen könnte, aufzusteigen. Er schrieb:

Since it would only excite discontent to admit them to the Civil Service, without placing them upon a footing of perfect equality with its other members, and that they must rise, ultimately, to the executive Council. And then comes the old question, „How is the Queen's Government to be carried on", in a Colony containing a large and influential European population, with an immense numerical preponderance of Natives?[43]

In seinem Schreiben nahm Ward auch Bezug auf mögliche Konsequenzen, die aus einem gemischt zusammengesetzten Civil Service erwachsen könnten. Er führte aus, dass vor allem die Gruppe der europäischen Pflanzer ceylonesischen Beamten nicht den nötigen Respekt entgegenbringen würde. Es sei zu befürchten, dass insbesondere in Angelegenheiten, in denen es um Streitigkeiten zwischen ihnen und der Bevölkerung ginge, den ceylonesischen Beamten vorgeworfen werden könnte, sich über den Anspruch des Civil Service, unparteiisch zu handeln, hinwegzusetzen, um ihren eigenen Landsleuten entgegenzukommen. Ward machte an dieser Stelle auch deutlich, dass er diese Vorwürfe für durchaus gerechtfertigt hielt. Nur wenigen Ceylonesen, die sich aufgrund ihrer hervorragenden Qualifikation allgemeiner Wertschätzung sicher sein konnten, traute er zu, den Reizen der Korruption zu widerstehen, „for there is a laxity of feeling and practice, in all Orientals, which nothing but the strictest surveillance can check."[44] Europäische Beamte

41 Ebd.

42 Vgl. auch den Standpunkt seines Nachfolgers in: Sir MacCarthy an den Kolonialminister Duke of Newcastle, Colombo, 13. Dezember 1860, TNA, CO 54/439.

43 Gouverneur Sir H. G. Ward an den Kolonialminister Duke of Newcastle, Colombo, 28. Juni 1860, TNA, CO 54/439.

44 Ebd.

hingegen würden bereits durch die Macht der öffentlichen Meinung und von ihren Landsleuten von jeglichem unrechten Verhalten abgehalten werden. Auch die Gruppe der Kaufleute, von denen die wirtschaftliche Entwicklung der Kolonie in hohem Maße abhing, zählte für Ward zu den potentiellen Gegnern einer größeren Beteiligung von Ceylonesen an Ämtern des Civil Service.[45]

Interessant ist jedoch, dass Ward auch auf die Frage einging, wie die ceylonesische Bevölkerung selbst einen solchen Wandel aufnehmen würde. Ausgehend von einer Unterteilung der ceylonesischen Bevölkerung in fünf verschiedene Gruppierungen, Singhalesen aus der Region des ehemaligen Königreichs Kandy, Singhalesen aus den Küstenregionen, Tamilen, Angehörige einer arabischstämmigen Minderheit und Burghern, unterstellte er den Ceylonesen ein grundlegendes Misstrauen gegenüber ihren jeweiligen Nachbarn. Anders als in Indien gebe es in Ceylon weder Großgrundbesitzer noch alte Händlerdynastien, aus denen sich eine traditionelle Elite hätte rekrutieren können. Während es unproblematisch sei, die kleineren Posten beispielsweise der Büroangestellten oder der *headmen* insbesondere in den ländlichen Territorien an Ceylonesen zu vergeben, hielt Ward es für unmöglich, mehr als vier Ceylonesen auf der gesamten Insel zu finden, denen die Regierung auch im Hinblick auf höhere Ämter vertrauen könne. Bei diesen wenigen Ausnahmen handele es sich um Männer, die bereits einen gesellschaftlichen Aufstieg vollzogen hätten, bevor sie in den Civil Service aufgenommen wurden. Ward griff hier das gleiche Argument auf, das Turnour 1840 in seinem Gutachten für Stewart-Mackenzie gebraucht hatte.[46] Erst müsse sich der Kandidat in der britisch geprägten Kolonialgesellschaft bewährt haben, ihre Wertvorstellung und Umgangsformen in großen Teilen übernommen haben, bevor eine weitergehende administrative Integration möglich sei. Die These wurde von Ward mit mehreren Beispielen belegt. In anderen Fällen, in denen diese Grundvoraussetzungen nicht vorhanden gewesen seien, sei das Experiment der Integration gescheitert. Selbstverständlich sei es die Pflicht eines jeden Gouverneurs, auch unter den Ceylonesen geeignete Kandidaten ausfindig zu machen, ein Verfahren jedoch wie das des offenen Wettbewerbs, welches weit darüber hinausging, lehnte er entschieden ab. Eine solche Reform des Civil Service würde letztlich, so betonte Ward, vor allem eine Zumutung für die Kolonisierten selbst bedeuten. In grenzenlosem Vertrauen auf die den Briten vorbehaltenen Fähigkeiten des Regierens, und auf die freiwillige Akzeptanz britischer Herrschaft durch die Ceylonesen schrieb er:

> To throw the responsibilities of administering the Government in outlying districts into native hands, would in my humble judgement, not merely alter the character of British rule, but would amount to an absolute breach of faith with the two millions of Tamils, Moormen and Singhalese who have placed themselves under it, not to be governed by each other, but to be governed by us.[47]

---

45 Vgl. ebd.

46 Vgl. Kapitel 3.1.3.

47 Gouverneur Sir H. G. Ward an den Kolonialminister Duke of Newcastle, Colombo, 28. Juni 1860, TNA, CO 54/439.

Auch wenn Ward die Aufnahme von Ceylonesen in den Civil Service nicht vollständig ausschloss, so wird in seinem Schreiben doch deutlich, dass die Anglisierung und die damit einhergehende Bildung in seinen Augen – anders als noch von vielen Vertretern in den 1830er Jahren formuliert – nicht ausreichen konnten, um die Gleichstellung von Singhalesen, Tamilen und Burghern zu erreichen. Das Antwortschreiben des Colonial Office richtete sich bereits an den neuen Gouverneur Sir Charles MacCarthy. Den Ausführungen Henry Wards wurde offensichtlich eine gewisse Bedeutung zugemessen. Gleichzeitig hielt das Colonial Office seine Forderung nach einem kompetitiven Examen aufrecht. Der Kompromissvorschlag, den es MacCarthy zur Prüfung unterbreitete, zielte auf eine Kombination beider Verfahren ab. Ähnlich dem in London für die Kronkolonie bereits erprobten System sollten sich zuvor vom Gouverneur ausgesuchte Kandidaten einem an Leistung orientierten Auswahlverfahren stellen.[48] MacCarthy hielt jedoch zunächst an dem Standpunkt seines Vorgängers fest. Auch er sah das Nominierungssystem als das für Ceylon einzig richtige an. Eine sorgfältige Auswahl der Kandidaten durch den Gouverneur sichere die Berücksichtigung der Ceylonesen und ließe das Gefühl der Exklusion in der Bevölkerung gar nicht erst aufkommen. Eine Auswahl nach objektiven Kriterien, die vor allem die Bildung der Kandidaten berücksichtigte, hielt er aus den gleichen Gründen wie sein Vorgänger für gefährlich.[49] Nur drei Jahre später regte sich jedoch auch bei MacCarthy der Unmut über die mangelnde Qualifikation seiner eigenen Kandidaten, und so wurde 1863 eine Prüfung für die von ihm nominierten Bewerber vorgeschrieben. Diese war allerdings nicht kompetitiv und entsprach nicht den Anforderungen des Londoner Auswahlverfahrens.[50]

Einige Jahre später wurde die Diskussion wieder aufgegriffen. In einem Schreiben vom 4. Dezember 1868 an das Colonial Office nahm der neue Gouverneur, Sir Hercules Robinson, zu einer weiteren möglichen Reform des Civil Service Stellung, die ein zweigeteiltes Auswahlverfahren vorsah. Die Idee, getrennte Prüfungsverfahren für Ceylonesen und Europäer durchzuführen, um keine der beiden Gruppen zu benachteiligen und gleichzeitig mehr hochrangige Ceylonesen zu rekrutieren, wurde von Robinson aufs schärfste kritisiert. Seiner Meinung nach war die Frage, wo die Trennlinie zwischen Ceylonesen und Europäern gezogen werden sollte, nicht zu beantworten. Wie bereits zu Beginn der britischen Kolonialherrschaft spielten in dieser Diskussion die Burgher eine besondere Rolle. Robinson schrieb:

> The question would arise, should the term „Natives" be limited to Kandians, Singhalese, Tamils, Moormen, Malays, and other purely Asiatic races, or should it be extended to Burghers and persons of mixed blood. The term Burgher was originally used to designate

48 Vgl. Sir G. L. Lewis an Gouverneur Charles MacCarthy, London, 20. Oktober 1860, TNA, CO 54/439.

49 Vgl. Gouverneur Charles MacCarthy an den Kolonialminister Duke of Newcastle, Colombo, 13. Dezember 1860, TNA, CO 54/439.

50 Vgl. Mills, Ceylon, S. 90.

the descendants of the Portuguese and Dutch of pure European descent although born in the island. Now it is generally applied in addition to all those who in India are called Eurasians – that is the legitimate or illegitimate issue of Europeans and Natives.[51]

Diese allgemeinen Äußerungen wurden von Robinson mit vielen Beispielen belegt, die zeigen sollten, wie schwer eine solche Kategorienbildung war. Ein weiteres Problem bei der Einordnung in ein festes Schema stellten die in Ceylon geborenen Europäer dar. Sollten selbst die in zweiter Generation auf der Insel Geborenen noch als Europäer gelten? Robinson verwarf schließlich die Möglichkeit einer scharfen Trennlinie.[52] Auch war er überzeugt, dass eine solche Zweiteilung des Verfahrens von der europäischen Bevölkerung Ceylons als ungerecht empfunden werden würde. Ihre Söhne müssten in diesem Fall mit den hoch qualifizierten Kandidaten des Kolonialministers konkurrieren, die in England aufgewachsen waren und dort ihre Ausbildung absolviert hatten, während vielen europäischen Familien in Ceylon die Mittel dazu fehlten. Die Annahme, die diesem Vorschlag zugrunde liegen müsse, so Robinson, dass Europäern die Schulbildung in England zugänglich sei, während Ceylonesen ihre Kinder grundsätzlich in der Kolonie ausbilden ließen, sei falsch. Dieses Verfahren würde daher dazu führen, dass einem Kandidaten aus einer hochrangigen ceylonesischen Familie, der eine Schulbildung in England genossen hatte, aufgrund der geringer einzustufenden Konkurrenz bei seiner Bewerbung für den Civil Service ein nicht zu rechtfertigender Vorteil zuteil würde. Der Schulbesuch in England, so führte Robinson aus, sei längst auch für ceylonesische Kandidaten, die sich auf Stellen im innersten Zirkel des Civil Service bewürben, selbstverständlich. Schließlich gab Robinson zu bedenken, dass sich auch die Ceylonesen selber durch ein solches System diskriminiert fühlen könnten. Er schrieb: „Natives are proud of entering a service professedly European, when they do so by the same door and upon the same footing as Europeans."[53] Einerseits hielt Robinson in diesem Brief ein Plädoyer dafür, Unterschiede zwischen den Kandidaten, welche ihre Herkunft betrafen, nicht zum Kriterium zu machen, in dem man zwei verschiedene Kanäle zum Civil Service eröffnete, andererseits kann man aus seinen Begründungen ein klares Motiv für diese Stellungnahme herauslesen. Sein Anliegen war es, eine potentielle Flut von ceylonesischen Beamten zu verhindern. Das zweigeteilte Verfahren wurde letztlich nicht eingeführt.[54] Qualitätsunterschiede zwischen den beiden Bewerbergruppen in Ceylon und England wurden erst 1870 mit der Einführung eines einheitlichen, simultan an beiden Orten durchgeführten Auswahlwettbewerbs ausgeglichen.[55] Auch wenn die Nominierung vorerst beibehalten wurde, übertraf doch fortan die Zahl der Kandidaten die Anzahl der offenen Stellen, so dass die

---

51 Gouverneur Sir Hercules Robinson an das Colonial Office, London, 4. Dezember 1868, TNA, CO 54/439.

52 Vgl. ebd.

53 Ebd.

54 Vgl. Mills, Ceylon, S. 92.

55 Vgl. ebd., S. 90. Inwieweit ceylonesische Bewerber von dieser und weiteren Reformen wirklich profitierten wird Thema des Kapitels 4.3.2. sein.

eigentliche Qualifikation im Verfahren zumindest berücksichtigt werden musste.[56]

Nachdem hier zunächst die Rahmenbedingungen für die Einstellung in den Civil Service diskutiert wurden, stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Maßnahmen tatsächlich hatten. Für diese frühe Zeit des Civil Service existieren nur wenige Anhaltspunkte, die Aussagen über seine Zusammensetzung zulassen. Ein wichtiges Dokument ist eine Analyse aus dem Jahr 1868, die explizit auf die Frage der Berücksichtigung der Europäer einerseits und der Ceylonesen andererseits in den verschiedenen Rängen des Civil Service eingeht.[57] Insgesamt waren zu diesem Zeitpunkt 1084 Stellen besetzt, 894 von ihnen durch Singhalesen, Tamilen und Burgher. Diese Zahlen, die zunächst eine weit fortgeschrittene Integration der Ceylonesen suggerieren, gewinnen an Aussagekraft, wenn man sich die Verteilung der einzelnen Gruppen auf die verschiedenen Klassen des Civil Service ansieht. Die 802 untergeordneten Stellen vor allem im Bereich der Büroangestellten und der *headmen*, die mit einem Gehalt zwischen fünfzig und dreihundert Pfund dotiert waren, wurden ausschließlich von Ceylonesen besetzt. Die höheren Ämter, die einem Verdienst von bis zu 2500 Pfund entsprachen, blieben vor allem Europäern vorbehalten, aber auch hier gab es in einer Gruppe von 190 Beamten noch 92 Ceylonesen. Diese Klasse lässt sich jedoch noch einmal unterteilen, in den innersten Kreis des Civil Service, für den das oben beschriebene Auswahlverfahren die Grundlage bildete, und andere höherwertige Ämter. Für die obersten Ränge des Civil Service sah die Zusammensetzung nun deutlich anders aus. Von vierundachtzig Beamten gehörten zehn den ursprünglich in Ceylon ansässigen Bevölkerungsgruppen an, zweiunddreißig von ihnen waren in Ceylon geborene Europäer. Die andere Hälfte kam, entsprechend dem jeweils hälftigen Auswahlverfahren zwischen Gouverneur und Kolonialminister, aus Europa.

Obgleich diese Zahlen bereits zeigen, dass sich trotz ihres geringen Bevölkerungsanteils selbst unter den in Ceylon nominierten Kandidaten weitaus mehr Europäer als Singhalesen, Tamilen und Burgher befanden, wird der Zeitpunkt der Analyse von Patrick Peebles aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten als Höhepunkt der Berücksichtigung von Ceylonesen bei der Verteilung der höheren Verwaltungsposten im 19. Jahrhundert bezeichnet. Sir Robert Wilmot Horton hatte, wie bereits erwähnt, als erster Gouverneur der Einstellung von Ceylonesen auch bezüglich der höchsten Ämter zugestimmt. Allerdings beschränkte er sich zunächst auf die Ernennung einiger Burgher. Bis 1844 wurde, obgleich diese Gruppe den größten Bevölkerungsanteil stellte, kein Singhalese in den innersten Zirkel des Civil Service aufgenommen. Peebles, der sich insbesondere mit der Berücksichtigung der singhalesischen Bevölkerung auseinandergesetzt hat, versucht,

---

56 Vgl. Gouverneur von Ceylon an das Colonial Office, 23. Mai 1868, TNA, CO 54/439.

57 Vgl. im Folgenden: Gouverneur von Ceylon an das Colonial Office, 23. Mai 1868, TNA, CO 54/439. Auf eine weitere Differenzierung, aufgrund derer eine vergleichende Analyse der Karrierechancen von Tamilen, Singhalesen und Burgher möglich gewesen wäre, verzichtet die Auflistung.

die Zusammensetzung des Civil Service zu analysieren, und ist dabei auch auf die Herkunft einzelner Beamter näher eingegangen. Nach seinen Angaben wurden vor 1864, also zu Zeiten, in denen ein reines Nominierungsverfahren existierte, fünfzehn Ceylonesen eingestellt und zwischen 1865 und 1870 noch einmal fünf. Danach nahm die Zahl weiter ab.[58] Nur die wenigsten ceylonesischen Beamten waren Singhalesen oder Tamilen; Burgher stellten die weitaus größte Zahl. Über die Zusammensetzung der singhalesischen Kandidaten, die bis in die höchsten Ränge des Civil Service gelangten, lässt sich sagen, dass fast alle miteinander verwandt waren und zu den führenden Familien gehörten. Die Vorbedingung für eine Integration im Civil Service, die Turnour bereits Anfang der 1840er Jahre formuliert hatte, also eine angesehene Stellung in der Gesellschaft, erfüllten alle. Selbst die wenigen von den Briten als singhalesisch definierten Beamten hatten zudem in den meisten Fällen auch europäische Wurzeln und hätten auch der Gruppe der Burgher zugerechnet werden können. Interessant ist schließlich, dass bereits der erste erfolgreiche singhalesische Anwärter, Frederick de Livera, eine Erziehung außerhalb der Insel vorweisen konnte; er war nach Kalkutta geschickt worden, um eine juristische Ausbildung zu absolvieren. Diese Art der Vorbildung war für Kandidaten aus der frühen Phase des Civil Service durchaus typisch.[59] Nach der Berufung zum Mitglied des Legislativrats war die Ernennung zu einem hohen Amt im Civil Service für Angehörige der englischsprachigen Elite Ceylons mit dem größten Prestige versehen. Eine Karriere im Civil Service galt für alle diejenigen, die eine weiterführende englischsprachige Bildung genossen hatten, als höchstes Ziel.[60]

3.3.3 Chancen außerhalb des Civil Service

Neben den wenigen Möglichkeiten, die der Civil Service bot, gab es auch andere Betätigungsfelder, die den sozialen Aufstieg und die erfolgreiche Integration in die Kolonialgesellschaft erlaubten, beziehungsweise symbolisierten und gleichzeitig eng mit Kenntnissen der englischen Sprache verknüpft waren. Zu ihnen gehörte in erster Linie der Beruf des Anwalts. Weitere Berufsfelder waren im medizinischen Bereich angesiedelt, in den Lehrberufen und im kirchlichen Sektor. Die Ausübung einer der vielen Bürotätigkeiten innerhalb und außerhalb der Kolonialverwaltung, für die ebenfalls Englischkenntnisse, wenn auch in weitaus geringerem Maße vonnöten waren, bedeutete nicht automatisch die soziale Integration. Wohl war mit ihr oft ein gewisser sozialer Aufstieg verbunden, ebenso wie eine größere Intensität in Bezug auf die Kommunikation mit Vertretern der britischen

---

58 Nach dem Zeitpunkt der eingangs erwähnten Analyse sank die Zahl der Ceylonesen im Civil Service weiter. Sie betrug im Jahr 1879 noch sieben, 1881 noch sechs. Peebles, Social Change, S. 236 u. 239. Zur weiteren Entwicklung vgl. auch Kapitel 4.3.2.

59 Vgl. Peebles, Social Change, S. 237f. Vgl. auch Gouverneur Sir Hercules Robinson an das Colonial Office, London, 4. Dezember 1868, TNA, CO 54/439.

60 Vgl. Peebles, Social Change, S. 236.

Gesellschaft. Die Anerkennung durch diese und durch die einheimischen Eliten blieb jedoch aus. Private Kontakte blieben weiterhin weitgehend auf die Herkunftsgruppe beschränkt. Einem Vergleich mit anderen Tätigkeiten hielten Dienstverhältnisse als einfache Büroangestellte nicht Stand. Ganz anderes galt, wenn es um prestigeträchtige Betätigungen im juristischen Bereich ging. Die Bedeutung des Anwaltsberufs hatte bereits Gouverneur Ward in einem Brief an das Colonial Office herausgestellt, in dem er sich auf die Entwicklung der ceylonesischen Bevölkerung bezog. Er schrieb, dass sich die Anwaltsberufe noch in den Kinderschuhen befänden, jedoch vielversprechende Fortschritte gemacht hätten. Zu den medizinischen Berufen merkte er hingegen an, dass es nur wenigen Ceylonesen gelungen sei, über eine niedrige Anstellung hinaus Karriere zu machen.[61] Während Peebles eine positive Entwicklung der Arztberufe beschreibt – bis 1879 war die Zahl der Sanitäter auf 22 gestiegen – blieb die Zahl derjenigen Ceylonesen, die ein vom Staat finanziertes kirchliches Amt versahen gering.[62] Eine andere Situation zeigt sich, wenn man die Missionen als Arbeitgeber berücksichtigt. Einige von ihnen beschäftigten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bereits mehr ceylonesische als europäische Missionare.[63] Auch in den Lehrberufen nahm die Zahl des einheimischen Personals in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stark zu. Insbesondere die Zahl der Singhalesen und der Tamilen stieg von 1855 bis 1901 um ein Vielfaches an.[64] Gerade mit Blick auf diejenigen Lehrkräfte, die in den wiederbelebten und neu gegründeten *vernacular schools* lehrten, lässt sich jedoch ähnliches sagen wie über die kleineren Büroangestellten. Eine Anbindung an die Kolonialgesellschaft erfolgte nur über die Vergütung oder das System der *grants-in-aid*, also die Einbindung in das Wirtschaftssystem. Eine soziale Integration dieser „unteren Mittelklasse“[65] blieb aus.

Die juristischen Berufe stellten ohne Zweifel die, quantitativ betrachtet, wichtigsten Aufstiegsmöglichkeiten bereit. Im 19. Jahrhundert war dieses Berufsfeld besonders attraktiv, weil eine Ausbildung in dieser Sparte auch in Ceylon möglich war und damit als einzige höhere Bildung auch denjenigen zugänglich war, die zum Beispiel aus finanziellen Gründen keine Möglichkeiten hatten, Bildungsangebote in Indien oder England wahrzunehmen. Eine Prüfung zum Rechtsanwalt in England war nicht nötig, der höchste Gerichtshof in Ceylon war berechtigt,

---

61 Vgl. Gouverneur Sir H. G. Ward an Kolonialminister Duke of Newcastle, Colombo, 28. Juni 1860, TNA, CO 54/439.

62 Für 1879 spricht Peebles von nur vier Ceylonesen unter den kirchlichen Staatsbediensteten. Vgl. Peebles, Social Change, S. 240.

63 Vgl. F. L. Veven, History of the Diocese of Colombo (Colombo: Times of Ceylon Co., Ltd, 1946), hier zitiert nach: Peebles, Social Change, S. 174.

64 Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 184 (Table 1: The Ethnic Distribution in the Legal, Medical, Teaching & Surveying Professions. Statistical Snapshots, 1833–1921). Die Bestimmung der Gruppe des Lehrpersonals für das Jahr 1855 weicht von der für das Jahr 1901 ab. Dennoch lässt sich aus diesen Zahlen auf die starke Entwicklung des einheimischen Lehrkörpers schließen.

65 Der Begriff „lower middle class“ wird beispielsweise von Peebles verwendet. Vgl. Peebles, Social Change, S. 180.

Anwälte für das Gebiet der Kronkolonie zuzulassen. Der Berufsstand des Anwalts zerfiel nach einer kurzen Übergangszeit in zwei Klassen. Nach britischem Vorbild wurde zwischen Anwälten unterschieden, die vor höheren Gerichten auftreten durften, den sogenannten *advocates* oder *barristers* und solchen, die nur für nachgeordnete und vor allem ländliche Gerichte zugelassen waren, den *proctors* beziehungsweise *solicitors*. Diese Unterscheidung betraf nicht allein die Tätigkeit, sondern genauso das Prestige, das mit diesen Berufen einherging. Auch aus Sicht der Sprachenfrage ist die Unterteilung in den Beruf des *proctors*, der auf Englisch, Singhalesisch oder Tamilisch praktizieren durfte, und den Stand des *advocate*, der sich in einer rein englischsprachigen Welt bewegte, von Bedeutung. Bezeichnend ist, dass in der Prüfung für die Zulassung von *advocates* neben verschiedenen rechtswissenschaftlichen Fächern auch Kenntnisse in den englischen Klassikern abgefragt wurden.[66]

Die Tätigkeit als Anwalt war in besonderem Maße mit der Notwendigkeit der Beherrschung der englischen Sprache verknüpft. Sie diente nicht nur zum Verständnis des Geschehens und zur Teilnahme an der Kommunikation vor Gericht; eine gute Rhetorik war auch ein wichtiges Mittel im Prozess, der entsprechend der britischen Tradition stärker als in anderen westeuropäischen Staaten auf Debatten zwischen den gegnerischen Seiten ausgerichtet war. Neben Fakten stand die Sprache im Vordergrund. Michael Roberts beschreibt das kulturelle Wissen, das hier zur Schau gestellt wurde. Neben Zitaten aus den lateinischen Klassikern waren es Zeilen aus Shakespeares Werken, aus Wordworths Sonetten und Worte von Thomas Carlyle, die hier Verwendung fanden. Anwälte, die diesen Anforderungen nicht gerecht wurden, mussten den Spott ihrer Kollegen fürchten. Auf diese Weise spielten die Gerichtshöfe eine wichtige Rolle als Vorreiter im Prozess der Verwestlichung.[67] Für die Verbreitung und die Pflege der englischen Sprache gehörten sie ohne Zweifel zu den wichtigsten Institutionen. Über die Beherrschung des Englischen hinaus wurden von den angehenden *advocates* auch weitere mit dem Auftreten eines europäischen Gentleman verbundene Attribute verlangt. Dazu gehörten beispielsweise ein repräsentativer Wohnsitz sowie die Fahrt zur juristischen Bibliothek in der privaten Kutsche.[68]

Die juristischen Berufe wurden während des zweiten Drittels des 19. Jahrhunderts von den Burghern dominiert. Aufgrund der Akten der Kommission für die Zulassung von Anwälten lässt sich nachvollziehen, wie sie sich auf die verschiedenen Bevölkerungsgruppen verteilten. Im Jahr 1868 waren 140 der 220 Anwälte Burgher, 65 von ihnen Singhalesen und nur einige wenige Tamilen.[69] Im selben Jahr verfügten sechzehn Personen über eine Zulassung für höhere Gerichte, die

66 Vgl. ebd., S. 182–184.
67 Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 56.
68 Vgl. Peebles, Social Change, S. 186.
69 Vgl. W. M. D. D. Andradi, English Educated Ceylonese in the Official Life of Ceylon from 1865 to 1883, PhD thesis, Universität London 1967, hier zitiert nach: Peebles, Social Change, S. 184.

meisten von ihnen hatten ihre Prüfung in England bestanden. Die Vormachtstellung der Burgher lässt sich mit ihrer Stellung und ihrer Tätigkeit in der Administration unter den vorangegangenen Kolonialherren begründen. Eine ergänzende These, die von Michael Roberts vertreten wird, ist ihre schnellere Umstellung auf das Englische und die ihnen dadurch entstandenen Vorteile bei der Besetzung von Stellen, die dieses Kommunikationsmittel voraussetzten.[70] Ein Hinweis auf die stärkere Nachfrage des Englischen durch die Burgher ist beispielsweise die Zusammensetzung der Schülerschaft der ceylonesischen Eliteschule, der Colombo Academy. Wenngleich die Berechnungen von Roberts, wie Peebles kritisch bemerkt, auf unvollständigem Datenmaterial beruhen,[71] weist doch Roberts Ergebnis, nach dem die Eliteschule zu 60 Prozent von Burghern beziehungsweise Eurasiern besucht wurde, auf das besondere Interesse dieser kleinen Bevölkerungsgruppe an englischsprachigen Bildungsangeboten hin.[72] Entsprechend hoch war der Anteil der Burgher an allen sogenannten *white colour jobs*. Dieser Umstand und die Vorteile dieser Gruppe, die Englisch zunehmend auch als Sprache im eigenen Haushalt übernahm,[73] wurde auch von den Angehörigen anderer Bevölkerungsgruppen reflektiert. Einer der Angehörigen der singhalesischen Elite, James de Alwis, der sich selbst an seine Bemühungen um die korrekte Aussprache des Englischen und die Fähigkeit, in der Sprache zu denken, erinnerte, wies ausdrücklich auf die Vorteile der Burgherjungen hin, denen Englisch bereits von zu Hause her vertraut war.[74] Der erste Singhalese, der nach einer sechsjährigen weiterführenden Ausbildung in England schließlich zum Anwaltsberuf zugelassen wurde und damit auch in seiner Heimat, Ceylon, als *advocate* tätig werden durfte, war Harry Dias. Er stammte aus einer der führenden Familien, die sich bereits weitgehend anglisiert hatte.[75] Erst im letzten Drittel des Jahrhunderts sollte sich in allen Bereichen der Anwaltsberufe das Verhältnis zugunsten der Singhalesen verschieben.[76]

Im Zusammenhang mit den beruflichen Möglichkeiten der englischsprachigen Elite und ihrer Integration muss schließlich auch das Engagement der Ceylonesen im Legislativrat der Insel erwähnt werden. Auch dieses Gremium ging auf einen Vorschlag der Colebrooke-Kommission zurück.[77] Wiederum ging es bei dieser Art der Einbindung der ceylonesischen Bevölkerung nur um einige wenige Personen. Dennoch ist ihre Mitarbeit in diesem Gremium von besonderem Interesse,

---

70 Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 56. Vgl. auch Kapitel 3.3.4.
71 Vgl. Peebles, Social Change, S. 175.
72 Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 56.
73 Vgl. Gooneratne, English Literature, S. 49.
74 Vgl. A. C. Seneviratne, Memoirs and Desultory Writings of the Late James D'Alwis, Colombo 1939, S. 71, 20 und 33, hier zitiert nach: Roberts et al., People Inbetween, S. 56.
75 Harrys Bruder hieß John Charles. Bereits die Namensgebung weist neben der Ausbildung, die beide genießen konnten, auf die Anglisierungsbemühungen der Familie hin. Vgl. Peebles, Social Change, S. 184f.
76 Vgl. Kapitel 4.3.2.
77 Vgl. Mills, Ceylon, S. 66.

da man nur in diesem Bereich von einer politischen Integration auf der vertikalen Ebene sprechen kann. Im Legislativrat wurde über Erlasse des Gouverneurs beraten und abgestimmt, Anträge zu Gesetzesänderungen wurden eingebracht und diskutiert, wobei dem Gouverneur ein Vetorecht im Hinblick auf die Einführung neuer Gesetze vorbehalten blieb. Die Zusammensetzung sah über einen langen Zeitraum neun offizielle und sechs inoffizielle Mitglieder vor. Während erstere Mitglieder der Kolonialregierung waren, wurden die letzteren vom Gouverneur bestimmt und vom Kolonialminister bestätigt. Bei ihrer Besetzung wurden nicht nur Angehörige der europäischen Minderheit berücksichtigt, sondern auch Ceylonesen ernannt. Eine zentrale Voraussetzung für ihre Berufung war die Beherrschung der englischen Sprache, die im Legislativrat das einzige Kommunikationsmedium war.[78] Blieb ihnen zunächst nur die Aufgabe, von den offiziellen Mitgliedern eingebrachte Themen zu diskutieren und abzustimmen, wurde ihnen 1859 auch das Recht gewährt, Gesetzesanträge einzubringen, wodurch sie die Möglichkeit erhielten, in einem gewissen Rahmen auch eigene Interessen zu verfolgen und Schwerpunkte zu setzen.[79]

Gouverneur Horton hatte bereits 1835 drei Angehörige der ceylonesischen Bevölkerung als inoffizielle Mitglieder bestimmt. Obgleich in diesem Fall nicht ausschließlich Burgher betroffen waren, schreibt Mills dieser Bevölkerungsgruppe ein besonderes Interesse an den politischen Ämtern zu.[80] Sowohl Burgher als auch europäische Vertreter im Legislativrat forderten wiederholt ein stärkeres Mitspracherecht und eine Balance im Verhältnis von inoffiziellen und offiziellen Mitgliedern. Eine erneute Initiative der beiden Gruppen wurde im Jahr 1859 von Gouverneur Ward entschieden zurückgewiesen. Ähnlich abweisend wie das Ansinnen des Colonial Office, einen offenen Wettbewerb beim Auswahlverfahren des Civil Service einzuführen, behandelte er auch diesen Vorschlag:

> In a Colony the population of which consists of seven or eight thousand European settlers, a small though intelligent class of Burghers, and two million of Cinghalese, Tamils and Moormen, wholly unaccustomed to the working of Representative and Responsible Government as it is applied in Canada [...] the Crown for many years must hold the balance between European and native interests, if it wishes to see order maintained and legislation impartially conducted.[81]

Insbesondere verwies er darauf, dass den Burghern von den übrigen Bevölkerungsgruppen nicht der gleiche Respekt entgegengebracht würde wie den Europäern. Schon allein aus diesem Grund müsse man ihre Vormacht im Legislativrat um jeden Preis verhindern. Wieder einmal wurde die ceylonesische Bevölkerung vertröstet. Das Colonial Office teilte in diesem Fall die Meinung des Gouverneurs.[82] Auch in Bezug auf den Legislativrat galt offensichtlich eine inoffizielle

---

78 Vgl. ebd., S. 105.
79 Vgl. ebd., S. 113.
80 Vgl. ebd., S. 105 u. 111.
81 TNA, CO 54/344 u. CO 54/361, hier zitiert nach: Mills, Ceylon, S. 112f.
82 Vgl. TNA, CO 54/344, CO 54/361 u. CO 55/103, hier zitiert nach: Mills, Ceylon, S. 112f.

Praxis, nach der immer nur einige wenige Ceylonesen zu Mitgliedern ernannt wurden. Aufgrund ihrer geringen Zahl waren sie mit ihren Stimmen nie in der Lage, Entscheidungen zu verhindern oder einzufordern. Dennoch wird an diesem Punkt besonders deutlich, dass erst die Beherrschung des Englischen die Mitsprache in politischen Angelegenheiten ermöglichen konnte. Nur wer teilhatte an diesem Medium, kam überhaupt für einen solchen Posten in Frage, und auch hier war der Zugang den Ceylonesen nicht völlig verwehrt. Die wenigen Plätze reichten aus, wie die oben erwähnten Initiativen zeigen, um Ambitionen zu wecken und innerhalb der ceylonesischen Elite weiterzugeben. Von einer politischen Mitbestimmung der ceylonesischen Bevölkerung kann zu diesem Zeitpunkt angesichts der Zahlenverhältnisse jedoch nur mit Vorbehalt gesprochen werden.

3.4 Die Herausbildung einer englischsprachigen Elite

Bei der Analyse der Sprachpolitik im Zusammenhang mit den Colebrooke-Cameron-Reformen ist bereits deutlich geworden, dass für viele britische Beamte unterschiedliche Motive, in verschiedenen Gewichtungen, eine Rolle spielten, wenn sie sich für die Anglisierung einsetzten. Neben der Herausbildung einer Gruppe von englischsprachigen Ceylonesen, die als billige Arbeitskräfte für die verschiedenen Posten in der Regierung und im privaten Sektor rekrutiert werden konnten, trug zur Anglisierungsmission auch die Überzeugung bei, dass sich die überlegene westliche Zivilisation auf diese Weise vermitteln ließe und diese nur so in der Bevölkerung wirklich Fuß fassen könne. Ganz ähnlich lässt sich die Situation auf der Rezipientenseite der Sprachvermittlung beschreiben. Auch diejenigen, die das englischsprachige Bildungsangebot nachfragten, verfolgten mit ihren Bemühungen verschiedene Ziele. Ihr Engagement lässt sich nicht allein auf die mit der Beherrschung des Englischen einhergehenden Karrierechancen beziehen. Mit den Gründen für die Nachfrage nach englischer Bildung hat sich unter anderem Michael Roberts beschäftigt. Er kommt zu dem Ergebnis, dass auch der kulturelle Wert dieser Bildung für die Attraktivität des Bildungsangebots eine wichtige Rolle spielte. Belege für ein solches von ökonomischen Faktoren unabhängiges Interesse findet er in Briefen, in der Nachfrage nach Zeitschriften, wie dem *Tatler* und dem *Spectator*, und in der Entstehung einer englischsprachigen Literatur in Ceylon.[83] Auch wenn diese Aussage die englischsprachige Bildung insgesamt betrifft und deutlich über den reinen Spracherwerb hinausgeht, lässt sich doch die Beherrschung des Englischen von diesen Prozessen nicht trennen. Die Übernahme der zivilisatorischen Motive der Briten wird besonders deutlich in *Young Ceylon*, einer englischsprachigen Zeitschrift, in der ceylonesische Autoren mit Titeln wie „The Social Improvement of the Ceylonese" und Zitaten von Thomas Carlyle und Sydney Smith auf die Übernahme westlichen Gedankenguts drängten. Noch wichtiger als die ökonomische Entwicklung der Kolonie war ihnen dabei die Ein-

[83] Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 58.

nahme eines höheren Ranges inmitten zivilisierter Nationen. Interessant ist, dass die Engländer in Ceylon von den Herausgebern der Zeitschrift als Vorbilder vielfach für ungeeignet gehalten wurden, da es sich bei ihnen in den meisten Fällen nicht um Angehörige der besseren Klassen handelte. Die Leser wurden hingegen auf die Möglichkeit der Reise nach England sowie auf die Lektüre der europäischen Klassiker verwiesen.[84]

Nachdem die ersten Zeitungen, die über eine größere Auflage verfügten, wie beispielsweise der seit 1834 erscheinende *Observer and Commercial Advertiser,* von Briten gegründet und herausgegeben wurden, begannen die Ceylonesen in der Mitte des 19. Jahrhunderts damit, das Spektrum um eigene Presseerzeugnisse zu erweitern. Sie begnügten sich nicht länger mit der Lektüre, sondern begründeten eigene Blätter, wie beispielsweise die bereits erwähnte Zeitschrift *Young Ceylon*, oder wurden zu Mitherausgebern britischer Presseorgane.[85] Während die Existenz einer großen Zahl von englischsprachigen Briefen und einiger englischsprachiger Zeitschriften ceylonesischen Ursprungs als gesichert betrachtet werden kann,[86] stellt sich nun die Frage nach der Herausbildung einer englischen Literatur in der Kronkolonie. Es ist schwer ihren Stellenwert für die Bedeutung des Englischen im Hinblick auf die Integration der ceylonesischen Bevölkerung zu bestimmen. Wenige Leser und noch weniger Autoren sind sicherlich kein Hinweis auf eine weitgehende Umstellung der literarischen Produktion auf englischsprachige Erzeugnisse. Dennoch zeugt die Existenz dieser Literatur von einer Auseinandersetzung der Ceylonesen mit der neuen Sprache, die weit über ihren Erwerb vor dem Hintergrund besserer Karrierechancen hinausgeht. Mit der Herausbildung einer eigenen Literatur wurde eine Schwelle überschritten. Waren Ceylonesen zuvor nur als Rezipienten englischsprachiger Literaturerzeugnisse aufgetreten, so waren sie nun auch auf der Seite der Produzenten zu finden. Für den Zeitraum von 1815 bis 1878 hat Yasmine Gooneratne ihre verschiedenen Formen untersucht.[87] Vor allem die ceylonesischen Zeitschriften fungierten als Forum für kleinere literarische Texte, die auch eine Vielzahl von Gedichten umfassten.[88] Gooneratnes Buch ist jedoch vor allem für die Frage, welche Wege die englische Sprache nahm und wie sie von den Ceylonesen weiterverwendet wurde, eine wahre Fundgrube. Anders als in Indien, wo englischsprachige Literaturerzeugnisse einheimischer Autoren in vielen Fällen durch die Nähe derselben zu ihrer eigenen Kultur und ihren jeweiligen Sprachen bereichert wurden und damit eine besondere Qualität erlangten, wird von Gooneratne bereits für einen sehr frühen Zeitpunkt unter britischer Herrschaft die Distanz der einheimischen englischsprachigen Elite von ihren eigenen Wurzeln beobachtet.[89] Dies führte nach

---

84 Vgl. ebd., S. 60.

85 Vgl. Gooneratne, English Literature, S. 98–100.

86 Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 58–60.

87 Vgl. Gooneratne, English Literature.

88 Vgl. ebd., S. 998–1000.

89 Gooneratne beschreibt diese Entwurzlung bereits für die Zeit, in der die ersten englischen Schulen gegründet wurden. Gooneratne, English Literature, S. 14.

Gooneratne dazu, dass literarische Versuche oft eine gewisse Tiefe vermissen ließen und vor allem die Imitation großer englischsprachiger Autoren in Stil und Form gepflegt wurde. Diese Beobachtung wirft wiederum die Frage nach den Vorbildern und den Kanälen auf, die bei der Verbreitung der englischen Sprache eine Rolle spielten.

Zu den in Ceylon gelesenen britischen Autoren gehörten unter anderem Thomas Babington Macaulay, dessen *Lays of Ancient Rome* gelesen wurde, der Earl of Chatham, dessen Ansprachen beeindruckten, und Thomas Carlyle als einer der wichtigsten britischen Historiker seiner Zeit.[90] Hoch im Kurs stand auch englischsprachige Belletristik.[91] Die zwei meistgelesenen Bücher jedoch, die zugleich die wohl stärksten Auswirkungen auf den frühen Stil der englischsprachigen Schriften in Ceylon hatten – seien es in der Schule angefertigte Essays, Briefe oder Zeitungsartikel – waren die Bibel und das Gebetbuch, *The Book of Common Prayer*. Aufgrund der zumeist christlichlichen Prägung, die auch in staatlichen Schulen, die weitgehend von der anglikanischen Kirche verwaltet wurden, unumgänglich war, konnte sich der Einfluss dieser Werke immer weiter entfalten. Anhand von Textbeispielen zeigt Gooneratne, wie stark sich einige Autoren an diese Texte anlehnten.[92]

Eine wichtige Rolle spielte neben dem Curriculum und den Lehrwerken der englischsprachigen Schulen auch ein weitverzweigtes Netz von Büchereien, die zumeist den einzelnen Schulen angegliedert waren.[93] Über diese eher konventionellen Kanäle hinaus gab es weitere, die vor allem auch von der Initiative der Ceylonesen Zeugnis ablegen. So wurden beispielsweise Debattierclubs von Privatpersonen ins Leben gerufen, um zum einen die eigenen Englischkenntnisse zu erproben und zu verbessern und zum anderen das gesellschaftliche britische Vorbild zu kopieren. Bei diesen Gelegenheiten wurden auch die bereits beschriebenen Situationen vor Gericht eingeübt, bei denen die sprachliche Gewandtheit der Prozessparteien von besonderer Relevanz war. Ebenso trug die Gründung sogenannter *improvement societies*, in denen sich junge, ambitionierte Ceylonesen zusammenschlossen, um literarische und religiöse Themen zu diskutieren, zur Verbesserung der englischen Sprachkenntnisse bei.[94] Auch einige wenige britisch dominierte Gesellschaften, wie der ceylonesische Zweig der Royal Asiatic Society, öffneten nach und nach ihre Türen für ausgewählte Vertreter der einheimischen Bevölkerung und ließen sie auf diese Weise an der englischsprachigen Kommunikation teilnehmen.[95] Schließlich wurden auch die Institution der Kirche und der Gottesdienst genutzt, um den eigenen Stil zu verbessern. James de Alwis, der in ceylonesischen Kreisen

90 Vgl. ebd., S. 24–26.
91 Vgl. ebd., S. 25.
92 Vgl. ebd., S. 19f.
93 Einen Überblick über die ersten Büchereien und die von ihnen bezogenen Zeitschriften liefert Gooneratne, English Literature, S. 60.
94 Vgl. ebd., S. 58–60.
95 Die CBRAS war zunächst ein exklusiv europäischer Club. 1848 wurde der erste Singhalese aufgenommen, vgl. ebd. S. 58f.

für sein hervorragendes Englisch bekannt war, schrieb in seinen Erinnerungen, dass für ihn besonders die Predigten des Pfarrers Glenie in der Wolfendahl-Kirche und in St. Paul's, beide in Colombo, von unschätzbarem Wert gewesen seien.[96] Eine der Konsequenzen dieser eher aus schriftlichen oder jedenfalls offiziellen Kontexten entstammenden Angebote für die Akquisition des Englischen war die stark formalisierte, fast schon altmodische Sprache, die von der einheimischen Bevölkerung regelrecht eingeübt wurde.[97]

Dennoch darf diese Beschreibung der möglichen Quellen für den Erwerb englischer Sprachkenntnisse nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch die tägliche, zumeist mündlich gehaltene Kommunikation eine wichtige Rolle bei der Verbreitung der Sprache spielte. Insbesondere im Bereich der Privatwirtschaft nahmen auch viele kleinere Angestellte einige englische Wörter und Wendungen in ihren Wortschatz auf. Diese Art der Akquisition der Herrschaftssprache hatte jedoch nur die Integration in die Kolonialwirtschaft zur Folge. Eine soziale oder gar die politische Integration ging mit diesem Schritt nicht einher. Dass auch die mündliche Kommunikation im privaten Umfeld genutzt wurde, um Englisch zu lernen, lässt sich aus einer Geschichte entnehmen, die man sich im Ceylon des 19. Jahrhunderts erzählte. So hieß es, dass J. G. Hillebrand, der für die Vereenigde Oostindische Compagnie gearbeitet hatte, einer der ersten Ceylonesen war, von dem bekannt wurde, dass er seine englischen Sprachkenntnisse vertiefte, indem er die Freundschaft mit britischen Beamten pflegte.[98] Auch wenn es heute nicht mehr möglich ist, diese Erzählung auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen und sie zudem von einem in Ceylon lebenden Europäer berichtet, so macht sie doch auf einen Umstand aufmerksam, der bis jetzt nicht Gegenstand dieser Untersuchung war. Soziale Kontakte zwischen Briten und Ceylonesen, die für die Frage nach der Verbreitung des Englischen und seiner Integrationskraft wichtig sind, lassen sich nur schwer in Archiven recherchieren. Zumeist handelt es sich um eine Art der Kommunikation, die nicht schriftlich fixiert wurde. Dennoch lassen sich in Korrespondenzen und Memoiren Anhaltspunkte für die Begegnungen und ihre Bedeutung für die Verbreitung der englischen Sprache finden. Eine der wichtigsten Quellen in diesem Zusammenhang sind die Veröffentlichungen von James de Alwis, der zu den herausragenden singhalesischen Persönlichkeiten des 19. Jahrhunderts gehörte.[99] Er entstammte einer Familie von Großgrundbesitzern in den Küstengebieten, die bereits seit Jahrhunderten europäischen Einflüssen ausgesetzt gewesen waren. Seine Karriere als Anwalt, die ihn bis in den Legislativrat der Kronkolonie beförderte, war verbunden mit einer regen Anteilnahme am gesellschaftlichen Leben, das sich bei weitem nicht auf einheimische Kreise beschränkte,

---

96 Vgl. James de Alwis, Memoirs and Desultory Writings, Colombo 1878, S. 47, hier zitiert nach: Gooneratne, English Literature, S. 27.

97 Vgl. Gooneratne, English Literature, S. 97.

98 Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 56.

99 James de Alwis wurde 1823 geboren und starb 1878. Der folgende Absatz zu James de Alwis beruht auf den Ausführungen von Gooneratne, English Literature, S. 129–131.

sondern einen häufigen Austausch mit Mitgliedern der britischen Gesellschaft einschloss. Seine Memoiren zeigen einerseits, dass eine weitgehende Integration in die koloniale Gesellschaft möglich war, wobei auch er an Grenzen stieß, und andererseits, dass sich diese Wege nur einigen wenigen erschlossen. De Alwis selbst gelang es, seine Bewunderung für europäische Institutionen und vor allem auch für das englischsprachige Schulsystem mit einem großen Interesse an singhalesischen Traditionen und Schriften zu verknüpfen. Von besonderem Interesse sind seine Reflexionen über das Verhältnis zwischen Kolonialherren und Beherrschten. Gerade in seinen letzten Lebensjahren neigte er offensichtlich zur Enttäuschung über die geringen Chancen einer Emanzipation seiner eigenen Volksgruppe unter britischer Herrschaft. Das Ideal der imperialen Integration, dass ihm aus seiner Zeit in England bekannt war, sah er in seiner ceylonesischen Heimat nicht verwirklicht. In seinen Memoiren schrieb er, der als erster Singhalese in die Royal Geographic Society aufgenommen worden war: „The cant of Exeter-Hall – ‚we are brethren' – has no influence out of England."[100] De Alwis gehörte zu einer kleinen Gruppe von Ceylonesen, die über herausragende Englischkenntnisse verfügten und diese nutzten, um aktiv am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben teilzunehmen. Viele von ihnen waren ehemalige Schüler aus der Anfangszeit der Colombo Academy und hatten hier ihre Erstausbildung im Englischen und allgemein eine Heranführung an westliches Bildungsgut erhalten. Interessant ist jedoch, dass sich die Entwicklung hin zu einer gemischteren Elite nicht kontinuierlich fortsetzte. Obgleich James de Alwis nicht nur den mündlichen und den schriftlichen Stil des Englischen späterer Generationen nachhaltig beeinflusste, sondern auch seine Ideale an sie weitergab, fand sich im letzten Drittel des Jahrhunderts keiner, der ihn als gesellschaftliches Vorbild hätte ersetzen können. Die „Hochphase" der gesellschaftlichen Integration im 19. Jahrhundert auf dem Niveau der Eliten ging ihrem Ende entgegen.

Während die zunehmende Verbreitung der englischen Sprache Mitglieder der britischen und einheimischen Eliten verbinden konnte, erfolgte über das erreichte Sprachniveau gleichzeitig eine Abgrenzung nach unten. Patrick Peebles weist darauf hin, dass die Lese- und Schreibfähigkeit im Englischen nicht ausreichte, um zu dieser einheimischen, weitgehend anglisierten Elite zu gehören. Nur das reinste Englisch, dass sich erst aufgrund einer hervorragenden Schulbildung und die Einbindung in die oben beschriebenen vielfältigen englischsprachigen Kontexte herausbilden konnte und die Fähigkeit voraussetzte, Nuancen und Anspielungen ebenso wie die korrekte Aussprache zu meistern, verfügte über ein hohes Integrationspotential. Andere Merkmale, die sich auf die Familienzugehörigkeit und allgemein auf den Status in der Gesellschaft bezogen, mussten hinzukommen. Gegen eine Gleichbehandlung der sich etablierenden Mittelschicht, die mit einem mäßig guten Englisch vor allem in die unteren Verwaltungsebenen und die private

[100] James de Alwis, Memoirs and Desultory Writings, Colombo 1878, S. 12, hier zitiert nach: Gooneratne, English Literature, S. 133.

Wirtschaft vordrang, verwahrte sich ein großer Teil der anglisierten Elite.[101] Es ist nicht möglich, im Nachhinein genau zu rekonstruieren, von welcher Größenordnung man bei dieser Gruppe ausgehen sollte. Für die singhalesische Bevölkerungsgruppe liegt uns eine Schätzung von James de Alwis vor. Als Kriterium der Abgrenzung gegenüber denjenigen, die nur über eingeschränkte Englischkenntnisse verfügten, wählte er die Fähigkeit, einen englischen Brief an eine Zeitung zu schreiben. Er ging noch in den 1870er Jahren davon aus, dass diese Gruppe nicht mehr als fünfzig Personen umfasste.[102]

3.5 Die Weiterentwicklung der Sprachpolitik im Bildungssystem

Die Wende in der Sprachpolitik wird von Historikern übereinstimmend auf das Jahr 1847 datiert.[103] Die Initiative ging wie bereits in der Regierungszeit Stewart-Mackenzies nicht von London sondern von Personen in der Kolonie aus. Der größte Einfluss in dieser Entscheidung wird den Missionen zugeschrieben, die zu einem großen Teil auch in der Phase der Anglisierung des staatlichen Schulwesens in Ceylon an ihrer Überzeugung festgehalten hatten, dass nur der Unterricht in den Muttersprachen einen schnellen Missionserfolg sichern könne.[104] Die Missionen hatten bereits in der Regierungszeit Stewart-Mackenzies auf die Bedeutung der *vernaculars* hingewiesen, jetzt wurde ihr ständig aufrechterhaltenes Engagement in dieser Frage belohnt. Insbesondere ist der Einsatz des Reverend D. J. Gogerly, der bei zahlreichen Gelegenheiten das Thema in die Diskussion eingebracht hatte, zu erwähnen. Bereits 1843 hatte die Schulkommission, deren Mitglied Gogerly war, auf seine Initiative eine Resolution beschlossen, die vorsah, Schulen im Unterricht der *vernaculars* zu unterstützen, wenn diese als nötige Voraussetzung für den späteren Erwerb von Englischkenntnissen angesehen wurden.[105] Nach einer Pause von fünfzehn Jahren zeigte die Kolonialregierung das erste Mal wieder Interesse an Schulen, die nicht Englisch als Unterrichtsprache vorsahen.[106] Beginnend mit bereits existierenden Schulen auf der tamilisch geprägten Halbinsel Jaffna im Norden Ceylons, unterstützte die Regierung zunehmend auch solche, in denen in den einheimischen Sprachen gelehrt wurde. Zwei Gründe mögen für die Sonderstellung der Halbinsel ausschlaggebend gewesen sein, zum einen das mangelnde Engagement der Kolonialregierung in dieser Region, das sich leichter durch die Unterstützung bestehender Schulen als durch Neugründungen ausgleichen ließ, zum anderen der gute Ruf der dort vorhandenen Missionsschulen, ins-

---

101 Vgl. Peebles, Social Change, S. 172f. u. 180f.
102 Vgl. ebd., S. 181.
103 Vgl. beispielsweise C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 179, und Sumathipala, Education in Ceylon, S. 14.
104 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 179.
105 Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 172.
106 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 14.

besondere derjenigen, die von der Amerikanischen Mission verwaltet wurden.[107] Gleichzeitig begann die Regierung, verteilt über die gesamte Insel auch eigene Schulen zu gründen, in denen der Unterricht in Singhalesisch oder Tamilisch die Regel war. Der Gouverneur Colin Campbell, der sich als Nachfolger Stewart-Mackenzies zunächst von dessen Einstellung zur Sprachenfrage distanziert hatte und 1841 kurz nach seiner Ankunft in Ceylon durchaus die Position des Colonial Office vertreten hatte,[108] ließ sich in den 1840er Jahren zunehmend für die Belange der *vernacular schools* einnehmen. Auch die Gründung eines Instituts zur Lehrerausbildung für diese Schulen begrüßte er schließlich. Zwei Jahre nach dessen Eröffnung vekündete er: „His Excellency attaches the highest importance to the Native Normal Institution and the success of its labours for preparing the means of imparting education gradually but widely and profoundly through the medium of the vernacular dialects of the Island."[109] Einen kurzen Einbruch erlitt das Engagement im gesamten Bildungsbereich in den späten 1840er Jahren während einer von einem Rückgang in der Kaffeewirtschaft verursachten finanziellen Krise, in der die Ausgaben für Bildung halbiert wurden. Das Institut für Lehrerbildung wurde geschlossen, und der Besuch aller Schulen wurde mit Schulgebühren verbunden. 1852 wurden die *vernacular schools* jedoch, anders als die englischsprachigen Schulen, von diesem Gebührenmodell ausgenommen. Der Unterricht in singhalesisch und tamilisch war von nun an auch in staatlichen Schulen kostenlos.[110] Swarna Jayaweera beschreibt die Zeit als eine Phase der Unentschiedenheit. Er zitiert drei Berichte der Schulkommission aus diesem Zeitraum, in denen er sich widersprechende Entscheidungen der Schulkommission ausmacht. Wurde in dem Bericht von 1853–54 die Position des Colonial Office vollständig übernommen und eine Eingrenzung der öffentlichen Finanzierung auf englischsprachige Schulen vorgenommen, betonten die Berichte von 1851–52 und von 1857–58 die Bedeutung der *vernacular schools* und forderten deren Ausweitung.[111] Um sich ein Bild nicht nur von der offiziellen Politik machen zu können, sondern auch ihre Umsetzung zu analysieren, ist ein Blick auf die Entwicklung des Schulsystems sinnvoll. Der Bericht über das Schulwesen in Ceylon aus dem Jahr 1868 beschreibt die Entwicklung des Bildungswesens seit 1847. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle staatlichen beziehungsweise staatlich geförderten Schulen in diesem Zeitraum.[112]

---

107 Zur Qualität der Missionsschulen auf der Jaffna-Halbinsel vgl. ebd., S. 15.

108 Vgl. Gouverneur Campbells Minute vom 26. Mai 1841, hier zitiert nach: Jayasuriya, Education Policies, S. 172.

109 Gouverneur Campbells Minute vom 24. Juli 1847, hier zitiert nach: Jayasuriya, Education Policies, S. 173.

110 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 15.

111 Vgl. Report of the Central School Commission, 1851–52, 1853–54, 1857–58, hier zitiert nach: Jayaweera, Language, S. 159.

112 Die Zahlen wurden entnommen aus: 25th Report of the Central School Commission for the Instruction of the Population of Ceylon 1867–1868, S. 50, TNA, CO 54/442.

Tab. 1: Übersicht über die Entwicklung der Schul- (S) und Schülerzahlen (P), die unter der Aufsicht der Schulkommission in Ceylon standen, 1848–1867

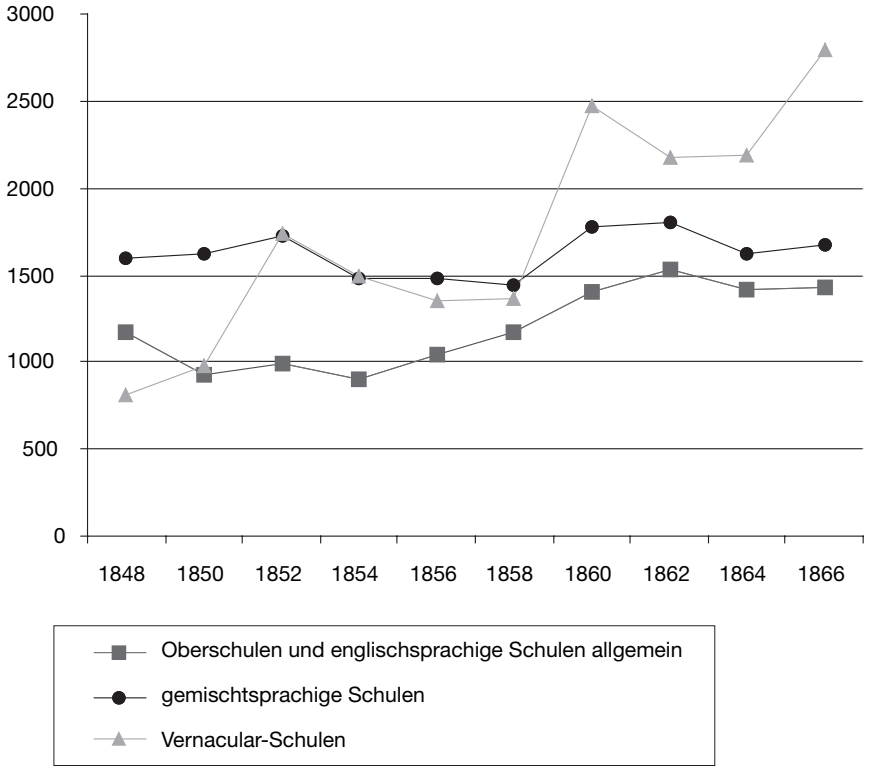
Year	Superior Schools		English Schools		Mixed Schools		Superior Girls' Schools		Mixed Girls' Schools		Vernacular Girls' Schools		Vernacular Boys' Schools	
	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
1848	6	308	11	716	28	1269	3	146	13	331		231	15	584
1849											9			
1850	3	124	11	572	39	1310	3	226	12	313	9	237	18	741
1851	3	148	11	528	32	1204	3	227	10	315	8	219	31	1402
1852	3	222	10	474	37	1368	4	292	13	360	7	198	35	1541
1853	3	214	9	430	37	1351	4	271	10	246	4	96	29	1397
1854	3	193	9	463	33	1232	4	249	8	243	6	243	29	1247
1855	3	165	9	578	34	1339	4	319	6	208	6	158	29	1220
1856	4	281	9	446	32	1201	4	312	7	279	3	87	42	1267
1857	4	161	9	454	31	1235	3	301	7	290	3	87	41	1225
1858	4	324	8	507	29	1165	3	337	1	272	3	82	42	1280
1859	3	361	9	644	40	1570	4	330	9	358	4	107	44	1518
1860	3	502	8	586	36	1497	4	349	6	279	6	251	39	2215
1861	3	486	9	672	36	1597	5	335	10	338	5	209	38	2170
1862	3	578	9	641	36	1501	5	319	10	307	7	250	35	1922
1863	3	547	9	705	38	1527	6	369	10	326	8	286	35	1988
1864	3	476	8	654	37	1382	6	286	9	243	8	267	37	1924
1865	3	477	8	558	31	1319	5	264	10	282	8	250	38	2141
1866	3	535	9	617	34	1438	6	275	8	233	9	325	42	2471
1867	3	803	9	676	30	1430	6	341	8	209	9	328	43	2762

Die Übersicht zeigt, dass sich die Zahl der Schüler in öffentlichen und öffentlich geförderten Schulen in diesem Zeitraum insgesamt deutlich erhöhte. Während die Zahl der Mädchen in den Primarschulen stagnierte und nur im Bereich der Oberschulen anstieg, wuchs die Gruppe der männlichen Schüler in allen Schultypen mit Ausnahme der englischsprachigen Schulen, in denen sich die Zahl leicht verringerte. Die folgende Grafik gibt Aufschluss über die Entwicklung der Schülerzahlen differenziert nach der Unterrichtssprache ihrer Schulen.[113]

Die Grafik umfasst den Zeitraum, in dem die *vernaculars* Englisch als Unterrichtssprache überrundeten und reine *vernacular schools* den Typus der gemischtsprachigen Schulen in ihrer quantitativen Bedeutung zu übertreffen begannen. Zu Beginn und noch einmal gegen Ende der 1850er Jahre stieg die Zahl der muttersprachlichen Schulen sprunghaft an. Die Wende in der Sprachpolitik zeichnete sich nun nicht mehr nur in einzelnen Stellungnahmen, sondern bereits bevor eine

[113] Männliche und weibliche Schüler wurden in der Grafik zusammengefasst. Oberschulen wurden der Kategorie der englischsprachigen Schulen zugeordnet, da ihre Unterrichtssprache Englisch war. Die Zahlen beruhen auf der Übersicht über die Entwicklung der Schülerzahlen in der oben abgebildeten Tabelle. Vgl. 25th Report of the Central School Commission for the Instruction of the Population of Ceylon 1867–1868, S. 50, TNA, CO 54/442.

Grafik 1: Verteilung der Schülerzahlen in Ceylon nach der Unterrichtssprache ihrer Schulen, 1848–1867



offizielle Klärung der Sprachenfrage stattgefunden hatte, im Umbau des Bildungssystems ab. Einen weiteren Ausbau der Förderung erlebten *vernacular schools* durch die Ausweitung des Systems der *grants-in-aid* auf Missionsschulen außerhalb Jaffnas im Jahr 1859.[114] Aus diesen Zahlen ergibt sich allerdings noch kein Bild des gesamten Schulwesens in Ceylon. Ebenso wenig wie nicht geförderte Missionsschulen fanden auch die buddhistischen Tempelschulen, in denen viele Schüler das Lesen und Schreiben der singhalesischen Sprache erlernten, in diesem Bericht Berücksichtigung. Aufgelistet wurden jedoch alle Schulen, die vom britischen Kolonialsystem erfasst wurden und die daher einen Eindruck von der Umsetzung der Sprach- und Bildungspolitik in der Mitte des 19. Jahrhunderts vermitteln können.

[114] 1859 wurden auch andere Missionsschulen sowie andere private Schulen in die Förderung aufgenommen. Die Schülerzahl betrug allein in diesem Jahr insgesamt 1471, von denen die allermeisten in muttersprachlich ausgerichteten Schulen unterrichtet wurden. Vgl. ebd.

Die Entwicklung hin zu einem gemischteren Sprachangebot im öffentlichen Schulsystem verlief leise und überraschenderweise, ohne dass diese vom Colonial Office in London sanktioniert worden wäre. Nach den heftigen Auseinandersetzungen zwischen Stewart-Mackenzie und der Londoner Zentrale um die Rolle der einheimischen Sprachen verzichtete die Kolonialregierung in Ceylon darauf, ihre Entscheidungen für eine Abkehr von der Benutzung des Englischen als einziger Unterrichtssprache mit London zu diskutieren. Allerdings erhob das Colonial Office, das aufgrund der in den jährlich abzuliefernden Berichten aufgelisteten Ausgaben von dieser Entwicklung Kenntnis gehabt haben muss, auch keine Einwände.[115] Offensichtlich wurde das eigenmächtige Handeln der Kolonialregierung geduldet. Darüber, inwieweit das Colonial Office bereits selbst seine Meinung geändert hatte und einer Wiedereinführung der *vernaculars* eventuell sogar wohlwollend gegenüber stand, lässt sich nur spekulieren. Konkrete Anhaltspunkte finden sich für eine solche Haltung nicht. Auch nach der Verabschiedung des nach seinem Verfasser, Charles Wood, benannten Erlasses von 1854, der für Indien eine gemischte Lösung vorsah, wurde die Angelegenheit in Ceylon nicht sogleich analog geregelt. Es sollte bis 1865 dauern, bis eine Kommission diese Frage ausführlich diskutieren ließ und anschließend einen Kompromissvorschlag erarbeitete. Bezug nehmend auf die Haltung des Colonial Office und sein Festhalten an der Anglisierungspolitik sowie auf die tatsächlichen Entwicklungen in der Kolonie stellte das nach seinem Vorsitzenden benannte Morgan-Komitee 1867 rückblickend fest:

> These injunctions have fortunately not been complied with strictly, and great credit is due to the School Commission for having initiated a different educational policy: though in the face of such instructions, they could not have given that extension to vernacular education which the importance of the subject fairly deserved.[116]

3.6 Die Reform des Bildungssystems 1865–1867

3.6.1 Die Untersuchung des Morgan-Komitees

Ausschlaggebend für die Einsetzung einer Untersuchungskommission war weniger die Frage der Unterrichtssprache als das Thema der Finanzierung nicht-staatlicher Schulen, beziehungsweise die religiöse Ausrichtung von Bildungsinstitutionen, die einer immer noch anglikanisch dominierten Schulkommission unterstanden. Eine der ersten Gruppen, die ihren Unmut über die herrschenden Verhältnisse äußerte und eine Umverteilung der Mittel forderte, war die der Katholiken. Mgr. Christopher Bonjean, der erste katholische Erzbischof Colombos, forderte be-

---

[115] Die Sprachenfrage wird in der Korrespondenz des Gouverneurs von Ceylon mit dem Colonial Office in dem hier diskutierten Zeitraum nicht thematisiert.

[116] Vgl. Report of a Sub-Committee of the Legislative Council, Colombo 1867, hier als Anhang an Despatch Nummer 9 vom 14. Januar 1868, TNA, CO 54/432, S. 350.

reits 1860 ein besseres Schulangebot für seine Glaubensbrüder und sprach von deren Benachteiligung.[117] Dies war nur der Auftakt für eine Reihe von Diskussionen über das bestehende Schulsystem. Als nächster griff der Legislativrat Ceylons die Diskussion auf. 1865 brachte eines der Mitglieder, M. Coomaraswamy, schließlich folgendes Anliegen ein: „To inquire into and report upon the state of education in the island, the amount of success which has attended the working of the present system of education; and any improvements that may be deemed advisable to make there on."[118] Die Initiative wurde vom Colonial Secretary aufgenommen und ein Komitee bestehend aus dem Queen's Advocate, Richard F. Morgan, dem Surveyor General, A. B. Fyers, dem Collector of Customs, J. Parsons, sowie weiteren Mitgliedern des Legislativrats, M. Coomaraswamy und J. Martensz, wurde eingesetzt, um eine Untersuchung des Bildungssystems durchzuführen.

Dass jedoch daneben auch die Unzufriedenheit mit der offiziellen Sprachpolitik und der mit ihr einhergehenden finanziellen Unterstützung englischsprachiger Schulen auf Kosten der *vernaculars* für die Einsetzung einer solchen Kommission sprachen, zeigt ein Eintrag im Blue Book von 1866. In diesem Bericht an das Colonial Office wurde noch einmal mit aller Eindringlichkeit betont, wie viel man sich von den Empfehlungen der Kommission erwartete. Die bisherige Ausrichtung der Schulen wurde als „misdirected" [119] bezeichnet, und gerade die Sprachpolitik wurde für Fehlentwicklungen verantwortlich gemacht. Als Beleg wurde aus einem Bericht von Mr. Sendall zitiert, der zu dieser Zeit als Schulinspektor in Ceylon tätig war. Dieser schrieb über die Auswirkungen des englischen Schulsystems auf die Jugend Ceylons:

> And for this state of things when once it has been produced there is then no further remedy. With the old language half forgotten, the new language not nearly half acquired, the time for acquisition now past, unable to apply his native tongue to the development of what precise knowledge he has learnt through the medium of those rags of English to which he yet tenaciously clings – what is left to the unhappy victim, here of fatal half measures, there of misdirected zeal and mistaken philanthropy, but to lapse into that conceited, magniloquent, hypocritical, cringing, petitioning, honest-work-despising animal, with the like of whom, it is not too much to say, our English Schools in their present condition, have of last years flooded the Country?[120]

Aus dem im Jahre 1867 vorgelegten Bericht lässt sich das Vorgehen des Morgan-Komitees rekonstruieren. Ein umfassender Fragebogen wurde an Vertreter der Kirchen, der Missionen, der britischen Verwaltung, aller wichtigeren Schulen und Repräsentanten verschiedener Regionen Ceylons geschickt.[121] Grundlegende Fra-

---

117 Ch. Bonjean, A Few Words on Catholic Education in Ceylon, Madras 1860, S. 20, hier zitiert nach: Sumathipala, Education in Ceylon, S. 15f.

118 Protokoll des Legislativrates vom 14. Oktober 1865, hier zitiert nach: Sumathipala, Education in Ceylon, S. 16.

119 Vgl. Blue Book of Ceylon, 1866, TNA, CO 54/427.

120 Ebd.

121 Vgl. Report of a Sub-Committee of the Legislative Council, Colombo 1867, hier als Anhang an Despatch Nummer 9 vom 14. Januar 1868, TNA, CO 54/432.

gen zum Bildungsauftrag der Kolonialregierung standen am Anfang, die Fragen neun und zehn schließlich betrafen zentral das Thema Sprache:

9. Are you an advocate of purely Vernacular education, and on what grounds? Has due attention been paid to Vernacular education in the Town, District, or Province which you are more immediately connected or which you best know? What are the defects, if any, of the existing system of Vernacular Education? What improvements does it admit of?

10. What kind of Vernacular education would you recommend, in case you think favourably of it? What is the nature of the books that should be translated from the European languages into the Vernacular? And are there men in the colony competent to undertake this work, in case there be a want of such books? How else could this difficulty be obviated?[122]

Bereits die Formulierung der ersten Frage legt nahe, dass zu diesem Zeitpunkt schon nicht mehr zur Debatte stand, ob überhaupt in der jeweiligen Muttersprache unterrichtet werden sollte, sondern nur noch die Frage, wie sich das Verhältnis von muttersprachlichem zu englischsprachigem Unterricht gestalten könnte. Alle weiteren Fragen, die sich unter Punkt neun und zehn anschlossen, thematisierten bereits die Qualität und ganz pragmatisch die Verbesserungsmöglichkeiten des Unterrichts in den *vernaculars*.

Die Antwortschreiben der Befragten wurden wie bereits im Falle der Colebrooke-Cameron-Untersuchung den Berichten beigelegt. Und wiederum vermitteln sie ein buntes, weit gestreutes Meinungsbild, während sie gleichzeitig, ebenso wie in den 1830er Jahren, nur die Einstellungen einer kleinen, vorwiegend britischen Elite wiedergeben. Die für die Verbreitung des Englischen entscheidende Frage war die neunte, und diese war so drastisch formuliert, dass nur die wenigsten sie in dieser Form bejahen konnten. Dennoch rangierten die Antworten von einem Extrem: „No man ever doubted the propriety of teaching a child his mother-tongue“[123], bis zum anderen, „I would prefer to teach English well in every Government School, and let the Vernacular die out.“[124]

Die allermeisten Antworten differenzierten jedoch und kamen insgesamt zu einer ausgewogeneren Empfehlung.[125] Unterschieden wurde zwischen Jungen und Mädchen, letztere brauchten nach der Ansicht vieler Zeitgenossen keinen englischsprachigen Unterricht, zwischen Stadt und Land, wobei die *vernaculars* vor allem für weniger dicht besiedelte Regionen empfohlen wurden, und schließlich auch zwischen Schulniveaus. Eine höhere Bildung in den Landessprachen konnten sich die wenigsten vorstellen. Berücksichtigt wurden in den Antworten verschiedene Perspektiven: die der Regierung mit ihrer Nachfrage nach kostengünstigen englischsprachigen Arbeitskräften, die der einheimischen Bevölkerung, die einerseits ein Recht auf die Vermittlung ihrer eigenen Kultur und damit auch ihrer Muttersprache hatte, andererseits jedoch auch eine Bildung mit aussichtsreichen Aufstiegschancen einfordern könnte, und natürlich die Position der Missionen, denen

122 Ebd.
123 Ch. Bonjean, Roman Catholic Mission, Jaffna, vgl. ebd., Anhang, S. 135.
124 W. C. Macready, Assistant Government Agent, vgl. ebd. Anhang, S. 78.
125 Zu den folgenden Aufführungen vgl. die verschiedenen Antwortschreiben, ebd. (Anhang).

vor allem an einer effektiven Verbreitung des christlichen Glaubens gelegen war. Gleichzeitig wurden jedoch auch allgemeine Szenarien der Fortentwicklung der Kronkolonie skizziert, in denen die englische Sprache von einigen als Instrument des Fortschrittes betrachtet wurde und von anderen als Bedrohung der traditionellen Ordnung mit einem entsprechenden Unruhepotential. Von diesen Beobachtungen, die direkt die Sprache betrafen, abgesehen, wurde von den meisten Befragten der Zusammenhang zwischen der Sprache und den von ihr traditionell vermittelten Inhalten hergestellt. Einige wenige lobten ausdrücklich das Engagement der Tempelschulen und waren mit deren Unterricht durchaus einverstanden. Die allermeisten jedoch stimmten einem Unterricht in den *vernaculars* nur dann zu, wenn dieser europäische Bildungsinhalte und westliches Gedankengut transportierte, was in jedem Fall ein größeres Übersetzungsprojekt vorausgesetzt hätte. Ob dieser Wissenstransfer auch religiöse Inhalte umfassen sollte, wurde je nach Position enthusiastisch bejaht, wie beispielsweise im Falle der Missionare, oder auch entschieden verneint, wie im Falle einiger britischer Beamter. Wieder andere sprachen den *vernaculars* jedes Potential ab, eine der neuen Zeit angemessene Sprache und damit „marketable“[126] zu sein. Insgesamt ist zu beobachten, dass viele der Befragten nicht nur eine entschiedene Meinung zu diesen Fragen hatten, sondern ihnen offensichtlich auch so viel Bedeutung beimaßen, dass sie teilweise seitenlange Antworten verfassten. Die Umfrage zeigte einmal mehr, dass es nicht die eine Meinung in der Frage der Anglisierung gab, sondern viele Graustufen zwischen ihrer Befürwortung und der Verneinung ihres Nutzens. Es war nun die Aufgabe der Kommission, aus diesem breit gefächerten Meinungsspektrum allgemeingültige Empfehlungen abzuleiten.

3.6.2 Die Empfehlungen des Komitees

In einem unfassenden Bericht legte die Kommission am 19. November 1867 ihre Empfehlungen dem Legislativrat vor. Grundsätzlich sprach sie sich dafür aus, dass es das Interesse, wenn nicht die Pflicht der Regierung sein müsse, allen Ceylonesen eine grundlegende Elementarschulbildung anzubieten. Sie räumte ein, dass dieses Unterfangen nur schrittweise realisiert werden könne und eine Einrichtung von Schulen nur dort sinnvoll sei, wo auch eine entsprechende Nachfrage zu verzeichnen sei. An einem allgemeinen Bildungsauftrag für Jungen und Mädchen im Grundschulalter hielt sie jedoch fest.[127] In diesem Punkt bezog sich die Kommission weder auf den sich verändernden staatlichen Bildungsauftrag im Mutterland noch auf die Situation in Indien. Stattdessen führte sie humanitäre und rationale Gründe an, die für ein Bildungsangebot denen gegenüber sprachen, die ihnen durch die Herrschaft, die sie als Briten über diese Völker ausübten, anvertraut

---

126 Die Aussage des H. Gomes bezog sich auf Singhalesisch. Er schrieb: „Now Sinhalese is not a marketable article“. H. Gomes (ohne Amtsbezeichnung), vgl. ebd., Anhang, S. 45.

127 Vgl. Report of a Sub-Committee to the Legislative Council, TNA, CO 54/432, S. 342–344.

worden waren.[128] In Bezug auf eine höhere Bildung wurde die Kommission hingegen mit sehr verschiedenen Aussagen konfrontiert. Viele Befragte sprachen sich grundsätzlich gegen die Existenz höherer Schulen aus. Andere waren zwar grundsätzlich für deren Einrichtung, wollten diese aber dem privaten Markt überlassen, wo eine steigende Nachfrage automatisch ein Angebot auf diesem Sektor mit sich bringen würde. Viele Argumente, unter anderem die hohen Kosten, die mit diesen Schulen verbunden waren, wurden vorgetragen. Schwerer als ökonomische Aspekte wogen bei der Kritik an einem Ausbau höherer Schulen jedoch die möglichen Auswirkungen eines solchen Bildungsangebots. Der Bericht zitiert an dieser Stelle ausführlich den Schulinspektor, Mr. Sendall, der sich gegen eine von staatlicher Seite subventionierte höhere Bildung einsetzte. Er schrieb:

> But the most serious of all the arguments against the cheapness of what are termed superior schools in this country remain to be briefly considered. It is unquestionably a very serious evil, and one to which I have always given prominence in my reports, that the existing schools are producing a class of shallow, conceited, half educated youths, who have learned nothing but to look back with contempt upon the condition in which they were born, and from which they conceive that their education has raised them and who desert the ranks of the industrious classes, to become idle, discontented hangers on of the Courts and Public offices.[129]

Die ceylonesische Gesellschaft hielt er für zu unreif, um zu diesem Zeitpunkt von einer höheren Bildung profitieren zu können. Erst einige Generationen später, wenn Gesetze und innere Sicherheit, politische Freiheit und wirtschaftlicher Aufstieg zusammen mit einer elementaren Schulbildung die Grundlagen gelegt hätten, würde der Zeitpunkt für eine Entscheidung über weiterführende Bildungsmaßnahmen kommen:

> Then will be the time to decide whether the task of endeavouring to raise the people of this country towards the level of the Western world be one in which its rulers may hope for permanent success, or whether (as haply it may prove) it be rather like the pouring of water into a sieve, and the sowing of seeds on the barren rock.[130]

Die propagierte Verschiebung des Bildungsprojektes erinnert an die zuvor zitierten Stellungnahmen zur Öffnung des Civil Service und zu den Reformvorschlägen im Legislativrat. Wieder einmal wurde die Ansicht formuliert, dass es für die ceylonesische Bevölkerung zu früh sei, um sie für eine Gleichstellung mit der

---

128 Dort heißt es: „It is quite clear that taking the question on much lower ground, it is at all events the interest of a Government, whatever be its duty, to educate those whom it governs. Every shilling laid out in furtherance of such an end, may well be expected to bring back interest a hundred-fold, and in an Eastern population above all, in whom a knowledge of the rights as well as of the duties of humanity, is so deficient and vague, and over whom consequently the machinery of Government must be so much more minute and complex than in countries where half the work of administration is done by the people themselves, it is clear that every help towards self-knowledge and self control, must be of incalculable importance, as lessening the labour of Government by qualifying the people to require less of its interference." Ebd., S. 342.

129 Ebd., S. 344.

130 Ebd.

europäischen Bevölkerung zu qualifizieren. Aus mehreren Gründen wurden die Argumente für eine Nichteinmischung der Regierung im Bereich der höheren Bildung trotz dieser anschaulichen Stellungnahmen von der Kommission verworfen. Der Kommission ging es nicht um den Erfolg einiger weniger Absolventen dieser höheren Schulen, sondern um den Einfluss, den ihre Existenz auf das gesamte Bildungssystem haben würde. Bereits die so kommunizierte Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs über das Schulsystem würde die gesamte Atmosphäre spürbar verändern. Ein zweiter Grund war die Elementarbildung selbst. Um für diese genug Lehrkräfte ausbilden zu können, waren weiterführende Schulen unabdingbar.[131]

Als nächstes diskutierte die Kommission die Frage der Verwendung der *vernaculars*. In Bezug auf das frühere Vorgehen der Schulkommission kam sie zu dem Ergebnis, dass den *vernaculars* nicht der ihnen zustehende Platz eingeräumt worden sei „as a means of enlightening the masses of people" und dass in gemischten und rein englischsprachigen Schulen die Schüler nicht genug Grundkenntnisse erworben hätten, bevor mit höheren Studien begonnen worden sei.[132] Die Botschaft der Kommission war eindeutig. Bezüglich der Primarschulbildung sollte der Unterricht in den *vernaculars* zügig ausgebaut werden. Außer auf damit einhergehende Einsparungen im Vergleich zu einem englischsprachigen Schulsystem bezogen sich die Mitglieder der Kommission vor allem auf die besseren Ergebnisse, die so in den einzelnen Fächern erziehlt werden könnten, und auf die Bedürfnisse der einheimischen Bevölkerung, die vor allem in ländlichen Gegenden aus einer englischsprachigen Bildung wenig Nutzen ziehen konnte. Interessant ist die Tatsache, dass sich die Kommission in ihrer Entscheidung in diesem Punkt vor allem auf einen Bericht von Mr. Arbuthnot stützte, der in Madras Direktor für Bildungsangelegenheiten gewesen war und der jetzt als Chief Secretary of Government arbeitete. Hierin wurde betont, dass die Briten auf dem Subkontinent nach vielen Anstrengungen, sich über das beste und angemessenste Bildungssystem zu informieren, zu der Erkenntnis gelangt waren, dass die große Masse der Bevölkerung nur über den Gebrauch der *vernaculars* in den Primarschulen gefördert werden könne.[133] Da die Begründung Arbuthnots stellvertretend für die meisten Befürworter der Wiedereinführung der *vernaculars* steht, soll sie hier ausführlich zitiert werden. Er bemerkte:

> That the English Language is confessedly a very difficult one for foreigners, and that it is only after long and laborious practice in speaking, reading and writing it, that any thing like a ready command of it is to be acquired. It is also in every respect most alien, in regard to form and construction, to the languages of India; and, notwithstanding the remarkable facility which the Natives of this country evince in the acquisition of languages, it is well known that comparatively few of the most advanced native scholars acquire that readiness and accuracy in speaking or writing the English language of Europe. It is one thing to acquire such a smattering of English as is very commonly possessed by domestic servants, and many of

131 Vgl. ebd.
132 Vgl. ebd., S. 345.
133 Vgl. ebd., S. 347–349.

the subordinates in the public offices in this Presidency. It is another thing to acquire such a command of the language as shall qualify the student to receive with facility and in an intelligent manner, instruction imparted through its medium.[134]

Im Mittelpunkt der Argumentation stand die Effizienz des Bildungssystems, die – vor allem im Fall des Ausbaus für weite Teile der Bevölkerung – nur durch die *vernaculars* geleistet werden könne. Zumindest wurde dieser Gedanke am häufigsten kommuniziert. Weder die einheimischen Priesterschulen der Tamilen oder der Singhalesen noch die Missionsschulen konnten nach Meinung der Kommission diesen Bildungsauftrag allein übernehmen. Ein Misstrauen gegenüber den Curriculumsinhalten ersterer und ein zwar umfassendes, aber nicht flächendeckendes Angebot letzterer waren Grund genug, sich für einen staatlichen Auftrag auszusprechen. Einen Mangel an geeigneten Büchern und Schriften befürchtete die Kommission nur für den singhalesischen Teil der Insel, für den tamilischen ließen sich Publikationen aus Südindien verwenden. Um geeignete Werke in singhalesischer Sprache in ausreichender Zahl zur Verfügung stellen zu können, empfahl die Kommission eine Ausschreibung, mit der junge Autoren dazu gebracht werden sollten, das in Elementarschulen unterrichtete Basiswissen auf Singhalesisch darzustellen. Von dieser Lösung des Problems versprach sich die Kommission mehr als von reinen Übersetzungsmaßnahmen. Schulgebühren sollten nur für Jungen und nur in sehr geringer Höhe erhoben werden, um den Schulbesuch allen sozialen Schichten zu ermöglichen. Eine Neueröffnung von Schulen sollte jedoch an ein nachgewiesenes Interesse in der jeweiligen Region gebunden werden.[135]

Weniger Enthusiasmus brachte die Kommission den gemischten und den englischsprachigen Elementarschulen entgegen.[136] In einem Kompromiss empfahl sie, die gemischten Schulen beizubehalten, wobei die unteren Klassen stärker den *vernaculars* gewidmet werden sollten, während die rein englischsprachigen Elementarschulen geschlossen werden sollten. Letztere entsprachen nicht mehr den Vorstellungen und insbesondere dem Effizienzdenken der Zeit. In den gemischten Schulen hingegen sah die Kommission eine wichtige Möglichkeit des Übergangs von den singhalesisch- und tamilischsprachigen Schulen zu den sogenannten *central schools*. Von diesen gab es eine in Kandy und eine in Galle; in Colombo funktionierten die ersten Klassen der Colombo Academy wie eine *central school*. Sie galten als höhere Schulen, in denen vor allem klassische Studien betrieben wurden. Die Kommission befürwortete die Beibehaltung der Schulen, die Errichtung einer zusätzlichen in Jaffna sowie den Ausbau von entsprechenden Angeboten für Mädchen, die abgesehen von zusätzlichen Nähkursen den gleichen Unterricht bekommen sollten. Über weiterführende Schulen, in denen auf singhalesisch oder tamilisch unterrichtet werden würde, dachte die Kommission in ihren Empfehlungen nicht nach. Allerdings schlug die Kommission vor, alle höheren Schulen

134 Ebd., S. 348.
135 Vgl. ebd., S. 348–350.
136 Vgl. im Folgenden ebd., S. 352f.

einer grundlegenden curricularen Reform zu unterziehen. In den Empfehlungen heißt es unter anderem:

> Latin, for instance, forms one of the subjects of study now. The members of this Sub-Committee are unanimous in their opinion that this should be discontinued, and that the attention of the Students should be concentrated on the acquisition of a competent knowledge of the English language. [...] The English language should be to the Natives of Ceylon what Latin is to the Natives of Great Britain; and, looking at the early age at which pupils leave School in this Colony, it is better that they should be enabled to enter upon the duties of life with a thorough knowledge of English, than with a mere smattering of two European languages.[137]

Angesichts der in Großbritannien weit verbreiteten Überzeugung vom Nutzen klassischer Bildung, zu der auch Kenntnisse des Lateinischen und des Griechischen gehörten, überrascht dieser Vorschlag. Er war jedoch pragmatisch und modern gleichermaßen, bezog er doch die besondere Situation der Schüler in den Kolonien mit ein, die sich aufgrund der Ausgangssituation und der Interessen deutlich von der ihrer britischen Mitschüler unterschied. Auch gegen die Verbindung der Colombo Academy mit der Calcutta University, die über das 1858 gegründete und von Kalkutta affiliierte Queen's College bestand, wandte sich die Kommission aus Gründen, die im Curriculum zu suchen waren. Die Vorbereitung auf die Aufnahme und das Studium an der Universität in Kalkutta brachte es mit sich, dass bereits früh diejenigen Inhalte gelehrt wurden, die optimal auf die Ansprüche der Universität ausgerichtet waren. Dabei handelte es sich jedoch wiederum vor allem um die klassischen Studien, von denen sich die Kommission nur wenig Gewinn für die Situation in Ceylon versprach. Die Verbindung sollte daher gelöst und nach dem Vorbild Mauritius' durch die Vergabe von Stipendien für ein Studium in England ersetzt werden. Auf diese Weise hoffte man, die Ambitionen der Schüler weiterhin zu fördern.[138] Einen ähnlich großen Einfluss versprach sich die Kommission von einem bereits früher formulierten Vorschlag, an diesen weiterführenden Schulen Internate einzurichten. Auf diese Weise sollte die Einbettung in den britischen Kontext noch intensiviert werden.[139]

Die Gebühren für Sekundarschulen sollten anders als für Elementarschulen weitaus höher ausfallen und damit von vornherein nur für eine kleine Elite bezahlbar sein. Für den Besuch der gemischtsprachigen Schulen hingegen sollte nur

---

137 Ebd., S. 353.

138 In geringem Umfang sollten an der Colombo Academy auch klassische Sprachen weiterhin in das Programm aufgenommen werden. Die Stipendien, von denen jährlich zwei vergeben werden sollten, waren für einen Zeitraum von maximal drei Jahren gedacht. Vgl. ebd., S. 354–356.

139 Die Empfehlungen zitieren aus einem Bericht der Schulkommission von 1863: „We have already stated our conviction that an establishment for Boarders is indispensable to the success of any Institution like the Academy; and apart from this consideration, we cannot lose sight of the immense advantage that must accrue both to themselves and to the State when the sons of Chiefs and Headmen from remote districts in the Island, are removed at an early age from the circle of native influences and received as members in an educated English family." Report of the Committee of the School Commission, 1863, hier zitiert nach: Report of a Sub-Committee to the Legislative Council, TNA, CO 54/432, S. 357.

wenig mehr als für die normalen Elementarschulen bezahlt werden.[140] Unterstützt wurde also weiterhin ein gemischtes System, in dem die *vernaculars*, aber auch die englische Sprache ihren Platz hatten, deutlich verschoben hatte sich jedoch die Gewichtung.

Ein letzter Punkt der Empfehlungen, in dem die Mitglieder einmal mehr dem indischen Beispiel folgten, betraf die Vergabe von *grants-in-aid*. Waren bis jetzt nur solche Institutionen gefördert worden, die jede Vermittlung des Glaubens auf die Zeit außerhalb des Kernunterrichts beschränkten, wurde diese Vorgabe jetzt zurückgenommen. Empfohlen wurde die seit dem Woods Despatch von 1854 in Indien erprobte Vorgehensweise, diejenigen Schulen regelmäßig von Seiten der Regierung zu unterstützen, die ein Curriculum garantieren konnten, das alle wichtigen säkularen Inhalte aus der Elementarschulbildung einschloss. Mit dieser allgemeinen Formulierung wollte man vor allem den Missionen entgegenkommen, die nun wieder die christliche Unterweisung in den Unterricht einbeziehen konnten.[141]

Nicht erwähnt wurde in dem Bericht der Kommission in Ceylon die Situation der europäischen und des Teils der eurasischen Bevölkerung, dessen Muttersprache Englisch war. In Indien hatten die Behandlung dieser Gruppe und die Frage nach dem richtigen Bildungsangebot für sie in den 1860er Jahren für Aufsehen gesorgt. Ein Bericht über nötige Maßnahmen war bis ins Unterhaus in London gelangt. Der Autor sprach sich insbesondere dafür aus, die wenigen exklusiven *hill schools* in gemäßigteren und damit für europäische Kinder besonders geeigneten Klimazonen durch ein breites Angebot erschwinglicherer Schulen in den Ebenen zu ergänzen.[142] Offensichtlich war die Zahl derer, die von diesem Angebot Gebrauch gemacht hätten, in Ceylon zu gering, um gesonderte Empfehlungen der Kommission zu veranlassen. Darüber hinaus boten die Colombo Academy und die *central schools* in den größeren Städten vermutlich auch dieser Gruppe adäquate Bildungschancen, soweit sich die Eltern überhaupt für eine Ausbildung ihrer Kinder in der Kolonie und nicht im Mutterland entschieden.

Am 8. Januar 1868 trat der Legislativrat Ceylons zusammen, um die Vorschläge der Kommission zu diskutieren. Mit wenigen Ausnahmen, die nicht die Sprachpolitik betrafen, wurden die Empfehlungen der Kommission mit großer Mehrheit angenommen.[143] Dies bedeutete, dass der Kompromissvorschlag in der Sprachen-

---

140 Vgl. ebd., S. 359.

141 Vgl. ebd., S. 359–361.

142 Vgl. Report on the State of Education, Minute by the Governor General, Parliamentary Papers, House of Commons, Bd. 50, 1867–68, S. 143.

143 Eine Forderung der Kommission, die sich nicht durchsetzen ließ, betraf beispielsweise die Zusammensetzung eines Rates, der den neuen Direktor für Schulangelegenheiten in prinzipiellen Fragen unterstützen sollte. Die Kommission hatte empfohlen, dass unter den sechs Mitgliedern Vertreter aller Ethnien und Religionen sein sollten. Dies ging dem Legislativrat offensichtlich zu weit, er lehnte die Einsetzung des Rates ab. Alle Abstimmungsergebnisse finden sich in: Proceedings of the Legislative Council, hier als Anhang zum Report of a Sub-Committee to the Legislative Council, TNA, CO 54/432.

frage Anklang gefunden hatte. Staatliche Gelder würden nun vermehrt in die Primarschulbildung in den *vernaculars* fließen. Die öffentliche Förderung der englischsprachigen Schulen hingegen sollte im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eingeschränkt werden.

3.7 Fazit

In die Mitte des 19. Jahrhunderts fiel die Zeit der Wende in der Sprachpolitik. Entscheidend ist die Beobachtung, dass sie in Ceylon von den *men on the spot* initiiert und herbeigeführt wurde. Das Colonial Office förderte diese Entwicklung nicht, sondern versuchte im Gegenteil noch, sie zu Anfang der 1840er Jahre mit allen Mitteln aufzuhalten. Hand in Hand wirkten die Kolonialregierung vor Ort und hier insbesondere die Gouverneure Stewart-Mackenzie und in der späteren Phase seiner Amtszeit Colin Campbell mit nichtstaatlichen Akteuren vor allem aus dem kirchlichen und missionarischen Umfeld zusammen. Gerade die Opposition des Colonial Office verdeutlicht das Engagement der lokalen Streiter für die Wiedereinführung der *vernaculars*. Über Jahre verfolgten sie dieses Ziel, und gegen den Widerstand der Zentrale in London setzten sie ihre Ideen durch. Der langsame Umbau des Systems um die Mitte des Jahrhunderts, der ohne die Zustimmung aus London erfolgte, zeigt damit einmal mehr, welche Freiräume die *men on the spot* hatten und wie sie genutzt wurden. Wiederum wurde ein Komitee eingesetzt, das sich allerdings anders als die Colebrooke-Cameron-Kommission ausschließlich mit Fragen des Bildungssystems in Ceylon beschäftigen sollte. Ein weiterer Unterschied wird sichtbar, wenn man die Entstehungsgeschichte und die Zusammensetzung der Mitglieder betrachtet. Waren Colebrooke und seine Kollegen noch aus London gesandt worden, setzte sich das vom Legislativrat der Kolonie eingesetzte Morgan-Komitee aus in Ceylon ansässigen Bürgern unter dem Vorsitz eines Burghers zusammen. Die Initiative zur Untersuchung und Klärung solcher Fragen hatte sich verschoben. Hatten sich bereits 1830 einige der Befragten gegenüber einer zu starken Anglisierung skeptisch geäußert, dominierte nun die Ansicht, dass ein elementarer Unterricht in den *vernaculars* von weitaus größerer Bedeutung sei. Der für Ceylon schließlich gefundene Kompromiss ähnelt in vielen Punkten dem bereits 1854 formulierten Woods Despatch für Indien, nach welchem allein die höhere Bildung weiterhin englisch geprägt sein sollte. Auch in Ceylon gehörte die Anglisierungspolitik der ersten Jahrhunderthälfte jetzt offiziell der Vergangenheit an. J. E. Jayasuriya spricht für die nun folgende Zeit von 1870–1900 von einer Umkehrung der kolonialen Sprachpolitik. Während bis zur Entscheidung des Morgan-Komitees der Unterricht in den *vernaculars* fast ausschließlich dem nicht-staatlichen Sektor und hier vor allem den religiös orientierten Schulen überlassen blieb, waren es nach 1870 vor allem die englischsprachigen Schulen, die privater Initiative bedurften. Nach J. E. Jayasuriya wurde der muttersprachliche Unterricht von den Kolonialherren zwar keineswegs als höherrangig eingeschätzt als eine westliche Erziehung in englischer Sprache,

gleichwohl verschob sich jedoch die Priorität der Regierung. Neben einigen wenigen *central schools* wurden auch einige von Missionen verwaltete englischsprachige Schulen unterstützt. Ihre Reichweite wurde als ausreichend befunden.[144] Insgesamt gab es 1869 gerade einmal 18 staatliche Schulen, in denen auf englisch gelehrt wurde, aber bereits 64 staatliche Schulen, die auf singhalesisch oder tamilisch unterrichteten, und 40 bilinguale Schulen.[145] Im selben Augenblick, in dem das Bildungssystem auf die *vernaculars* ausgerichtet wurde, wurden auch die Sprachanforderungen in singhalesisch und tamilisch für den Eintritt in den Civil Service verschärft. Hatte man immer eine gewisse Bereitschaft zum Erlernen der einheimischen Sprachen bei den Kandidaten vorausgesetzt und Sprachkenntnisse bei Beförderungen berücksichtigt, wurde jetzt im Jahre 1870 festgeschrieben, welches Trainingsprogramm die Neulinge zu absolvieren hätten, in welchem Maße dies gefördert würde, und welchen Examina sie sich nach spätestens achtzehn Monaten unterziehen mussten.[146] Auch in diesen Vorgaben wurde deutlich, dass man die umfassende Anglisierung Ceylons nicht mehr für realistisch hielt.

Als ihre eigene Aufgabe sah die Kolonialregierung nun vor allem die Ausweitung des Schulsystems in Regionen an, die bis dahin über keine ausreichende Versorgung mit Bildungsangeboten verfügt hatten. Rational betrachtet ließ sich dieses Projekt nur mit muttersprachlichem Unterricht realisieren.[147] Inwieweit bei dieser grundsätzlichen Bejahung eines allgemeingültigen Bildungsanspruches aller Inselbewohner im Schulalter Strömungen aus dem Mutterland oder andere Vorbilder eine Rolle spielten, lässt sich nur vermuten. Konkrete Belege finden sich in den Akten nur zur Art der Umsetzung, bei der, wie erwähnt, auf das indische Beispiel und dessen Rückkehr zu den *vernaculars* in der Primarschulbildung verwiesen wurde. Dennoch lassen sich die fast zeitgleich ablaufenden Entwicklungen nicht ausblenden. In England war der Anteil der Kinder, die eine Schule besuchten, in den 1860er Jahren das erste Mal so groß, dass eine Schulpflicht zunehmend durchsetzbar erschien. Geprägt wurde das englische Schulsystem zu diesem Zeitpunkt weiterhin von der anglikanischen Kirche, unter deren Leitung die meisten Schulen standen. Der Education Act von 1870 sah zunächst vor, dass in den Regionen des Landes, in denen die Schulversorgung nicht ausreichte, lokale Schulkommissionen eingesetzt würden, die für neue Schulgründungen verantwortlich sein sollten. Bis 1880 wurde schließlich Schritt für Schritt in ganz England die Schulpflicht bis zum Alter von zehn Jahren eingeführt. In Schottland war dies bereits 1872 geschehen. Vor allem zeichnete sich der Norden Britanniens jedoch dadurch aus,

144 Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 289.

145 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 179.

146 So wurde jedem Ankömmling ein examinierter Lehrer (Pundit) zur Seite gestellt, und monatlich hatten die Kandidaten über ihre Fortschritte Bericht zu erstatten. Es musste jedoch nur eine Sprache erlernt werden. Eine Ausnahme stellten Kandidaten ceylonesischer und eurasischer Herkunft dar. Sie mussten auch die Sprache erlernen, die nicht ihre Muttersprache war. Vgl. Ceylon Writerships, Regelkatalog des Colonial Office, 1. Januar 1870, S. 2f, TNA, CO 54/445.

147 Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 289.

dass bereits vor der Einführung des kostenlosen Schulbesuchs, ebenso wie in England 1791, ein funktionierendes System von finanziellen Hilfen für die ärmere Bevölkerung etabliert worden war, das auch großen Teilen dieser Schichten den Schulbesuch ermöglichte.[148] Auch wenn die Schulpflicht für Ceylon in weiter Ferne lag, so lassen sich doch Parallelen aufzeigen, die insbesondere in der Ausweitung des Bildungsangebots und der Übernahme von Verantwortung im Primarschulwesen durch den Staat gekennzeichnet sind. Ähnliche Diskurse wurden zur gleichen Zeit im Mutterland und in Ceylon geführt, und parallel wurde mit der Umsetzung der neuen Ideen begonnen. Unterschiede bestanden vor allem in der Ausgangssituation – K. H. M. Sumathipala gibt den Prozentsatz der Schüler an der Gesamtbevölkerung in Ceylon für das Jahr 1868 mit nur 1,7 Prozent an, während ein Bericht der Royal Commission on Popular Education von 1861 bereits zu diesem Zeitpunkt davon ausging, dass in England und Wales nur wenige Kinder gar keine Schule besuchten[149] – und in der Konsequenz, mit der sie in England, Wales und Schottland vorangetrieben wurden, während in Ceylon nur langsame Fortschritte zu verzeichnen waren und das staatliche Engagement hinter den Wünschen der Reformer in der Kommission zurückblieb.

Eine weitere wichtige Folge der Reform von 1869, die auch auf Fragen der Sprachpolitik Auswirkungen haben sollte, war die Neuformulierung der Politik der *grants-in-aid*. Sie wurde grundsätzlichen Veränderungen unterworfen. So wurden beispielsweise, wie bereits in den Empfehlungen der Kommission vorgesehen, die Restriktionen für die Verbreitung von religiösen Lehren aufgehoben. Diese Änderung der Vorschriften wurde von den Missionen enthusiastisch begrüßt, die nun auch in den staatlich unterstützten Schulen viel freier ihrem zentralen Ziel, der Christianisierung, nachgehen konnten. Gleichzeitig führte dies jedoch auch dazu, dass nicht-christlich orientierte Schulen nun erstmals gefördert wurden. Die Integration von buddhistischen und hinduistischen Institutionen in das Feld der westlich geprägten Bildung, die nun folgte, ordnet Chandra Richard De Silva in die allgemein stärker auf Versöhnung mit den konservativen Kräften abzielende Kolonialpolitik ein, die er für Ceylon auf die Zeit seit 1869 datiert.[150] Entscheidend für die Entwicklung der Sprachpolitik war vor allem, dass immer mehr nichtstaatliche Akteure in das Bildungssystem einbezogen wurden, und obwohl über das System der *grants-in-aid* ein gewisses Maß an Steuerung in den Händen der Kolonialregierung verblieb, wurde jetzt verstärkt auch Raum für Privatinitiativen geschaffen. Die Vorschläge des Komitees und ihre Umsetzung bestimmten die Entwicklung der nächsten Jahre. In späteren Jahrzehnten wurden weiterhin Diskussionen über das Bildungssystem in Ceylon geführt, und eine ständig steigende Schülerzahl veränderte das Bild. Nie wieder sollte sich jedoch das Verhältnis zwischen englischsprachigen und muttersprachlichen Schulen um-

148 Vgl. Stephens, Education in Britain, S. 78–80.

149 Vgl. zu Ceylon Sumathipala, Education in Ceylon, S. 19, und zu England und Wales Stephens, Education in Britain, S. 82.

150 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 179f.

kehren. Die *vernaculars* hatten zumindest quantitativ betrachtet die Oberhand gewonnen und behielten sie.

Noch während das Schulsystem in Ceylon einem Umbau unterzogen wurde, wuchsen parallel dazu die ersten Absolventen englischsprachiger Schulen heran. Die Frage stellte sich der Kolonialgesellschaft, wie man mit ihnen umgehen sollte und inwieweit man sie integrieren konnte und wollte. Der geringe Anteil der Ceylonesen an den höchsten Ämtern in der Verwaltung und der Politik zeugt von einer großen Vorsicht und Skepsis der Kolonialregierung bei der Integration der Kolonisierten. Dennoch ist die Tatsache, dass nicht nur die offizielle Einstellungspolitik diese Möglichkeit vorsah, sondern dass sich in den höheren Rängen des Civil Service und unter den inoffiziellen Mitgliedern des Legislativrats, wenn auch in geringer Anzahl, überhaupt Ceylonesen fanden, ein deutliches Merkmal für die Durchlässigkeit des britischen Systems. Sie war nur schwach ausgeprägt, aber sie existierte. Ergänzt durch eine verhältnismäßig große Zahl von untergeordneten Stellen in der Verwaltung, die ceylonesischen Anwärtern zur Verfügung standen, war sie Voraussetzung für die Entwicklung ceylonesischer Ambitionen im Hinblick auf die mit der Kolonialverwaltung verbundenen Berufsfelder. Erst durch die Anglisierungspolitik in der ersten Hälfte des Jahrhunderts war der soziale Aufstieg, der mit diesen Ämtern verbunden war, möglich geworden. Erfordernisse für den beruflichen Aufstieg waren unter andererm eine westlich geprägte Bildung und die Beherrschung der englischen Sprache. Gleichzeitig bedeutete der berufliche Aufstieg für die nächste Generation der Familie fast automatisch die intensive Beschäftigung mit der englischsprachigen Welt. Nicht allein familieninterne Bildungsambitionen spielten eine zentrale Rolle bei der Weitergabe der Berufsvorstellungen. Darüber hinaus waren auch in der Gesellschaft präsente Vorbilder wichtig.

Die Frage, ob, wie von Turnour und Ward gefordert, der gesellschaftliche Aufstieg in jedem Fall dem Eintritt in den Civil Service voranging, ist schwer zu beantworten, weil die biografischen Daten der ceylonesischen Beamten höchstens bruchstückhaft vorliegen. Bezüglich derjenigen, die den Aufstieg in die höchsten Ränge schafften, waren eine respektable gesellschaftliche Stellung in der traditionellen Hierarchie und die Zugehörigkeit zu einer angesehenen Familie in den meisten Fällen gegeben. Für Anwärter auf die weniger bedeutenden Posten lässt sich dies jedoch nicht generell feststellen.[151] In einigen Bereichen der Verwaltung bestand die Möglichkeit, den beruflichen Einstieg vor allem aufgrund von erworbener Bildung und Kenntnissen in der englischen Sprache zu erreichen. In diesen selteneren Fällen folgte der soziale Aufstieg dem beruflichen. Auch für diese neuen Mittelschichten galt, dass ihr Interesse an der Weitergabe derjenigen Attribute, die ihnen ihren Aufstieg erst ermöglicht hatten, groß war. Neben dem Ausbau des ceylonesischen Schulsystems war die hohe Wertschätzung der Fähigkeit zur Kommunikation in englischer Sprache insbesondere durch diejenigen, die bereits von ihr profitiert hatten, mitentscheidend für die Ausbreitung der englischen

151 Vgl. Peebles, Social Change, S. 189 u. 232–234.

Sprache in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. T. B. Panabokke Senior, ein Aristokrat aus dem ehemaligen Königreich Kandy, beschrieb dieses Anliegen der jeweils älteren Generation um die Mitte des Jahrhunderts:

> Then, as now, parents sought education for their children not for any cultural value, but for advancement in life [...]. A knowledge of English meant so much: Power, office and a means of livelihood [...]. My uncle had the sense to see that it would help me in life and was only too pleased to send me to [the school run by the Church Missionary Society at Kotte][152]

Und noch eine große Veränderung in der Bedeutung des Englischen lässt sich auf das zweite Drittel des 19. Jahrhunderts datieren. Nachdem die Tendenz der jüngeren Generation der Burgher, die englische Sprache zunehmend als Muttersprache zu reklamieren, bereits im Jahr 1817 von Gouverneur Brownrigg bemerkt worden war,[153] wuchs die Gruppe derer, die das Englische aus dem beruflichen Kontext in ihr privates Umfeld transferierten besonders nach der Anglisierungswelle in den 1830er Jahren stark an.[154] Damit veränderte sich der Status des Englischen entscheidend. War es bis dahin die Sprache der Kolonialherren gewesen, derer man sich bediente, wenn man sich dadurch einen persönlichen Nutzen erhoffte, sei es im beruflichen Umfeld oder in der Kontaktpflege mit den Briten, wurde Englisch nun für einige Ceylonesen zu ihrer eigenen Sprache. Patrick Peebles hat darauf hingewiesen, dass dies auch für den singhalesischen Teil der Bevölkerung Veränderungen bedeutete. Bereits in der zweiten anglisierten Generation wies die Beherrschung der Muttersprache ein niedrigeres Niveau auf als in der ersten Generation, die sich Englisch erst zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Schulbildung oder ihres Berufsweges angeeignet hatte.[155] Die Beherrschung des Englischen hingegen war mehr geworden als ein Instrument zur Karriereplanung. Die Sprache wurde verstärkt zu einem kulturellen Attribut, auf das Angehörige der ceylonesischen Elite nicht mehr verzichten konnten und wollten.

Gleichzeitig diente die Sprache in Ceylon zunehmend als Mittel der Distinktion gegenüber den unteren ungebildeten oder in den *vernaculars* ausgebildeten Schichten, aber auch gegenüber jenen, die nur über geringe Kenntnisse der Sprache verfügten. Harald Fischer-Tiné beschreibt einen ähnlichen Vorgang für Indien. Nachdem auf dem Subkontinent 1837 Persisch als Amts- und Gerichtssprache durch Englisch abgelöst worden war, wurde die Beherrschung der westlichen Sprache zur wichtigsten Zugangsvoraussetzung für viele Berufe. Während der Zugang zu dieser Sprache die dünne Schicht der Eingeweihten verband, grenzte er sie gleichzeitig gegenüber der breiten Volksmasse ab.[156] Entsprechend wurde das Interesse der Kolonialregierung Ceylons, das englische Bildungsangebot nur

---

152 P. B. Panabokke und J. A. Halangode (Hrsg.), The Autobiography of Tikiri Banda Panabokke, Kandy 1938, S. 11, hier zitiert nach: Roberts et al., People Inbetween, S. 56.

153 Vgl. Gouverneur Brownrigg an Earl of Bathurst, 17. Dezember 1817, TNA, CO 54/70, hier zitiert nach: Jayaweera, Language, S. 155.

154 Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 56.

155 Vgl. Peebles, Social Change, S. 182.

156 Vgl. Fischer-Tiné, „Sklavenuniversitäten", S. 30.

einem kleinen elitären Kreis zur Verfügung zu stellen, von den führenden Familien der ceylonesischen Bevölkerung eher unterstützt als kritisiert. Auch die Wende in der Anglisierungspolitik und die weitgehende Übertragung des englischsprachigen Unterrichts an den privaten Sektor nach den Entscheidungen des Morgan-Komitees wurden in vielen Gesellschaftskreisen positiv aufgenommen. Auf diese Weise konnte ein der singhalesischen und der tamilischen Bevölkerung vertrautes hierarchisiertes Gesellschaftsideal weiterhin Bestand haben. Das Streben nach Bildung, das in der ceylonesischen Bevölkerung und vor allem in den führenden Familien bereits lange vor der Ankunft der Briten Tradition gehabt hatte, blieb erhalten, allein die Inhalte des Bildungskanons änderten sich.[157]

[157] Zur Bildungstradition in Ceylon vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 1.

4. DER GELEBTE KOMPROMISS: ENGLISCH ALS SPRACHE DER ELITE 1870–1900

4.1 Einleitung

Mit dem Jahr 1874 und dem Vertrag von Pangkor begann die Geschichte britischer Herrschaft in den späteren Föderierten Malaiischen Staaten. Bereits zuvor hatte es ein reges Wirtschaftsinteresse seitens der Briten an der malaiischen Halbinsel gegeben. Ebenso waren Kontakte mit der malaiischen Bevölkerung und den wirtschaftlich bedeutenden, vor allem im Zinngeschäft tätigen chinesischen Einwanderern aufgenommen worden, und eine Reihe britischer Unternehmer hatte bereits ihre Geschäfte in diese Region hinein ausgedehnt. Als Ausgangspunkt dienten die Straits Settlements Singapur, Penang und Malakka, die nach und nach seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in den Besitz der East India Company gelangt waren und 1867 direkt der britischen Krone unterstellt wurden.

Die East India Company hatte zunächst eine strikte Politik der Nichteinmischung gegenüber den malaiischen Besitzungen verfolgt. Erst als seit den 1840er Jahren Zeitungen und offizielle Berichte ein zunehmend negatives Bild von den Zuständen auf der malaiischen Halbinsel zeichneten, änderte sich langsam die Einstellung vieler in den Straits Settlements ansässiger Briten. Von Anarchie und Verfall war die Rede, und erste Vorschläge wurden skizziert, nach denen entweder eine Annexion der malaiischen Staaten oder zumindest eine stärkere Einflussnahme durch direkte Zusammenarbeit mit den Sultanaten die Voraussetzungen für eine sichere Handelszone garantieren sollte.[1] Nachdem die Verwaltung der Straits Settlements dem Colonial Office übertragen worden war, ging dieses zunächst jedoch nicht davon aus, dass eine Ausdehnung des britischen Territoriums oder allgemein eine politische Intervention in diesem Gebiet wünschenswert sei.[2] Als die Proteste der britischen Händler jedoch lauter wurden und die Unruhen in den malaiischen Staaten zunahmen, beauftragte London den neuen Gouverneur der Straits Settlements, Sir Andrew Clarke, die Möglichkeit einer Intervention zu untersuchen. Nach seiner Ankunft 1873 in Singapur begann dieser schnell, die ersten Schritte in Richtung eines Abkommens mit dem Sultan von Perak einzuleiten. Dynastiestreitigkeiten erleichterten es ihm, die malaiische Einwilligung in den Vertrag von Pangkor zu erlangen. Im Gegenzug zur Anerkennung des neuen Sultans Abdullah durch die Briten verpflichtete sich der malaiische Herrscher, einen britischen Berater auf seine Kosten am Hof aufzunehmen. Das Colonial Office,

---

1 Vgl. Mills, British Malaya, S. 174–176.

2 Vgl. Andaya und Andaya, History, S. 154.

das nie die Erlaubnis zum Eingreifen gegeben hatte, wurde vor vollendete Tatsachen gestellt.[3]

Die Bewertung des Vertrages und die Interpretationen seines Inhalts fielen sehr unterschiedlich aus. Die Klausel, nach welcher der Sultan verpflichtet wurde, den Vorschlägen des britischen Beraters Folge zu leisten, sorgte für die größten Unklarheiten. J. M. Gullick äußert in seinem Buch *Rulers and Residents* die Vermutung, dass die malaiische Übersetzung des Vertrages, auf deren Grundlage Sultan Abdullah unterzeichnet hatte, den betreffenden Artikel 6 schlichtweg nicht vorsah.[4] Unabhängig von dieser Unsicherheit wurde auch die Formulierung im englischsprachigen Text von britischen Beamten des Civil Service ganz unterschiedlich verstanden. Sir Peter Benson Maxwell, einer der wenigen gut informierten Kritiker in England, interpretierte die Vereinbarung sehr zurückhaltend. Er schrieb: „Honestly, the treaty could mean no more than that the Sultan would give serious attention to the advice offered."[5] Die *men on the spot* in der Kolonialregierung in Singapur und später in den malaiischen Staaten, die den Vertrag umsetzen mussten, gingen hingegen davon aus, dass die Vorschläge des jeweiligen britischen Beraters bindend sein würden und damit in der Praxis die Macht im Staat zu großen Teilen auf ihn übergehen würde.[6] Diese Regierungsform hatte Auswirkungen auf alle Bereiche der Politik. Auch die britische Sprachpolitik lässt sich nur im Kontext dieser Rahmenbedingungen verstehen. Zusätzlich kompliziert wurde die Situation durch eine besondere Klausel im Abkommen von Pangkor, welche die Nichteinmischung seitens der Briten bezüglich der malaiischen Tradition und Kultur vorsah.[7] Dies hatte insbesondere Konsequenzen für den Umgang mit Missionen, die ihr Engagement von den Straits Settlements ausgehend auf die vier malaiischen Staaten ausweiten wollten und in diesem Rahmen auch eine große Zahl von Schulprojekten planten. Gleichzeitig beeinflusste diese Einschränkung der britischen Machtbefugnisse jedoch auch nachhaltig die Ausrichtung und die Inhalte des säkularen Schulsystems, welches die Kolonialverwaltung in kleinen Schritten auf der malaiischen Halbinsel etablierte.

Noch im selben Jahr, in dem der Vertrag von Pangkor geschlossen wurde, kam es zu einem ähnlichen Abkommen mit dem Sultan von Selangor und nur ein Jahr später folgte Sungei Ujong, eins der neun Territorien, die später zum Staat Negri Sembilan zusammengefasst wurden. Nach einer ausgesprochen kurzen Residenz von wenigen Monaten wurde J. W. W. Birch, der erste Berater in Perak, ermordet.

---

3 Vgl. Heussler, British Rule, S. 10–12. C. A. Bayly weist darauf hin, dass im ausgehenden 19. Jahrhundert die Konkurrenz anderer europäischer und nichteuropäischer Kolonialmächte mitverantwortlich für den schnellen Erwerb neuer Territorien war. Bayly, Birth, S. 233. Inwiefern dies jedoch auch für den malaiischen Fall zutrifft, ist in der Literatur umstritten.

4 Gullick, Rulers, S. 15.

5 Hier zitiert nach: Gullick, Rulers, S. 15. Diese Meinung teilte zunächst auch das Colonial Office. Erst im Laufe der Zeit akzeptierte London die Vorgehensweise der Berater und die tatsächliche Machtverteilung in den malaiischen Staaten. Vgl. Emerson, Malaysia, S. 124.

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. Loh, Seeds, S. 6.

Dies führte zu einer ersten Krise des neuen Regierungssystems. Der darauf folgende Krieg der Briten gegen Perak machte jedoch deutlich, dass es keinen Weg zurück gab. Die Niederlage der Malaien wirkte auf weitere potentielle Widerständler abschreckend, wodurch das Beratersystem insgesamt auf eine stabilere Grundlage gestellt wurde. Verträge mit Pahang und Negri Sembilan wurden in den letzten zwei Jahrzehnten des Jahrhunderts geschlossen. In gewisser Hinsicht gestaltete sich die Umsetzung des Konzepts der indirekten Herrschaft für beide Seiten, die den Vertrag unterschrieben hatten, förderlich. Die Briten erkannten, dass es ihr Regieren erleichterte, den Weg über den Sultan zu wählen oder ihn zumindest in den offiziellen Belangen mit einzubeziehen, da er über eine große Autorität im Staat verfügte. Den malaiischen Herrschern hingegen erschien es nach dem Zusammenstoß in Perak nicht nur zwecklos, gegen die britischen Berater zu rebellieren, sie profitierten auch unmittelbar von dem neuen Regierungsmodell. Ihr Machtbereich wurde durch die Zusammenarbeit mit den Briten auf Kosten der übrigen Aristokratie und der Distriktvorsteher ausgeweitet. Gleichzeitig stiegen einerseits aufgrund der mit größerer Disziplin vorgenommenen Besteuerung und andererseits durch den wirtschaftlichen Aufschwung die Einnahmen der Sultanate. Um die traditionelle Elite nicht gegen sich aufzubringen, entschädigten die Briten die malaiische Aristokratie mit Pensionen und teilweise auch mit Aufgaben in der Administration.[8] Der Zusammenschluss der vier Staaten Perak, Selangor, Negri Sembilan und Pahang, zu den Föderierten Malaiischen Staaten erfolgte auf Druck der britischen Regierung schließlich 1895/96. Neben einem Berater für jeden einzelnen Staat wurde nun in Kuala Lumpur auch ein Resident-General eingesetzt, über den schnell eine Zentralisierung der Regierungsgeschäfte erfolgte.[9]

In der Anfangszeit britischer Herrschaft dominierten wirtschaftliche Interessen und dringend benötigte Infrastrukturprojekte die Entwicklung der malaiischen Staaten. Anzeichen für eine bewusste Sprachpolitik der Briten in den neuen Territorien fehlten weitgehend. In den ersten Jahren sind nur wenige Stellungnahmen zu diesem Thema zu finden, allein einzelne Schulprojekte lassen im begrenzten Umfang Rückschlüsse auf die Absichten einiger britischer Beamter zu.[10] Erst im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts mehrten sich nach und nach die Kommentare zur Sprachpolitik für die malaiischen Staaten.[11] In Bezug auf eine Anglisie-

---

8 Zur Ausgestaltung des Konzepts der *indirect rule* in den malaiischen Staaten vgl. Loh, Seeds, S. 7.

9 Zur Anfangszeit der Berater vgl. Heussler, British Rule, S. 13f.

10 Rex Stevenson, der mehrere Jahre in Malaysia, Singapur und London recherchiert hat, weist darauf hin, dass insbesondere für die ersten zwei Jahrzehnte nach dem Beginn britischer Herrschaft in den malaiischen Staaten nahezu jegliche Quellen hinsichtlich der Sprach- und Bildungspolitik fehlen. Vgl. Stevenson, Cultivators, S. XI.

11 Zur Entwicklung der Sprachpolitik vgl. insbesondere die sehr sorgfältig recherchierte Arbeit von Stevenson, Cultivators, die sich jedoch auf die britische Sprachpolitik im Hinblick auf die malaiische Bevölkerung beschränkt und die große chinesische sowie die tamilische Minderheit nur am Rande berücksichtigt, sowie das Buch von Loh, Seeds, welches die Minder-

rung und sich daraus ergebende Integrationsmöglichkeiten war sie sehr restriktiv ausgeprägt. Obgleich allgemeine Tendenzen aufgegriffen wurden, war es eine Politik, die fast ausschließlich von den *men on the spot* gemacht wurde. Stellungnahmen des Colonial Office aus den ersten drei Jahren, in denen die Sprachpolitik der Beamten vor Ort kritisiert oder gar unterbunden wurde, liegen nicht vor.[12] Dominiert wurde sie zunächst von Frank A. Swettenham, der sich als einer der dienstältesten Beamten auf dem malaiischen Archipel mit seiner Einstellung zumindest in der ersten Zeit weitgehend durchsetzen konnte. Die Politik der *vernaculars*, die daraus folgte, ließ nur wenig Spielraum für die Verbreitung des Englischen in der Frühzeit britischer Herrschaft in den malaiischen Staaten.

Im Unterschied zu den malaiischen Staaten gehörte Celyon in den 1870er Jahren bereits zu den älteren Territorien des Britischen Empire. Dennoch entwickelte sich die Kronkolonie beständig weiter. Die 1870er Jahre waren von einem großen Wirtschaftswachstum geprägt, das vor allem auf der Steigerung des Kaffeeexports beruhte. Erst als 1879 die Verbreitung von Hemileia vastarix – allgemein als *coffee bug* bezeichnet – nicht mehr aufzuhalten war, geriet Ceylon in eine mehrere Jahre andauernde Wirtschaftskrise. Der Kaffeanbau musste fast völlig aufgegeben werden. Einige Pflanzer wanderten nach Malaya aus und versuchten dort ihr Glück.[13] Der größte Teil der Plantagen wurde jedoch schon bald wieder genutzt. Um den

---

heiten mit einbezieht und vor allem die Entwicklung des Schulsystems verfolgt. Die meisten Stellungnahmen beziehen sich bis zur Zeit der Föderation auf die Staaten Selangor und Perak. In anderen Territorien, die erst im Laufe des letzten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts unter britische Herrschaft gelangten, standen zunächst andere Themen auf der politischen Agenda. Für den Zeitraum bis zur Jahrhundertwende, in dem offizielle Stellungnahmen der Kolonialregierung nur in geringem Umfang vorliegen, können als Ergänzung auch Quellen aus dem Umfeld der Missionen herangezogen werden. Mit ihnen hat beispielsweise Dennis Frederick Cooke gearbeitet. Vgl. Cooke, Aspects. Mit einiger Vorsicht wurden für die Geschichte der Sprachpolitik im 19. Jahrhundert auch britische Berichte herangezogen, welche die Anfangszeit der Föderierten Malaiischen Staaten im Rückblick beleuchteten. Den Annual Reports wurde in dem Teil, der Fortschritte und Entwicklungen in Bezug auf das Bildungssystem der einzelnen Staaten und später der Föderation erläuterte, oft die Geschichte der Schulen vorangestellt. Auch spezielle Dokumentationen, wie beispielsweise der Bericht des Board of Education (Hrsg.), Special Reports, Bd. 14, gingen auf diese Weise vor.

12 Diese Nichteinmischungspolitik des Colonial Office bezog sich nicht nur auf die Sprachpolitik sondern – nachdem die Annexion erst einmal verkraftet war – allgemein auf Malaya betreffende Entscheidungen in den ersten Jahrzehnten britischer Herrschaft. Frank A. Swettenham bemerkte dazu rückblickend: „Under such circumstances to have tied the hands of the man on the spot, the only man who knew, would have been to retard the progress of the country, simply in order to propitiate the fetish of red tape and follow dictates laid down for totally different cirumstances." Swettenham, British Malaya, S. 246. Eine Ausnahme machte das Colonial Office in einzelnen Fällen, wenn es um die ökonomische Entwicklung der Kolonie ging. Edward Fairfield, der die Berichte aus Malaya im Colonial Office einer genauen Durchsicht unterzog, hätte sich wohl nicht ohne weiteres Swettenham angeschlossen. Hingegen fühlte er sich an Palmerstons Ausspruch erinnert: „If you want to be deceived about a country you should consult a man who has lived there for thirty years and speaks the language." Minute vom 31. Oktober 1894, TNA, CO 273/198, hier zitiert nach: Heussler, British Rule, S. 17.

13 Siehe auch Kapitel 4.4.

Verlust aufzufangen, wurde der Anbau von Chinchona empfohlen. Chinin, welches aus der Rinde der Chinchonasträuche gewonnen wird und sich seit dem frühen 19. Jahrhundert als Arznei isolieren ließ, hatte sich im Kampf gegen die Malaria als wirksam erwiesen. Erst als für dieses Produkt der Markt einbrach, ging man dazu über, Tee zu pflanzen.[14] Dies war zunächst ein relativ gewagtes Unterfangen, gab es doch in London zu dieser Zeit noch eine klare Vorliebe für chinesischen Tee. Das Klima und die Bodenbeschaffenheit erwiesen sich jedoch als hervorragend geeignet für diese Art der Bewirtschaftung, so dass die Qualität des ceylonesischen Tees bald schon überzeugen konnte. Bereits 1888 übertrafen die britischen Teeimporte aus Ceylon und Indien jene aus China, und in der Kronkolonie brach eine neue Phase wirtschaftlichen Wachstums an.[15] Gleichzeitig gewannen weitere Exportprodukte, wie Kautschuk und Palmöl, in dieser Zeit an Bedeutung. Die ersten Samen für Kautschukbäume waren von Kew aus im Jahr 1876 nach Ceylon verschickt worden, aber erst in den 1890er Jahren begannen Pflanzer, sich ernsthaft für diese Art der Plantagenwirtschaft zu interessieren. Jene, die sich für dieses Agrarerzeugnis entschieden, wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit steigenden Preisen auf dem Weltmarkt belohnt. Auch die Produkte der Kokospalmen gewannen erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts an Bedeutung. Ihr Anteil am gesamten Export Ceylons stieg von 1870 bis 1900 von 4 auf 17 Prozent. Ähnelte die Palette der Exportprodukte Ceylons, wenngleich mit unterschiedlichen Schwerpunkten, jener in British Malaya, gab es doch einen entscheidenden Unterschied zwischen den beiden Wirtschaftsystemen. Während die Plantagenwirtschaft in Malaya klar von Briten dominiert wurde, lässt sich für Ceylon ein weit größeres Engagement einheimischer Unternehmer feststellen. Unter letzteren waren einige wenige Teeplantagenbesitzer, zumeist widmeten sie sich jedoch dem Anbau von Kautschukbäumen und Kokospalmen.[16] Die meisten von ihnen gehörten der singhalesischen Kaste der Karava an.

Der Aufschwung in den 1870er Jahren hatte ebenso wie der gegen Ende des 19. Jahrhunderts entscheidende Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprachpolitik und auf die Frage der Integration innerhalb der Kolonie. Zunächst ist für diese Zeit ein Ausbau des Schulsystems zu beobachten und obgleich die Maßgaben des Morgan-Komitees der Errichtung von Elementarschulen in bis dahin nicht berücksichtigten Gebieten den Vorrang einräumten, profitierte von diesem Prozess auch die englischsprachige Bildung. Zwar wurde ein großer Teil der staatlichen Schulen in private Hände, vor allem in die von Missionsgesellschaften übergeben, aber über das System der *grants-in-aid* wurden diese kräftig unterstützt. Damit vergrößerte sich die Zahl der englischsprachigen Ceylonesen um ein Vielfaches. Gleichzeitig blieb eine Verbesserung der Chancen besonders im Hin-

---

14 Erste Experimente mit Tee in Ceylon hatte es bereits seit 1845 gegeben. Mit einer kleinen Teeplantage im botanischen Garten in Peradeniya hatte die Suche nach einer für Ceylon geeigneten Pflanzenart begonnen. Vgl. Mills, Ceylon, S. 248.

15 Zur wirtschaftlichen Entwicklung vgl. ebd., S. 245–247.

16 Vgl. ebd., S. 251–253.

blick auf höhere Ämter im Civil Service und eine stärkere Beteiligung im Legislativrat aus. Eine Verschiebung fand nur innerhalb der ceylonesischen Führungsschicht statt. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen, die sich schließlich auch im Kampf um ein größeres Mitspracherecht bei politischen Angelegenheiten niederschlugen, traten nur mit Verzögerung ein. Erst im 20. Jahrhundert sollte sich auf Seiten der Kolonisierer ebenso wie auf Seiten der Kolonisierten ein Weg zu einer größeren Beteiligung sowohl der Eliten als auch der ceylonesischen Gesellschaft insgesamt abzeichnen. In der Zwischenzeit begann eine beständig wachsende Zahl derer, die über eine englischsprachige Schulbildung verfügte, gleichzeitig aber aufgrund des Überangebots an qualifizierten Kräften unbeschäftigt blieb, dem Land den Rücken zu kehren. Eines der beliebtesten Ziele der vergleichsweise hoch qualifizierten Migranten wurde British Malaya, das zu dieser Zeit noch unter chronischem Mangel an einheimischen englischsprachigen Arbeitskräften litt.[17]

4.2 Die Föderierten Malaiischen Staaten

4.2.1 Die Rahmenbedingungen in der neuen Kolonie

Noch bevor die Briten seit 1874 begannen, ihren Machtbereich auf die malaiischen Staaten auszudehnen, hatte vor allem in der westlichen Hälfte der malaiischen Halbinsel ein sozialer Wandel eingesetzt. Dieser erfasste nicht die gesamte Bevölkerung – vor allem die malaiische Landbevölkerung blieb von den neuen Entwicklungen weitgehend unberührt – veränderte jedoch maßgeblich die gesellschaftlichen Strukturen. Die wichtigsten Faktoren für diese Veränderungen waren die hohe Zahl chinesischer Einwanderer und der damit einhergehende Ausbau der Zinnminen. Die Einwanderung erfolgte oft auf dem Weg über Singapur oder Penang und unterschied sich in ihren Ursachen und in ihrer Zusammensetzung nicht entscheidend von der Einwanderung in die Straits Settlements. Aufgrund der stark differierenden Bedingungen entwickelten sich die Gesellschaften in den Straits Settlements und in den malaiischen Staaten jedoch sehr unterschiedlich.[18] Die malaiischen Herrscher profitierten von den chinesischen Wirtschaftsunternehmen,

---

17 Die Migration nach Malaya betraf auch viele Tamilen aus Ceylon und Indien, die als einfache Plantagenarbeiter Beschäftigung fanden. Ihre Geschichte spielt jedoch für die Verbreitung der englischen Sprache keine große Rolle.

18 Vgl. Tate, Making, S. 231. Schon seit Jahrhunderten hatte es chinesische Immigranten in Malaya gegeben. Während der Zeit der britischen Herrschaft in Malaya kann man zwei chinesische Einwanderungswellen unterscheiden. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren vorwiegend männliche chinesische Einwanderer in den Straits Settlements ansässig geworden. In vielen Fällen hatten sie malaiische Frauen geheiratet und kommunizierten in *Bazaar Malay*, einer Pidginform des Malaiischen. Einige bemühten sich bereits früh um englische Sprachkenntnisse. Die zweite Welle begann im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und bezog nun auch verstärkt die malaiischen Staaten mit ein. In dieser Phase, die bis weit ins 20. Jahrhundert währte, immigrierten in einigen Fällen auch Familienangehörige, also Frauen und Kinder. Vgl. Wong und Ee, Education, S. 6–8.

die sie aufgrund eines Abgabesystems als Geldquelle betrachteten. Das Land war zu diesem Zeitpunkt vergleichsweise dünn besiedelt, und Städtegründungen in der Nähe von Zinnvorkommen gaben wenig Anlass zur Beunruhigung. Ein zweiter Wachstumsfaktor war der kommerzialisierte Anbau von Agrarprodukten, der um die Wende zum 20. Jahrhundert in der Anpflanzung und Vermarktung von Kautschuk seinen Höhepunkt fand. Dieser wirtschaftliche Sektor war einer der Gründe für eine wachsende Zahl von vor allem tamilischen Einwanderern aus Indien und Ceylon, die zumeist als Plantagenarbeiter eingesetzt wurden. Insgesamt nahm die malaiische Halbinsel von allen Regionen in Südostasien zwischen 1830 und 1950 die größte Zahl von Immigranten auf. Seit 1931 sank der Anteil der malaiischen Bevölkerung auf unter 50 Prozent.[19]

Diese Entwicklungen wurden von den Briten nicht eingeleitet, jedoch gefördert und verstärkt. Die insgesamt stabilere Situation in den Auseinandersetzungen zwischen verfeindeten Dynastien sowie zwischen chinesischen Einwanderern und Malaiien, die von den Briten schnell unterdrückt wurden, zog zunehmend Unternehmer an und führte zu einer weitgehend reibungslosen Abwicklung der Geschäfte. Vor allem wurde nun auch britisches Kapital vermehrt investiert.[20] Eine weitere Maßnahme zur Unterstützung der britischen Inbesitznahme des Landes waren Reformen im administrativen und im juristischen Bereich. Die weitgehend dem malaiischen Traditionsrecht folgende Landverteilung wurde von den Briten in ein westlich geprägtes System überführt. Große nicht oder nur dünn besiedelte Gebiete wurden Pflanzern zu extrem günstigen Konditionen zum Kauf oder zur Pacht überlassen. Informationen über das Vorkommen von Mineralien und die Wasserversorgung des Landes wurden Interessenten von der Regierung zugänglich gemacht.[21] Infrastrukturprojekte, wie der Bau von Straßen und Eisenbahnen, trugen ebenfalls zum wirtschaftlichen Aufschwung der malaiischen Staaten bei.[22] Schließlich kam auch eine bessere medizinische Versorgung hinzu, die beispielsweise den Zuzug von Familienangehörigen förderte.[23]

Die britische Laisser-faire-Politik in Bezug auf die Einwanderung in das Gebiet, die mit den großen wirtschaftlichen Erfolgen des chinesischen Bevölkerungsteils und dem Bedarf an Arbeitskräften begründet wurde, förderte die Entwicklung hin zu einer pluralen Gesellschaft.[24] Während einem kleinen Teil der malaiischen Bevölkerung die Rolle der Landesherren und der politischen Führungselite

---

19 Vgl. ebd.

20 Vgl. Tate, Making, S. 235.

21 Vgl. Andaya und Andaya, History, S. 212f.

22 Die ersten vier Eisenbahnlinien wurden zwischen 1885 und 1895 jeweils von einer Hafenstadt zu einer Zinnmine im Inneren des Landes geführt. Vgl. ebd., S. 212.

23 Das erste öffentliche Krankenhaus in den malaiischen Staaten wurde 1880 in Taiping eröffnet. Darauf folgte vor allem in den Städten die schnelle Verbesserung des Gesundheitssystems. Vgl. Tate, Making, S. 252f.

24 Vgl. ebd., S. 231. Die Wirtschaftskraft der Chinesen, die unmittelbar zum Steueraufkommen in den vier Staaten beitrug, ist nicht hoch genug einzuschätzen. So erwirtschaftete der chinesische Bevölkerungsteil in Selangor 1890 ca. 89 Prozent des Staatshaushaltes. Vgl. Andaya und Andaya, History, S. 178.

zukam, stellte die große Mehrheit der Malaien weiterhin die Landbevölkerung. Sie ernährte sich traditionell vor allem vom Reisanbau, der ältesten und gleichzeitig, aufgrund der eher ungünstigen natürlichen Voraussetzungen, am wenigsten gewinnbringenden Form der Landwirtschaft sowie vom Fischfang.[25] Die eingewanderten Chinesen engagierten sich nicht nur im Zinngeschäft und zu kleineren Teilen im Plantagenanbau, sondern übernahmen auch sonst viele Aufgaben in der sich schnell entwickelnden Wirtschaftswelt der malaiischen Staaten, so beispielsweise im Handel. Die gegen Ende des Jahrhunderts wachsende Zahl indischer und ceylonesischer Einwanderer lässt sich ebenso wie die malaiische Bevölkerung in zwei Gruppen unterteilen. Sie alle wurden angeworben oder entschieden sich für die Migration, um Stellen in Bereichen anzunehmen, die in den malaiischen Staaten durch einen großen Arbeitskräftemangel gekennzeichnet waren. Während sich die eher gering qualifizierten Einwanderer vor allem als Plantagen- und Eisenbahnarbeiter verdingten, gab es gleichzeitig eine Gruppe von Indern und Ceylonesen, die jene Posten übernahmen, für die die englische Sprachkompetenz Voraussetzung war. Insbesondere übernahmen sie einen großen Teil der Stellen in den unteren Ebenen der britischen Verwaltung und im Bildungswesen.[26] Die privatwirtschaftlichen Interessenten aus Großbritannien fungierten vor allem als Plantagenbesitzer und überließen das Zinngeschäft zunächst weitgehend den chinesischen Unternehmern. Auf den Plantagen wurden in erster Linie für den Export bestimmte Produkte angebaut. In der Frühzeit britischer Herrschaft umfasste das Angebot Pfeffer, Nelken und Muskat sowie Kaffee und Zucker. Später wurde in den Höhenlagen auch Tee angebaut. Die Experimente mit den ersten ursprünglich aus Brasilien importierten und dann über Kew Gardens weiterverbreiteten Kautschukpflanzen begannen in den 1870er Jahren. Nachdem sich die ersten Pflanzensamen, die nach Singapur geschickt worden waren, dort nicht entwickelten, wurde schließlich eine zweite Sendung im Botanischen Garten in Singapur erfolgreich ausgesät. 1877 wurden die ersten Kautschukbäume in Kuala Kangsar geplanzt. Doch erst das Engagement des 1888 angetretenen Direktors im Botanischen Garten in Singapur, H. N. Ridley, führte zur Einrichtung der ersten Kautschukplantagen. Im Zusammenhang mit der steigenden Nachfrage auf dem Weltmarkt setzten diese bald darauf den *rubber-boom* in Gang, der den späteren Föderierten Malaiischen Staaten einen großen wirtschaftlichen Aufschwung bescherte.[27] Der größte Teil der britischen Einwohner in Perak, Selangor, Negri Sembilan und Pahang arbeitete jedoch nicht im wirtschaftlichen Sektor, sondern hatte Posten in der Kolonialverwaltung inne.

Der wirtschaftliche Aufschwung und die Entstehung beziehungsweise die Verfestigung einer pluralen Gesellschaft hatten entscheidende Folgen für die Sprachpolitik. Zum einen bereitete die am Export orientierte wirtschaftliche Entwick-

---

25 Zum Reisanbau vgl. Tate, Making, S. 204f.

26 Vgl. dazu auch Kapitel 3.3 und 3.4.

27 Zur Produktpalette der Plantagen in den malaiischen Staaten, vgl. Andaya und Andaya, History, S. 211–213.

lung den Boden für eine Arbeitswelt, in der englische Sprachkenntnisse sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor eine immer größere Rolle spielten, zum anderen existierte in Malaya durch die bunte Mischung von Immigranten eine Vielzahl von Sprachen nebeneinander, welche die Frage nach einem ethnienübergreifenden Kommunikationsmedium aufkommen ließ. Obgleich eine einfache Form des Malaiischen als Handelssprache auf dem malaiischen Archipel und weit hinein in das heutige Indonesien sowie teilweise auf den Philippinen verbreitet war,[28] konkurrierte es doch schon bald mit dem Englischen, der Sprache der Administration und der Regierung.

Zu den Rahmenbedingungen in der Kolonie zählt schließlich auch die Form von Bildungseinrichtungen, welche die Briten bei ihrer Ankunft vorfanden. Ansätze eines Bildungssystems hatte es bereits Jahrhunderte zuvor gegeben.[29] Am weitesten verbreitet waren Koranschulen, die zumeist an eine Moschee angegliedert waren. Ähnlich wie im buddhistisch geprägten Ceylon standen Rezitationsübungen im Mittelpunkt des Lehrprogramms. Hier waren es arabische Koranverse, die oft ohne Kenntnisse der Schrift wiedergegeben wurden. Schüler, die das Lesen und Schreiben der Landessprache, geschrieben in Rumi, also in arabischen Schriftzeichen, beherrschten, waren ausgesprochen selten.[30] Die lateinische Schreibweise des Malaiischen wurde erst nach und nach von den Briten eingeführt.[31]

4.2.2 Der Einfluss der Straits Settlements

Die Entwicklung der Sprachpolitik in den malaiischen Staaten ist nicht ohne die Berücksichtigung des großen Einflusses der britischen Politik in den Straits Settlements zu erklären. Die räumliche ebenso wie die administrative Nähe der Kolonien war ausschlaggebend für die Übernahme vieler in den Straits Settlements entwickelter oder über diese importierte Konzepte. Übereinstimmend weisen J. M. Gullick, Rex Stevenson und Philip Loh Fook Seng auf den unmittelbaren Kontakt hin, der besonders in der Anfangszeit große Auswirkungen auf die Einstellungen und das Handeln britischer Beamter in den malaiischen Staaten hatte.[32] Viele von ihnen hatten vor ihrer Ankunft in Perak, Selangor oder Sungei Ujong in den Straits Settlements gedient, und auch jetzt waren sie weiterhin dem Gouverneur in Singapur Rechenschaft schuldig. Die Straits Settlements selbst hatten bis 1867 unter der Aufsicht der East India Company gestanden, und auch als das

---

28 Zur Bedeutung des *Bazaar Malay* als inter-ethnische Lingua franca vgl. Platt und Weber, English, S. 7.

29 Bereits in den Malaiischen Annalen, die aus dem frühen 17. Jahrhundert stammen, finden sich einige Hinweise auf Unterrichtssituationen. Vgl. Loh, Approach, S. 105.

30 Zum malaiischen Bildungssystem vor Ankunft der Briten vgl. Loh, Seeds, S. 11. Auch Heussler weist darauf hin, dass der Analphabetismus weit verbreitet war. Vgl. Heussler, British Rule, S. 8.

31 Erste Erfolge der neuen Schreibweise zeichneten sich in den 1890er Jahren ab. Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 71.

32 Gullick, Malay Society, S. 263; Stevenson, Cultivators, S. 24 und Loh, Seeds, S. 2.

Colonial Office die Verwaltung der Kolonie übernommen hatte, blieben ebenso wie in anderen asiatischen Kolonien die Einflüsse Britisch-Indiens wirksam. Diese Strömungen wurden über die Station der Straits Settlements nun auch in die malaiischen Staaten hineingetragen.

Bereits in der Frühzeit des 19. Jahrhunderts hatte es in den Straits Settlements vor allem auf private Initiativen hin mehrere Schulgründungen gegeben, die unter anderem auch Englisch als Unterrichtssprache vorsahen. In der berühmten Autobiografie des Lehrers und Übersetzers Abdullah bin Abdul Kadir, der *Hikayat Abdullah* von 1849, beschreibt der Autor ein Zusammentreffen Raffles mit dem Sultan von Johor, das einige Zeit später, kurz vor der Abreise von Raffles aus Singapur im Jahr 1823, zur Gründung der Singapore Free School, später umbenannt in Raffles Institution, führen sollte. Obgleich diese Schilderung anekdotischen Charakter hat und nur in Teilen belegt werden kann, erscheint sie in ihren Grundzügen doch glaubwürdig und verdient es daher, erzählt zu werden. In diesem Gespräch hatte Raffles dem Sultan zunächst seine Idee vorgestellt, einige Söhne führender Malaiien nach Indien zu schicken, damit sie dort eine englische Bildung erhielten. Nach Rücksprache mit seiner Ehefrau kam der Sultan jedoch zu der Entscheidung, seine eigenen Kinder nicht ziehen zu lassen, da die Trennung zu schmerzhaft wäre. Gäbe es jedoch eine geeignete Schule in Singapur würde er seine Kinder gerne am Unterricht teilnehmen lassen. Raffles, der laut Abdullah ob der Absage zunächst enttäuscht reagierte, griff den Vorschlag schließlich auf und verkündete im April 1823 sein neues Projekt: Er schlug eine Stiftung für den Bau einer Schule vor, in der alle Ethnien gemeinsam in ihrer jeweiligen Sprache unterrichtet werden sollten. Ein britischer Direktor sollte den englischen Sprachunterricht für Lehrer und ausgewählte Schüler übernehmen.[33] Die Ideen Raffles wurden von seinen Nachfolgern aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel zu einem großen Teil verworfen. 1837 wurde schließlich eine Schule eröffnet, aber erst 1920 wurde Raffles Ehrgeiz Rechnung getragen, und die nun von der Regierung finanzierte Schule begann, seinem Namen alle Ehre zu machen.[34] Weitere frühe private Schulgründungen waren die Penang Free School (1816) und die Malacca High School (1826). Alle drei wurden früher oder später von der Regierung übernommen und gefördert.[35]

Bereits vor dem Vertragsschluss von 1874 wurde dieses Unterrichtsangebot auch von einigen führenden Malaien auf der Halbinsel angenommen. Vertreter der herrschenden Klasse sandten vereinzelt ihre Söhne für eine englischsprachige Schulbildung in die Straits Settlements. Einer der ersten war Raja Bot, Sohn des fortschrittlich gesinnten Raja Jumaat, der in Malakka die Schule besuchte. Raja Jumaat stand dem bedeutenden Minenbezirk Lukut vor und war offensichtlich über den Handel mit Zinn mit der britischen Gesellschaft in den Straits Settlements in Kontakt gekommen. Er pflegte eine enge Freundschaft mit dem Resident

---

33 Vgl. Hill (Hrsg.), The Hikayat Abdullah, S. 14 u. 178–180.
34 Vgl. ebd., S. 182, Fußnote 3.
35 Vgl. Wong und Ee, Education, S. 13.

Councillor in Malakka und hatte sich von Anfang an den westlichen Ideen und dem britischen Rat gegenüber sehr offen gezeigt.[36]

Um die Mitte des Jahrhunderts verlagerte sich die Sprachpolitik ähnlich wie in Indien stärker in Richtung der *vernaculars*. Zu dieser Zeit wurden auf dem Subkontinent noch sehr unterschiedliche Positionen vertreten, und das Feld der Gegner und der Befürworter der Anglisierung war vergleichsweise ausgeglichen. Zwei Zitate sollen die beiden Pole noch einmal veranschaulichen. Auf der einen Seite hatte beispielsweise Sir Charles Wood, Präsident des Board of Control, bereits 1854 befürchtet, „that these highly educated natives are likely to be a very discontented class unless they are employed, and we cannot find employment for them all",[37] während auf der Gegenseite unter anderem der britische *civil servant*, George Campbell, die Loyalität dieser Klasse ganz anders eingeschätzt hatte. Er schrieb: „The classes most advanced in English education, and who talk like newspapers, are not yet those from whom we have anything to fear: but on the contrary they are those who have gained everything by our rule, and whom neither interest nor inclination leads to deeds of daring involving any personal risk."[38] Der im Woods Despatch von 1854 für Indien beschlossene Kompromiss, der schon im Zusammenhang mit Ceylon Erwähnung fand, hatte auch in den Straits Settlements Gültigkeit. Die Regierung in Singapur stimmte mit dem Court of Directors in Indien überein, dass es das erste und wichtigste Ziel sein müsse, das Elementarschulsystem für die einheimische Bevölkerung auszubauen. In den darauf folgenden Jahren wurden zahlreiche malaiischsprachige Schulen gegründet.[39] Gleichzeitig wurde jedoch betont, dass ein limitiertes Angebot an englischsprachiger Bildung diese malaiischen Schulen ergänzen müsse, um ausreichend Personal für die unteren Ränge der East India Company bereitstellen zu können.[40]

Im zweiten Drittel des Jahrhunderts verstärkte sich der Trend hin zu den *vernaculars* noch und ließ zunehmend weniger Raum für englischsprachige Bildungsangebote. Im Jahr 1870 erschien schließlich der Woolley Report, in dem das erste Mal ein umfassendes Bildungssystem für die Straits Settlements skizziert wurde. Unter dem Einfluss des späteren Schulinspektors für die malaiischen Staaten, A. M. Skinner, wurde vor allem der Ausbau des Elementarschulsystems gefordert. Mit der Umsetzung der Vorschläge wurde schnell begonnen, so dass die Zahl der *vernacular schools* zwischen 1870 und 1880 deutlich anstieg.[41] Denkbar ist, dass neben den Entwicklungen in Indien auch Reformen im Mutterland England eine Rolle bei der Orientierung britischer Beamter spielten. 1870, also vier Jahre vor dem Eingreifen in Perak, hatte Forsters Education Act zum ersten Mal gesetzlich

---

36 Vgl. Gullick, Malay Society, S. 264f.; Andaya und Andaya, History, S. 155.

37 Charles Wood an Dalhousie, 8. Juni 1854, hier zitiert nach: Bhagavan, Sovereign Spheres, S. 12.

38 George Campbell, India as It May Be, London 1853, S. 410, hier zitiert nach: Bhagavan, Sovereign Spheres, S. 12.

39 Vgl. Wong und Ee, Education, S. 9.

40 Vgl. Chelliah, Short History, S. 21f.

41 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 24.

vorgeschrieben, dass in Reichweite jedes Kindes eine Schule etabliert werden müsse. Und obwohl es keine erhaltenen Dokumente gibt, in denen sich britische Beamte in Malaya auf dieses Gesetz bezogen,[42] dürften die heftigen Diskussionen in England, die um die Reform geführt wurden, doch zumindest einem Teil bekannt gewesen sein.

4.2.3 Die Sprachpolitik im Bildungssystem

Entsprechend den Positionen, die den Kolonialbeamten auf der malaiischen Halbinsel entweder aus eigener Erfahrung in den Straits Settlements und anderen Kolonien oder aber aus überlieferten Informationen bekannt waren, entwickelte sich das Bildungssystem der malaiischen Staaten – dort, wo es in diesen ersten Jahren überhaupt auf der politischen Agenda stand – zunächst weitgehend in Übereinstimmung mit der zeitgenössischen Vorliebe für das in einheimischen Sprachen funktionierende Elementarschulsystem. Die ersten Schulgründungen erfolgten seit 1875.[43]

Eine Ausnahme bildete der Staat Perak, in dem nach dem Tod von J. W. W. Birch Sir Hugh Low die Position des Residenten einnahm. Obgleich sein Engagement im Bildungsbereich vorbildlich war und er neben zahlreichen *vernacular schools* in eigener Verantwortung auch sieben englischsprachige Schulen gründete, blieb die Zahl derer, die von diesem Angebot profitierte, doch insgesamt gering. Gerade einmal vierzig malaiische Schüler besuchten in den 1880er Jahren mehr oder weniger regelmäßig den Unterricht und erhielten auf diese Weise zumindest eine bruchstückhafte englischsprachige Schulbildung. Dennoch muss auf das exzeptionelle Werk Lows hingewiesen werden, besonders wenn man es mit den Entwicklungen in Selangor vergleicht, wo 1890 eine einzige Englischklasse mit einer Handvoll Schüler existierte.[44] Über die Beweggründe der ersten Residenten ist wenig bekannt. Über Low weiß man, dass er bereits während eines jahrelangen Engagements auf Borneo und später in Perak bei der malaiischen Bevölkerung beliebt war und ihr im Gegenzug ebenfalls Respekt entgegenbrachte.[45] Dass er die Führungsschicht der Malaiien in die Entwicklung des Staates mit einbinden und ihr das dafür notwendige Werkzeug, die Beherrschung des Englischen, nicht vorenthalten wollte, resultierte aus dieser Einstellung. Auch Rex Stevenson argumentiert, dass Hugh Low insbesondere an die malaiische Aristokratie dachte, als er die Schulen einrichtete. Gleichzeitig wandte sich Lows Schulangebot jedoch auch an die städtischen Mittel- und Oberschichten, bestehend aus Eurasiern, Chinesen, Indern und Ceylonesen, die mittelfristig als niedere Angestellte im Civil Service und in der Wirtschaft Aufgaben übernehmen sollten, für welche die Einstellung von Europäern zu kostspielig gewesen wäre.[46] Perak blieb auch später führend,

---

42 Vgl. ebd., S. 23 f.
43 Vgl. ebd., S. 23–25.
44 Vgl. ebd., S. 56.
45 Zu Hugh Low und seiner Residentschaft vgl. Heussler, British Rule, S. 58–60.
46 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 146.

wenn es darum ging, die Zahl der Schüler in englischsprachigen Schulen zu steigern. 1891 waren bereits 448 Schüler in neun Schulen eingeschrieben. 216 von ihnen waren Inder oder Ceylonesen – die Berichte unterscheiden hier grundsätzlich nicht –, 150 gehörten der chinesischen Minderheit an, 44 wurden als Europäer und Eurasier klassifiziert und nur 38 Schüler waren malaiischer Herkunft.[47]

Einen entscheidenden Einfluss auf die *native policy* und damit auf die Sprachpolitik der Briten hatte das Konzept der *plural society*, und obgleich seine theoretische Aufarbeitung durch J. S. Furnivall erst in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts am Beispiel der niederländischen Kolonie im heutigen Indonesien erfolgte, waren sich die britischen Beamten im letzten Drittel des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts der Besonderheit eines Teils ihrer Kolonien bereits bewusst. Furnivall beschrieb die *plural society* als eine Einheit, die ihre unterschiedlichen Teile zumeist externen Faktoren verdankt und einen gemeinsamen sozialen Willen vermissen lässt.[48] Vor allem das Prinzip der Arbeitsteilung zwischen den einzelnen Ethnien, das aus dieser Gesellschaftsform resultierte, leuchtete den Briten bereits früh ein, sie bedienten sich dieses Umstands und förderten ihn durch ihre Politik.[49] Für britische Vorstellungen von dem, was bestimmte Bevölkerungsgruppen in einer Gesellschaft leisten konnten und sollten, spielten neben biografischen Hintergründen der einzelnen Akteure auch weit verbreitete Klischees eine Rolle. Paul Kratoska beschreibt, dass sich diese in Malaya zwar früh herausbildeten und teilweise auch von allgemeineren Kategorien, wie den „Asiaten" abgeleitet wurden, jedoch besonders an Bedeutung gewannen, als sich zum einen die Gruppe der britischen Beamten in ihrer Zusammensetzung änderte und fast nur noch aus Privatschulabsolventen zu bestehen begann, und zum anderen, als die wachsende Gruppe der Europäer und vor allem auch die größere Zahl an mitreisenden Ehefrauen, eine Abschließung gegenüber der einheimischen Bevölkerung erst möglich machte, die so in den Anfangsjahren nicht bestanden hatte. Eins der prägendsten Klischees war das des „faulen" Malaien.[50] Frank A. Swettenham schrieb 1907 in seinem Buch *British Malaya* auf seine Zeit dort zurückblickend: „The leading characteristic of the Malay of every class is a disinclination to work."[51] Die erfolgreiche Verbreitung dieses Klischees hatte weitreichende Kon-

47 Annual Report für Perak von 1891, hier zitiert nach: Stevenson, Cultivators, S. 156.

48 Furnivall, Netherland's India, S. 447.

49 Zur Bedeutung des Konzepts der *plural society* für die britische Politik in den malaiischen Staaten vgl. Loh, Seeds, S. 1–3.

50 Vgl. zu den gängigen westlichen Klischees in Bezug auf die Malaien: Kratoska, The Chettiar and the Yeoman, S. 6–8. Syed Hussein Alatas hat eine vielzitierte, umfassende Studie vorgelegt, in der er darauf hinweist, dass es insbesondere die Verweigerung von Lohnarbeit war, die von den Briten mit einer grundsätzlich arbeitsscheuen Haltung gleichgesetzt wurde. Vgl. Alatas, Myth, S. 77. Dieser Eindruck konnte auch deswegen an Bedeutung gewinnen, weil die britische Kolonialwirtschaft vor allem die Arbeit auf Plantagen erforderte. Alatas schreibt: „What was a perfectly healthy, normal, and human reaction was regarded as a strange shortcoming. Malay labourers were averse to leaving their family and village." Ebd., S. 79.

51 Swettenham, British Malaya, S. 136. Zu einer ausführlichen Diskussion der Position Frank A. Swettenhams vgl. Stevenson, Cultivators, S. 56–58.

sequenzen. Die vor allem im Reisanbau und im Fischfang tätige malaiische Bevölkerung wurde für ungeeignet erklärt, an einer modernen Gesellschaft zu partizipieren. Entsprechend wurde das Bildungssystem so ausgerichtet, dass ihr Verbleib in der Landwirtschaft gefestigt wurde. Zu den am häufigsten zitierten Stellungnahmen aus dieser Zeit gehört die Aussage Swettenhams: „Whilst we teach children to read and write and count in their own languages, or in Malay [...] we are *safe*."[52]

Gleichwohl war man darum bemüht, auch die Landbevölkerung zu „bessern" und ihnen die „wichtigsten" westlichen Tugenden angedeihen zu lassen. Als eine Pflicht der Regierung wurde der Ausbau des malaiischsprachigen Elementarschulsystems verstanden.[53] Daraus ergab sich eine Politik, die von Swettenham folgendermaßen zusammengefasst wurde:

> The one danger to be guarded against is to teach English indiscriminately. It could not be well taught except in a few schools, and I do not think it is at all advisable to attempt to give to the children of the agricultural population an indifferent knowledge of a language that to all but the very few would only unfit them for the duties of life and make them discontented with anything like manual labour. At present the large majority of Malay boys and girls have little or no opportunity of learning their own language, and if the Government undertakes to teach them this, the Koran, and something about figures and geography [...], this knowledge and the habits of industry, punctuality and obedience that they will gain by regular attendance at school, will be of material advantage to them and assist them to earn a livelihood in any vocation, while they will prove better citizens and more useful members of the community than if imbued with a smattering of English ideas which they would find could not be realized.[54]

Swettenhams erstes Argument ist pragmatischer Natur. Eine qualitativ hochwertige englischsprachige Bildung wäre zu diesem Zeitpunkt flächendeckend gar nicht möglich gewesen. Zum einen setzten die finanziellen Ressourcen der Kolonie dem Projekt Grenzen, und zum anderen wäre es selbst bei prioritärer Behandlung des Bildungssektors schwierig gewesen, das Personalproblem im Hinblick auf die Lehrkräfte zu lösen. Wichtiger sind jedoch die anschließend vorgebrachten Bedenken. Die Furcht davor, eine Klasse heranzuziehen, die einerseits aus dem Landleben herausgerissenen wäre und andererseits ihre Träume vom sozialen Aufstieg nicht verwirklicht sehen könnte, wurde von Swettenham immer wieder in den Mittelpunkt seiner Aussagen zur Sprachpolitik gestellt. Wann immer Swettenham Gründe für seine Sprachpolitik anführte, bezog er sich auf das abschre-

---

52 Perak Government Gazette vom 6. Juli 1894, hier zitiert nach: Loh, Approach, S. 110 (Hervorhebung von „safe" im Original).

53 Vgl. Stevensons Ausführungen zu Swettenham und zu Hugh Clifford: Stevenson, Cultivators, S. 63 u. 66.

54 Annual Report für Perak von 1890, hier zitiert nach: Stevenson, Cultivators, S. 57f. Diese Politik wurde vom Colonial Office gutgeheißen. Lord Knutsford, Secretary of State, erklärte im darauf folgenden Jahr: „However desirable it may be, and undoubtedly is, to encourage the study of English especially as Mr. Maxwell has done, in the case of the sons of the leading men in each State, the main business of the Government is to educate children in their own language." Lord Knutsford an Sir Cecil Smith vom 15. Oktober 1891, C. 6576, S. 105, hier zitiert nach: Loh, Seeds, S. 241.

ckende indische Beispiel. In den Jahren 1883/84 hatte Swettenham sich bei einer Indienreise aus Anlass der Calcutta Exhibition ein Bild der indischen Zustände machen können.[55] Inwieweit es diese direkten Eindrücke waren, die ihn gegen die Anglisierungspolitik aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts einnahmen, lässt sich nicht mehr beurteilen. Das Bild des „Bengali Baboo" hatte sich längst über Printmedien, wie beispielsweise die Zeitschrift *Punch*, verbreitet.[56] Swettenham bezog sich direkt auf diese Karikaturgestalt. In der *Malay Mail* vom 8. Dezember 1897 sagte Swettenham in einem Interview: „We are not over educating the people. We don't want in Malaya a repetition of the Bengali Baboo."[57] Sein wahrscheinlich schärfster Angriff auf die englischsprachig gebildete Mittelschicht in Indien findet sich in seinen Briefen: „Misapplied English education has a good deal to answer for, and, if the babu has a soul, it may demand a reckoning from those who gave it a speech in which to make known the impossible aspirations of a class that is as rich in wordy agitation as it is poor in the spirit and physique of a ruling race."[58] In Zusammenarbeit mit anderen britischen Beamten, die ähnlich dachten oder nur geringfügig von seiner Politik abwichen,[59] tat Swettenham sein möglichstes, um die malaiischen Staaten vor einer solchen Entwicklung zu „bewahren". Übrig blieb das Bildungsprogramm nach seinen Vorgaben. Neben den von ihm genannten Fächern sahen Lehrpläne Tätigkeiten wie Korbflechten und Gärtnern sowie im Falle von Mädchenschulen auch Nähen vor.[60] Die Politik Swettenhams wurde von einer Mehrheit der in Malaya lebenden Briten unterstützt und wurde auch nach der Föderation von 1896 fortgeführt.[61] Wie überzeugt Frank A. Swettenham und andere britische Kolonialherren davon waren, dass ihre Politik im Osten und in Swettenhams Fall für Malaya die „richtige" war, ganz unabhängig davon, welcher Bereich im einzelnen betroffen war, wird noch einmal deutlich, wenn man seine Veröffentlichungen liest, in denen er seinen Aufenthalt im Rückblick beurteilte. So schrieb er in seinem Buch British Malaya:

---

55 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 76

56 Zur Figur des „Babu" vgl. auch Porter, Lion's Share, S. 47 und Fischer-Tiné, „Sklavenuniversitäten", S. 37f.

57 Malay Mail vom 8. Dezember 1897, S. 3.

58 Frank A. Swettenham, Unaddressed Letters, London 1898, S. 221f., hier zitiert nach: Stevenson, Cultivators, S. 76.

59 Vgl. beispielsweise auch die Ansichten von E. W. Birch, der während seiner Zeit als stellvertretender Resident in Selangor sogar das malaiische Elementarschulsystem in Frage stellte, ebenso wie die liberaleren Stellungnahmen von W. H. Treacher und J. P. Roger. Sie vertraten die Ansicht, dass den Malaien im Vergleich zu den chinesischen und indischen Immigranten der Zugang zu einem modernen Malaya ungerechtfertigterweise versperrt würde. Beide hatten Posten als Residenten inne – Treacher war von 1902–1904 sogar Resident-General – und konnten ihren Vorstellungen z. B. durch ein Stipendiensystem (siehe unten) zur Durchsetzung verhelfen. Vgl. ebd., S. 68–70.

60 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1906: Education, S. 4.

61 Besonders drastisch äußerte sich der Herausgeber der *Times of Malay* zu Befürchtungen, die mit einer englischsprachigen Bildung einhergingen. Den Malaien eine höhere Bildung zukommen zu lassen, so hieß es, bedeute, ihnen eine „intellektuelle Waffe" in die Hand zu drücken, „whereby they might attempt our undoing", Times of Malaya vom 9. Februar 1905, S. 5.

Quite recently Lord Curzon said: „If I were asked to sum up what were the lessons which Eastern government had given me, I should say they were these: In the first place, remember always that you are not in India or in any foreign dependency for the benefit of what in diplomacy is called your own nationals. You are there for the benefit of the people of the country." I quote that statement because of the high authority of the speaker, because it cannot be repeated too often, and because, in all the East, I believe there is no country where it has been so faithfully observed by British officers as in the Federated Malay States. Two or three years ago a distinguished American commissioned by his Governement to visit the Malay States and see how far our methods there might be adopted in the Philippines, said, „You have done so much for the Malays that there is nothing left to do, unless you divide the surplus revenue amongst the people."[62]

Nicht immer wurde das von den Briten als geeignet empfohlene Bildungsangebot von der Bevölkerung ohne weiteres angenommen. Die Zurückhaltung war besonders in der Anfangszeit groß. Nach der frühen Einführung von Koranstunden, die nicht nur einen eigenen Anreiz bieten sondern gleichzeitig auch dem Vorurteil vorbeugen sollten, es handle sich bei den Schulen um einen verdeckten Versuch zu missionieren, griffen die Briten zu immer neuen Mitteln, um die Anwesenheit der Schüler zu verbessern.[63] Dazu gehörten unter anderem auch Maßnahmen wie der Ausbau von schuleigenen Fußballfeldern.[64] Vor allem aber war es das Vorbild der malaiischen Aristokratie, das die Landbevölkerung zum Umdenken veranlasste. Schulen, in denen Angehörige der malaiischen Aristokratie den Unterricht besuchten, das Lehrpersonal stellten oder gar die Schulgründung selbst befürwortet und gefördert hatten, erwiesen sich als besonders erfolgreich. Zuträglich war es für das Gelingen in späteren Zeiten auch, wenn sich die malaiische Führungsebene für eine Einhaltung der Schulpflicht einsetzte.[65] Zum einen spielte hier die natürliche Vorbildwirkung eine Rolle, zum anderen jedoch auch das Konzept der Loyalität zum Herrscher und der ihn umgebenden politischen Führungselite. Chandra Muzaffar hat über die besondere Intensität dieses Loyalitätskonzeptes in der malaiischen Gesellschaft gearbeitet und weist darauf hin, dass die Loyalität gegenüber den einheimischen Herrschern auch während der britischen Kolonialzeit ungebrochen blieb.[66] Ihre Autorität war bindend, und die britischen Beamten waren gerade im Bereich des Bildungswesens, das eng mit der malaiischen Kultur verwoben war, gut beraten, ihre malaiischen Partner aktiv in die Prozesse mit einzubinden.

Eine Ausnahmestellung im Bildungskonzept der Briten nahm von Anfang an die kleine Gruppe der ranghohen malaiischen Aristokratie ein. Ihnen gegenüber

---

62 Swettenham, British Malaya, S. 304.

63 Zur Einführung des Koranunterrichts an *vernacular schools* vgl. Stevenson, Cultivators, S. 120–122; Loh, Seeds, S. 13. Die Koranstunden durften nur am Nachmittag erteilt werden und wurden nicht von der Kolonialregierung finanziert. Die Bedenken der Malaien gegen eine mögliche Christianisierung werden in der Literatur sehr hervorgehoben. So z. B. auch bei Conrad K. Ozóg, der zahlreiche Belege anführt. Vgl. Ozóg, English Language, S. 308.

64 Zur Bedeutung der Fußballfelder vgl. den Report on the Federated Malay States for 1902: Selangor, hier zitiert nach: Gullick, Malay Society, S. 332. Dort heißt es: „One of the greatest incentives to attendance at school is the proximity of a football ground."

65 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 132–134.

66 Muzaffar, Protector? S. 3.

wurde die Politik der *vernaculars* durchbrochen. Auch hier spielte die Erhaltung des Status quo eine wichtige Rolle. Die malaiische Herrscherschicht sollte den ihr vorbehaltenen Platz auch in einer sich verändernden Gesellschaft behalten. Dazu gehörte auch, dass sie des Englischen mächtig sein sollte, um zumindest theoretisch für Aufgaben der Administration vorbereitet zu sein. Rex Stevenson, der sich ausführlich mit der Bildungspolitik der Briten in den malaiischen Staaten auseinandergesetzt hat, nennt noch einen weiteren Grund für das Einräumen von Vorteilen gegenüber der malaiischen Führungsschicht bei gleichzeitiger Zurückhaltung in Bezug auf die Landbevölkerung. Er kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere die soziale Herkunft der Civil Service Beamten – fast alle stammten zu diesem Zeitpunkt aus der gehobenen Mittelschicht oder gehörten der Gruppe jüngerer Söhne aus der Oberschicht an – das Bild bestimmte, welches sie sich von der malaiischen Gesellschaft machten. Für sie, die aus einem Land kamen, in dem der soziale Aufstieg von Angehörigen der unteren Klassen noch immer undenkbar war, während die Ober- und Mittelschichten sich uneingeschränkt die politische ebenso wie die wirtschaftliche Macht teilten, lag es nahe, diese Verhältnisse auch auf die Kolonie, in der sie ihren Tätigkeiten nachgingen, zu übertragen, zumal die vorgefundenen Verhältnisse sie in dieser Sichtweise bestärkten.[67]

Verschiedene Konzepte wurden erprobt, um der jungen Generation malaiischer Herrscherhäuser zumindest einen Einblick in das westliche Denken zu ermöglichen und sie mit der englischen Sprache vertraut zu machen. Zu einer Zeit, als noch keine etablierte Schule in den Föderierten Malaiischen Staaten existierte, schickte man einzelne Thronanwärter nach Singapur, an die Raffles Institution, in der zeitweilig sogar ein Flügel ausschließlich für die Unterbringung malaiischer Thronerben freigehalten wurde, oder an die High School in Malakka.[68] Als eine der ersten Schulen in den malaiischen Staaten, die ausschließlich der Aristokratie vorbehalten waren, ist die Raja School in Kuala Lumpur im Staat Selangor zu nennen.[69] Im September 1889 schrieb der spätere Sultan von Selangor, Raja Muda Sulaiman, der in seiner Jugend selbst drei Jahre an der Raffles Institution gelernt hatte, einen Brief an den gerade angetretenen britischen Residenten W. E. Maxwell, in dem er ihn um die Vermittlung eines Englischlehrers für sich bat.[70] Maxwell

---

67 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 55f.

68 Ebd., S. 145f.

69 Auch in Perak gabe es Ansätze für reine Raja-Klassen. Sultan Idris, der 1887 auf den Thron gekommen war, beschäftigte einen Englischlehrer für sich und einige jüngere Rajas. Selbst in Pahang wurde 1892 eine englischsprachige Schule gefordert. Ein erster Versuch der Gründung einer Raja-Klasse lässt sich auf das Jahr 1899 datieren. Vgl. Gullick, Rulers, S. 273f.

70 Zur Geschichte der Raja-School vgl. Stevenson, Cultivators, S. 148–150. Es ist schwierig für die Anfangszeit britischer Herrschaft Aussagen zu machen, die sich auf die aktive Mitgestaltung der malaiischen Bevölkerung im Hinblick auf ein englischsprachiges Schulsystem beziehen. Einzelne Hinweise finden sich dennoch. So berichtete beispielsweise Captain Bloomfield Douglas, der erste Resident Selangors, nach einem Treffen mit malaiischen und chinesischen Führungspersönlichkeiten der Region, dass diese der Meinung seien, *vernacular schools* würden nicht ausreichen und Englischlehrer müssten eingestellt werden. Vgl. Selangor Secretariat Files 122/1882, hier zitiert nach: Loh, Seeds, S. 18. Auch an der Gründung der Victoria Insti-

griff die Initiative auf und erfragte die Erlaubnis des Gouverneurs der Straits Settlements, Sir Cecil Clementi Smith, welcher diese sofort erteilte. Um über das private Anliegen des Raja Muda hinaus ein Angebot zu unterbreiten, wurde im Jahr 1890 eine kleine, elitäre, nur den Rajas von Selangor zugängliche Schule gegründet. Geleitet wurde sie von einem Oxfordabsolventen, der gleichzeitig die Funktion des Schulinspektors für Selangor und die des Regierungskaplans übernahm. Im Jahresbericht für 1890 definierte Maxwell die gewünschte Zielgruppe für dieses Unterrichtsangebot: „Sons of Rajas and Chiefs, whose hereditary influence we desire to be used to the advantage of the State".[71] Diese Anforderungen in Bezug auf die Herkunft wurden während der dreijährigen Existenz der Schule von sechzehn Bewerbern erfüllt. Unter ihnen fand sich auch der Raja Muda von Selangor, der durch seine Anfrage die Schulgründung erst initiiert hatte. Neben Englisch-, Arithmetik- und Geografieunterricht erhielten die aristokratischen Zöglinge auch Unterweisungen in Drillübungen durch den Chefinspektor der Polizei. Offensichtlich wollte man sie umfassend auf das Leben vorbereiten. Nachdem sich die Schule als zu kostspielig erwies, wurden die verbleibenden Schüler auf Wunsch zur neu gegründeten, aber weitaus weniger elitären Victoria Institution in derselben Stadt transferiert. Die politische Bewertung dieser und anderer ähnlicher Maßnahmen durch die Briten war zunächst fast durchweg positiv. Sir Cecil Clementi Smith schrieb in seinem Jahresbericht für die malaiischen Staaten von 1892:

> The policy regarding the education of Malays for employment in the administration [...] has been kept steadily in view as a cardinal feature in the government of the states, and has met with a considerable measure of success. Throughout the states there is an increasing number of Malays who with „hereditary or customary claims to office" are being trained and are helping to educate themselves to take an active and responsible share in the Government.[72]

Die Fakten sprachen hingegen eine andere Sprache. Nur von drei Absolventen der Raja-Schule ist bekannt, dass sie tatsächlich begannen, für die britische Regierung zu arbeiten. Die Posten, die sie erhielten, waren in der Hierarchie des Civil Service eher niedrig angesiedelt. Raja Jumaat, der es am weitesten brachte, erhielt die Position des Sanitätsinspektors. Über ihn schrieb später J. R. O. Aldworth, der den Distriktoffizier von Klang vertrat, dass Raja Jumaat seine Aufgaben erfülle, „as well as his knowledge of English permits".[73]

In den 1890er Jahren führte der Ausbau des Civil Service zunehmend zu der Einsicht, dass es zu kostspielig sei, alle Ämter mit Europäern zu besetzten. Aber erst 1896, im ersten Jahr der Förderation, begann sich bei einigen britischen Be-

---

tution, die zu Ehren des goldenen Jubiläums der Regierung Queen Victorias ins Leben gerufen wurde, waren die malaiische Aristokratie ebenso wie tamilische und chinesische Spender beteiligt. Vgl. ebd., S. 52 u. 60. Zum Engagement der chinesischen Bevölkerung siehe auch weiter unten.

71 Annual Report für Selangor von 1890, hier zitiert nach: Stevenson, Cultivators, S. 150.

72 Gouverneur Clementi Smith an Kolonialminister Marquess of Ripon, 2. August 1893, House of Commons Papers 1893, C. 7228, p. 8, hier zitiert nach: Stevenson, Cultivators, S. 155.

73 Aldworth an Gouverneurssekretär, 27. März 1895, Selangor Secretariat Files 1817/95, hier zitiert nach: Stevenson, Cultivators, S. 155.

amten auch Protest gegen den faktischen Ausschluss der malaiischen Bevölkerung zu regen. J. H. M. Robson, ein ehemaliger Distriktoffizier, formulierte seine Bedenken gegen die gängige Politik in der *Malay Mail* vom 6. Dezember 1897:

> We [Robson and some of his friends] have already attempted to draw attention to the fact that [...] little or no attention has been bestowed on the subject of Malay employment. We have pointed out over and over again that even the most subordinate posts (such as those of peon, railway porter etc. etc.) are filled by Tamils and other aliens.[74]

Selangor war der erste Staat, der mit einem Stipendiensystem zumindest den besten Schülern der malaiischen *vernacular schools* auf dem Land den Besuch einer englischsprachigen Schule ermöglichen wollte. Ganze zehn Stipendien wurden vergeben. Sie umfassten eine Befreiung von den Schulgebühren und eine monatliche Unterstützung für den Aufenthalt in Kuala Lumpur.[75] Eine andere Form der Einbeziehung von Malaien in das britische Bildungssystem war die Gründung von sogenannten Anglo-Malay Departments zum Ende des Jahrhunderts. Größere Schulen, wie die Victoria Institution oder die zweitgrößte englischsprachige Schule Selangors, die *Anglo-Chinese school* in Klang, erhielten einen gemischtsprachigen Zweig, in dem malaiische Schüler unterschiedlicher Herkunft neben dem normalen Unterricht auf malaiisch ein Basiswissen im Englischen erhielten. Die Einführung dieses neuen Ansatzes ging auf einen Bericht des Inspektors für Schulen in der Föderation, J. M. Driver, von 1899 zurück. Seine Begründung für die Maßnahme findet sich im letzten Satz des Schreibens noch einmal zusammengefasst und zeigt, dass Robson mit seiner Einschätzung der Situation nicht allein stand. Driver bemerkte, dass malaiische Jungen „[are] inevitably […] beaten by the more fortunately situated Chinese and Tamils in the race for the better posts in the state simply from the fact that they cannot get an English education to help them up."[76] Weitere Vorstöße einzelner Beamter finden sich in der Korrespondenz zwischen den einzelnen Stellen der Kolonialverwaltung. Sie wurden jedoch schnell von Swettenham, der zwischenzeitlich zum Resident-General aufgestiegen war, unterbunden.[77]

Ein englischsprachiges Unterrichtsangebot, das sich nicht ausdrücklich an die Mitglieder der malaiischen Aristokratie und in späteren Jahren an die wenigen malaiischen Stipendiaten aus ärmeren Verhältnissen richtete, entwickelte sich sehr langsam und vor allem in den wenigen größeren Städten der malaiischen Staaten. In der urban geprägten Bevölkerung, die vielfach bereits in Kontakt mit den britischen Machthabern stand – sei es aufgrund wirtschaftlicher Beziehungen, sei es

---

74 Malay Mail vom 6. Dezember 1897, S. 2.

75 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 159–161.

76 Report on Anglo-Malay Education in Selangor, Selangor Secretariat Files 500/99, hier zitiert nach: Stevenson, Cultivators, S. 164.

77 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 164–166. Für Swettenhams starke Position in Malaya gab es viele Gründe. Neben dem großen Erfahrungsschatz und der engagierten Arbeitsweise waren unter anderem auch seine guten Kontakte zum Colonial Office, mit dessen Cricket Team er bei seinen Besuchen in England regelmäßig trainierte, für die große Akzeptanz seiner Arbeit mitverantwortlich. Vgl. Heussler, British Rule, S. 87.

durch die Ansiedlung von britischen Haushalten oder aber durch die öffentliche Verwaltung – stieß das Angebot jedoch schnell auf eine große Nachfrage. Die Interessenten rekrutierten sich vor allem aus der chinesischen und der tamilischen Bevölkerung. Zum einen überzeugte sie die Anwendbarkeit des Erlernten und hier vor allem die Kommunikationsfähigkeit in der Herrschaftssprache, zum anderen war der Widerstand gegen eine offene Christianisierung, wie im Falle der Missionsschulen, oder eine zurückhaltendere, wie im Falle der meisten staatlichen Schulen, deutlich geringer als in islamischen Kreisen.[78] In einigen Fällen lässt sich sogar rekonstruieren, wie sich chinesische Wirtschaftsmagnaten an Schulgründungen beteiligten und sich für bereits bestehende engagierten.[79] Entsprechend erhielten diese den Namen *Anglo-Chinese school*. Einige von ihnen wurden später Missionen übereignet. Sie genossen größtenteils einen guten Ruf und existieren in den ehemaligen Straits Settlements und den malaiischen Staaten zum Teil bis heute.[80] Die englischsprachige Schulbildung für einen kleinen Teil der chinesischen Bevölkerung wurde von den Briten durchaus wohlwollend gesehen und durch die großzügige Vergabe von *grants-in-aid* gefördert. Die Teilhabe der Chinesen am wirtschaftlichen Aufschwung Malayas war im Konzept der Briten fest eingeplant.[81] Sie sollten zunächst weiterhin das Zinngeschäft führen, Handel treiben und als aufstrebende Mittelschicht in den Städten fungieren. Das mit wenigen Ausnahmen in Privatinitiative entstandene chinesischsprachige Schulsystem in den malaiischen Staaten fiel zunächst unter die britische Laisser-faire-Politik und wurde von der Regierung nur unregelmäßig kontrolliert.[82] Erst nach der Chinesischen Revolution von 1911 begann sich dies zu ändern.[83]

---

78 Die Chinesen waren größtenteils Buddhisten, Anhänger des Konfuzianismus oder des Taoismus. Einige wenige gehörten dem christlichen Glauben an. Vgl. Wong und Ee, Education, S. 19. Die tamilischen Einwanderer waren fast ausschließlich Hindus, andere Einwanderer aus Indien und Ceylon gehörten zumeist entweder dem buddhistischen Glauben an oder waren Sikhs. Auch unter den Immigrantengemeinschaften gab es jedoch vereinzelt Protest gegen die Missionen. Dennis Frederick Cooke berichtet über einen Fall in den Straits Settlements, als im Jahr 1896 eine große Zahl von Chinesen ihre Kinder aus Angst vor einer forcierten Missionierung aus der Anglo-Chinese School nahm. Vgl. Cooke, Aspects, S. 156.

79 So ist vor allem der Fall des Loke Yew bekannt geworden, der als einer der reichsten Chinesen in Selangor sein Geld im Minengeschäft verdient hatte und mehrfach als Sponsor des englischsprachigen Bildungswesens hervortrat, so z. B. im Falle der Anglo-Chinese School in Klang, die 1893 eröffnet wurde. Vgl. Loh, Seeds, S. 55f.

80 Vgl. z. B. die große Anglo-Chinese School in Singapur.

81 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 55. Attraktiv war die Gruppe der chinesischen Immigranten für die Briten vor allem aufgrund der von ihnen erzielten Steuereinnahmen. Schätzungen weisen darauf hin, dass in der Anfangszeit etwa vier Fünftel der Einkünfte in Selanor und Perak aus dieser Quelle stammten. Vgl. Butcher, The British, S. 9

82 Vgl. Loh, Seeds, S. 36f. Der Einfachheit halber ist hier ebenso wie in der existierenden Literatur von einem chinesischen Schulsystem die Rede. Genauer betrachtet gingen die Initiativen von vielen verschiedenen chinesischen Gruppierungen aus, die eine Reihe von verschiedenen Dialekten sprachen. Die größte Gruppe chinesischer Einwanderer in Südostasien sprach ursprünglich Hokkien. Des Weiteren kamen viele Immigranten aus Guangdong und Hainan. Vgl. Backmann, Asian Eclipse, S. 209–211.

83 Vgl. Kapitel 5.2.2.

Auch in Bezug auf einen kleinen Teil der indischen beziehungsweise der ceylonesischen Bevölkerung wurde die Verbreitung des Englischen befürwortet. Angehörige dieser Minderheit wurden vor allem für die unteren Ränge des Civil Service vorgesehen.[84] Anders als den wohlhabensten der chinesischen Unternehmer wurden den Immigranten vom Subkontinent jedoch nur sehr eingeschränkte Aufstiegschancen offeriert, und ihre Beschäftigung ging immer auch mit Vorurteilen einher.[85] Obwohl auch die tamilische Minderheit ebenso wie die chinesische kein Interesse an den malaiischsprachigen Schulen zeigte, existierte ein eigenes Netz von tamilischsprachigen Schulen analog zum chinesischen Schulsystem kaum.[86] Der Organisationsgrad der indischen und ceylonesischen Einwanderer war weitaus geringer als jener der chinesischen Gemeinschaften. Einige Versuche der Briten mit sogenannten *estate schools*, die zumeist tamilischsprachig waren, auch die Plantagenarbeiter zu erreichen, waren abhängig vom jeweiligen Engagement der Besitzer. Vom englischsprachigen Unterrichtsangebot blieben weite Teile der Immigrantengruppen, vor allem einfache chinesische Minenarbeiter und im Plantagenanbau eingesetzte Tamilen, unberührt.

Zu den wichtigsten Anbietern im Bereich des englischsprachigen Unterrichts gehörten nicht nur die britischen Administrationen in Perak und Selangor, sondern vor allem auch die Missionen. War diesen zunächst eine Tätigkeit in den malaiischen Staaten verwehrt worden, so ließen die Briten in Absprache mit den Staatsräten und den malaiischen Herrschern seit 1885 die Gründung von Missionsstationen zu.[87] Sowohl die katholische Kirche als auch verschiedene protestantische Kirchen fassten schnell Fuß und gründeten zahlreiche Schulen. Ähnlich wie in Ceylon sahen die meisten Organisationen gemischte Schulsysteme vor und boten einer Minderheit auch englischsprachigen Schulunterricht an. Die amerikanische Methodistenmission war besonders aktiv in diesem Bereich.[88] Es lässt sich aus den jährlichen Berichten der Kolonialverwaltung und den Erinnerungen der Missionare herauslesen, dass die Kontakte zwischen der britischen Regierung und

---

84 Die positive Einstellung der Briten zu Anglo-Tamil Schools lässt sich wie im chinesischen Fall an der Vergabe von *grants-in-aid* ablesen. Vgl. Loh, Seeds, S. 44.

85 Siehe dazu auch Kapitel 4.2.4.

86 Vgl. Loh, Seeds, S. 44.

87 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 137. Die Geschichte der Missionen in der Region begann weitaus früher. Bereits 1511 etablierten die Portugiesen eine erste Missionsstation in Malacca und schon 1548 wurde die erste größere Schule gegründet. Auch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es eine große Anzahl von Missionsschulen in Malaya. Sie blieben jedoch bis 1885 auf die Straits Settlements beschränkt. Vgl. Watson, Contribution, S. 71f.

88 Vgl. Roxborough, Short Introduction, S. 8. Chinesisch spielte in der Anfangszeit der Missionsarbeit eine Rolle, wurde jedoch bald durch Englisch ersetzt. Vgl. Cooke, Aspects, S. 154. Abgesehen davon, dass die Amerikaner oft auf Englisch unterrichteten, spielte auch der Sprachunterricht selbst eine große Rolle. Mündliche Präsentationen, Rollenspiele und das Erzählen von Geschichten sollten die mündliche Kompetenz stärken. Ebenso gehörten das Literaturstudium und das Verfassen von Essays zum Curriculum. Vgl. Peterson, Development, S. 112. Zu den bedeutensten katholischen Schulanbietern gehörte der Orden der De La Salle-Brüder. Vgl. Loh, Seeds, S. 57.

den Missionen trotz oft unterschiedlicher Interessenlage weitgehend freundlich waren.[89] Auch unterstützten die Briten das Engagement der Missionen schon bald durch jährliche Zuschüsse.[90] Besonders beeindruckt war die Kolonialregierung von der Arbeit der Missionen in der Mädchenbildung, einem Feld, auf dem sie sich zwar versucht hatte, welches jedoch weitaus erfolgreicher von Missionen bestellt wurde.[91] Die amerikanische Mission ging soweit, Ochsenkarren und Rikschas zur Verfügung zu stellen, um die Mädchen, die von ihren Eltern ansonsten nicht die Erlaubnis für den Schulbesuch erhalten hätten, zum Unterricht zu bringen.[92] Gleichzeitig beschäftigten die Missionen deutlich mehr Frauen als die britische Regierung, so dass für Mädchenschulen auch Lehrerinnen zur Verfügung standen.[93] Obgleich die Kontakte allgemein gut waren, lässt sich doch auf britischer Seite im Fall der amerikanischen Missionen eine gewisse Unruhe bezüglich der Verwendung von eigenen Schulbüchern und Unterrichtsmethoden und dem dadurch kommunizierten – vielleicht sogar demokratischen – Ideengut feststellen.[94] Insgesamt profitierten die protestantisch geprägten britischen und amerikanischen Missionen jedoch ebenso wie die zumeist französischen Vertreter der katholischen Missionen von der Vernachlässigung des Englischen durch die Regierung. Sie boten englischsprachigen Unterricht an und erreichten damit viele Schüler, die sich sonst wahrscheinlich nicht auf so deutlich christlich orientierte Schulen eingelassen hätten. Zusammen stellten die Missionen in den malaiischen Staaten das weitaus größte Angebot an englischsprachigem Unterricht zur Verfügung und förderten damit den gesellschaftlichen Wandel in einem Maße, wie es nach den eingangs zitierten Stellungnahmen britischer Beamter aus der Anfangszeit des kolonialen Bildungssystems zunächst nicht denkbar gewesen wäre.[95]

Insgesamt waren in den Föderierten Malaiischen Staaten am Ende dieser ersten drei Jahrzehnte britischer Herrschaft 1629 Schüler in englischsprachigen Schulen

---

89 Vgl. beispielsweise den Report on the Federated Malay States for 1901, S. 20; Reverend Peach, Recollections of a Missionary Teacher, CUL, RCS BAM IV/26 (ohne Jahresangabe), S. 10.

90 Vgl. Loh, Seeds, S. 56–58. Cooke weist darauf hin, dass die Briten ein ihnen aus England und Indien bekanntes Modell übernahmen, indem sie die freiwilligen Organisiationen, zu denen vor allem die Missionen gehörten, zur Unterstützung des Bildungsprojekts gewannen. Vgl. Cooke, Aspects, S. 15. Im Gegenzug zur Zahlung der *grants-in-aid* erhielten die Briten eine stärkere Kontrollfunktion über die Curricula und die Zulassung von Schülern. Grundsätzlich galt, dass alle Schüler unabhängig von ihrer Herkunft und ihrer Religion aufgenommen werden sollten. Vgl. Wong, Christian Missions, S. 145

91 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1900: Selangor, S. 57f. Die Mädchenbildung blieb mit einigen Ausnahmen auf die *vernaculars* beschränkt. Die Literatur zur Mädchenbildung ist insgesamt eher spärlich. Eine Ausnahme ist der Aufsatz von Manderson, Development. Auch sie konzentriert sich hauptsächlich auf die malaiischsprachige Schulbildung.

92 Vgl. Watson, Contribution, S. 79.

93 Seit den 1890er Jahren stellten Frauen die Mehrheit der in der britischen Mission Tätigen. Vgl. Porter, Christentum, S. 131.

94 Vgl. Reverend Peach, Recollections of a Missionary Teacher, CUL, RCS BAM IV/26 (ohne Jahresangabe), S. 2.

95 Zur Quantität des Angebots vgl. Watson, Contribution, S. 77–79; Roxborough, Short Introduction, S. 8.

eingeschrieben, 298 von ihnen waren Mädchen.[96] Der Vergleich mit der Kolonie der Straits Settlements, in der zum selben Zeitpunkt bereits über 7000 Schüler englische Schulen besuchten, zeigt, wie wenig in der Zeit seit dem Vertrag von Pangkor in diesem Bereich passiert war.[97] Dennoch lässt sich das Interesse der Briten an englischsprachiger Schulbildung in den malaiischen Staaten nicht völlig negieren. Das Anliegen, mit diesen Schulen innerhalb einer kleinen Minderheit nachhaltig zur Verbreitung des Englischen beizutragen, wurde im ersten allgemein gültigen Schul-Code der Föderierten Malaiischen Staaten hervorgehoben. Dort heißt es über die wichtigsten Ziele: „To emphasize the importance of teaching English by making ‚English vocabulary and composition' one of the ‚elementary subjects' with reading, writing, and arithmetic; and strengthening it further by making ‚English grammar and construction' a ‚class subject' to be taken with it."[98] Die Briten beließen es nicht bei schönen Worten. Deutlicher wird ihr – wenn auch geringes – Engagement, wenn man sich die Kosten dieser Art des Unterrichts vor Augen führt und mit denen vergleicht, die für *vernacular schools* kalkuliert wurden. Bereits ohne die Stipendiensysteme mit zu verrechnen, ergibt sich ein großer Unterschied bei den Summen, die pro Schüler investiert werden mussten, um den Schulbetrieb aufrechtzuerhalten. So kostete ein Schüler der Victoria Institution, der angesehensten englischsprachigen Schule in den 1890er Jahren, die Regierung vierzig Straits Dollar im Jahr, für die *central school* in Taiping waren es immerhin noch über sechsundzwanzig. Für die *vernacular schools* hingegen veranschlagte man nur etwa zehn Dollar pro Kopf.[99]

4.2.4 Ansätze zur Integration

Allein im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts hatte sich die Zahl der Europäer in den malaiischen Staaten von ca. 700 auf über 1400 Personen verdoppelt. Nicht allein die Vergrößerung des Civil Service war für diesen Zuwachs der europäischen Bevölkerungsgruppe verantwortlich. Zunehmend folgten nun auch Ehe-

---

96 Board of Education (Hrsg.), Special Reports, Bd. 14, S. 7. Die zitierte Statistik für das Jahr 1900 verzeichnet gleichzeitig 6494 Schüler in *vernacular schools*, von denen 234 Mädchen waren.

97 Zum Vergleich mit den Straits Settlements vgl. Cheeseman, Education, S. 34. Die Zahlen für die Gesamtbevölkerung betrugen im Jahr 1901 678595 für die Föderierten Malaiischen Staaten (vgl. Report on the Federated Malay States for 1902, S. 22) und 228555 für die Straits Settlements (vgl. Wong und Gwee, Introduction, S. 6). Allerdings verfügten die Straits Settlements auch über eine weit größere Gruppe von dort ansässigen Europäern. 1901 waren es 5058 im Vergleich zu 1422 in den Föderierten Malaiischen Staaten. Vgl. Butcher, The British, S. 27.

98 Board of Education (Hrsg.), Special Reports, Bd. 14, S. 6. An einer anderen Stelle im Code hieß es, „English should occupy the most prominent position in the school curriculum." Eine intensive Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten, die zu einer umfassenden Sprachkompetenz führen sollten, kann man auch den Lehrplänen entnehmen. Vgl. ebd., S. 36f. u. 55.

99 Vgl. Board of Education (Hrsg.), Special Reports, Bd. 14, S. 9 u. 13. Die Berechnungen beziehen sich auf das Jahr 1901.

frauen ihren Männern nach und veränderten damit das gesamte Bild der westlichen Gemeinschaft.[100] Englisch gewann in der Folge als Kommunikationsmedium an Einfluss, zunächst innerhalb der Teilgesellschaft, aber aufgrund des Angebots an Tätigkeiten, für welche Kenntnisse der Sprache erforderlich waren, bald auch über diese hinaus.[101] Gleichzeitig begann sich das Verhältnis zwischen Briten und Malaien zu verändern. Hatten in der Anfangszeit einerseits die Isolation der auf Außenposten stationierten britischen Beamten und andererseits der direkte Kontakt zwischen ihnen und der malaiischen Bevölkerung – und hier insbesondere der Führungsschicht – enge, oft freundschaftliche Kontakte hervorgebracht, entstand nun ein gesellschaftliches Leben, das sich am britischen Vorbild orientierte. Dazu gehörten Clubs, Galabälle, Bridgepartien und *dinner parties* ebenso wie die Besinnung auf sich selbst, die mit einer stärkeren Abschottung nach außen einherging. Man distanzierte sich zunehmend vom Verhalten der ersten Generation britischer Kolonialbeamter und formalisierte die Kontakte zu Außenstehenden.[102] Die kritische Masse, derer es bedurfte, um sich auf die Teilgesellschaft zurückzuziehen, wurde etwa in den 1890er Jahren erreicht. Dies zeigte sich beispielsweise an der Gründung des Lake Clubs in Kuala Lumpur. Hatte der ältere Selangor Club noch ein gemischtes Publikum, zu dem auch Eurasier sowie ausgewählte Chinesen, Malaiien und Tamilen gehört hatten, willkommen geheißen,[103] war der 1890 gegründete Lake Club fast ausschließlich Europäern vorbehalten.[104] Gleichwohl sprechen viele Begegnungen zwischen den britischen Kolonialherren und den von ihnen Kolonisierten aus der Anfangszeit für ein im Britischen Empire eher ungewöhnlich offenes Klima. Insbesondere Reisende berichten von sozialen Kontakten mit der malaiischen Aristokratie. So besuchte Florence Caddy auf Einladung des herrschenden Sultans von Johor den an Singapur grenzenden malaiischen Staat, der sich trotz des starken britischen Einflusses immer eine gewisse Unabhängigkeit bewahren konnte. Sie berichtete, dass die Konversation unproblematisch gewesen sei, wobei sie das Englisch des Sultans Abu Bakar als gut, wenn auch nicht als perfekt bezeichnete. Gleichzeitig erwähnte sie lobend die guten Sprachkenntnisse seines Gefolges.[105] Unter den britischen Beamten gab es ebenfalls einige, die Kontakte zu Einheimischen pflegten. So trafen sich beispielsweise Frank A. Swettenham und Sultan Idris von Perak auch bei privaten Anlässen.

---

100 Zur Entwicklung der britischen Gesellschaft in den malaiischen Staaten vgl. Stevenson, Cultivators, S. 74.

101 Auch die Entwicklung des Pressewesens weist auf die steigende Bedeutung des Englischen hin. So wurde 1892 das *Selanor Journal* gegründet und 1896 die *Malay Mail*. Vgl. Butcher, The British, S. 2.

102 Ein Verhalten, das in den ersten Jahrzehnten britischer Herrschaft noch still geduldet wurde und nun zunehmend auf Kritik stieß, war beispielsweise das Zusammenleben eines britischen Beamten mit einer einheimischen Konkubine. Vgl. dazu Butcher, The British, S. 193–195.

103 Thamboosamy Pillay, ein Tamile, hatte sogar zu den Gründungsmitgliedern gehört. Vgl. ebd., S. 61.

104 Vgl. ebd., S. 64 u. 182. Zur Verneinung rassischer Schranken durch die Zeitgenossen in der Anfangszeit britischer Herrschaft vgl. auch Heussler, British Rule, S. 102 u. 110.

105 Vgl. Caddy, To Siam and Malaya, S. 235.

Letzterer zeigte sich insbesondere nach seinem Besuch in England sehr aufgeschlossen gegenüber Vertretern der britischen Regierung.[106] Auch zu einigen wenigen chinesischen Wirtschaftsmagnaten – John G. Butcher geht insgesamt von einem halben Dutzend nichteuropäischer Führungspersönlichkeiten aus, die von den Briten als gleichwertig betrachtet wurden – bestand ein reger Kontakt. Sie waren Mitglieder des Golfclubs und wurden zu Hochzeitsbanquetts und Bällen der europäischen Minderheit eingeladen.[107] Schließlich finden sich für die Anfangszeit auch Beispiele für Freundschaften mit Persönlichkeiten tamilischer Herkunft. So genoss der in Singapur geborene Inder Thamboosamy Pillai, der seine Anstellung im Büro des Residenten von Selangor aufgegeben und eine erfolgreiche Karriere in der aufstrebenden Wirtschaft Kuala Lumpurs gemacht hatte, ein so hohes Ansehen, dass seine Leiche später auf der Yacht des Gouverneurs nach Singapur überführt wurde.[108]

Im Unterschied zu Ceylon, wo eine kleine Minderheit von Einheimischen früh damit begonnen hatte, sich über das Erlernen des Englischen und die sich damit eröffnenden Möglichkeiten mit der Kultur der Herrschenden auseinanderzusetzen und teilweise mit ihr zu identifizieren,[109] lässt sich für die ersten Jahrzehnte britischer Herrschaft in den malaiischen Staaten eine solche Entwicklung nicht feststellen. Zu neu war der Zustand der Kolonialherrschaft, zu restriktiv das Angebot der Teilhabe an einer anglisierten Lebensweise und zu stark die Verwurzelung in der jeweiligen Gemeinschaft. Dies galt sowohl für die malaiische Führungsschicht als auch für die unterschiedlich zusammengesetzten städtischen Mittelschichten. Zwar lässt sich gerade für die Anfangszeit von einer stärkeren sozialen Integration innerhalb einer sehr kleinen Führungsschicht sprechen als später im 20. Jahrhundert, aber diese Integration wurde nicht über den Weg der Assimilation erreicht. Gerade in ihrer Unterschiedlichkeit begegneten sich die Vertreter verschiedener Ethnien und akzeptierten weitgehend abweichende Gepflogenheiten. Thamboosamy Pillai servierte bei seinen Einladungen Currygerichte, und über die Freizeitgestaltung mit dem Sultan von Perak berichtete Swettenham, dass er sich of als einziger Weißer unter Malaien mit großem Interesse auf die landesüblichen Spiele und Vergnügungen einließ.[110] Englisch spielte als soziales Kommunikationsmedium zu dieser Zeit kaum eine Rolle, es sei denn Reisende waren an den Begegnungen beteiligt. Selbst wenn chinesische Wirtschaftsmagnaten und britische Beamte des Civil Service sich trafen, verständigten sie sich zumeist auf Malaiisch.[111] Dort, wo Englisch gelehrt und gelernt wurde, geschah dies aus utilitaristischen Gründen. Sich auf die Zeit der Kolonialherrschaft beziehend spricht John Platt aus Sicht der Soziolinguistik für den malaiischen Fall von instrumentel-

106 Vgl. Barr, Taming, S. 106f.
107 Vgl. Butcher, The British, S. 67.
108 Vgl. Heussler, British Rule, S. 88.
109 Vgl. Kapitel 3.
110 Zu Tamboosamy Pillay vgl. Butcher, The British, S. 68, zu Swettenham vgl. Barr, Taming, S. 106f.
111 Vgl. Butcher, The British, S. 68

lem Lernen im Gegensatz zur integrativen Aneignung des Englischen.[112] Erst in späteren Generationen war der kulturelle britische Einfluss stärker spürbar. Allein beim Sport machten die Kolonisierten eine Ausnahme. Das Fußballspiel wurde schnell von den Briten übernommen und in Selangor zunächst in gemischten Teams gespielt. Später, als sich diese zunehmend nach Ethnien getrennt zusammensetzten, traf man immerhin noch in einer gemeinsamen Liga aufeinander.[113] Als eine der wenigen malaiischen Führungspersönlichkeiten, die trotz des anhaltenden Engagements für die staatliche Eigenständigkeit Johors in ihrer Assimilierung über das normale Maß hinausging, muss wiederum der Herrscher dieses Staates, Sultan Abu Bakar, genannt werden. Er galt einerseits als gastfreundlich und nahm andererseits regelmäßig an britischen Freizeitvergnügen wie Billard und Cricket teil. „In his tastes and habits", so schrieb sein Freund, der Gouverneur der Straits Settlements, Sir Harry Ord, „he is an English gentleman." Gleichzeitig wies Ord darauf hin, dass kein anderer malaiischer Herrscher so zivilisiert auftrat und regierte wie Abu Bakar.[114] Auch wenn dieses Urteil sicher nicht unreflektiert übernommen werden darf, so weist die Bemerkung doch darauf hin, dass es sich bei der weitgehenden Annäherung an westliche Verhaltensweisen um Einzelfälle gehandelt haben muss.

Die Auseinandersetzung mit dem Schulsystem im vorangegangen Kapitel hat bereits gezeigt, dass die administrative Integration der Malaien in der Anfangszeit britischer Herrschaft nicht sehr weit fortgeschritten war. Dies wird noch deutlicher, wenn man nicht nur die aristokratische Führungsschicht betrachtet, sondern die malaiische Bevölkerung in ihrer Gesamtheit. Eine Untersuchung von 5183 ehemaligen Schülern an malaiischsprachigen Schulen in Perak ergab, dass 59 von ihnen als Lehrer tätig wurden, 57 arbeiteten als Bürogehilfen, 61 als Krankenpfleger. Ihnen gegenüber standen 1724, die als Reispflanzer tätig waren. 346 von ihnen waren Gärtner und 142 Fischer. 2177 gingen verschiedenen Beschäftigungen als Ladenbesitzer, Minenarbeiter etc. nach.[115] In vielen Bereichen der Administration waren zwar Malaien vertreten – sie arbeiteten als Schreiber, als Übersetzer, Lehrer, Förster und im Polizeidienst, wobei für den letzteren Bereich nicht immer Englischkenntnisse vorausgesetzt wurden – gleichwohl blieb ihre Zahl denkbar gering. Immer, auch im privaten Sektor, wurden sie überflügelt von ihren chinesischen, indischen und ceylonesischen Konkurrenten. Doch selbst jene füllten zumeist nur die unteren Ränge des Civil Service oder arbeiteten als kleine Angestellte in der Privatwirtschaft.[116] Die „Vorherrschaft" der chinesischen Angestellten in

---

112 Vgl. Platt, English, S. 388.

113 Die Liga wurde 1914 nach heftigen Konflikten aufgelöst. Vgl. Butcher, The British, S. 117–119.

114 Hier zitiert nach: Andaya und Andaya, History, S. 155 (ohne Angabe der Originalquelle).

115 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1896: Perak, S. 23, hier zitiert nach: Loh, Seeds, S. 17.

116 Der Zugang für einheimische Anwärter zum Civil Service wurde auch dann nicht erleichtert, als das Nominierungssystem 1895 durch eine allgemeine Zugangsprüfung ersetzt wurde oder als der Civil Service der Föderierten Malaiischen Staaten kurze Zeit später mit dem der Straits

Malaya wird von Isabella L. Bird sehr anschaulich beschrieben. In ihrem Reisebericht schreibt sie: „I went into the Mercantile Bank and found only Chinese clerks, into the Post Office and only saw the same and when I went to the P and O office to take my boat for Ceylon, it was still a Chinaman, imperturbable, taciturn, independent, and irreproachably clean, with whom I had to deal in pidjin English."[117]

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts sollte mit der Gründung des Malay College in Kuala Kangsar ein ernsthafter Versuch unternommen werden, die Zukunftsaussichten der malaiischen Führungsschicht nachhaltig zu verbessern. Dass dennoch bereits im 19. Jahrhundert Malaien im Civil Service tätig waren, lag daran, dass neben dem Polizeidienst auch das Amt des Penghulus, der als Vorsteher eines kleinen Verbands mehrerer Dörfer vor allem mit dem Eintreiben der Steuern beauftragt war, ohne englische Sprachkenntnisse versehen werden konnte.[118] Ohne dass diese Frage ausdrücklich geregelt wurde, hatte sich ansonsten Englisch als Sprache der Administration durchgesetzt.[119] Gleichzeitig blieb jedoch auf der Ebene der Dorfverwaltung Raum für das Malaiische. Dazu gehörte auch, dass von britischen Beamten die Beherrschung des Malaiischen oder – wenn sie für entsprechende Bereiche der Administration zuständig waren – ersatzweise des Chinesischen oder des Tamilischen erwartet wurde. Gerade angekommene Rekruten wurden entsprechend gefördert.[120] Alteingesessene Beamte verfügten zumeist über hervorragende Malaiischkenntnisse und gebrauchten diese regelmäßig im Umgang mit der malaiischen Führungsschicht ebenso wie mit der Landbevölkerung.[121] Ihr Engagement ging sogar noch darüber hinaus. Indem sie begannen, malaiisch-englische Wörterbücher zu schreiben, wie es beispielsweise von Frank A. Swettenham und Hugh Clifford bekannt ist, leisteten sie zum einen der Verbreitung der malaiischen Sprache unter ihren Kollegen Vorschub; zum anderen erfreuten sich später gerade solche malaiisch-englischen Vokabellisten größter Be-

---

Settlements vereint wurde. Einige wenige Nichteuropäer schafften es in der kurzen Zeit unter dem neuen Auswahlsystem und vor der Einführung einer *colour bar* im Jahr 1904 in die höheren Ränge des Civil Service. Zu ihnen gehörte unter anderem E. T. Talma, ein Bewerber aus den West Indies, der in Cambridge studiert hatte. Vgl. Butcher, The British, S. 107.

117 Vgl. Bird, Golden Chersonese, S. 257.

118 Vgl. Stevenson, Cultivators, S. 144. Außerdem erhielten Malaiien ohne englische Sprachkenntnisse kleinere Posten als Magistrate mit einem begrenzten Aufgabenbereich. Vgl. Heussler, British Rule, S. 129.

119 Auf der Sitzung des Federal Council von 1903 wurde dieses Prinzip von malaiischer Seite erstmals ausdrücklich in Frage gestellt. Vgl. Kapitel 5.2.2.

120 Vgl. Heussler, British Rule, S. 122f. Neue Rekruten wurden einem Sprachzweig zugeordnet und entweder in Malaya, in Hong Kong oder in Indien fortgebildet. Malaiisch galt als die leichteste und in Bezug auf Aufstiegschancen als die geeignetste Sprache, da ihr Wirkungsbereich am größten war.

121 Wie schwierig sich die Situation gestaltete, wenn diese Sprachkenntnisse fehlten, berichtet Isabella L. Bird nach ihrem Besuch bei Captain Murray, der trotz seiner Stellung als Gouverneur von Sungei Ujong nur über sehr eingeschränkte Kontakte zur Bevölkerung verfügte. Vgl. Bird, Golden Chersonese, S. 186.

liebtheit, wenn es um das Erlernen des Englischen ging.[122] In den Fällen, in denen bei Konversationen zwischen malaiischen Herrschern und hohen britischen Beamten kein gemeinsames Kommunikationsmedium gefunden werden konnte, wurden Dolmetscher beschäftigt.[123] Mit der Beibehaltung des Malaiischen für den offiziellen Gebrauch auf den unteren Verwaltungsebenen ging gleichzeitig eine Standardisierung des geschriebenen und des gesprochenen Malaiisch einher.[124] Insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts bemühten sich britische Beamte, der Sprache eine feste Form zu geben und sie damit für ihre Zwecke nutzbar zu machen. Sie vollständig durch Englisch zu ersetzen war weder Ziel noch dürfte es ein realisierbares Vorhaben gewesen sein. Zumindest in der Anfangszeit britischer Herrschaft behielt Malaiisch seine Rolle als am weitesten verbreitetes Kommunikationsmedium. Swettenham schrieb über die Bedeutung der Sprache:

> The whole business of the country was carried on in Malay. Every one except the more newly arived Chinese and Indians spoke it. It was the lingua franca by which white, and brown, and black, and yellow men exchanged ideas and did business; it was the language of the State councils and the courts, of hospitals and police stations, and of all Government departments in their dealings with natives of any nationality [...] the general medium of conversation remains Malay.[125]

War der Gebrauch des Englischen in offiziellen Dokumenten des Civil Service selbstverständlich, so galt dies nicht für alle politischen Gremien. Auf der Ebene der Räte in den einzelnen Staaten, den sogenannten *State Councils*, wurde, wie bereits von Swettenham berichtet, auf malaiisch diskutiert, um den malaiischen Mitgliedern die Beteiligung zu erleichtern.[126] Der nach der Begründung der Föderation ins Leben gerufene Bundesrat (Federal Council) hingegen sollte auf Englisch tagen. Er trat zum ersten Mal 1909 zusammen.[127] Von Zeit zu Zeit wurden die Debatten unterbrochen, um eine kurze Zusammenfassung auf Malaiisch zu ermöglichen. Die malaiischen Herrscher hatten auch das Recht, ihre Stellungnahmen in ihrer Sprache zu formulieren. In diesen Fällen folgte eine Übersetzung. Das Verfahren im Federal Council zeigte jedoch, dass hier keine Gleichberechtigung der Sprachen gepflegt wurde. Nur wenige der Herrscher verfügten über ausreichende Englischkenntnisse, um den Diskussionen zu folgen, und entsprechend selten finden sich Redebeiträge

---

122 Zu den Bemühungen Swettenhams und Cliffords vgl. Barr, Taming, S. 83f. Zur Verbreitung der Vokabellisten vgl. Cheeseman, Education, S. 43

123 Vgl. Gullick, Rulers, S. 274.

124 Ähnliche Prozesse gab es beispielsweise in Bezug auf Urdu und Hindi in Indien und Kantonesisch im Südchinesischen Meer. Vgl. Bayly, Evolution, S. 450.

125 Swettenham, British Malaya, S. 257.

126 Grundsätzlich hatten die malaiischen Herrscher ein Mitspracherecht bei der Ernennung der Ratsmitglieder. Allerdings nahm auch hier der jeweilige Resident Einfluss. Vgl. Heussler, British Rule, S. 64

127 Der Federal Council wurde eindeutig britisch dominiert. Die Präsidentschaft wurde vom High Commissioner für die Föderierten Malaiischen Staaten übernommen und nachdem eine Grußadresse an die Queen verabschiedet worden war, beschloss man, dass der Rat jeweils nur auf Anweisung des Präsidenten einberufen werden sollte. Vgl. ebd., S. 17.

von ihrer Seite.[128] Je stärker die Zentralisierung im 20. Jahrhundert fortschritt und je mehr Aufgaben auf föderaler Ebene wahrgenommen wurden, desto größer wurde die Bedeutung des Englischen auch für den Bereich der politischen Administration. Eine Reihe von Verwaltungsbüros ebenso wie der Regierungssitz des neu eingesetzten Resident-General wurden in Kuala Lumpur, der Hauptstadt der Föderation, angesiedelt. Damit wurde auch die Regierungssprache, das Englische, in der Stadt und insgesamt im Staat Selangor erheblich aufgewertet.

Trotz der Berücksichtigung von malaiischen Vertretern und anderen Führungspersönlichkeiten in den State Councils und der Beibehaltung der Sultanate dachten die Briten nicht daran, die politische Macht zu teilen. Dies wird nicht nur aus ihrer Sprachpolitik heraus deutlich, sondern lässt sich an vielen ihrer Stellungnahmen festmachen. Selten ist dies jedoch so klar formuliert worden wie von Sir Frederick A. Weld, dem Gouverneur der Straits Settlements, der als High Commissioner auch für die malaiischen Staaten zuständig war. Vor dem Publikum des Royal Colonial Institutes erklärte er: „I think that capacity for governing is a characteristic of our race."[129] Den Asiaten sprach Weld jede Fähigkeit zum Regieren ab und gab gleichzeitig in einem Brief an den Kolonialminister zu, dass es auch nicht im Interesse der Briten gewesen sei, ihnen das Regierungshandwerk beizubringen:

> Nothing we have done has taught them to govern themselves; we are merely teaching them to co-operate with us [...] I doubt if Asiatics will ever learn to govern themselves; it is contrary to the genius of their race, of their history, of their religious system, that they should. Their desire is a mild, just, and firm despotism.[130]

Die vereinzelten Anregungen einiger britischer Beamter in Bezug auf eine weitergehende Integration der malaiischen Führungsschicht blieben in den ersten drei Jahrzehnten britischer Herrschaft letztlich ohne Konsequenz.

4.3 Die Kronkolonie Ceylon

4.3.1 Die Weiterentwicklung der Sprachpolitik nach der Reform von 1869

Die offizielle Sprachpolitik im ceylonesischen Bildungssystem unterschied sich kaum von der für die malaiischen Staaten. Die vom Legislativrat beschlossenen Empfehlungen des Morgan-Komitees ließen keinen Zweifel daran, dass der Aus-

---

128 Zur Sprache der politischen Institutionen vgl. Gullick, Rulers, S. 274f. Dort finden sich auch einige Hinweise auf die Englischkenntnisse der Herrscher. Obgleich einige von ihnen durchaus über Englischkenntnisse verfügten, bedienten sich nur die wenigsten der Sprache in der Öffentlichkeit. Es ist durchaus denkbar, dass Gullicks Vermutung, ein schlecht gesprochenes Englisch wäre nicht mit der Würde der Herrscher vereinbar gewesen, berechtigt ist.

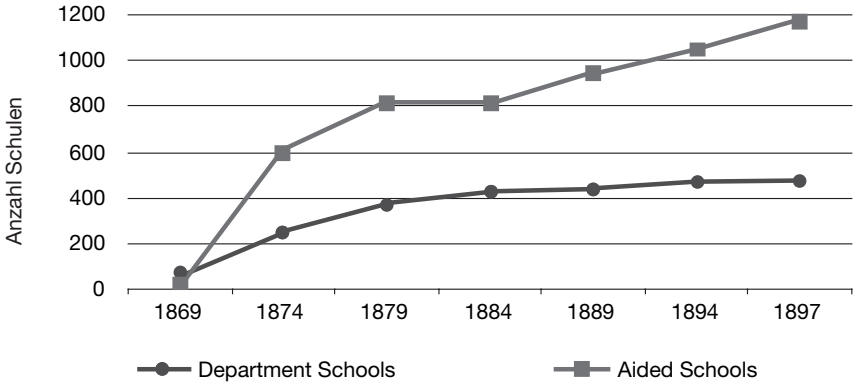
129 Sir Frederick A. Weld, The Straits Settlements and British Malaya, Rede vom 10. Juni 1884, in: Kratoska (Hrsg.), Honourable Intentions, S. 43–90, hier S. 46.

130 Weld an den Kolonialminister vom 21. October 1880, TNA, CO 273/83, hier zitiert nach: Heussler, British Rule, S. 15.

bau des Elementarschulsystems, in dem auf singhalesisch oder tamilisch unterrichtet wurde, im Mittelpunkt des staatlichen Engagements im Bildungssektor stehen sollte. Die koloniale Praxis unterschied sich jedoch in einigen Punkten deutlich von der in offiziellen Stellungnahmen propagierten Politik. Außerdem war die Ausgangsposition in Ceylon eine andere als in den malaiischen Staaten. Ceylon verfügte bereits über eine englischsprachig gebildete Minderheit, und die Assoziation der Herrschaftssprache mit einem sozialen Aufstieg oder aus Sicht der ceylonesischen Elite mit der Bewahrung des Status quo wurde nicht mehr hinterfragt.

Eine der wichtigsten Veränderungen in der Bildungspolitik war die Verlagerung der Zuständigkeiten im Schulsystem. Waren 1869 nur zwanzig Schulen in den Genuss von staatlichen Hilfen in Form von *grants-in-aid* gekommen, waren es am Ende des 19. Jahrhunderts 1328. Allein 1100 wurden von Missionsgesellschaften geführt.[131] Zum einen handelte es sich dabei um Neugründungen, zum anderen wurden den Missionen immer mehr ehemals von der Regierung verwaltete Schulen übertragen. Die folgende Statistik stellt diese Entwicklung dar.[132]

Grafik 2: Anzahl der Schulen in Ceylon, differenziert nach Träger, 1869–1897



Diese Veränderung bedeutete jedoch nicht, dass sich die britische Regierung aus der Verantwortung für ein allgemeinbildendes Schulsystem zurückzog. Mit Ausnahme weniger Jahre in der Zeit der Kaffeekrise erhöhte sich der Bildungsetat regelmäßig.[133] Während der Betrag, der pro Schüler berechnet wurde, durch das neue Verwaltungssystem deutlich herabgesetzt werden konnte, weil beispielsweise die Missionen selber für das Lehrpersonal aufkamen, vergrößerte sich das Unterrichtsangebot insgesamt. Vor allem die weniger entwickelten Provinzen im Inland wurden nun stärker bedacht. Dass der Ausbau konkrete Ergebnisse vorweisen

131 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 179.
132 Die Zahlen sind dem folgenden Bericht entnommen: Board of Education (Hrsg.), Special Reports, Bd. 5, S. 770.
133 Vgl. Mills, Ceylon, S. 264; Jayaweera, Language, S. 164f.

konnte, zeigen Zahlen, welche die Alphabetisierung der Bevölkerung betreffen. Von 1881 bis 1911 stieg der Anteil von Männern, die über Lese- und Schreibfähigkeiten verfügten, von etwa 25 auf 40 Prozent und der Anteil von Frauen von 2,5 auf über 10 Prozent an.[134] Auch das englischsprachige Bildungsangebot in den Städten wurde ausgebaut. *Grants-in-aid* für englischsprachige Schulen wurden ebenso wie in den malaiischen Staaten grundsätzlich höher veranschlagt als für *vernacular schools*, so dass der Anreiz für die Gründung ersterer wesentlich höher lag. Auch wurde die Einführung von Schulfächern, die dem Curriculum in höheren Schulen entsprachen, nur für englischsprachige Schulen genehmigt.[135] Im Bericht für den Zensus von 1901 kam Ponnambalam Arunachalam zu dem Ergebnis, dass jedes vierte Kind im Schulalter eine Schule besuchte, aber weniger als 15 Prozent der Schulen irgendeine Art des Englischunterrichts anboten, und dennoch hatte sich die absolute Zahl der Schüler in englischsprachigen Schulen im Vergleich zu 1869 deutlich vergrößert.[136] Auch englische Schulen für Mädchen wurden von der Regierung gefördert, und die Zahl derer, die durch private Tutorien, Missionsschulen oder staatliche Schulen, wie das Female Seminar in Colombo, zumindest elementare Kenntnisse der englischen Sprache erlangten, stieg beständig.[137]

---

134 Vgl. Mills, Ceylon, S. 264. Aussagen über die Lese- und Schreibfähigkeit in Bezug auf die englische Sprache sind für diesen Zeitraum nicht möglich. Daten zu dieser Frage wurden nicht erhoben. Im Census von 1881 vermerkt der Autor des Berichts: „It would have been interesting to obtain information as to the number of persons able to read or write English, but I feared that the enquiry would have made the Census schedules complicated, and that the information obtained would not have been of an accurate nature." Lee, Census, S. XXV.

135 Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 289. Jayasuriya sieht in dieser Verteilung auch die Wertschätzung widergespiegelt, welche die Briten den jeweiligen Sprachen entgegenbrachten. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass beispielsweise die Personalkosten einer englischsprachigen Schule in der Stadt ungleich höher lagen als die in einer *vernacular school* auf dem Land. Vgl. dazu auch Jayaweera, Language, S. 164–166. Für eine kurze Periode von 1886 bis 1890 wurde die Unterstützung der englischen Schulen denen der *vernacular schools* angeglichen. Verantwortlich dafür war der Schulinspektor H. W. Green, der in Bezug auf die Verbreitung des Englischen äußerst restriktiv vorging. Gleichzeitig sprach er sich dafür aus, in den rein englischsprachigen Schulen auch Unterricht in Singhalesisch oder Tamilisch zu erteilen, damit die ceylonesische Elite in beiden Sprachen eine gute Grundlage erhielt. Er schrieb: „An Englishman born and bred in France or Germany will be ashamed not to know French or German and I think it is an equal shame that a Burgher or other Eurasian born or bred in Ceylon should ignore the languages of the people of Ceylon." Annual Report, Department of Public Instruction von 1885, hier zitiert nach: Jayaweera, Language, S. 166f.

136 Zensus 1901, hier zitiert nach: C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 179f.

137 Ein Briefwechsel zwischen dem Director of Public Instruction, dem Gouverneur und dem Colonial Office gibt Aufschluss über die Entwicklung der Mädchenbildung. Dort wurde diskutiert, ob angesichts der großen Zahl von privaten Anbietern, die Missionen eingeschlossen, überhaupt noch ein Unterrichtsangebot auf hohem Niveau, finanziert und organisiert durch die Kolonialregierung, nötig sei. Schließlich wurde in Abstimmung mit allen betroffenen Stellen die Einsparung der englischen Schuldirektorin vereinbart. Eine kostengünstigere eurasische Kraft wurde eingestellt. Vgl. Bruce, Director of Public Instruction Ceylon an Colonial Secretary, 15. Februar 1879; Gouverneur Longden an das Colonial Office, 29. April 1879; Antwortschreiben (Entwurf) des Colonial Office an Gouverneur in Ceylon, 14. Juni 1879, alle in: TNA, CO 54/518.

Insbesondere wurde auch das Sekundarschulwesen ausgebaut. Das größte Prestige genoss weiterhin die Colombo Academy, die als staatliche Institution bereits auf eine lange Geschichte zurückschauen konnte und immer unter dem besonderen Schutz des Gouverneurs gestanden hatte. Daneben bot eine kleine Anzahl von sehr guten Missionsschulen eine vergleichbare Ausbildung an. Angegliederte Internate ermöglichten in diesen Einrichtungen auch Schülern aus weit entlegenen Regionen den Besuch.[138] Die Erhebung von vergleichsweise hohen Schulgebühren sowohl in staatlichen als auch in Missionsschulen sorgte dafür, dass der Kreis jener, die sich eine englischsprachige Bildung leisten konnten, immer klein blieb. Die Reproduktion der bestehenden Elite war gewünscht und ließ sich auf diese Weise fördern. Gerade die Gründung von privaten englischen Schulen zeigt jedoch, dass sich die Initiative für die Verbreitung des Englischen zu verschieben begann. Das bekannteste Beispiel ist das Prince of Wales College, das im Jahr 1874 von einer der führenden Familien der singhalesischen Karava-Kaste gegründet wurde. Schnell gewann die Schule an Renommee und ermöglichte es vor allem den Angehörigen der eigenen Kaste, die nötige Bildung für den gesellschaftlichen Aufstieg zu erlangen.[139] Auch innerhalb der tamilischen Oberschicht fanden sich Schulgründer, die eine Alternative zum Angebot der Missionsschulen auf der Halbinsel Jaffna schufen. Insgesamt wurde das Sekundarschulwesen durch eine Vielzahl von Gründungen unterschiedlicher Träger immer heterogener; allein die Unterrichtssprache blieb gleich.

Patrick Peebles beschreibt den Unterricht in den führenden Sekundarschulen als einen Sink-or-swim-Ansatz. Von einem Tag auf den anderen wurden die singhalesisch oder tamilisch vorgebildeten Schüler in ein rein englischsprachiges Ambiente integriert. Der Gebrauch der Muttersprache konnte mit Stockschlägen geahndet werden, und die Textauswahl war nicht auf Schüler abgestimmt, die Englisch als Zweitsprache erworben hatten. Schüler, die es schafften im Unterricht mitzuhalten, konnten am Ende ihrer Schulzeit oft hervorragende Englischkenntnisse vorweisen. Diese entsprachen einem Standard, der sie von Absolventen schlechterer Schulen unterschied. Der kleine Zirkel, der diesen Anforderungen an ein reines Englisch gerecht wurde, war sich seiner Sonderstellung durchaus bewusst und hegte große Vorurteile gegen jene, die nur über mittelmäßige Sprachkenntnisse verfügten.[140] Neben diesen wenigen als hervorragend bezeichneten Schulen, die den gesamten Unterricht auf Englisch gestalteten, gab es auch in Ceylon Zwischenlösungen. Zum einen standen ähnlich wie in den malaiischen Staaten auch einige wenige *Anglo-vernacular schools* zur Verfügung, die in den unteren Klassen auf Singhalesisch oder Tamilisch unterrichteten und in den höheren Stufen mehr und mehr Englisch einführten, und zum anderen wurde seit

138 Zur Stellung der Colombo Academy im ceylonesischen Schulsystem vgl. Gooneratne, English Literature, S. 15.
139 Allgemein zum Sekundarschulwesen vgl. Peebles, Social Change, S. 179–181.
140 Vgl. ebd., S. 180–182.

1876 in einigen *vernacular schools* zumindest Englischunterricht in das Curriculum integriert.[141]

In den 1860er Jahren begann das Buddhist Revival, das von einigen Historikern als Gegenbewegung zum Vorgehen der Missionare bezeichnet wird, von manchen aber auch als Beginn einer nationalen Bewegung.[142] Hervorgehoben werden in den meisten Schilderungen der Bewegung die drei öffentlichen Debatten, in denen bekannte Buddhisten mit Christen über Glaubensfragen diskutierten. In der bekanntesten der drei, die 1873 ausgetragen wurde, standen sich drei Ceylonesen gegenüber, David de Silva, ein Anhänger der Wesleyan Mission, F. S. Sirimanne, Mitglied der Church Missionary Society, und Mohottivatte Gunananda auf Seiten der Buddhisten. Die Debatte fand den Teilnehmern und dem Publikum entsprechend auf singhalesisch statt, und auch sonst sprach sich die Bewegung für das Erlernen und den Gebrauch der ceylonesischen Sprachen aus.[143] Gleichzeitig zeigen diese Debatten, dass sich Buddhisten für die Methoden der Missionare öffneten und sie sich zu eigen machten. Sie gründeten eine Society for the Propagation of Buddhism, Verlage und Institutionen für Buddhistische Lehren.[144] Ähnlich wie mit westlichen Methoden hielten sie es auch mit der englischen Sprache. Buddhistische Institutionen bewarben sich zunehmend um *grants-in-aid* und boten zusätzlich zum singhalesischsprachigen nun auch englischsprachigen Unterricht an. Nach den neuen Regelungen von 1869 konnten sie nun ebenso wie hinduistische Schulträger berücksichtigt werden. Die Absolventen dieser Schulen waren es, die im 20. Jahrhundert einen Teil der politischen Agitatoren stellten. Der buddhistische Glaube und die singhalesische Kultur dienten ihnen dabei als Wegweiser.[145]

Weniger bekannt als das Buddhist Revival ist die hinduistische Bewegung, die sich bereits einige Zeit zuvor formiert hatte. Auch ihre Vertreter setzten sich das Ziel, Alternativen zu den Missionsschulen anzubieten. Vor allem auf der nörd-

---

141 Zu den *Anglo-vernacular schools* vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 35. Die Einführung des Englischunterrichts in *vernacular schools* wurde auch damit begründet, dass es für die Schüler wichtig sei, sich zunächst in ihrer eigenen Sprache sicher ausdrücken zu können, bevor eine Fremdsprache eingeführt würde. In diesem Zusammenhang wurde auch auf das indische Vorbild verwiesen. Zitiert wurde die Resolution der britischen Regierung in Indien vom 23. Oktober 1884, in der es hieß: „The Governor-General in Council is disposed to agreee with the [Indian Education] Commission that, for boys whose education terminates with the middle course, instruction through the vernacular is likely to be the most effective and satisfactory. The experience of Bengal goes indeed to show that even for lads pursuing their studies in High schools a thorough grounding conveyed through their own vernacular leads to satisfactory after-results." Annual Report (Department of Public Instruction) von 1884, hier zitiert nach: Jayasuriya, Education Policies, S. 291.

142 Chandra Richard de Silva bezeichnet es als „reaction to the missionary onslaught". Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 180.

143 Die Debatte wurde ins Englische übersetzt und in der *Times of Ceylon* veröffentlicht. Ein weiterer Abdruck gelangte bis in die USA, wo H. S. Olcott auf die Diskussion aufmerksam wurde und fortan die buddhistische Seite von Amerika aus und bei mehreren Besuchen in Ceylon unterstützte. Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 24.

144 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 180f.

145 Vgl. ebd., S. 347.

lichen Halbinsel Jaffna wurden nun auch Schulen gegründet, die unter hinduistischer Verwaltung standen. Als Unterrichtssprachen wurden Tamilisch und Englisch gewählt. Hinduistische Stimmen sprachen sich nun deutlich gegen die Bildungspolitik der Briten aus. Dabei kritisierten sie jedoch nicht grundsätzlich den Gebrauch des Englischen oder der *vernaculars* als Unterrichtssprachen, sondern das fehlende staatliche Engagement in Bezug auf den englischsprachigen Unterricht. Die Gründung einer *government school* wurde ebenso gefordert wie ein Missionsverbot der mit *grants-in-aid* unterstützten Missionsschulen beziehungsweise die Einführung einer Reglung nach indischem Vorbild, nach der religiöser Unterricht auf eine begrenzte Zeit beschränkt blieb und die Präsenz während dieser Stunden freiwillig sein sollte.[146] Die Forderungen zeigen, dass sich Vertreter der hinduistischen Gemeinde aktiv an der Auseinandersetzung mit der Sprach- und Bildungspolitik beteiligten. Sie blieben jedoch unbeachtet. Mit Beginn der Krise im Kaffeeanbau verstärkte die Regierung ihre Sparpolitik noch und übertrug den Missionen weitere Schulen zur Aufsicht und Leitung. Interessanterweise betonen Historiker wie K. M. de Silva, dass sich die tamilische Oberschicht trotz ihrer starken Befürwortung einer englischsprachigen Bildung nicht gleichermaßen offen für den westlichen Lebensstil zeigte wie die Bevölkerung in den von Singhalesen bewohnten Küstenprovinzen. Auch die große Zahl von Missionsschulen auf der nördlichen Halbinsel Jaffna konnte nichts daran ändern, dass die hinduistische Lebensweise beibehalten wurde und auch die Oberschicht in der tamilischen Teilgesellschaft verwurzelt blieb.[147] In den 1890er Jahren bewarben sich erstmals auch muslimische Schulträger für *grants-in-aid*. Sie konzentrierten sich jedoch auf den Unterricht in den *vernaculars*. Die englische Sprache blieb für sie eng mit der modernen westlichen, zumeist christlich geprägten Bildung verbunden und wurde daher trotz der mit ihrem Erwerb einhergehenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt abgelehnt.[148]

Mit dem Abschluss der Sekundarschule war der Schulbesuch in Ceylon zumeist beendet. Für diejenigen, die eine höhere Bildung anstrebten, eröffneten sich nur wenige Optionen. 1870 wurde das Colombo Medical College gegründet und offerierte als erste Institution Ceylons einen mehrjährigen Kurs auf tertiärem Niveau.[149] Kurze Zeit später folgte die Einführung eines regulären Kurses in den Rechtswissenschaften, der zur Zulassung als *advocate* und später auch als *proctor* führte. Mit dem Ausbau dieser Lehrgänge erfolgte die Gründung des Law College. Alle Institutionen, die eine höhere Bildung anboten, waren englischsprachig.[150] Darüber hinaus wurde seit Beginn der 1870er Jahre regelmäßig ein Stipendium für den Besuch einer englischen Universität ausgeschrieben. Es schürte

146 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 29–31.
147 Vgl. K. M. De Silva, History, S. 351.
148 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 36. Die Schulen der muslimischen Bevölkerung bedienten sich in erster Linie der tamilischen Sprache. Vgl. K. M. De Silva, History, S. 354f.
149 Vgl. Mills, Ceylon, S. 262.
150 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 38.

einen Wettbewerb unter den besten Schulen und den jeweils besten Schülern, ermöglichte jedoch nur einer sehr kleinen Anzahl die Fortführung ihrer Ausbildung in der Metropole.[151] Viele der Stipendiaten bewarben sich in Oxford oder Cambridge. Gleichzeitig stieg jedoch auch die Zahl jener, die aus privaten Mitteln die Weiterführung der Schulkarriere ihrer Söhne förderten. Auch wenn die Möglichkeit eines Studiums in Indien oder England nur einer kleinen Elite zugänglich war, wurde doch vermehrt von ihr Gebrauch gemacht.[152] Angesichts dieser Veränderungen ist die Aussage Swarna Jayaweeras, die Situation im Bildungswesen sei gegen Ende des Jahrhunderts immer noch ungefähr die gleiche gewesen, wie in den 1870er Jahren,[153] kaum zu bestätigen. Was gleich blieb, war das Prinzip, zwischen einer kleinen Elite und der großen Masse zu unterscheiden und beide mit Schulangeboten zu versorgen, die von britischer Seite als adäquat angesehen wurden. Gleichzeitig hatte sich jedoch die Organisation ebenso wie der Wirkungsradius der jeweiligen Schulzweige bedeutend verändert.

4.3.2 Der Integrationsprozess am Ende des 19. Jahrhunderts

Die Veränderungen in der Gesellschaft Ceylons waren auch im letzten Drittel des Jahrhunderts spürbar. Dennoch lässt sich feststellen, dass die Entwicklung an Schwung verloren hatte. Einige Anzeichen sprechen sogar dafür, diese Zeit als eine Phase des Stillstandes zu bezeichnen, allein die Veränderungen innerhalb der ceylonesischen Elite sprechen gegen eine solche Einschätzung. Ein Beispiel für den stagnierenden oder gar rückläufigen Integrationsprozess ist die Entwicklung der Chancen Einheimischer im Civil Service. Dessen Auswahlverfahren wurde in dieser Zeit großen Veränderungen unterworfen. 1869 war zunächst vom Colonial Office gegen den Protest einiger Regierungsbeamter in Ceylon durchgesetzt worden, dass auch die vom Gouverneur in Ceylon nomierten Kandidaten das gleiche Examen wie die Anwärter in London ablegen mussten.[154] Beginnend mit dem Jahr 1880 wurde die Eingangsprüfung für den Civil Service in Ceylon dann nur noch in London abgehalten, was mit einem erheblichen finanziellen und zeitlichen Aufwand für die in Ceylon ansässigen Bewerber verbunden war. Gleichzeitig wurde das Nominierungswesen zugunsten eines offenen Wettbewerbs endgültig abgeschafft. Das Ziel der Beschränkung auf den Austragungsort London war es, nur noch Bewerbungen von solchen Kandidaten zu erhalten, die zumindest einen Teil ihrer Ausbildung in England absolviert hatten und sich dann zumeist direkt im Anschluss an das Studium vor Ort bewarben. Nicht nur Englischkenntnisse wurden vorausgesetzt, sondern eine Vertrautheit mit der britischen Kultur und

---

151 Zum *English University Scholarship* vgl. ebd., S. 23.

152 Vgl. Visram, Asians, S. 44.

153 Vgl. Jayaweera, Language, S. 168.

154 Für das Colonial Office handelte es sich bei den Einwänden um die alte Geschichte: „of the claims of the sons of Public Servants to follow in the father's steps". Sandfords Minute vom 17. August 1869, TNA, CO 54/445, hier zitiert nach: Blakeley, Colonial Office, S. 130.

Kenntnisse der Metropole. Gouverneur Longden formulierte die Begründung für die Austragung des Verfahrens in London drastischer. Nach seiner Ansicht sollten sich die Kandidaten von ihrer insularen Engstirnigkeit und ihren Vorurteilen gegenüber anderen Kasten befreien, indem sie wenigstens ein paar Jahre ihrer Ausbildung in England verbrachten.[155] Ceylonesen blieben zugangsberechtigt, jedoch war ihr Anteil an erfolgreichen Anwärtern auf Posten im inneren Zirkel des Civil Service weiterhin sehr gering. In der Praxis veränderte das neue Auswahlverfahren die Zusammensetzung des Civil Service kaum, eher ging die Zahl der Nichteuropäer noch zurück.[156] Waren vor 1864, also zu Zeiten, in denen ein reines Nominierungsverfahren existierte, fünfzehn Ceylonesen eingestellt worden und fünf zwischen 1865 und 1870, so nahm die Zahl ab, nachdem das neue Verfahren etabliert worden war. Nur drei Ceylonesen gelang es zwischen 1870 und 1885 in die höheren Ränge des Civil Service aufgenommen zu werden.[157] Eine wirkliche Beteiligung an der Exekutive, denn als solche kann die britische Administration in Kronkolonien verstanden werden, war dadurch nicht gegeben. Hinzu kam, dass die wenigen Ceylonesen, die es in die höchsten Ämter geschafft hatten, nicht selten in Zweige der Verwaltung gedrängt wurden, die nicht so stark in die Regierungspolitik hinein wirkten. Entsprechend kommt Patrick Peebles bei einer Bewertung der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts zu dem Ergebnis, dass die Hoffnungen vieler Ceylonesen aus den 1850er und 1860er Jahren auf eine wirkliche Öffnung des Civil Service enttäuscht wurden.[158] Aber auch die geringe Zahl von Ceylonesen in höheren Ämtern war ausreichend, um die Kritik einiger britischer Kollegen auf sich zu ziehen. So beschwerte sich einer von ihnen 1868, dass Engländer gezwungen würden „to rank side-by-side with the half-educated native and draw the same rate of pay."[159]

Während sich die Anzahl jener Ceylonesen verringerte, die sich über eine möglichst in England erworbene englischsprachige Bildung für den Civil Service qualifizierte, wurden gleichzeitig die Positionen der Mudaliyars aufgewertet. Hatte es nach den Colebrooke-Cameron-Reformen ein gewisses Misstrauen gegen eine Regierung auf der Basis dieses Systems gegeben, wurde von den 1870er Jahren an die Zusammenarbeit mit der alten Elite wieder zunehmend gefördert. In einem Schreiben an das Colonial Office hieß es im Februar 1881 über die „men of independent means, gentlemen by birth and manners", von denen die Verwaltung außerhalb der großen Städte abhängig sei: „They have a wide jurisdiction by positive

---

155 Vgl. Gouverneur Longden an Kolonialminister Kimberley, vertrauliches Schreiben, 15. Oktober 1880, TNA, CO 54/528, hier zitiert nach: Blakeley, Colonial Office, S. 130.

156 Vgl. Mills, Ceylon, S. 90f.

157 Vgl. Peebles, Social Change, S. 236–238. Auch die unteren Positionen des Civil Service wurden über ein kompetitives Prüfungsverfahren vergeben, das allerdings in Ceylon durchgeführt wurde. Hier waren wie schon in den Jahren zuvor weitaus mehr Ceylonesen erfolgreich. Allein die Auswahl der Mudaliyars blieb in der Hand des Gouverneurs. Vgl. ebd., S. 92.

158 Vgl ebd., S. 19f.

159 Enclosed letter of June 13, 1868, in: TNA, CO 54/435, hier zitiert nach: Peebles, Social Change, S. 236.

enactments. They have yet a wider one by custom." Und es wurde weiterhin festgestellt, dass eine solche Position vor allem in der Region um Kandy nur einem Singhalesen vorbehalten sein könne, während sie für einen Burgher oder einen Tamilen mit einer europäischen Bildung völlig ungeeignet sei.[160] Ähnlich wie in Britisch-Indien und den malaiischen Staaten verließ man sich nun auch in der Kronkolonie in einigen Bereichen wieder auf die alteingesessene Elite, wenn es darum ging, Aufgaben der Administration zu delegieren. Die Anglisierungsbemühungen der Regierung aus der frühen Zeit britischer Herrschaft, die immer auch im Hinblick auf Stellen in der Administration erfolgt waren, hatten für diesen Zweig der Regierungsverwaltung nur eine nachgeordnete Bedeutung.[161] Nicht allein die englische Sprache und eine europäische Bildung waren als Zugangsvoraussetzung für diese Art der Ämter entscheidend, sondern die Zugehörigkeit zu einigen führenden Familien. Die Briten beließen es dabei, in erster Linie mit den führenden Mitgliedern der Goyigama-Kaste zusammenzuarbeiten. Angehörige anderer Kasten wurden nur zögernd in diesen Kreis aufgenommen. Die meisten von ihnen mussten sich Betätigunsfelder außerhalb der Verwaltung suchen, es sei denn sie begnügten sich mit Anstellungen als Bürogehilfen.[162]

Ein Fallbeispiel soll abschließend illustrieren, wie in dieser Zeit im öffentlichen Sektor über die Einstellung von Ceylonesen debattiert wurde. In den Jahren 1878/79 stand die Neubesetzung von vier Leuchtturmwärterstellen in der Kronkolonie Ceylon zur Diskussion. Aus den Stellungnahmen der mit der Angelegenheit befassten Institutionen lassen sich ihre jeweiligen Einschätzungen der Integrationsfähigkeit von einheimischem Personal herauslesen. Gleichzeitig erhält man aus dieser Diskussion Hinweise darauf, welche Kontakte zwischen den Kolonien genutzt wurden, um zu einer Entscheidung in der Sache zu gelangen.[163] In einem Brief des Handelsministeriums (Board of Trade) an das Colonial Office hatte ersteres vor allem im Hinblick auf die Finanzen angeregt, die freiwerdenden Stellen, die bis dahin von Europäern besetzt worden waren, an Ceylonesen zu übertragen. Das Colonial Office hatte sich daraufhin an den Gouverneur der Kronkolonie

---

160 Gouverneur von Ceylon an das Colonial Office, 8. Februar 1881, TNA, CO 54/531 hier zitiert nach: Mills, Ceylon, S. 97f.

161 Gleichzeitig wurde der Spracherwerb der britischen Beamten stärker reglementiert. Dem bis dahin eher unsystematischen Erlernen der Sprachen Singhalesisch und Tamilisch wurde nun mehr Platz eingeräumt, und erst nach den ersten Prüfungen wurde die Übernahme in den Civil Service garantiert. Vgl. Mills, Ceylon, S. 76 u. 88.

162 Vgl. Peebles, Social Change, S. 232–234. Peebles Veröffentlichung konzentriert sich stark auf die Goyigama-Kaste, da er diese als bedeutensten Kollaborationspartner der Briten betrachtet.

163 Der Briefwechsel, auf dem diese Schilderung beruht, umfasst das Schreiben des Gouverneurs Longden an das Colonial Office, Kandy 4. Februar 1879, zwei Briefe des Master Attendant Blyth an den Gouverneur Longden, London, 22. Oktober 1878 und Galle, 13. Dezember 1878, einen Brief des Master Attendant Blyth an den Colonial Secretary in Colombo, Galle, 24. Januar 1879, ein Schreiben des Colonial Secretary der Straits Settlements Smith an den Colonial Secretary in Colombo, Singapur 16. Januar 1879 und ein Schreiben des Chief Secretary Master in Indien an den Colonial Secretary in Colombo, Fort St. George, 18. Januar 1879, alle in: TNA, CO 54/517.

gewandt, der diese Anfrage wiederum an den Master Attendant weiterleitete. Die nun einsetzende Korrespondenz zeigt, welche Bedeutung einer solchen Frage beigemessen wurde. Zunächst ergingen Anfragen an die britischen Verwaltungen in Singapur und Madras. Von beiden Stellen liegen Schreiben vor, in denen zur Beschäftigung von Einheimischen im Bereich von Leuchttürmen Stellung genommen wird. Aus Indien wurde berichtet, dass es in dieser Hinsicht keinerlei Erfahrungen gebe, und auch Singapur gab zu bedenken, dass man in den Straits Settlements bis jetzt nur Europäer und Eurasier als Leuchtturmwärter eingestellt habe, während Malaien lediglich untergeordnete Tätigkeiten übernähmen. Allein ein Verweis der Kolonialverwaltung in Singapur auf einen Fall in Hongkong veränderte das Gesamtbild leicht. Dort gebe es einen Chinesen, so hieß es, der seit einiger Zeit verlässliche und gute Arbeit als Leuchturmwärter leiste.

Die Empfehlung des Master Attendant, die sich der Gouverneur von Ceylon später zu eigen machte, ist ein Dokument, dass für die Haltung vieler britischer Beamter als repräsentativ angesehen werden kann. Während einerseits die Beschäftigung von Einheimischen grundsätzlich als sinnvoll und richtig erachtet wurde, überwogen doch gleichzeitig die Bedenken für eine sofortige Berücksichtigung derselben. Schließlich handle es sich bei den Leuchttürmen der Great and Little Basses um zwei besonders isoliert gelegene Anlagen ohne regelmäßige Kontrollmöglichkeiten, die gleichzeitig von erheblicher Bedeutung für den Schiffsverkehr seien. Der Master Attendant, der sich über die Möglichkeit der Einstellung von Einheimischen durchaus Gedanken machte, stellte erst einmal einen Katalog von Einstellungskriterien auf. Interessanterweise ging er ausdrücklich auf die Kommunikationsfähigkeit der Bewerber ein. Die Korrespondenz mit dem zentralen Büro in Galle müsse gewährleistet sein, Akten seien zu pflegen, und darüber hinaus sei es gerade für diese Art der Beschäftigung, bei der man so viele Stunden allein verbringe, sinnvoll, wenn man sich die Zeit mit Lektüre verkürzen könne. Zwar ist nicht ausdrücklich von Englischkenntnissen die Rede, jedoch erfolgten die Korrespondenz zwischen den Stellen und die Eintragungen in die Register auf Englisch, so dass die Forderung nach Lese- und Schreibfähigkeit implizit Englischkenntnisse beinhaltete. In einem weiteren Schritt sollten die Anwärter auf solche Posten einen Lehrgang unter der Aufsicht europäischer Leuchtturmwärter durchlaufen und schließlich auf Probe eingestellt werden. Englischkenntnisse fungierten in seinen Empfehlungen als notwendige, längst jedoch nicht als hinlängliche Bedingung für eine Einstellung. In seinem Antwortschreiben griff der Gouverneur die Hinweise des Master Attendant ebenso wie die aus Singapur und Madras eingegangen Informationen auf. Er schrieb:

> While I should have no scruple whatever in entrusting to natives properly trained the care of the lighthouses at Colombo, Galle, and Trincomalie which are under perpetual observation and may be visited every day or night without difficulty, I think that the entrusting to natives the care of such important and at the same time such isolated Light-houses as the Great and Little Basses requires grave consideration.

Bezug nehmend auf die Schreiben aus den Nachbarkolonien wies er auf die einheitliche Politik der Kolonialregierungen hin und kommentierte anschließend den

einzigen bekannten Fall, in dem man von dem Prinzip abgewichen war, in verantwortlichen Positionen nur Europäer oder Eurasier einzustellen:

> In Hong Kong a Light of the Fourth order is said to be in charge of Chinese only, under frequent supervision. But Chinese are so far superior to the bulk of other orientals in steadiness and intelligence that the successful employment of Chinese in any pursuit is by no means a guarantee that the employment of other orientals in the same pursuit would be equally successful.[164]

Während die Stellen in London, also zum einen das Handelsministerium, das mit der Bitte um Berücksichtigung von einheimischen Bewerbern diese Diskussion angestoßen hatte, und zum anderen das Colonial Office, das diese Anfrage weitergeleitet hatte, eine gewisse Offenheit für die Integration der Ceylonesen in bestimmten Berufen zeigten, stellten sich die *men on the spot* dagegen. Auf einer Skala der Zivilisationen rangierten die Ceylonesen offensichtlich noch weit hinter den Chinesen.[165] Nur in der Theorie traute man ihnen zu, die genannten Aufgaben verlässlich zu versehen. In der Praxis wurde alles getan, um ihre Einstellung zu verhindern oder zumindest auf unbestimmte Zeit hinauszuschieben. Die Reaktion des Handelsministeriums fiel aus, wie sich dies die britische Regierung in Ceylon gewünscht hatte. Die *men on the spot* setzten sich durch. Die Verträge der vier europäischen Leuchtturmwärter wurden zunächst verlängert.

In den 1880er Jahren begann das Colonial Office schließlich verstärkt, Druck auf die Kolonialregierung in Ceylon auszuüben, um diese von der Berücksichtigung Einheimischer bei der Vergabe von Ämtern im Civil Service zu überzeugen. Mehrfach wandte sich die Zentrale in London in ihren Schreiben an den Gouverneur von Ceylon. Unterstützt wurde sie in ihrem Vorhaben von Mitgliedern des Legislativrates, die im Jahr 1883 die größere Beteiligung von Ceylonesen an der Regierungsverwaltung diskutierten, ohne jedoch ein klares Reformvorhaben für den Civil Service zu verabschieden. Daneben forderten auch ceylonesische Vereinigungen, wie die Ceylon National Association, eine höhere Beschäftigungsrate Einheimischer, und sogar einige Beamte des Civil Service sprachen sich ähnlich wie in den malaiischen Staaten für die Beschäftigung von Ceylonesen aus.[166] Gouverneur Longden, derselbe, der sich für die Beibehaltung europäischer Leuchtturmwärter eingesetzt hatte, griff die Forderungen nach Reformen nicht auf. In

---

164 Beide Zitate in: Gouverneur Longden an das Colonial Office, Kandy, 4. Februar 1879, TNA, CO 54/517.

165 Die niedrige Position der Ceylonesen auf der Zivilisationsleiter hatte zu einem früheren Zeitpunkt bereits Earl Grey angemerkt. Vgl. Earl Grey, The Colonial Policy of Lord John Russell's Administration, London 1853, Bd. 2, S. 182f., hier zitiert nach: Peebles, Social Change, S. 231.

166 Zur Auseinandersetzung zwischen dem Colonial Office und der Regierung in Ceylon vgl. soweit nicht anders gekennzeichnet Peebles, Social Change, S. 242–244. Auch K. M. de Silva, der die Entwicklung der Administration untersucht hat, kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Kolonialregierung vor Ort immer wieder gegen den Druck des Colonial Office, die beruflichen Möglichkeiten für Ceylonesen zu verbessern, zur Wehr setzte. Vgl. K. M. De Silva, History, S. 331.

einem Schreiben an das Colonial Office führte er aus, warum er Einheimische nicht für höhere Ämter vorsehen könne:

> Natives make tolerable magistrates and rise sometimes to District Judgeships, but the jealousies of race are so strong, natives view each other with such distrust, and are so incapable of governing Europeans that a great change must take place in the social condition of the country before natives can be entrusted with the administration of political and revenue appointments.[167]

Auch Longdens Nachfolger, Arthur Gordon, brauchte Jahre, bis er schließlich zum Ende seiner Amtszeit einen Plan vorlegte, der die Einrichtung einer *lower division* für den Civil Service vorsah. Danach sollte in Ceylon ein kompetitives Auswahlverfahren unter Kandidaten stattfinden, die zuvor vom Gouverneur nominiert worden waren. Die *lower division* wurde eingeführt und galt bald schon vielen als Vorbild für andere Kolonien. Auch in den malaiischen Staaten fanden einige Gefallen an dieser Idee.[168]

Außerhalb der Ämter, die von der britischen Regierung vergeben wurden, war es wie bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts das Metier des Rechtsanwalts, das einen gesellschaftlichen Aufstieg und in einigen Fällen eine mehr oder weniger weitreichende Integration in die Kolonialgesellschaft ermöglichte. Auch hier zeigte sich, dass es vor allem die Zusammensetzung war, die sich änderte, weniger hingegen die Bedeutung dieses Amtes oder der Integrationsgrad des Standes. In den 1880er Jahren überstieg die Anzahl singhalesischer Anwälte schließlich die der Burgher.[169] Interessant ist auch der Hinweis Patrick Peebles, dass der Anstieg der Zahlen auf der singhalesischen Seite dadurch zustande kam, dass anders als in der kolonialen Verwaltung vor allem Angehörige der von den Briten weniger berücksichtigen Kasten eine Tätigkeit als Rechtsanwalt aufnahmen. Wiederum waren auch Vertreter der Karava-Kaste an diesem Aufstieg beteiligt. Für die gehobene Schicht der *advocates* waren hervorragende Englischkenntnisse erforderlich. Vor allem die neu gegründeten Sekundarschulen brachten Absolventen hervor, die für diese Positionen in Frage kamen.[170]

Den Prozess der politischen Integration im späten 19. Jahrhundert hat K. M. de Silva eingehend untersucht und in den größeren Zusammenhang politischer Reformen im Britischen Empire eingeordnet.[171] Zwischen 1833, dem Zeitpunkt der Umsetzung der Colebrooke-Cameron-Reformen, und 1870, so schreibt er, hatte Ceylon unter den Beherrschungskolonien als konstitutioneller Pionier fungiert. Bereits bei der Gründung des Legislativrates war dieser, obgleich sein Aufgabenbereich und seine Zusammensetzung diesem Anspruch nicht entsprachen, von vielen als lokales Parlament angesehen worden. Doch obwohl die Institution bei

---

167 Gouverneur Longden an das Colonial Office, 8. Februar 1881, TNA, CO 54/331, hier zitiert nach: Roberts et al., People Inbetween, S. 120.

168 Vgl. Kapitel 5.

169 Vgl. Peebles, Social Change, S. 187.

170 Vgl. ebd., S. 190f.

171 Vgl. im Folgenden K. M. De Silva, History, S. 356–358.

mehreren Gelegenheiten aufgewertet wurde und ihre Aufgaben zunahmen, konnte die Entwicklung nicht mit dem Tempo der Veränderungen in anderen Teilen des Britischen Empire mithalten. Während anderswo, so beispielsweise in Jamaica, Trinidad und Mauritius, Wahlen zumindest in Bezug auf die inoffiziellen Mitglieder des Rates eingeführt wurden, behielt die Kolonialregierung in Ceylon das Nominierungssystem bei. Diese Politik wurde vom Colonial Office offen unterstützt. Im Jahr 1895 erklärte Lord Selborne, der Parliamentary Under-Secretary im Colonial Office, dass die Reformen in Trinidad nicht als Beispiel für das gesamte Empire dienen könnten. „Mutterings of a similar agitation [had] been heard from Hong Kong and Ceylon", so berichtete er, doch er warnte gleichzeitig, dass es im Falle dieser beiden Kolonien starke Widerstände gegen ein Abweichen vom reinen Prinzip der Kronkolonie gebe.[172] Weder der Druck einiger in Ceylon ansässiger Briten, so zum Beispiel die Pamphlete William Digbys, eines Journalisten, der die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung der Kronkolonie zum Anlass nahm, die Angleichung des politischen Systems an die neuen Verhältnisse zu fordern, noch die Entwicklung im Empire konnten an dieser Haltung etwas ändern. K. M. de Silva vermutet in diesem Zusammenhang, dass auch das fehlende Engagement der Ceylonesen zur starren Haltung der britischen Regierung in dieser Frage beigetragen haben mag. Die Bevorzugung einiger weniger Familien bei der Besetzung der Sitze im Legislativrat führte dazu, dass auch für den kleinen Kreis der zumeist christianisierten ceylonesischen Elite eine Änderung des Systems unweigerlich mit Machtverlusten verbunden gewesen wäre. Die Einführung einer Befristung der Amtszeit inoffizieller Mitlieder des Legislativrats auf fünf Jahre durch den Gouverneur Gordon diente noch zusätzlich der Loyalitätssicherung. Im Falle eines unvorhergesehenen Dissenses konnte der Gouverneur nach Ablauf der Amtszeit nun ohne größeres Aufsehen ein neues Mitglied benennen. Eine Basis für die politische Agitation konnte sich daher nur außerhalb dieser Gruppe formieren. Und selbst dort regte sich im späten 19. Jahrhundert nur wenig Protest gegen die Allmacht der britischen Regierung. Eine britische Tageszeitung kommentierte das Geschehen in der Kronkolonie noch 1905 wie folgt: „Ceylon is one of those happy possessions of the British Crown [...] While other countries make a noise in the world, Ceylon makes money."[173] Erst im Laufe des 20. Jahrhundert stießen die zwischenzeitlich immer wieder aufgegriffenen Forderungen Digbys auf größeres Gehör.

Auch die soziale Integration innerhalb der Kolonie machte in diesen drei Jahrzehnten keine Fortschritte. Hatte es in den 1850er und 1860er Jahren vereinzelt

---

172 Selbornes Minute vom 3. August 1895, TNA, CO 295/263, hier zitiert nach: K. M. De Silva, History, S. 360.

173 The Daily Graphic vom 10. Januar 1905, hier zitiert nach: K. M. De Silva, History, S. 366. De Silva erklärt, dass zu dieser Zurückhaltung bei Reformforderungen der Ceylonesen auch die wirtschaftliche Situation beitrug. Im Unterschied zu Indien verteilten sich die Wirtschaftsunternehmen der Einheimischen und der Briten in Ceylon auf unterschiedliche Bereiche, so dass die Interessen eher komplementär waren als dass sie miteinander konkurrierten. Vgl. K. M. De Silva, History, S. 266.

Kontakte zwischen Briten und Einheimischen gegeben, die sich gegenseitig als gleichwertig anerkannten, wurde es für Ceylonesen zunehmend schwieriger oder gar unmöglich, auf Augenhöhe mit Angehörigen der britischen Minderheit zu kommunizieren. Wie im Falle der malaiischen Staaten liefert auch hier wieder die Zusammensetzung der Clubs Hinweise auf die Integration beziehungsweise den Ausschluss Einheimischer. Als einziger Ceylonese ohne britische Abstammung hatte es Richard F. Morgan, Mitglied des Legislativrates und Leiter der nach ihm benannten Kommission zur Reformierung des Bildungssystems, geschafft, in den exklusiven Colombo Club aufgenommen zu werden. Die von mehreren Briten in den 1870er Jahren unternommenen Versuche, einen weiteren verdienten Vertreter der Burghergemeinschaft aufzunehmen, scheiterten.[174] Seit James de Alwis und nach ihm weitere Ceylonesen in die Royal Geographic Society aufgenommen worden waren, hatte sich das Klima verändert. Im Gegensatz zu den malaiischen Staaten verfügte Ceylon in den 1870er Jahren bereits über eine etablierte britische Gemeinschaft, die es sich leisten konnte, ihre Ränge zu schließen.[175]

4.4 Transfer von Ceylon in die malaiischen Staaten

Der Transfer von Celylon in die malaiischen Staaten umfasste vor allem Wissen und Personal.[176] Zum einen ähnelte Ceylon von seiner klimatischen Beschaffenheit dem malaiischen Archipel und verfügte ebenfalls über eine plurale Gesellschaft, zum anderen galt es bereits seit über siebzig Jahren als erfolgreich geführte britische Kolonie. Dies führte dazu, dass sich die Regierung in den malaiischen Staaten in vielen Dingen an den Verhältnissen in der Kronkolonie orientierte. Die näher gelegenen, jedoch aus urbanen Siedlungen bestehenden Straits Settlements, die sonst oft als Vorbild dienten, konnten keine Informationen liefern, wenn es beispielsweise um den Aufbau der Infrastruktur in einem Flächenstaat ging. Hinzu kam, dass viele britische Beamte, Ingenieure aus den mittleren Rängen ebenso wie hohe Beamte im Civil Service, in Ceylon gedient hatten, bevor sie ihren Dienst

174 Vgl. Roberts et al., People Inbetween, S. 283.

175 Auch eine Reisende wie Florence Caddy, die bei ihren Stationen in Malaya über Begegnungen mit Einheimischen im Rahmen von Empfängen und Einladungen berichtet hatte, erwähnt solche Gelegenheiten bei ihrem anschließenden Aufenthalt in Ceylon nicht. Vielmehr ist ihr Eindruck, dass Kommunikation zwischen den Teilgesellschaften nur eingeschränkt stattfand. Konkret schildert sie die Arbeitsabläufe in großen Hotels: „Then, animal hunger coming on, we go ashore to the Grand Oriental Hotel to feed on fresh provisions. Every order or message is written on chits, or slips of paper, which indeed answer the purpose of speech in Ceylon and Singapore, as the attendants do not for the most part understand English. Deaf and dumb people might make themselves very comfortable in these parts with chits." Vgl. Caddy, To Siam and Malaya, S. 281.

176 Während der von Indien und den Straits Settlements ausgehende Transfer in die vorangegangenen Kapitel eingeflossen ist, soll hier den direkten Beziehungen zwischen den Kolonien nachgegangen werden.

in Malaya antraten.[177] Auch viele ehemalige Pflanzer aus Ceylon versuchten nach dem Einsetzen der Kaffeekrise ihr Glück in Malaya. Sie errichteten neue Plantagen oder ließen sich für den Civil Service rekrutieren.[178] In jedem Fall griffen sie auf ihre Erfahrungen aus Ceylon zurück. Daneben mögen beim Transfer von Ideen auch familiäre Beziehungen zwischen britischen Regierungsbeamten in Malaya und Ceylon eine Rolle gespielt haben.[179] Neben diesen Informationskanälen, bei denen es schwer einzuschätzen ist, inwiefern sie das Geschehen in Malaya beeinflussten, gab es eine Reihe von direkten Anfragen und Hilfegesuche an die Regierung in Ceylon. Sie betrafen viele Bereiche der Politik, unter anderem den Ausbau des Eisenbahnnetzes, die Anlage von botanischen Gärten und immer wieder die Struktur der Administration.[180] Bei Anfragen zu letzterem Themenfeld spielte auch die Beschäftigung und Rekrutierung Einheimischer eine Rolle, so dass hier ein Transfer stattfand, der auch den Aspekt der Integration direkt mit einbezog.[181] Ceylon galt in Bezug auf den Civil Service als Vorbild für andere tropische Kolonien und wurde auch als „mother hen of the Eastern Colonies" bezeichnet.[182] Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann Malaya mit Ceylon zu konkurrieren, wenn es darum ging, Civil-Service-Beamte auf höhere Ämter und insbesondere auf die Tätigkeit als Gouverneur in kleineren tropischen Kolo-

---

177 Die Liste derer, die von Ceylon aus nach Malaya gingen, ist lang. Unter anderem gehörten zu ihnen Hugh Clifford, der nach seiner Anfangszeit in den malaiischen Staaten verschiedene Stellen als Gouverneur einnahm und schließlich nach seiner Gouverneurszeit in Ceylon als Gouverneur nach Singapur zurückkehrte (vgl. auch Kapitel 5), J. W. W. Birch, der als Colonial Secretary nach Singapur wechselte, W. W. Cairns, der als First Lieutenant Governor nach Malakka ging (vgl. Heussler, British Rule, S. 32) und A. R. Venning, der in Kuala Lumpur State Treasurer wurde und von dem interessanterweise die Idee ausging, den exklusiveren Lake Club zu gründen, der im Unterschied zum Selangor Club nur Europäer aufnahm (vgl. Butcher, The British, S. 64). Rajakrishnan Ramasamy geht sogar davon aus, dass die meisten britischen Civil Service-Beamten aus der Anfangszeit in den malaiischen Staaten zuvor in Ceylon gedient hatten (vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 58). Diese Annahme erscheint jedoch gewagt, zumal konkrete Belege fehlen.

178 Darunter waren unter anderem Heslop Hill, der mit seinem Vorhaben auch in Malaya scheiterte und dann als Protector of Labour eingestellt wurde, und Martin Lister, der es sogar bis zum Resident in Negri Sembilan schaffte (vgl. Heussler, British Rule, S. 87). J. H. M. Robson, der nach einer Karriere als Pflanzer in Ceylon 1889 nach Malaya kam, arbeitete zunächst im Eisenbahnwesen in Selangor, bevor er 1896 die später weit verbreitete Zeitung *Malay Mail* gründete (vgl. Stevenson, Cultivators, S. 76f.). John G. Butcher geht davon aus, dass der größte Teil der Kaffeeplantagenbesitzer in Malaya zuvor in Ceylon Erfahrungen gesammelt hatte (vgl. Butcher, The British, S. 13).

179 Frank A. Swettenham beispielsweise war in erster Linie deswegen in den Civil Service in Malaya aufgenommen worden, weil sich sein Bruder, der zwei Jahre zuvor als Beamter nach Ceylon gegangen war, für ihn eingesetzt hatte. Vgl. Heussler, British Rule, S. 31.

180 Ramasamy hat einige von diesen Anfragen aufgelistet. Vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 58.

181 Zur Einführung einer ähnlichen Verwaltungsstruktur in den malaiischen Staaten vgl. Kapitel 5.

182 Heussler, British Rule, S. 32. Das Colonial Office hoffte, dass ein neues System in Ceylon, etabliert in den 1870er Jahren, als Vorbild für die Administration in Hong Kong, den Straits Settlements, Jamaika, Mauritius und allen anderen Kronkolonien dienen könnte. Vgl. Herberts Minute vom 12. November 1877, TNA, CO 54/511, hier zitiert nach: Blakeley, Colonial Office, S. 130.

nien im gesamten Empire vorzubereiten, und auch die Anzahl der Hilfegesuche nahm ab.[183]

Über den Transfer innerhalb der britischen Kolonialgesellschaft hinaus gab es auch einen Personentransfer ganz anderer Art, der sich sehr direkt auf die Verbreitung der englischen Sprache auswirkte. In der Zeit zwischen 1874 und 1930 wanderte eine große Zahl von Ceylonesen nach Malaya aus. Sowohl Push- als auch Pull-Faktoren lassen sich als Gründe für die Migration anführen. Erstere ergaben sich vor allem aus der demografischen Entwicklung – in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verzeichnete die nördliche Halbinsel Jaffna einen großen Bevölkerungszuwachs – und der dadurch zunehmend schwierigeren ökonomischen Situation. Die natürlichen Ressourcen in den tamilischen Regionen waren weitaus begrenzter als in den von Singhalesen bewohnten Gebieten. Die Landwirtschaft allein konnte die wachsende Bevölkerung nicht länger ernähren. Unter anderem auch aus diesem Grund wandte sich ein großer Teil der englischsprachig gebildeten Tamilen in Ceylon schon früh Berufen im Rechtswesen, im medizinischen Sektor und im Bildungswesen sowie dem Dienst im Civil Service zu. Vor allem in den niederen Rängen der Kolonialverwaltung in Ceylon waren sie stark vertreten. Im Vergleich zu allen anderen Regionen der Kronkolonie konnte Jaffna die höchste Quote derer vorweisen, die über Lese- und Schreibkenntnisse der englischen Sprache verfügte. Zugeschrieben wurde die weite Verbreitung des Englischen auch dem Engagement der amerikanischen Mission, die innerhalb Ceylons nur in Jaffna tätig war.[184] Außerdem betont Rajakrishnan Ramasamy, dass es sowohl den hinduistischen als auch den christlichen Tamilen eigen war, besonders großen Wert auf die Karrierechancen ihrer Kinder zu legen, da das Erreichen von hochgesteckten Zielen und der berufliche Aufstieg in ihrer Tradition eine hohe Wertigkeit hatte.[185] Diese Situation führte dazu, dass die Zahl der Bewerber auf Stellen in der niederen Verwaltung oder als Angestellte in der Privatwirtschaft schon bald die der offenen Positionen überstieg. Zu den wichtigsten Pull-Faktoren gehörte entsprechend die Aussicht auf attraktive Arbeitsangebote in den Zielregionen. Als erster Schritt begann eine Migration innerhalb der Kronkolonie. Viele Tamilen wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der britischen Verwaltungshauptstadt Colombo ansässig. In einem weiteren Schritt folgte die Migration über die Grenzen Ceylons hinweg. Als wichtigstes Zielland galten die malaiischen Staaten. Eine kleinere Gruppe wandte sich nach Ostafrika.[186] Mit sich nahmen sie ihre Traditionen, ihre Sprache, von den Briten bereits übernommene Sportarten, wie beispielsweise Cricket und, vor allem im

---

183 Zu den Civil Service Beamten in Malaya, die auf höhere Ämter im Empire abberufen wurden, vgl. Heussler, British Rule, S. 114f.

184 Vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 41f.

185 Vgl. ebd., S. 42–44. u. 106, wo wiederholt auf diesen Zusammenhang hingewiesen wird.

186 Das Phänomen des Transfers englischsprachig gebildeter Tamilen nach Malaya ist wichtig genug, um auch in Überblicksdarstellungen zur Geschichte Sri Lankas kurz behandelt zu werden. Zu den Destinationen der tamilischen Migration vgl. unter anderem auch K. M. De Silva, History, S. 368f.

Falle der aus Jaffna stammenden Tamilen, mehr oder weniger gute Englischkenntnisse.[187] Letztere waren nötig, damit ein großer Teil dieser Migranten für die unteren Ränge des Civil Service in den malaiischen Staaten rekrutiert werden konnte. Ganze *departments*, wie die Abteilung für das Eisenbahnwesen, waren im Bereich der kleineren Angestellten fast ausschließlich mit aus Jaffna stammenden Tamilen besetzt. Während einige Ceylonesen zusammen mit ihren Dienstherren ausreisten, beispielsweise als es um den Ausbau des Eisenbahn- und des Straßennetzes in den malaiischen Staaten ging,[188] beruhten die meisten Auswanderungen auf persönlicher Initiative. Am wichtigsten war für die Entscheidung zur Migration ein bereits bestehendes Beziehungsnetzwerk vor Ort. Familiäre Bindungen spielten vor allem in der Anfangszeit eine weit größere Rolle bei der Einstellung als Eingangsprüfungen oder vorzeigbare Qualifikationen. Basiskenntnisse der englischen Sprache und ein Sekundarschulabschluss reichten oft aus, um einen Posten zu erhalten. Mit diesem war zumeist ein Verdienst verbunden, der es ermöglichte, regelmäßig Geld nach Hause zu schicken, und der sogar eine Pension beinhalten konnte. Zusätzlich zu familiären Bindungen schufen auch Anzeigen in ceylonesischen Zeitungen Anreize für eine Ausreise. Auch hier wurden vor allem Englischkenntnisse gefordert. So hieß es in der *Ceylon Government Gazette* vom 2. Juni 1882: „Applications for two Road Overseerships under the Government of Sungei Ujong will be received by the Director of Public Works up to the 15th proximo. Salary, 25 dollars a month each, with free quarters. Applicants should be able to read and write English well."[189] Diese Vorgehensweise bei der Rekrutierung von englischsprachigem Personal zeigt, wie eng die beiden Kolonien kooperierten. Gleichzeitig erschien eine große Zahl von Artikeln zum Thema der Arbeitssuche in den malaiischen Staaten, und Berichte von jenen, deren Migration erfolgreich verlaufen war, wirkten auf Ausreisewillige wie das Versprechen einer sorgenfreien Zukunft.

Noch entscheidender als die Beschäftigung in den unteren Rängen des Civil Service war für die Verbreitung des Englischen jedoch die Tätigkeit der ceylonesischen Tamilen als Englischlehrer. D. J. M. Tate spricht davon, dass diese beiden Bereiche von aus Jaffna stammenden Tamilen fast schon monopolisiert wurden, und begründet ihre herausragende Stellung mit ihrem frühen Eintreffen in den malaiischen Staaten, noch bevor beispielsweise Tamilen aus Südindien begannen, nach Malaya auszuwandern. Obgleich die Neuankömmlinge aus Indien oft den Vorzug eines Universitätsstudiums hatten, während die ceylonesischen Tamilen

---

187 Zur Auswanderung von Tamilen aus Ceylon nach Malaya hat Rajakrishnan Ramasamy gearbeitet. Auf seiner Untersuchung beruhen, soweit nicht anders gekennzeichnet, die folgenden Ausführungen zu diesem Thema. Vgl. Ramasamy, Sojourners.

188 Spence Moss und C. E. Spooner beispielsweise, die aus Ceylon abgeworben wurden, um in verantwortlicher Position im Public Works Department in Selangor zu arbeiten, brachten jeweils eine größere Gruppe von ceylonesischen Untergebenen mit und rekrutierten auch später gerne ihre Mitarbeiter in Ceylon. Vgl. ebd., S. 60f.

189 Ceylon Government Gazette vom 2. Juni 1882, hier zitiert nach: Ramasamy, Sojourners, S. 214.

zumeist nur über einen Sekundarschulabschluss verfügten, konnten die indischen Einwanderer deren Dominanz im Bereich der Regierungsanstellungen nicht mehr verhindern. Viele indischstämmige Einwanderer, die über eine höhere Bildung verfügten, wurden als Anwälte, Ärzte, Journalisten und ebenfalls als Lehrer tätig. Beide Gruppen übten trotz ihres kleinen prozentualen Anteils an der Gesamtgesellschaft großen Einfluss auf die Entwicklung in Malaya aus.[190]

Allein die hohe Präsenz tamilischer Angestellter im Civil Service sorgte für eine Reihe von Diskussionen über die Frage, ob Asiaten in die britische Administration integriert werden sollten, welche unter ihnen berücksichtigt werden sollten und inwieweit ihr Vordringen in die höheren Ränge der Verwaltung ermöglicht oder verhindert werden sollte. Einerseits hießen die Briten die Einwanderung von Ceylonesen und Indern gut, um das Entstehen einer pluralen Bevölkerung zu fördern und somit die Vormachtstellung der Chinesen in einigen Bereichen zu verhindern. Der Gouverneur der Straits Settlements, Sir Frederick Weld, schrieb in diesem Zusammenhang an den Kolonialminister: „The great preponderance of the Chinese over any other race in the Settlements and to a larger and marked degree in some of the Native States under our administration should be counter-balanced as much as possible by the influx of Indian and other nationalities."[191] Andererseits begann sich in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend Protest gegen die Berücksichtigung von fremden Asiaten zu regen, und die Abteilungsleiter der britischen Administration wurden von Frank A. Swettenham daran erinnert, dass bei der Ausschreibung von Stellen einheimischen Bewerbern der Vorzug erteilt werden sollte.[192] Schließlich wurde im Jahr 1900 für die Einstellung in den unteren Rängen des Civil Service sogar ein Abgangszeugnis einer Schule in Malaya vorgeschrieben. Doch auch dies konnte für ceylonesische Einwanderer kein wirkliches Hindernis darstellen. Sie besuchten nach Vollendung ihrer Schullaufbahn in Ceylon einfach noch einmal die letzte Klasse einer Schule in den malaiischen Staaten und erfüllten somit die Zugangsvoraussetzungen. Und obgleich einige Briten beanstandeten, dass es sich bei den tamilischen Jugendlichen, die für ein oder zwei Jahre die malaiischen Schulen besuchten, um hernach als Angestellte im Civil Service zu arbeiten, nicht um die besten Schüler Ceylons handelte, sondern eher um ungeeignetere Kandidaten, blieb die Vormachtstellung der Tamilen in den unteren Rängen der Administration noch über Jahrzehnte erhalten.[193] Entschiedener fiel die Kritik von britischer Seite aus, als es um die Akzeptanz von Ceylonesen in den

---

190 Vgl. Tate, Making, S. 236. Die wenigen Ceylonesen, die über einen Universitätsabschluss verfügten, hatten in ihrer Heimat keine Arbeitslosigkeit zu fürchten (vgl. K. M. De Silva, History, S. 332). Sie gehörten daher nicht zu jener Gruppe, die sich für die Emigration gewinnen ließ.

191 Gouverneur Weld an den Kolonialminister, 24. September 1887, hier zitiert nach: Ramasamy, Sojourners, S. 64. Vgl. auch Robert Heussler, der über Hugh Low, Resident in Perak, schreibt, dass auch dieser Inder – wobei diese Bezeichnung aller Wahrscheinlichkeit nach Ceylonesen mit einschloss – den unruhestiftenden Chinesen vorzog. Vgl. Heussler, British Rule, S. 174.

192 Rundschreiben des Resident General, 9. August 1898, hier zitiert nach: Ramasamy, Sojourners, S. 64.

193 Zur Kritik der Briten vgl. Board of Education (Hrsg.), Special Reports, Bd. 14, S. 21. Tatsächlich wurden die besten Schüler in Ceylon zumeist für den eigenen Civil Service rekrutiert,

höheren Rängen des Civil Service ging. Tatsächlich hatten es einige wenige Tamilen geschafft, in London die Eingangsprüfung für den höheren Verwaltungsdienst in den malaiischen Staaten zu bestehen. Gegen sie richtete sich nun der eigentliche Protest. Die meist zitierte Begründung betraf die Inakzeptanz von Asiaten fremder Herkunft als Herrscher über die malaiische Bevölkerung. Einige Vertreter der britischen Gesellschaft wurden in ihren Kommentaren jedoch deutlicher. J. H. M. Robson, der aus Ceylon nach Malaya ausgewanderte Herausgeber der *Malay Mail*, schrieb über die Tamilen aus Jaffna, sie seien „sadly wanting in backbone and grit when it comes to analysis of character".[194] Frank A. Swettenham ging soweit, alle nicht aus Europa stammenden Bewerber als ungeeignet zu erklären und zu warnen, dass ihre Berücksichtigung zum Zusammenbruch der Regierung führen würde.[195] Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sollten diese Proteste schließlich zu einem offiziellen Ausschluss aller Nichteuropäer aus dem malaiischen Civil Service führen.[196]

Auch ein kleiner Teil der singhalesischen Bevölkerung verließ Ceylon in den letzten Jahrzehnten des 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, um in Malaya tätig zu werden, und auch unter ihnen verfügten einige über Englischkenntnisse, die ihnen zu Posten in der Administration verhalfen. Eileen Peris, eine in Malaya aufgewachsene Singhalesin, berichtet über die Entscheidung ihrer Eltern, die sich anlässlich eines Besuchs in Kuala Lumpur aufhielten, in Selangor zu bleiben: „The British would ask ‚can you speak English? We want people who can speak English to work here.' So my parents decided to stay. Father was offered a clerk's post in courts. He studied Malay and became an interpreter in the Supreme Court in KL for thirty five years."[197] Nur wenige Singhalesen trugen jedoch in ihrer Eigenschaft als Lehrer oder indirekt als Journalisten oder Redakteure zur Verbreitung des Englischen bei; die meisten widmeten sich Aufgaben, die nicht mit der englischen Sprache in Zusammenhang standen. Sie arbeiteten beispielsweise als Juweliere, als Schneider, Bäcker und als Plantagenarbeiter.[198] Das Ende der ceylonesischen Einwanderungswelle datiert K. M. de Silva auf das ausgehende 19. Jahrhundert und begründet es insbesondere mit dem Rückgang der Nachfrage nach tamilischen Arbeitskräften für die unteren Ränge des Civil Service.[199] Die

---

da jedoch Stellen knapp waren und die Bewerberzahlen hoch, kann nicht davon ausgegangen werden, dass diejenigen, die nach Malaya kamen, grundsätzlich ungeeignet waren.

194 Malay Mail, Editorial vom 1. Oktober 1897, hier zitiert nach: Ramasamy, Sojourners, S. 82.

195 Gouverneur Anderson an das Colonial Office, vertrauliches Schreiben, 17. August 1904, TNA, CO 273/300, hier zitiert nach: Ramasamy, Sojourners, S. 83.

196 Vgl. Kapitel 5.

197 Peris' Eltern besuchten Kuala Lumpur im Jahr 1910, die Erinnerung ist abgedruckt in Arseculeratne, Immigrants, S. 17.

198 S. N. Arseculeratnes Darstellung der singhalesischen Migration nach Malaya, auf der diese Aussagen beruhen, hat einen eher anekdotischen Stil und stützt sich in erster Linie auf Interviews mit Angehörigen der singhalesischen Minderheit in Malaya. Dennoch ist das Werk eine Fundgrube, zumal es kaum Literatur zu diesem wenig beachteten Thema gibt. Vgl. Arseculeratne, Immigrants.

199 Vgl. K. M. De Silva, History, S. 369.

Zahlen sprechen jedoch eine andere Sprache. Allein im Jahr 1905 verließen ca. eintausend Tamilen Jaffna, um in Malaya Arbeit zu suchen. Auch gab es weiterhin eine Reihe von Beamten in den malaiischen Staaten, die ihre Mitarbeiter in Ceylon rekrutierten.[200] Hinzu kam, dass immer mehr Ceylonesen ihre Familien nachholten, so dass junge Tamilen nun auch vor Ort heranwuchsen, und in den meisten Fällen sorgten ihre Eltern dafür, dass sie ebenfalls eine englischsprachige Schulbildung erhielten.[201]

4.5 Fazit

Um 1900 überstieg die Zahl der englischen Muttersprachler außerhalb Europas bereits bei weitem jene, die in Großbritannien lebten.[202] Dazu hatten vor allem die Auswanderung eines Teils der englischsprachigen Bevölkerung und ihre Verteilung über den gesamten Erdball beigetragen. Daneben hatte die Anglisierungspolitik aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts dazu geführt, dass auch in den Beherrschungskolonien eine englischsprachige Minderheit heranwuchs. Mit Beginn der 1870er Jahre war der Enthusiasmus bezüglich der Verbreitung des Englischen jedoch stark abgekühlt. Insbesondere die „filtration theory" Macaulays wurde nun endgültig verworfen. Eine der deutlichsten Stellungnahmen stammt von Lord Mayo, der in den Jahren 1869 bis 1872 als Vizekönig von Indien die wichtigste Beherrschungskolonie regierte. Der Ausschnitt zeigt gleichzeitig, dass Sprachpolitik auch die höchsten Ränge der britischen Kolonialverwaltung beschäftigte und längst keine Nebensache mehr war. Er schrieb:

> I dislike this filtration theory. In Bengal we are educating in English a few hundred Babus at great expense to the State. Many of them are well able to pay for themselves and have no other object in learning than to qualify for government employment. In the meantime we have done nothing towards extending knowledge to the millions. The Babus will never do it. [...] If you wait till the bad English, which the four hundred Babus learn in Calcutta, filters down into the forty millions of Bengal, you will ultimately be a Silurian rock instead of a retired judge.[203]

Die hier formulierten Bedenken wurden auch in anderen Kolonien übernommen und durch weitere Befürchtungen ergänzt, insbesondere in Bezug auf die Herausbildung einer unzufriedenen oder gar illoyalen Klasse von halbgebildeten Einheimischen, für die es nicht genug Beschäftigungsmöglichkeiten geben konnte. Eine Umorientierung der Unterschichten und insbesondere der Landbevölkerung, die

---

200 So z. B. Sir William Taylor, Resident General von 1904 bis 1910. Er gehörte zu jener Gruppe Beamter, die zuvor in Ceylon tätig gewesen war. Ihn verband eine Freundschaft mit Sir P. Arunachalam, der weiterhin im ceylonesischen Civil Service diente und ihm bei der Rekrutierung behilflich war. Vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 66.

201 Neben *Anglo-Chinese schools* gab es auch *Anglo-Tamil schools*. Vgl. ebd., S. 109.

202 Nach Schätzungen lebten zwei Drittel aller englischen Muttersprachler außerhalb Europas. Vgl. Hyam, Imperial Century, S. 25.

203 Hier zitiert nach: Loh, Seeds, S. 3 (ohne Angabe der Originalquelle).

durch die Beherrschung des Englischen hätte erreicht werden können, war nicht erwünscht. Stärker als für den gesamten Zeitraum britischer Herrschaft in Ceylon gilt für die Anfangszeit in Perak, Selangor, Negri Sembilan und Pahang die von Martin Carnoy formulierte radikale These zur Instrumentalisierung des kolonialen Bildungssystems im Rahmen eines kulturellen Imperialismus: „The European powers used education to effect change, but only those changes that solidified their influence and control over the peoples of India and Africa. [...] European education in India and Africa was designed to fit some of the people in the areas into roles defined for them by Europeans."[204] Dass die britischen Regierungsbeamten eine klare Vorstellung davon hatten, wer für welche Tätigkeit geschaffen war, zeigt einmal mehr ein Ausschnitt aus dem Buch *British Malaya* von Frank A. Swettenham:

> Still, for posts of trust and responsibility it was necessary to have Englishmen, while the clerical service was mainly recruited from Eurasians of the Straits or Ceylon, the rank and file of the police from India and Malay countries, and the railways, posts, and telegraph offices from India and Ceylon. Subordinate posts requiring intelligence and financial skill in the holders were best filled by Chinese.[205]

Swettenhams Aufteilung der Ämter in der Administration entsprach der gängigen Vorstellung von einer Wertigkeit verschiedener Ethnien. Die Briten standen an der Spitze der „scale of civilization". Danach folgten die Chinesen, denen immerhin noch eine gewisse Intelligenz zugetraut wurde, wie auch das Beispiel der Leuchtturmwärter gezeigt hat. Für Routineaufgaben in der Verwaltung kamen noch Eurasier, Ceylonesen und Inder in Betracht. Malaien konnten sich nach dieser Auflistung, die weitestgehend mit den tatsächlichen beruflichen Möglichkeiten übereinstimmte, gerade noch für den Polizeidienst qualifizieren. Ansonsten überließ man die malaiische Landbevölkerung ihrem Schicksal, wobei die Lebensweise des „noble savage" gelegentlich auch gerne glorifiziert wurde.

Swarna Jayaweera, der die Rolle der Sprache im Bildungssystem Ceylons im 19. Jahrhundert untersucht hat, weist darauf hin, dass diese Beobachtungen zur Verteilung der Rollen und ihrer Festigung durch das Schulsystem grundsätzlich auch für Ceylon galten, wobei es der britischen Regierung in dieser Kolonie vor allem um die Bewahrung des Status quo ging und eine Einteilung nicht in erster Linie nach Ethnien, sondern eher nach Kasten beziehungsweise nach gesellschaftlichem Status vorgenommen wurde. Zur Rolle der Sprache in diesem System schreibt Jayaweera:

> The echoes of these social distinctions are to be found in the statements of colonial administrators in Ceylon and the situation was aggravated here by the invidious association of language and social structure. The vernacular schools in Ceylon were to be copies of the Board schools in England, providing a cheap inferior education to the lowest socio-economic strata. English education, like secondary education in England, was to be restricted to the privileged who could afford to buy it, and was to be left largely to private enterprise.[206]

---

204 Carnoy, Education, S. 82.
205 Swettenham, British Malaya, S. 247.
206 Jayaweera, Language, S. 162.

In einem solchen mehrsprachigen System, wie es in Ceylon aber auch in den malaiischen Staaten propagiert und umgesetzt wurde und in dem die Kluft zwischen den einzelnen Schultypen unüberbrückbar schien, kommt den Übergangsmöglichkeiten eine besondere Bedeutung zu.[207] Die Einführung verschiedener Modelle, eines Stipendiensystems für die Schüler in *vernacular schools* in Malaya, die Förderung von *Anglo-vernacular schools* in beiden Kolonien, ebenso wie die Einführung des Englischunterrichts in einigen *vernacular schools*, zeigten, dass solche Übergänge grundsätzlich ermöglicht werden sollten. Andererseits verweist die Zurückhaltung bei der Umsetzung darauf, dass es sich um halbherzige Schritte handelte und die Durchlässigkeit des Systems nicht wirklich gewünscht war. In den meisten Fällen stand bereits bei der Einschulung fest, welche Karrierechancen einem Schüler zugänglich gemacht werden würden. Von seinen Fähigkeiten hing dann nur noch ab, inwieweit er diese nutzen konnte.

Neben einer kleinen Elite, die von den Briten fast von Anfang an gefördert wurde, im Falle der malaiischen Staaten die einheimische Aristokratie und im Falle Ceylons die ausgewählte Kaste der Goyigama, einige Burgherfamilien und führende tamilische Familien, kamen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auch jene in den Genuss einer englischsprachigen Bildung, die sich oft mit erheblichen eigenen Mitteln selbst um sie bemüht hatten. Waren es in Malaya vor allem chinesische und tamilische Einwanderer, die zum Teil in Privatinitiative englischsprachige Schulen etablierten, so führte auch in Ceylon das Engagement einzelner, beispielsweise von Vertretern der Karava-Kaste und der tamilischen Oberschicht, zur Erweiterung der englisch gebildeten Elite. Ausschlaggebend für diesen Einsatz waren in erster Linie die beruflichen und gesellschaftlichen Chancen, die sich aus dem Besuch englischer Schulen ergeben konnten. Während in Ceylon dieser Zusammenhang bereits tief ins Bewusstsein der Oberschicht gedrungen war, gelangte die malaiische Aristokratie erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu dieser Überzeugung. Zwar war der Besuch einer englischen Schule und die Beherrschung des Englischen nicht ausreichend, um eine glänzende berufliche Karriere zu machen oder in den höheren Rängen der Gesellschaft Fuß zu fassen, aber ohne eine solche Vorbildung war dieser Weg fast gänzlich versperrt.

Der Versuch der britischen Regierung in Ceylon und den malaiischen Staaten, die Zahl der Absolventen des englischsprachigen Schulzweiges zu kontrollieren und zu limitieren, der durchaus mit den Wünschen der alteingesessenen Elite im Einklang stehen konnte,[208] stand im Widerspruch zur allgemeinen Sprachpolitik,

---

[207] Siehe auch die Einleitung dieses Buches.

[208] Zur Unterstützung dieser Politik durch die einheimische Elite in Ceylon, die auch schon im vorangegangenen Kapitel thematisiert wurde, vgl. K. M. De Silva, History, S. 331f. So setzte sich beispielsweise J. P. Obeysekere, der singhalesische Vertreter im Legislativrat dafür ein, dass nur einigen wenigen der Zugang zu englischsprachigen Schulen ermöglicht werden sollte, damit gerade die ärmeren gezwungen würden „to follow such avocations as they are fitted for by nature" (vgl. ebd. ohne Angabe der Originalquelle). Die Argumentation weist deutliche Ähnlichkeiten mit der Frank A. Swettenhams und anderer Civil Service Beamten auf. Eine Ausnahme stellt die sehr aufgeklärte Meinung James de Alwis' dar. In seinen Memoiren, die

die nur jenen, die eine solche Institution besucht hatten, überhaupt Chancen für einen sozialen, beruflichen und politischen Aufstieg einräumte. Nur diesen wenigen wurde ein Integrationsangebot gemacht, und auch dieses blieb in seinem Umfang und seiner Wirkung begrenzt. Das Nebeneinander mehrerer Bevölkerungsgruppen war sowohl in Malaya als auch in Ceylon sehr stark ausgeprägt. Mit wenigen Ausnahmen war das Bestreben einiger englischsprachig gebildeter Ceylonesen vor allem in den 1850er und 1860er Jahren, sich stärker zu assimilieren und die kulturelle Angleichung an die Metropole zu forcieren, gescheitert oder zumindest von den Herrschenden nicht entsprechend gewürdigt worden. Swarna Jayaweera spricht für die Zeit um die Jahrhundertwende von einer kleinen Gruppe von Ceylonesen, die von ihren Wurzeln und Traditionen getrennt und isoliert von der ceylonesischen Bevölkerung Opfer einer britischen Assimilierungspolitk geworden war.[209] Tatsächlich gab es innerhalb einer eng eingrenzbaren singhalesischen Elite einige Vertreter, die sich englische Lebensweisen zu eigen machten. Sie flanierten in Colombos exklusiven Cinnamon Gardens, sie trugen Kleidung im westlichen Stil, servierten den richtigen Wein zum Essen und praktizierten den christlichen Glauben. Insbesondere legten sie großen Wert auf ein hervorragendes Englisch, welches sie von den weniger gebildeten Angehörigen der Mittelschichten abheben sollte.[210] Die von Zeitgenossen für Indien oft beklagte Situation der fortschreitenden Entwurzelung lässt sich jedoch nicht ohne weiteres auf Ceylon übertragen. Vor allem war die Anzahl jener, die mit ihrer Tradition gebrochen hatten, um sich der englischen Lebensart zu verschreiben, ungleich kleiner als auf dem Subkontinent. Indien verfügte nicht nur über weitaus mehr Sekundarschulen, sondern zu diesem Zeitpunkt bereits über eine mehrere Jahrzehnte währende Universitätstradition nach britischem Vorbild.[211]

Quantitative oder qualitative Fortschritte des Integrationsprozesses in Bezug auf europäisch-asiatische Beziehungen innerhalb der Kolonien lassen sich für die Zeit zwischen 1870 und 1900 nicht verzeichnen. Rückschritte hingegen kann man, wie die Zusammensetzung des Civil Service in Ceylon und die Veränderung der Kontaktdichte zwischen Briten und Einheimischen in den malaiischen Staaten zeigt, für einzelne Bereiche in beiden Kolonien beobachten.[212] Eine im Hinblick

---

1878 veröffentlicht wurden, setzte er sich für eine Erweiterung des kleinen Kreises der Elite ein. Er schrieb: „There are hundreds of families I am aware, among us, who may justly be added to the first ranks of society, in point of birth and position." A. C. Seneviratne (Hrsg.), Memoirs and Desultory Writings of the Late James D'Alwis, Colombo 1939, S. 13, hier zitiert nach: Peebles, Social Change, S. 192.

209 Vgl. Jayaweera, Language, S. 169.

210 Vgl. Peebles, Social Change, S. 20.

211 K. M. de Silva beschreibt die Sehnsucht nach dem englischen Lebensstil innerhalb der englischsprachig gebildeten Elite. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass der Wunsch nach westlichem Luxus und britischer Kultur nicht gleichzusetzen ist mit einer Entwurzelung in Bezug auf eigene Traditionen und gesellschaftliche Bindungen. Vgl. K. M. De Silva, History, S. 333.

212 Auch für britische Kolonien in Afrika galt, dass die Zahl der Einheimischen im Civil Service gegen Ende des 19. Jahrhunderts nicht anstieg, sondern eher geringer ausfiel als in den Jahren zuvor. Vgl. Hyam, Imperial Century, S. 163.

auf Integration positive Entwicklung war die Erweiterung der einheimischen Elite in Ceylon durch die Beteiligung unterschiedlicher Gruppen. Zum einen verloren die Burgher die Vormachtstellung in den unteren Rängen des Civil Service und im Rechtswesen. Sie wurden in diesen Bereichen zunehmend von Singhalesen und Tamilen verdrängt, auch wenn sie immer noch überrepräsentiert blieben. Zum anderen wurde die von den Briten bevorzugte Goyigama-Kaste, die den größten Teil der Mudaliyars stellte, nun gezwungen, auch Vertreter anderer Kasten als Teil der Elite zu akzeptieren. K. M. de Silva spricht für Ceylon von Herausforderern, die zwar die alteingesessene Elite nicht verdrängten, ihre Zusammensetzung jedoch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunehmend in Frage stellten.[213] Auch gegen die Vorstellungen der Briten setzten sich diese neuen Anwärter auf eine Teilhabe am Wirtschaftsleben der Kolonie durch. Allein ihren Aufstieg in hohe Ämter und ihre Teilhabe am politischen Geschehen konnten die Briten im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts noch weitgehend verhindern.[214] Zwar brachten die neuen Eliten die Voraussetzungen in Bezug auf eine englisch geprägte Bildung mit – ihr Reichtum hatte ihnen oftmals den Besuch von Universitäten in Kalkutta, Madras und Großbritannien ermöglicht – und verfügten über entsprechende Sprachkenntnisse, jedoch fehlte ihnen im Gegensatz zur alten Elite die nachweisbar über Jahrzehnte gelebte Loyalität zur Herrscherklasse.[215] Die Betonung der Herkunft, die sich in der britischen Politik zeigte, verstärkte den Gegensatz zwischen verschiedenen Kasten und schürte die Konkurrenz. Energien, die sonst vielleicht einer nationalen Bewegung zugute gekommen wären, wurden so gebunden.[216] Selbst die neu gegründete Ceylon National Association stellte keine Forderungen, die sie zum Vorläufer einer größeren Protestbewegung gemacht hätten. In den malaiischen Staaten, in denen die Kluft zwischen Malaien, Chinesen und Tamilen noch weitaus größer war als die zwischen verschiedenen Ethnien in Ceylon, gab es im 19. Jahrhundert ebenfalls keinen Versuch einer nationalen Sammelbewegung. Auch die vergleichsweise große Autonomie der einzelnen Staaten, Perak, Selangor, Negri Sembilan und Pahang, sprach gegen die Herausbildung eines Nationalgefühls. Die Gründung des Nationalkongresses in Indien im Jahre 1885 blieb in beiden Kolonien zunächst ohne Nachahmung.

Hingegen lässt sich über den Grad der horizontalen Integration im Britischen Empire sagen, dass er sich durch den Transfer zwischen Ceylon und British Malaya erhöhte. Zum einen kann man dies an der Kommunikation zwischen beiden Kolonien festmachen, die sich durch Anfragen in beide Richtungen, vor allem aber durch Hilfegesuche in Colombo dokumentieren lässt. Zum anderen hatte die Migration zwischen den Kolonien zur Folge, dass viele familiäre Beziehungen

---

213 Vgl. K. M. De Silva, History, S. 327f.

214 Vgl. ebd., S. 62f. u. 337.

215 Vgl. ebd., S. 330–332.

216 Vgl. ebd., S. 338 u. 363f. K. M. De Silva weist darauf hin, dass die Gegensätze zwischen den einzelnen Kasten innerhalb der singhalesischen Bevölkerung in dieser Zeit weitaus stärker ausgeprägt waren als die trennenden Einflüsse zwischen Singhalesen und Tamilen oder allgemein zwischen Angehörigen verschiedener Religionen. Vgl. K. M. De Silva, History, S. 369.

über die Grenzen der einzelnen Kolonien innerhalb des Britischen Empire hinweg geführt wurden. Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass bis auf einen kurzen Zeitraum zu Beginn des 20. Jahrhunderts keinerlei Passformalitäten erforderlich waren, um von Ceylon in die malaiischen Staaten oder zurück zu gelangen.[217] Auch wurde der Transport von tamilischen Arbeitskräften aus Indien – und Ceylonesen nutzten im 19. Jahrhundert zumeist Schiffsrouten über den südindischen Hafen Negapatnam – subventioniert, so dass die finanzielle Seite kein größeres Hindernis darstellte. In den malaiischen Staaten tätige Ceylonesen und insbesondere Tamilen aus Jaffna reisten hin und her, um längere Urlaubsperioden in der Heimat zu verbringen, um zu heiraten oder um nach der Pensionierung ihren Lebensabend im Kreis der Familie zu verbringen. Auch die Wirtschaftssysteme beider Kolonien, die sonst vor allem mit dem Export nach Europa in Verbindung gebracht werden, wurden über diese Art der Migration eng miteinander verknüpft. Erhebliche Geldströme fanden jeden Monat ihren Weg aus den malaiischen Staaten nach Ceylon und sorgten auf der Halbinsel Jaffna für einen regelrechten Aufschwung, der sich im Häuserbau und insgesamt in der Kaufkraft bemerkbar machte. Obgleich es sich bei den Beziehungen zwischen den beiden Kolonien nur um einen kleinen Ausschnitt aus dem gesamten Beziehungsgefüge im Britischen Empire handelt, zeigt er doch, dass die von Tony Ballantyne entwickelte Netzmetapher außerordentlich zutreffend ist. Auch seine Aussage über die Bedeutung der Subzentren, zu denen beispielsweise der indische Subkontinent gehörte, lässt sich durch die Analyse der Sprachpolitik belegen.[218] Einstellungen und Ideen aus Indien wurden in den malaiischen Staaten auf direktem Weg oder über den Umweg der Straits Settlements übernommen und weiterentwickelt. Gerade die kritische Sicht britischer Beamter in den malaiischen Staaten auf eine Politik der Anglisierung lässt sich auf die Situation in Indien zurückführen, und auch in Ceylon wurde der in Indien entwickelte Kompromiss in der Sprachenfrage letztlich übernommen. Allein das Angebot einer universitären Bildung blieb Indien vorbehalten. Einige Ceylonesen besuchten jedoch die Universitäten in Madras und Kalkutta und brachten von dort neue Eindrücke zurück. Das indische Vorbild sollte im 20. Jahrhundert noch wichtiger werden. Politische Reformen wurden nun auch in Ceylon und den malaiischen Staaten vordringlicher, und Forderungen orientierten sich vielfach an den Geschehnissen auf dem Subkontinent.

---

[217] Der Besitz eines Passes war nur in der Zeit von 1915 bis 1921 erforderlich. Vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 75f.

[218] Zur Netzmetapher bei Ballantyne vgl. die Einleitung in diesem Buch.

5. KOLONIALE SPRACHPOLITIK IM SPANNUNGSVERHÄLTNIS VON ANGEBOT UND NACHFRAGE 1900–1930

5.1 Einleitung

In den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erfuhr die imperiale Bildungspolitik und mit ihr die Frage nach der „richtigen" Sprachpolitik für die Kolonien eine bis dahin nicht gekannte Aufmerksamkeit. Nicht nur der Ausbau von Personalstellen im Bildungswesen in Malaya und Ceylon sowie allgemein im Britischen Empire lässt auf ein großes Interesse seitens der Kolonialregierung in London und den regionalen Administrationen schließen,[1] auch die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik in den Kolonien und in der Metropole gleichermaßen spricht für die Aufwertung von Bildungsfragen. Davon zeugen eine Reihe von explizit in Auftrag gegebenen und oft mit großem Aufwand erstellten Berichten zum Bildungswesen in den Kolonien, mehrere imperiale Bildungskonferenzen, zu denen Vertreter aus allen Teilen des Britischen Empire nach London reisten sowie Publikationen allgemeiner Art. Darüber hinaus stellte die Beteiligung zusätzlicher Institutionen, wie beispielsweise des Board of Education in London, der League of Empire und der Victorian League, die bis dahin keine oder nur eine geringe Rolle in Fragen der imperialen Bildungspolitik gespielt hatten, eine neue Entwicklung dar.[2] Mit der Aufwertung des Themengebietes war auch die Modernisierung und Ausweitung des bereits bestehenden Berichtswesens für den Bil-

---

1 Neben einer Vergrößerung des Lehrpersonals wurden auch die Stellen in der Bildungspolitik stärker ausgebaut. Vgl. dazu u. a. die Umstrukturierung des Education Departments in Ceylon, die Hugh Clifford als Gouverneur von Ceylon 1927 in die Wege leitete. Vgl. Gouverneur, Sir Hugh Clifford an den Kolonialminister, 24. Januar 1927, TNA, CO 54/885/4. Zahlen zur Rekrutierung für den Bildungsbereich in Bezug auf den Colonial Service des Britischen Empire insgesamt, die einen starken Ausbau des Education Service bis 1928 belegen, hat Anthony Kirk-Greene zusammen gestellt. Ab 1929 wurden während der Weltwirtschaftskrise Stellen gestrichen und nur vereinzelt Neubesetzungen vorgenommen. Vgl. Kirk-Greene, Crown Service, S. 22–24.

2 Zu den Berichten vgl. vor allem die mehrbändige Publikation des Board of Education (Hrsg.), Special Reports, die Berichte zu mehr als zwanzig Kolonien umfasst. Ein Bericht zu Ceylon ist in Band 5 (London 1901, Cd 417) enthalten. Die Föderierten Malaiischen Staaten werden in Band 14 (London 1905, Cd. 2379) behandelt. Das 1895 gegründete Office of Special Inquiries and Reports of the Board of Education, welches Bildungssysteme in aller Welt untersuchte, trug ebenfalls zur Berichtsflut bei. Vgl. Greenlee, Education, S. 63 f. Eine umfassende Publikation, die das Bildungssystem in sechs Territorien in unterschiedlichen Herrschaftsräumen untersuchte und auch Ceylon und Malaya berücksichtigte, wurde 1933 vorgelegt: Wyndham, Native Education. Das Engagement der League of Empire, des Board of Education und die Imperial Education Conferences werden Gegenstand der Kapitel 5.4.1. und 5.4.2. sein.

dungsbereich verbunden.[3] Mit Beginn der 1920er Jahre wurden Aufstellungen zur Zusammensetzung der Schülerschaft sowie des Lehrpersonals und die unterschiedliche Schultypen betreffenden Tabellen vor allem in Malaya zunehmend systematischer, so dass Entwicklungen auch heute noch leichter nachzuzeichnen sind. Auch nahmen die Autoren dieser Berichte – in den meisten Fällen handelte es sich um die zuständigen Bildungsexperten vor Ort – nun auch Stellung zu bestimmten Problemfeldern, wie etwa im Falle der Föderierten Malaiischen Staaten zur Berücksichtigung von Einheimischen im Bildungssystem und in der Administration. Eine neue Rubrik „Malay Boys in English Schools" wurde eingeführt, um über Fortschritte bei der Integration von Malaien in den englischsprachigen Zweig des Schulsystems zu berichten.[4] Schließlich wurde auch der Erfahrungsaustausch in Bildungsfragen zwischen den Kolonien innerhalb des Britischen Empire, ebenso wie zwischen britischen und holländischen oder amerikanischen Kolonien, gefördert. So beauftragte die Kolonialregierung in Malaya beispielsweise R. O. Winstedt – unter den britischen Administratoren einer der besten Kenner der Region – im Jahr 1916, eine Reise nach Java und auf die Philippinen anzutreten, um Informationen über die dort von den Niederländern beziehungsweise den Amerikanern eingerichteten Bildungssysteme einzuholen. Tatsächlich zog man aus diesen Schilderungen Konsequenzen und verbesserte beispielsweise nach dem Bericht von R. O. Winstedt die Lehrerbildung für den malaiischen Schulzweig.[5] Eine solche Art des organisierten Ideentransfers war neu und befruchtete das Feld der Bildung erheblich.

Durch die intensive Beschäftigung mit Bildungsthemen sowohl in den Kolonien als auch in London baute sich jedoch auch ein neues Spannungsfeld auf. Die Absicht der britischen Regierung, unterschiedliche Strömungen an der Peripherie, wenn nicht gleichzuschalten, so doch in London zusammenzuführen, zu dokumentieren und durch einen regen Austausch von Gedanken und Strategien einan-

---

3 Für Recherchen zur imperialen Sprachpolitik in den Föderierten Malaiischen Staaten und in Ceylon stellen diese jährlich erstellten Berichte eine wichtige Quelle dar.

4 Die Überschrift findet sich zum ersten Mal im Bericht von 1922. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1922: Education, S. 6f.

5 Zur Umsetzung von Winstedts Ideen vgl. Wong und Gwee, Introduction, S. 5. Winstedt wurde unter anderem als „greatest of the ‚colonial' scholars of Malaya" bezeichnet, „whose interest in Malayan Affairs was both comprehensive and penetrating." Sidhu, Administration, S. XII. Auch von der anderen Seite bestand ein generelles Interesse an der Regierungspolitik in den britischen Kolonien. So erhielt das Colonial Office Ende des 19. Jahrhunderts einen langen Fragebogen der amerikanischen Regierung zur kolonialen Regierungspraxis in Malaya, der vor allem im Hinblick auf Ähnlichkeiten der Kolonie mit den Philippinen für die USA interessant war. In London war man bemüht, dem Nachbarn in Südostasien mit Informationen auszuhelfen. Vgl. Heussler, British Rule, S. 115. Gleichzeitig boten die benachbarten Kolonien anderer Mächte auch die Möglichkeit sich abzugrenzen und die eigene Politik insbesondere in Bezug auf die einheimische Bevölkerung zu verteidigen. Sir R. O. Winstedt beispielsweise kritisierte sowohl die holländische als auch die amerikanische Herangehensweise, die eine als zu menschenfeindlich, die andere in ihrem Streben nach Demokratie als illusorisch. Vgl. R. O. Winstedt, Start from Alif, Kuala Lumpur 1969, hier zitiert nach: Heussler, British Rule, S. 329.

der anzunähern, traf nicht in allen Regionen des Britischen Empire auf Gegenliebe. Vielmehr waren die Kolonien vielfach darauf bedacht, ihre angestammte Position in der Bildungspolitik zu behaupten. Dabei führten die *men on the spot* vor allem die regionalen Gegebenheiten ins Feld, die sich für jede Kolonie unterschiedlich gestalteten.[6] Und noch ein anderer Gegensatz tat sich auf. Blieb die britische Regierung sowohl in den Kolonien als auch in der Metropole im Hinblick auf die Sprachenfrage im Großen und Ganzen in dieser Zeit eher von konservativen Kräften geprägt, die auf den Erhalt des Status quo und eine kontrollierte Weitergabe der Ressource Englisch bedacht waren, so wurde die restriktive Bildungspolitik gleichwohl immer stärker durch die steigende Nachfrage nach englischsprachigen Arbeitskräften in Frage gestellt.

Beide Kolonien veränderten ihr Gesicht in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Sie verzeichneten einen anhaltenden Wirtschaftsboom, der auch durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges nicht nachhaltig gebremst werden konnte. Vor allem die malaiischen Staaten gewannen durch den Export von Kautschuk und Zinn immer stärker an Bedeutung für die Metropole. Bald schon überholten sie Ceylon als exportorientierten Wirtschaftsstandort.[7] Nur zu Beginn der zwanziger Jahre verzeichnete ganz British Malaya einen kleineren Einbruch, der vor allem auf eine angespannte Wirtschaftslage in den USA und Westeuropa zurückzuführen war. Die Nachfrage nach Kautschuk blieb kurzfristig aus und ein damit einhergehender Verfall des Kautschukpreises auf dem Weltmarkt verschärfte insbesondere die Situation der Pflanzer in Malaya.[8] Auch Ceylon war von diesem Preisverfall betroffen. Dort setzte sich die Exportwirtschaft aus drei Sektoren zusammen. Tee blieb weiterhin das wichtigste Exportprodukt, dicht gefolgt von Kautschuk und Kokosöl. Entsprechend litt Ceylons Gesamtwirtschaft vor allem nach dem Ersten Weltkrieg, als die Briten ihre während des Krieges zurückgehaltenen Teevorräte auf dem Markt anboten und die Preise kurzfristig einbrachen.[9] Insgesamt ließ sich in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts jedoch in beiden Kolonien ein kontinuierliches Wirtschaftswachstum verzeichnen. Dieses hatte nicht nur direkte Konsequenzen für den Bildungsetat der Kolonien, sondern bedeutete auch für viele Familien den sozialen Aufstieg. Letzterer wiederum ging in vielen Fällen mit einem größeren Interesse an der Weitergabe von Qualifikationen – wie der Beherrschung des Englischen – einher, die für Karrieren im 20. Jahrhundert eine notwendige Voraussetzung waren. Hatte dieser Prozess in Ceylon bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eingesetzt, wurde nun auch einer größeren Bevölkerungsgruppe in den Föderierten Malaiischen Staaten die veränderte Wirtschaftslage, der damit einhergehende gesellschaftliche Wandel

---

6 Vgl. Kapitel 5.4.1. und 5.4.2.

7 Zur Entwicklung der Exportindustrien in den Föderierten Malaiischen Staaten vgl. Tate, Making, S. 205–207.

8 Vgl. Butcher, The British, S. 126–128.

9 Zur wirtschaftlichen Entwicklung Ceylons in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 202–204.

und die daraus resultierenden Folgen für den individuellen Bildungsbedarf bewusst. Nach den Jahren des Wachstums traf die Weltwirtschaftskrise gegen Ende der 1920er und zu Beginn der 1930er Jahre beide Kolonien umso stärker, als ihre Wirtschaftsysteme auf die Exportwirtschaft ausgerichtet und damit vom globalen Handel abhängig waren.[10] Finanzielle Ressourcen wurden knapper und die Haushalte der Kolonialregierungen, die vor allem auf dem Steuereinkommen der Kolonie beruhten, wurden gekürzt. Auch die Budgets für den Bildungsbereich mussten den neuen Rahmenbedingungen angepasst werden.

Trotz eines ähnlich ausgerichteten Wirtschaftssystems in beiden Kolonien unterschieden sie sich in einer Hinsicht deutlich voneinander. Das bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert beobachtete Engagement Einheimischer in der Exportwirtschaft Ceylons setzte sich fort und unterstützte den wirtschaftlichen Aufstieg einer ausgewählten Gruppe von Ceylonesen. Während in Malaya fast ausschließlich Europäer von der Exportwirtschaft profitierten und die Chinesen selbst im zunächst von ihnen dominierten Zinngeschäft an Einfluss verloren, festigte sich in Ceylon eine neue Klasse von Grundbesitzern, die vor allem in der Produktion von Kautschuk und Kokosöl tätig waren.[11]

Weitere Veränderungen in den Gesellschaften der Kolonien betrafen vor allem Malaya. Die malaiische Halbinsel verzeichnete in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ein anhaltend starkes Wachstum durch Immigration. Insbesondere stieg der Anteil der Chinesen in den Straits Settlements und in den Föderierten Malaiischen Staaten weiter an.[12] Im Vergleich zu dieser Entwicklung spielte die tamilische Migration von Südindien nach Ceylon eine untergeordnete Rolle. Auch das Zusammenleben der asiatischen Teilgesellschaften und insbesondere ihr Verhältnis zur Kolonialmacht, zum einen – vor allem in Ceylon – im Hinblick auf die politische Mitbestimmung und zum anderen – in beiden Kolonien – in Bezug auf berufliche Chancen in der Administration und in Feldern außerhalb der Kolonialverwaltung, entwickelten sich weiter.

In den Föderierten Malaiischen Staaten begann in dieser Phase die Zentralisierung Wirkung zu zeigen, die mit der Föderation von 1896 einherging. Die Rulers Conference, die einer indischen Durbar nachempfunden war, gehörte zu den ersten Institutionen der Föderation. Sie wurde 1897 und 1903 durchgeführt und insbesondere von der britischen Seite als ein entscheidender Schritt im Prozess zur Kooperation zwischen den Einzelstaaten beschrieben. Ein Federal Council für die Föderation, dessen Zusammensetzung auch einige inoffizielle Mitglieder vorsah, wurde erst 1909, also mit einiger Verzögerung, ins Leben gerufen. Bis dahin hatten die Staatsräte der Einzelstaaten beziehungsweise die britische Administration entsprechende Regierungsaufgaben übernommen. Diese kleinen Schritte zu mehr

---

10 Während der Weltwirtschaftskrise fiel der Preis für Tee, Kautschuk und Kokosöl, so dass alle wichtigen Agrarprodukte der Exportwirtschaft in Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten betroffen waren. Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 205–207.

11 Zum Engagement Einheimischer in der Exportwirtschaft Ceylons vgl. ebd., S. 205.

12 Zur Bevölkerungsentwicklung vgl. Tate, Making, S. 231–233.

Mitbestimmung auf der Bundesebene wurden in Ceylon, das seit mehreren Jahrzehnten über einen Legislativrat verfügte, nicht mehr benötigt. Die Gründung des ceylonesischen Nationalkongresses im Jahr 1919 in der Tradition des indischen Vorbilds und die fortlaufenden Reformen der Regierungsgremien sollten zeigen, dass die politische Integration hier bereits sehr viel weiter fortgeschritten war. Aber auch im ceylonesischen Fall handelte es sich nicht um einen geradlinigen Prozess. Auch hier waren immer wieder Rückschritte zu beobachten. Die politischen Entwicklungen liefen in den beiden Kolonien mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten ab und auch die daran beteiligten Akteure unterschieden sich. Vor allem aber hatte die englische Sprache in Ceylon eine andere Bedeutung in diesen Prozessen als in den Föderierten Malaiischen Staaten, in denen sich Malaiisch in einigen Bereichen als Lingua franca behaupten konnte und daher auch als Sprache der Politik und des Kampfes um mehr Mitbestimmung, sei es beispielsweise in der Presse oder in religiösen Organisationen, eine wichtigere Rolle spielte als dies Tamilisch oder Singhalesisch in Ceylon zu diesem Zeitpunkt konnten. Der öffentliche Raum, der auch das Feld der politischen Begegnungen und Kontakte einschloss, war in Ceylon vor allem in den Städten fast durchgehend englischsprachig geprägt.

5.2 Die Föderierten Malaiischen Staaten

5.2.1 Die Entwicklung der Kolonie

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde die Eroberung des Gebietes, welches das heutige Malaysia umfasst, abgeschlossen. Im Jahr 1909 wurden die vier nördlichen malaiischen Staaten Kedah, Perlis, Trengganu und Kelantan, die bis dahin offiziell noch unter siamesischer Herrschaft gestanden hatten, im Vertrag von Bangkok den Briten überlassen. Und schließlich wurde fünf Jahre später auch in Johor, das bereits seit langer Zeit eine westliche Orientierung gezeigt hatte, sich aber gegen den direkten Einfluss der Briten erfolgreich gewehrt hatte, ein britischer „Berater" eingesetzt. Die neuen Eroberungen wurden unter dem Begriff „The Unfederated Malay States" zusammengefasst. Jedes Gebiet behielt jedoch eine eigene Verwaltung, deren Arbeitssprache im Gegensatz zu den Föderierten Malaiischen Staaten in den meisten Bereichen das Malaiische blieb. Eine Zentralisierung wie in den Föderierten Malaiischen Staaten blieb aus.

Der Erste Weltkrieg, der sich 1914 für sehr kurze Zeit auch auf die wirtschaftliche Situation in den Föderierten Malaiischen Staaten auswirkte, stellte keine wirkliche Zäsur für die Kolonie dar. Bereits 1916 konnte die Wirtschaft wieder ein erstes Wachstum verzeichnen.[13] Auch der Bildungsetat stieg nach einem geringfügigen Einbruch im Jahr 1915 bereits ab dem Folgejahr wieder kontinuierlich an, wobei sich die zur Verfügung gestellte Summe im Zeitraum zwischen 1914 und

[13] Vgl. Emerson, Malaysia, S. 153.

1920 fast verdreifachte.[14] Im Rückblick auf den Ersten Weltkrieg wurde allgemein festgestellt, dass die Föderierten Malaiischen Staaten verglichen mit anderen Territorien weit weniger gelitten hatten und daher auch nicht die gleichen Probleme bei der Rückkehr zu den Verhältnissen in Friedenszeiten kannten.[15] Dies galt ausdrücklich auch für den Bereich der Bildung. Allein die Rekrutierung von Lehrkräften aus Europa wurde für kurze Zeit erschwert.[16] Bezogen auf die Gesamtentwicklung wurden gerade die Loyalitätsbekundungen der malaiischen Herrscherhäuser während des Krieges von den Briten als sehr positiv gewertet.[17] Der Kriegseintritt der Türkei, einer vorwiegend muslimischen Nation, hatte nur wenig Aufsehen erregt, und so schloss der Bericht für das Jahr 1914 mit der Bemerkung: „It is perhaps not too much to say that the present trials of the British Empire have shown in this portion of its dominions that British Protection is fully appreciated by those to whom its benefits have been extended."[18] Obgleich die Föderation insgesamt zu den sich am schnellsten entwickelnden Kolonien des Britischen Empire gehörte, gab es doch innerhalb ihrer Grenzen bedeutende Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten. Um die Jahrhundertwende zeigte sich der Entwicklungsvorsprung der westlichen Staaten in der Förderation gegenüber Pahang besonders deutlich. Auch im sozialen Bereich schlug sich diese Tendenz nieder. Während Hugh Clifford in Pahang noch damit beschäftigt war, überhaupt Schulen einzurichten, wurde das Bildungsangebot vor allem in Selangor und Perak immer stärker ausdifferenziert und erweitert.[19] Auch wenn die Entwicklung einer englisch gebildeten Elite in den Föderierten Malaiischen Staaten nie das gleiche Niveau wie in den Straits Settlements erreichte, verzeichneten größere Städte wie beispielsweise Kuala Lumpur, Ipoh und Taiping in dieser Zeit ein deutliches Wachstum der englischsprachigen Bevölkerung. Diese setzte sich zum einen aus einer sich schnell vergrößernden europäischen Minderheit, die nun zunehmend auch Frauen umfasste, und zum anderen aus einer englischsprachig gebildeten Gruppe von Chinesen, ceylonesischen Tamilen, Indern und Malaien zusammen.

---

14 1914 betrug die Summe 443 209 Dollar (Straits Dollar), im Jahr 1920 bereits 1 223 988 Dollar. Vgl. Report of the committee appointed by His Excellency the Governor and High Commissioner to consider the working of the system of Education Grants-in-Aid introduced in 1920 in the Straits Settlements and the Federated Malay States (the Wolff Report), 1922, in: Wong und Gwee (Hrsg.), Official Reports, S. 80–91, hier S. 84.

15 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1919, S. 20.

16 Vgl. ebd. S. 17. Daneben galt der Mangel an Räumlichkeiten für den Unterricht auch durch die Kriegszeiten bedingt. Aber bereits im Bericht von 1920 werden Verbesserungen vor allem im Hinblick auf den Lehrermangel verzeichnet. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1920: Selangor, S. 6.

17 Die ceylonesischen und die chinesischen Einwanderer zeigten sich nicht weniger loyal, die malaiische Loyalität wurde von britischer Seite nur stärker betont. Zum Engagement der Ceylonesen in Malaya vgl. beispielsweise Ramasamy, Sojourners, S. 165.

18 Report on the Federated Malay States for 1914: Perak, S. 37.

19 Auf diese Unterschiede kann in der Arbeit nur begrenzt eingegangen werden. Dort wo es sich um Entwicklungen handelt, die nur für einen oder zwei Staaten zutrafen, wird jedoch darauf hingewiesen.

5.2.2 Das Bildungssystem zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Im 20. Jahrhundert kristallisierte sich zunehmend ein viergliedriges Schulsystem heraus. Neben einem exklusiven englischsprachigen Schulzweig und einem breit angelegten Elementarschulsystem für die malaiische Landbevölkerung gab es auch ein weit verbreitetes Netz von chinesischen Schulen und eine steigende Zahl tamilischer Schulen. Letztere wurden vor allem auf den Plantagen eingerichtet. Im Hinblick auf die Schulen der zwei großen Immigrantengruppen ließ die britische Regierung auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch einige Zeit eine Politik des Laisser-faire walten. Erst mit einem Gesetz zur Registrierung aller Schulen von 1920 wurde die Aufsicht insbesondere über die chinesischen Schulen intensiviert. Die Kolonialregierung machte deutlich, dass sie trotz vielerlei Schulträger die Kontrolle über das gesamte Bildungsangebot verstärken wollte.[20]

Mehrere Konferenzen, die sich mit dem Bildungssystem in den Föderierten Malaiischen Staaten und den Straits Settlements beschäftigten,[21] und speziell eingesetzte Kommissionen zur Erarbeitung von Empfehlungen für das Schulsystem in den beiden Kolonien zeugen davon, dass Bildung als Gegenstand der *native policy*, also der imperialen Politik gegenüber den Einheimischen, ernst genommen wurde und regelmäßig auf der Agenda stand. Bereits im Jahr 1902 wurde eine Kommission in den Straits Settlements eingesetzt, mit der Aufgabe: „To enquire into and report upon the system of English Education in the Colony, especially as regards secondary and technical education."[22] Von besonderem Interesse ist die Untersuchung, weil in ihrem Verlauf zahlreiche Vertreter der Wirtschaft befragt wurden, deren Meinung ansonsten nur selten in offiziellen Akten dokumentiert wurde.[23] Unter anderem widmete sich die Kommission der Qualität des gesprochenen und geschriebenen Englisch. Mängel, die in diesem Bereich beklagt wurden, erklärte sie zum einen mit den Schwierigkeiten des Unterrichts in Klassen, in denen Schüler als Voraussetzung mit unterschiedlichen Muttersprachen zusammengefasst wurden, vor allem aber mit der Situation am Arbeitsmarkt. Aufgrund der großen Nachfrage nach Arbeitskräften mit Englischkenntnissen sowohl in der britischen Verwaltung als auch in Banken, Handelshäusern

---

20 Vgl. Wong und Gwee, Introduction, S. 3.

21 Im Jahr 1918 fand in Kuala Lumpur eine Konferenz statt, die sich unter anderem mit der Frage des Fremdsprachenunterrichts in unterschiedlichen Schultypen auseinandersetzte. Vgl. Report of the Proceedings at an Educational Conference held in Kuala Lumpur on 30th and 31st August 1918, Kuala Lumpur 1918. Auf der Konferenz von 1923 in Singapur wurden beispielsweise Fragen der Durchlässigkeit zwischen dem malaiischsprachigen und dem englischsprachigen Schulzweig sowie die Förderung von Malaien durch den Verzicht auf Schulgebühren erörtert. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1923: Education, S. 18; zu den Konferenzen vgl. auch Report on the Proceedings at an Educational Conference held in Singapore on July 21st–25th 1925, Kuala Lumpur 1925. Die auf diesen Konferenzen geführten Debatten fließen auch an anderer Stelle in diese Arbeit mit ein.

22 Report of the Commison of Enquiry into the system of English Education in the Colony (the Kynnerseley Report). 1902, in: Wong und Gwee (Hrsg.), Official Reports, S. 36–60, hier S. 36.

23 Vgl. Evidence taken before the Education Commission, Bericht von 1902, TNA, CO 275/65.

und anderen Unternehmen auf der einen Seite und der geringen Zahl von englisch gebildeten Einheimischen auf der anderen, gab es kaum Schüler, die eine Sekundarschulausbildung vollständig durchliefen. Fast alle brachen nach einiger Zeit den Schulbesuch ab und wurden direkt als Angestellte rekrutiert.[24] Die Empfehlung der Kommission an die Arbeitgeber, ein Abgangszeugnis zu verlangen, fand jedoch erst Beachtung, als gegen Ende der 1920er Jahre die Zahl der Schüler in englischsprachigen Schulen so stark zugenommen hatte, dass eine ausreichende Zahl an Absolventen zur Verfügung stand.[25] Bis dahin konkurrierten private Arbeitgeber und die britische Verwaltung bereits um die geeignetsten Schüler höherer Klassen. Dort wo, wie in Negri Sembilan, ein Abgangszeugnis als Eintrittsqualifikation für den staatlichen Verwaltungsdienst vorgesehen war, hatte dieser das Nachsehen und erhebliche Schwierigkeiten, eine ausreichende Zahl von Anwärtern zu finden.[26] Studien, die sich zunächst oft auf das Bildungssystem in der Kronkolonie der Straits Settlements bezogen, hatten immer auch Auswirkungen auf die Föderierten Malaiischen Staaten, besonders nachdem die Bildungsabteilungen beider Kolonien in einer administrativen Reform von 1906 zusammengelegt wurden.[27]

Zu den Auffälligkeiten in Bezug auf die Verbreitung des Englischen in den malaiischen Staaten gehören die Zielgruppe sowie die Zusammensetzung der Gruppe von Multiplikatoren. Frühe Statistiken über die Zusammensetzung der Schülerschaft in englischsprachigen Schulen, die darüber Aufschluss geben können, von wem diese Ressource genutzt wurde, existieren vor allem für den Staat Perak. Schon hier zeigte sich, dass die Chinesen trotz der insgesamt kleinen Zahl an in Malaya lebenden chinesischen Kindern bei weitem die größte Gruppe der Schüler in englischsprachigen Schulen stellten. H. R. Cheeseman beschreibt das Interesse der chinesischen Bevölkerung an einer englischsprachigen Bildung als „purely utilitarian“[28] Die starke Präsenz der Chinesen im malaiischen Wirtschaftssystem mag innerhalb der chinesischen Teilgesellschaft zu einer Förderung von Fähigkeiten beigetragen haben, die Voraussetzungen für eine Teilhabe an der Exportwirtschaft waren. Die englische Sprache gehörte unabdingbar zu den benötigten Qualifikationen. Daneben waren es vor allem Tamilen und andere nicht-malai-

---

24 Diese Situation traf auch auf die Föderierten Malaiischen Staaten zu. Im Bericht von 1900 heißt es: „At the present time, the demand for English-speaking boys as clerks, shop assistants and accountants is so large, that every boy is snapped up on a large salary.“ Vgl. Report on the Federated Malay States for 1900, S. 18.

25 Zur Untersuchung des Englischstandards und den Empfehlungen der Kommission vgl. ebd., S. 39f. Zur Entwicklung des Angebots an englischsprachig gebildeten Schülern s. u.

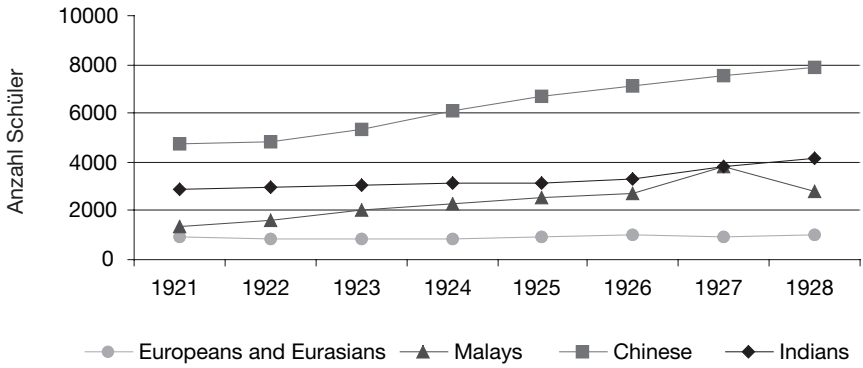
26 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1902: Negri Sembilan, S. 89.

27 Zur Zusammenlegung vgl. Report on the Federated Malay States 1906: Perak, S. 16. Ab dem Jahr 1908 wurden im Zuge der Gleichschaltung auch für die Abschlussklausuren der Sekundarschulen in beiden Kolonien die gleichen Prüfungsaufgaben ausgegeben. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1908: Education, S. 3. Die Reform macht einmal mehr deutlich, dass gerade in Fragen der Bildung auch viele Entwicklungen in den Straits Settlements mit behandelt werden müssen, wenn die Föderierten Malaiischen Staaten betrachtet werden.

28 Vgl. Cheeseman, Education, S. 33.

ische Asiaten, die einen Besuch der englischsprachigen Schule anstrebten.[29] Der malaiische Bevölkerungsteil fand erst weitaus später den Einstieg in diese Art der Bildungskarrieren. Beginnend mit dem Jahr 1920 wurden die Zahlen auch für die Föderation systematisch erfasst, und gerade die folgenden Jahre zeigen, wie sich die Zusammensetzung veränderte.[30]

Grafik 3: Anzahl der Schüler in englischsprachigen Schulen in den Föderierten Malaiischen Staaten, differenziert nach Herkunft, 1921–1928



Es lässt sich ein langsamer Anstieg der malaiischen Schülerzahlen beobachten, der jedoch nicht stetig verlief. Die Entwicklungskurven zeigen aber auch, dass der Vorsprung der chinesischstämmigen Schülerschaft uneinholbar war. Der Anteil europäischer Schüler blieb nicht nur aufgrund der kleinen Gesamtzahl von Europäern in der Bevölkerung niedrig, sondern auch, weil immer noch die meisten schulpflichtigen Kinder nach England geschickt wurden. Im Jahr 1925 wurden allein zweiundzwanzig verschiedene Herkunftsländer der Schüler gezählt, zu denen unter anderem die Fidschi-Inseln, Kuba und Japan zählten. Mehr als 80 Prozent von ihnen kamen jedoch aus China, Ceylon und Indien. Setzt man die Zahlen mit dem Bevölkerungsanteil der jeweiligen Migrantengruppe in Bezug, so zeigt sich, dass die „Inder", zu denen auch die Ceylonesen gezählt wurden, einen unverhältnismäßig großen Anteil an der gesamten Schülerschaft hatten. Hierbei spielten auch weiterhin diejenigen Jungen aus Ceylon eine Rolle, die ihr letztes

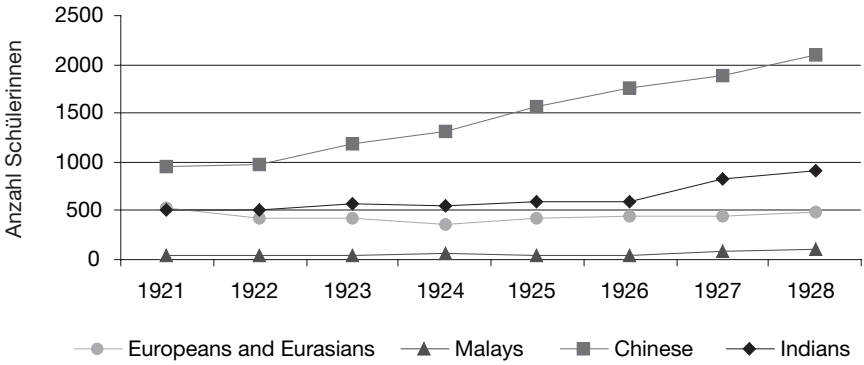
29 Aus dem Report on the Federated Malay States for 1911: Perak, S. 19, geht hervor, dass von insgesamt 2246 Schülern 1316 Chinesen und 571 Tamilen und andere Asiaten waren. Zu letzteren wurden Sikhs, Bengalen, Burmesen, Siamesen und Japaner gerechnet. Nur 210 Malaien nahmen am Unterricht der englischsprachigen Schulen teil. Der Rest der Schülerschaft wurde von der europäischen Minderheit gestellt.

30 Die folgenden drei Grafiken beruhen auf Zahlen, die den Reports on the Federated Malay States: Education for 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929 entnommen sind. Zwischen Ceylonesen und Indern wurde nicht unterschieden, sie wurden unter dem Begriff „Indians" zusammengefasst. Aus Gründen der besseren Übersicht wurde die sehr kleine Zahl von „Anderen" hier nicht mit abgebildet.

Schuljahr in Malaya wiederholten, um dort die formalen Voraussetzungen für den Dienst in der britischen Administration zu erfüllen.[31]

Die zahlenmäßige Entwicklung der malaiischen Schülerschaft im englischsprachigen Zweig stellt sich noch weniger überzeugend dar, wenn man neben den Gesamtzahlen auch die Daten für Mädchen in englischsprachigen Schulen betrachtet.

Grafik 4: Anzahl der Schülerinnen in englischsprachigen Schulen in den Föderierten Malaiischen Staaten, differenziert nach Herkunft, 1921–1928



Während die Zahl der Schülerinnen insgesamt stark anstieg, lässt sich dies im Hinblick auf den malaiischen Bevölkerungsteil nicht bestätigen. Die Frage der Mädchenbildung wurde unter Malaien kontrovers, insgesamt jedoch sehr konservativ, diskutiert. Eine Debatte über den Englischunterricht für muslimische Mädchen kann diese Haltung exemplarisch illustrieren. Im Jahr 1929 hielt der Crescent Star Sports Club von Penang eine Diskussion zu diesem Thema ab und auch wenn der Austragungsort hier eines der Straits Settlements war, kann man doch annehmen, dass ähnliche Meinungen zumindest in den Städten der malaiischen Staaten existierten. In Bezug auf die Landbevölkerung ist davon auszugehen, dass diese Art der Diskussionen nur im Einzelfall die malaiische Bevölkerung erreichte. Einige Diskutanten bejahten das Vorhaben, mehr Mädchen eine englischsprachige Bildung zukommen zu lassen. Sie betonten, wie rückwärts gewandt die bisherige Erziehung sei und wie wenig sie die angehenden Frauen auf das Leben vorbereite. Durchsetzen konnten sich schließlich jene, die gegen den Englischunterricht eintraten. Stellvertretend für viele Diskussionsbeiträge soll hier eine Stellungnahme zitiert werden, die auch allgemein den Zweck einer englischsprachigen Bildung in Zweifel zog:

The danger of an English education was that when once they acquired it they would begin to think that they were white men, and crave for liberty. The result would be a dissatisfied race clamouring for home rule and all sorts of non-sense. It was vital for the further aspira-

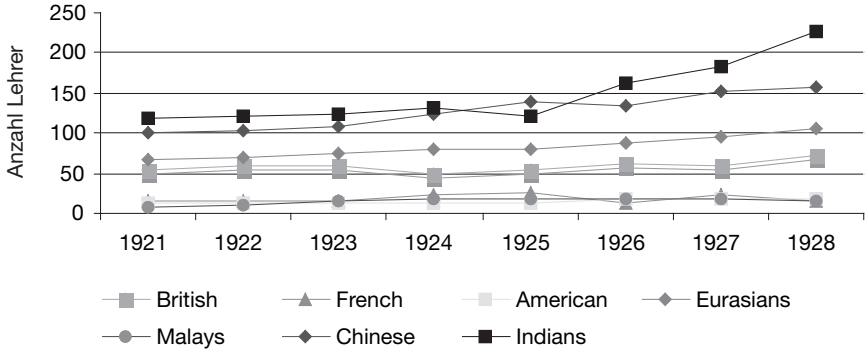
31 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1925: Education, S. 3.

tions of the country that they should preserve their vernacular as much as possible. To send their girls to English schools would be fatal. It would be easy for the teachers to make them entirely dissatisfied with all their old surroundings and to fill them with a determination to have something better than the old life. But when the time came to satisfy the cultural taste of the English-educated mind, the teacher would be powerless to help, and the lonely soul of the misdirected girl would find little comfort in her old home and the society of her own degenerate people.[32]

Eine ganz ähnliche Rhetorik wie die der Kolonialherren, wenn es um die Beschäftigung der englischsprachig gebildeten Untertanen ging, wurde hier für die eigenen Töchter übernommen. Obwohl die Anwesenden selbst der englischsprachigen Minderheit angehörten, ging ihnen die Vorstellung, ihre Töchter auf diese Weise zu erziehen, in vielen Fällen zu weit.

Schließlich ist die Zusammensetzung des Lehrpersonals von Interesse. Dienten diese doch als „agents of change" und übernahmen somit eine wichtige Multiplikatorenfunktion.

Grafik 5: Anzahl der Lehrer in englischsprachigen Schulen in den Föderierten Malaiischen Staaten, differenziert nach Herkunft, 1921–1928



Die kleine Gruppe von Amerikanern und Franzosen war vor allem im Missionsumfeld tätig. Briten hingegen verteilten sich auf den religiös geprägten und auf den staatlichen Sektor. Auffällig ist jedoch vor allem die große Anzahl und der schnelle Anstieg von „indischem" Lehrpersonal. Hinter diesem Begriff verbargen sich sowohl in Ceylon und Indien rekrutiertes Personal als auch Ceylonesen und Inder, die bereits zuvor in Malaya ansässig geworden waren. Ihr berufliches Fortkommen in den Föderierten Malaiischen Staaten ist ein weiterer Hinweis auf eine enge Vernetzung zwischen den Kolonien. Malaien gehörten, wie die Grafik zeigt, nur ausnahmsweise zur Lehrerschaft an englischsprachigen Schulen; Chinesen gehörten wiederum zu den wichtigsten Gruppen. Dass asiatische Kräfte nicht nur unterrichteten, sondern auch mit der Leitung einer englischsprachigen Schule betraut waren,

32 English Education of Malay Girls, in: Malaya Tribune vom 15. Novermber 1929, hier zitiert nach: Khoo, Malay Society, S. 231f.

kam selten vor und wurde von den Briten, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auch nicht als eine geeignete Alternative anerkannt. So heißt es im Bericht für Perak aus dem Jahr 1900: „As usual, the Acting Federal Inspector is unable to report favourably on the English schools under native masters; a notable exception being the Teluk Anson English School, under the Methodist Episcopal Mission."[33]

Drei Faktorenbündel spielen eine besondere Rolle bei dem Versuch, den Anstieg der Schülerzahlen in den englischen Schulen der Kolonie zu erklären: die staatliche Bildungspolitik, private Initiative, die vor allem von den Missionen und einer kleinen asiatischen Elite ausging, und schließlich allgemein die steigende Nachfrage in der einheimischen Bevölkerung.[34] Die imperiale Sprachpolitik für den Bildungsbereich sah weiterhin vor, nur einen Teil der finanziellen Mittel für englischsprachige Schulen zur Verfügung zu stellen. Aber während auf dem Gebiet der Bildung in den *vernaculars* und der mit ihr verbundenen Zielsetzung ein weitgehender Konsens unter den *men on the spot* auszumachen ist – 1896 formulierte Hugh Clifford für Pahang noch einmal, was weitestgehend auch für die anderen Staaten zutraf: „The effect of education on the Malay is, undoubtedly, to make him at once a more law-abiding and a more useful member of society."[35] – gab es im Bereich der englischsprachigen Bildung nicht nur verschiedene Meinungen, sondern auch immer wieder neue Entwicklungen. Zum einen wurde wiederholt diskutiert, in welchem Umfang überhaupt ein Angebot an englischsprachigem Unterricht von Seiten der Regierung organisiert oder doch zumindest über *grants-in-aid* unterstützt werden sollte, und zum anderen wurde die Integration der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen thematisiert. Vor allem der geringe Anteil von malaiischen Schülern sorgte für Diskussionen. Über die Ausgangssituation in Perak am Anfang des 20. Jahrhunderts schrieb J. P. Rodger, „Berater" in Perak:

> The advantages of attending English schools are fully appreciated by the Chinese and Tamil sections of the Asiatic community: but less so by Malays, and steps are now being taken to establish a special Malay branch at the Taiping Central school, with a boarding-house for the boys attending it, from outstations, on the general lines of a similar scheme in Selangor. It is of the utmost importance to their future careers that all Malay boys should acquire a fair practical knowledge of speaking and writing English, without which they are hopelessly out-classed, by Chinese and Indian rivals at every qualifying or competitive examination. In

---

33 Report on the Federated Malay States for 1900: Perak, S. 38.

34 Zum Engagement der Missionen vgl. Kapitel 4.2.3. Wie schon im 19. Jahrhundert zeigte sich auch im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, dass Missionen vor allem Mängel in der staatlichen Mädchenbildung wenn nicht ausgleichen, so doch mindern konnten. Vgl. u. a. Josephine Foss, Early Teaching Experiences in Malaya, CUL, RCS BAM VI/1. Die Arbeit der Missionen wurde auch im angehenden 20. Jahrhundert grundsätzlich von der britischen Regierung gutgeheißen und unterstützt. Dabei wurde ausdrücklich Wert darauf gelegt, dass die Missionen auch im Bereich der englischsprachigen Bildung tätig sein sollten. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1901: Education, S. 20. Dass sich auch viele Asiaten privat für den englischsprachigen Bildungszweig engagierten, zeigen die großzügigen Spenden, die vor allem im Falle der tertiären Bildung und des Malay College von den Briten gefordert und von Malaien, Chinesen und Südasiaten ohne Zögern gezahlt wurden. Vgl. dazu dieses und das folgende Kapitel.

35 Report on the Federated Malay States for 1896: Pahang, S. 71.

addition to the religious and conservative prejudices of their parents, Malay boys are at a disadvantage in learning English, as compared with boys of other nationalities, by the fact that their own language is a *lingua franca,* spoken by all Europeans and Asiatics in this part of the world, so that they can make themselves generally understood without the absolute necessity, experienced by other Asiatics, of learning at least one foreign language.[36]

Das Zitat gibt Aufschluss über mögliche Gründe für den zurückhaltenden Schulbesuch der malaiischen Bevölkerung in Bezug auf den englischsprachigen Zweig. Interessant ist vor allem, dass hier nicht nur die üblichen Verweise auf Vorurteile der Malaien gegenüber einer westlich oder gar christlich geprägten Bildung erfolgen, sondern auch Umstände geschildert werden, die spezifisch für die Föderierten Malaiischen Staaten waren. Hier gab es bereits eine Lingua franca bevor die Briten ihren Einfluss auf die malaiische Halbinsel ausdehnten, und diese wurde auch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nur teilweise und nur in bestimmten Bereichen durch Englisch ersetzt. Damit unterschied sich die Föderation deutlich von der Kronkolonie Ceylon, in der es der englischen Sprache im 19. Jahrhundert gelungen war, viele Räume des öffentlichen Lebens zu erobern. Nicht nur die malaiische Landbevölkerung und die malaiischen Herrscherhäuser trugen zu dieser Situation bei. Auch die Position des Malaiischen als Handelssprache über die malaiischen Staaten hinaus spielte eine wichtige Rolle.

Eine Auseinandersetzung zwischen den malaiischen Herrschern und den britischen Machthabern auf der Rulers' Conference von 1903 über die offizielle Sprache der Kolonie lässt darauf schließen, dass die englische Sprache zu Beginn des Jahrhunderts noch nicht allgemein als Medium der Kommunikation anerkannt wurde. Der Yang di Pertuan Besar, der höchste Herrscher von Negri Sembilan, argumentierte auf dieser Konferenz, dass Malaiisch als Sprache des Volkes und der herrschenden Klasse angemessener sei und die mündliche Kommunikation ebenso wie Dokumente auch bei dieser Konferenz in malaiischer Sprache gehalten werden sollten. W. H. Treacher, der Resident-General, entgegnete höflich, dass dies nicht möglich sei, da Englisch die Sprache des Civil Service, großer Teile der nicht-malaiischen Bevölkerung, von Britisch-Indien sowie von vielen Händlern in der Region und in der ganzen Welt sei. Der Sultan von Perak brachte schließlich einen Kompromissvorschlag ein. In seinen Augen hatte der Gebrauch beider Sprachen seine Berechtigung. Aber obwohl schließlich eine kurze malaiische Zusammenfassung des Prozederes durchgesetzt werden konnte, wurde durch diese Diskussion und ihr Ergebnis – die mündliche Kommunikation auf dieser Konferenz ebenso wie die dazugehörigen Dokumente waren englischsprachig – deutlich, dass sich die Verbreitung des Englischen in wichtigen Bereichen

---

[36] Report on the Federated Malay States for 1901: Perak, S. 36 (Hervorhebung im Original). Zum Wachstum in Selangor vgl. u. a. Report on the Federated Malay States for 1902, S. 23. Dort heißt es: „The Government is already doing a great deal for English education: but owing to the rapid growth of Kuala Lumpur, still greater demands will be made on its generosity in the near future." Immer wieder wurde in den Berichten die großzügige, vorgeblich altruistische Haltung der Regierung betont.

der Kolonialgesellschaft nicht aufhalten ließ.[37] Englischkenntnisse sollten vor allem als Voraussetzung für eine Karriere in Bereichen dienen, in denen sich die Sprache weitgehend durchgesetzt hatte, so unter anderem in der Verwaltung, in Banken und in größeren, vor allem international agierenden Handelshäusern. In einem Memorandum des Director of Education für die Straits Settlements und die Föderierten Malaiischen Staaten, R. O. Winstedt, welches zwanzig Jahre später veröffentlicht wurde, fasste dieser die Ziele der englischsprachigen Bildung noch einmal zusammen. In diesem Dokument wird explizit darauf Bezug genommen, in welchen Bereichen Englisch Malaiisch im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts als Lingua franca abgelöst hatte oder im Begriff war, dies zu tun. Dort heißt es:

> The main objects of English education are:
>
> (a) to provide a lingua franca for the many races from China, India, Arabia, Japan and elsewhere who would refuse to learn Malay, the language of a race with a culture less advanced than their own;
>
> (b) to provide a lingua franca for those members of oriental races including Malays, who are employed by Government or commercial houses in Capacities that demand a knowledge of English;
>
> (c) to provide the more intelligent members of the local races with a language in which modern scholarship and science can be studied. Some of these persons enter the Singapore College of Medicine, others matriculate at Hong Kong University or Universities in the United Kingdom or go to the Inns of Court and many will enter Raffles College.[38]

Insbesondere die Begründung des ersten Ziels ist von Interesse. Hier wird auf die Weigerung anderer Ethnien eingegangen, Malaiisch zu lernen, und als Grund für dieses Verhalten wird ein Zivilisationsgefälle angeführt. Hatten beispielsweise viele chinesische Einwanderer im 19. Jahrhundert noch Malaiisch oder doch zumindest eine vereinfachte Form der Sprache erlernt, wurde dieser Spracherwerb nun zunehmend zugunsten des Englischunterrichts vernachlässigt.[39] Die Diskussion über die Lingua franca der Föderierten Malaiischen Staaten dauerte an. Die Korrespondenz zwischen den Stellen in Malaya und dem Colonial Office im Jahr 1927 zeigt, dass dieses Thema wieder und wieder für Debatten sorgte. Zum einen war man überzeugt, dass nur die englische Sprache alle Anforderungen für eine Lingua franca erfüllte, zum anderen schloss man die Möglichkeit einer flächen-

---

37 Die Diskussion über die Sprachenfrage schildert Heussler, British Rule, S. 18. Auch die Tatsache, dass Malaiisch noch 1909 als Weltsprache vorgeschlagen wurde (vgl. Bailey, Images, S. 96), konnte an der zunehmenden Verbreitung des Englischen nichts mehr ändern.

38 Memorandum prepared by the Director of Education, R. O. Winstedt: Review of Education in the S. S. and F. M. S., 1924, TNA, CO 717/60/15 (Hervorhebung im Original).

39 Es ist davon auszugehen, dass der Hauptgrund für die Weigerung, Malaiisch zu erlernen, in den mangelnden sozialen Aufstiegschancen lag, die der Erwerb von Malaiischkenntnissen versprach. Zudem legten beide Immigrantengruppen Wert darauf, dass auch die eigene Sprache nicht in Vergessenheit geriet. Dies war vor allem für die weitgehend anglisierte Minderheit der ceylonesischen Einwanderer ein wichtiges Thema. Ihre Kinder nahmen nach dem Besuch einer englischsprachigen Schule am Vormittag oft noch am Tamilischunterricht am Nachmittag teil. Vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 138.

deckenden englischsprachigen Schulbildung schon allein aus ökonomischen und personellen Gründen aus. Bei diesen Briefwechseln, die auch eine Reihe von Berichten beinhalten, wurde deutlich, dass es nicht so sehr die Perspektiven der Metropole und der *men on the spot* waren, die divergierten – im Gegenteil man ersuchte gegenseitige Hilfe –, sondern dass die Unvereinbarkeit mehrerer Ziele zur Unzufriedenheit auf allen Seiten führte.[40] Man war sich weitgehend einig, dass die oben zitierte Forderung J. P. Rodgers, alle malaiischen Jungen mit einer Grundbildung im Englischen auszurüsten, unangebracht war. Auch nach der Pensionierung Frank A. Swettenhams im Jahre 1904 dominierte eine restriktive Haltung in der Sprachpolitik.[41] Auch Swettenham hatte zwar zu Beginn des 20. Jahrhunderts feststellen müssen, dass der Bedarf an englischsprachigen Büroangestellten die Zahl der Absolventen englischsprachiger Schulen übertraf, er hielt jedoch weiterhin daran fest, dass es das oberste Ziel sein müsse, „to avoid a system likely to create an imitation, however remote, of the occasionally startling, sometimes grotesque, and often pathetic product of the British Indian schools."[42] Diese Ansicht teilten auch im 20. Jahrhundert noch viele seiner Kollegen. R. J. Wilkinson beispielsweise, der 1902 einen Bericht zum Thema „The Education of Asiatics" vorlegte, beschrieb das Schulsystem in den asiatischen Kolonien wie folgt: „It is said to be impractical, to make the people litigious and arrogant, to inspire a distaste for manual labour and technical work, and to create a class of literary malcontents who are useless to their communities and a source of trouble to the Empire."[43] Wilkinsons Position blieb für die Föderierten Malaiischen Staaten nicht ohne Folgen. Er wurde 1903 Schulinspektor für die Föderation in Kuala Lumpur und blieb auch in seiner darauf folgenden Karriere als Resident in Negri Sembilan und als Colonial Secretary für Singapur mit British Malaya verbunden.[44]

---

40 Die Briefe und die Berichte, darunter der sogenannte *Dusseck Report*, sind gesammelt in: TNA, CO 717/53/14.

41 Diese Politik änderte sich nur langsam. Im Jahr 1907 hatte das Budget für die Finanzierung des englischsprachigen Schulzweiges etwa die Höhe erreicht, die für die *vernacular schools* vorgesehen wurde. Dies bedeutete nicht, dass ebenso viele Schüler gefördert wurden – die Plätze im englischsprachigen Zweig waren mit sehr viel höheren Kosten für die Regierung verbunden – aber doch, dass die Briten dieser Art der Bildung eine wachsende Bedeutung zumaßen. Vgl. Chai, Development, S. 271.

42 Swettenham, British Malaya, S. 259. Zu Swettenhams Kommentar zur Nachfrage vgl. ebd. S. 258.

43 R. J. Wilkinson, The Education of Asiatics, Special Reports, Cd 835 (1902), hier zitiert nach: Nagle, Educational Needs, S. 107. Wilkinson war einer der wenigen, der eine Recherche zu den Rahmenbedingungen der kolonialen Bildungssysteme forderte und vor vorschnellem Handeln warnte. Noch im Jahr des Erscheinens setzte der Gouverneur die oben erwähnte Kommission zur Untersuchung des englischsprachigen Schulzweiges in den Straits Settlements ein. Vgl. ebd.

44 Bekannt geworden ist Richard James Wilkinson vor allem aufgrund des von ihm herausgegebenen und zusammengestellten Malaiisch-Englisch Lexikons. Er engagierte sich vor allem für die *vernacular schools* in den malaiischen Staaten, war jedoch auch an der Gründung des Malay College in Kuala Kangsar beteiligt. Vgl. Journal of the Malayan Branch of the Royal Asiatic Society, Obituary, Bd. 20, 1. Teil (Juni 1947), S. 143.

Mit dem Bestehen auf einer restriktiven Anglisierungspolitik blieb jedoch die Frage nach der Lingua franca Malayas offen.[45]

Dennoch wurden nach der Rulers' Conference von 1903 Schritte zum Ausbau des englischsprachigen Schulzweiges und zur größeren Teilhabe der Malaien am Bildungsgut der englischen Sprache unternommen. Während die meisten neu gegründeten englischsprachigen Schulen für Kinder aus chinesischen Familien weiterhin privat finanziert wurden,[46] stellte die Regierung nun zunehmend Mittel explizit für die malaiische Bevölkerung zur Verfügung. Um diese stärker in den englischsprachigen Schulzweig zu integrieren, wurde unter anderem auch das Stipendiensystem für Absolventen malaiischer Elementarschulen erweitert.[47] Eine Diskussion darüber, ob dieses Modell auch auf chinesische *vernacular schools* auszuweiten sei, endete mit einer scharfen Ablehnung des Vorschlags durch die britische Administration.[48] Auch die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulzweigen, die für malaiische Elementarschulen und englischsprachige Sekundarschulen vereinzelt erprobt wurde, galt weder für den chinesischen noch für den tamilischen Schulzweig. Zwar wurde an einigen Stellen auf die Bedeutung des Elementarschulunterrichtes in der Muttersprache hingewiesen und eine Durchlässigkeit auch für chinesische und tamilische Schüler gefordert, die aufgrund von finanziellen oder anderen Erwägungen zunächst einen solchen Bildungsweg eingeschlagen hatten, jedoch blieb es bei einzelnen Kommentaren und Vorschlägen. Eine Umsetzung derselben erfolgte nicht.[49] Nur diejenigen chinesischen und ta-

---

45 Es ist kein Zufall, dass sich auf dem Gebiet Malayas nach dem Auseinanderbrechen der malaysischen Föderation einige Jahre nach der Unabhängigkeit ein malaiisch- (das heutige Malaysia) und ein weitgehend englischsprachiger Raum (das heutige Singapur) entwickelten. Die unentschiedene Kolonialpolitik der Briten im Hinblick auf die Sprachenfrage und die unterschiedlich zusammengesetzte plurale Bevölkerung in den Gebieten – in Singapur lebten schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts überwiegend Chinesen – trug maßgeblich zu dieser Situation bei.

46 Vgl. u. a. Report on the Federated Malay States for 1906: Perak, S. 16.

47 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1900, S. 19. Im Bericht für das Jahr 1923 heißt es sogar, dass in Perak allen malaiischen Schülern, die das Elementarschulsystem in malaiischer Sprache durchlaufen hatten und noch nicht zu alt waren, sprich unter elf Jahren, ein freier Platz in einer englischsprachigen Schule angeboten wurde. In anderen Staaten wurden zumindest die besten jeder Klasse gefördert. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1923: Education, S. 8. Über die Befreiung von Schulgebühren hinausgehende Stipendien wurden über ein Auswahlverfahren vergeben. Im Jahr 1925 konkurrierten allein in Perak 300 Schüler um 30 Stipendien, die für diesen Jahrgang vergeben wurden. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1925: Education, S. 2. Die Unterstützung der malaiischen Schüler war auch Thema auf der Bildungskonferenz für die Straits Settlements und die Föderierten Malaischen Staaten, die 1923 in Singapur stattfand, und wurde dort einhellig begrüßt. Vgl. ebd., S. 18. Eine vergleichbare staatliche Förderung für Kinder aus chinesischen oder tamilischen Familien gab es nicht. Allein in privater Initiative wurde ein kleiner Teil der Schüler gefördert. Beispielsweise wurden einige anglo-chinesische Schulen durch chinesische Unternehmer finanziell unterstützt, so dass auf die Erhebung von Schulgebühren verzichtet werden konnte. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1897: Selangor, S. 40.

48 Vgl. Report of the Proceedings at an Educational Conference held in Singapore on July 21st–25th 1925, Kuala Lumpur 1925, S. 5–7.

49 Vgl. u. a. Report on the Federated Malay States for 1922: Education, S. 7.

milischen Schüler, die englischsprachige Sekundarschulen durchlaufen hatten, konnten sich um eine Förderung von britischer Seite bewerben. Nachdem aus den Straits Settlements bereits regelmäßig Schulabgänger ausgestattet mit dem Queen's Scholarship nach Großbritannien gegangen waren, konnte sich nun auch jedes Jahr ein Schüler aus den Föderierten Malaiischen Staaten für diese Förderung qualifizieren. Dieses Stipendium stand im Unterschied zu den Förderprogrammen im Elementar- und Sekundarschulbereich allen Bevölkerungsgruppen offen.[50] Die Veränderung in der Bildungspolitik im Hinblick auf die malaiische Bevölkerung kam schließlich vor allem in der Gründung des englischsprachigen Malay College in Kuala Kangsar zum Ausdruck. Hier wurde ein großer Teil der künftigen administrativen und politischen Elite der malaiischen Staaten ausgebildet. Eines der wichtigsten Merkmale dieser Schule war der große Wert, der hier auf gute Kenntnisse der Herrschaftssprache gelegt wurde.[51]

Neben der staatlichen Politik veränderte sich auch die Nachfrage nach englischsprachiger Bildung in der Bevölkerung. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wuchs in den chinesisch- und tamilischstämmigen Familien teilweise bereits die zweite Generation von Verwaltungsbeamten oder Angestellten in englischsprachig geführten Unternehmen heran. Im Bericht von 1902 beispielsweise werden drei Söhne eines chinesischen Angehörigen des Civil Service erwähnt, die sich als Gewinner von Stipendien und Auszeichnungen bei Prüfungen hervorgetan hatten.[52] Die Reproduktion einer anglophilen oder zumindest im Hinblick auf Bildung modern und pragmatisch eingestellten Klasse von Einheimischen, die von der britischen Regierung profitierte und sie im Gegenzug unterstützte, begann nun auch in den Föderierten Malaiischen Staaten.[53] Gleichzeitig verbreiterte sich ihre Basis durch neu hinzustoßende Einwanderer und aufgestiegene Familien, die zumindest ihren Kindern, eine höhere Bildung ermöglichen wollten. Und auch in der malaiischen Bevölkerung wuchs das Bewusstsein, auf eine westliche Bildung und die Beherrschung des Englischen nicht mehr verzichten zu können. Eine wichtige Vorbildwirkung hatte auch im 20. Jahrhundert noch die malaiische Aristokratie, die insbesondere nach der Gründung des Malay College in zunehmendem Maße die englischsprachigen Schulzweige nutzte. Die Angst, der Erwerb der englischen Sprache und der Besuch einer englischsprachigen Schule seien unmittelbar mit der Übernahme westlicher und christlicher Ideale verbunden, verschwand nicht, rückte jedoch in den Hintergrund.[54] Die Auseinandersetzung mit dem Thema

---

50 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1900, S. 19.

51 Die Geschichte des Malay College in Kuala Kangsar, der Eliteschule, die in erster Linie für Söhne aus der malaiischen Aristokratie gegründet wurde und eine wichtige Rolle bei der Qualifizierung malaiischer Anwärter für Ämter im Civil Service spielte, wird aufgrund der thematischen Nähe zu Fragen der administrativen Integration im Kapitel 5.2.3. abgehandelt.

52 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1902, S. 23.

53 Ein Beispiel für die besorgte und ambitionierte Elternschaft in der tamilischen Bevölkerung, für die Bildung eins der wichtigsten Mittel zum Erhalt des sozialen Status war, gibt Ramasamy, Sojourners, S. 112f.

54 Vgl. Johan, Educating, S. 225.

lässt sich in der malaiischsprachigen Presse nachlesen. Die Positionen variierten stark. Dennoch fällt auf, dass viele Schreiber die Nutzung des englischsprachigen Bildungsangebots propagierten, auch wenn sie die Gefahren einer Entwurzelung durchaus sahen.[55] Zahlreiche Hinweise in den jährlichen Berichten der Kolonialregierung zeigen, dass immer mehr Malaien eine englischsprachige Bildung anstrebten.[56] So wurde im Bericht für das Jahr 1920 vom Schulinspektor vermerkt, dass er viele Bewerbungen von Malaien bekommen hatte, die in einer englischen Schulbildung ein Instrument zum beruflichen Aufstieg sahen.[57] Die malaiische Bevölkerung beließ es nicht dabei, die englischsprachigen Klassen zu füllen, die man ihnen anbot; aus ihren Reihen wurden mehrfach Gesuche eingereicht, in denen um Neugründungen von englischsprachigen Schulen oder zumindest von neuen Englischklassen gebeten wurde.[58] In einigen Fällen wurde die steigende Nachfrage direkt von der Regierung aufgegriffen. Zwar folgten in den wenigsten Fällen Neugründungen im Schulbereich, aber gerade in den weniger entwickelten Staaten Negri Sembilan und Pahang wurde das Angebot durchaus auch von staatlicher Seite noch erweitert. So wurde 1922 beispielsweise entschieden, eine neue englischsprachige Schule in Seremban zu etablieren.[59] Die jährlichen Berichte reflektierten die steigende Nachfrage, die sich auch im Besuch von Abendkursen niederschlug, die zunehmend von der Regierung angeboten wurden.[60] Und be-

---

55 Vgl. die Zusammenstellung und Übersetzung von malaiischen Zeitungsartikeln aus den 1920er und 30er Jahren bei Loh, Seeds, S. 125–127. Vgl. dazu auch den Hinweis von Susan Bayly. Sie schreibt: „For most Asians, learning English was initially a matter of narrow occupational skill. But the results of such schooling were often unexpected and troubling [...] controversies, debates concerned the value of Anglicist learning." Bayly, Evolution, S. 459.

56 Erste deutliche Hinweise finden sich bereits im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts. So heißt es im Jahre 1907 über Negri Sembilan: „The Inspector draws attention to the increasing demand amongst Malays for an English education; he reports that there were thirty-nine competitors for the five Government scholarships at St. Paul's School, as compared with nine competitors in the previous year." Report on the Federated Malay States for 1907: Negri Sembilan, S. 10.

57 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1920: Selangor, S. 4. Weitere Hinweise finden sich in fast allen folgenden jährlichen Berichten sowie in den Berichten speziell eingesetzter Kommissionen. Vgl. u. a. Report of the committee appointed by His Excellency the Governor and High Commissioner to consider the working of the system of Education Grants-in-Aid introduced in 1920 in the Straits Settlements and the Federated Malay States (the Wolff Report), 1922, in: Wong und Gwee (Hrsg.), Official Reports, S. 80–91, hier S. 83; Report on the Federated Malay States for 1922: Pahang, S. 10; Report on the Federated Malay States for 1927: Perak, S. 4. Unter anderem wurde die Nachfrage der verbesserten wirtschaftlichen Situation vieler Familien zugeschrieben, die erst den verlängerten und oft kostspieligen Schulbesuch der Söhne ermöglichte. So heißt es in einem Bericht: „It is noteworthy that the demand among Malays for admission to English schools was greater in 1925 than in any previous year – a sign indicative of greater prosperity in the country." Vgl. Report on the Federated Malay States for 1925: Perak.

58 Vgl. Loh, Seeds, S. 53f. u. 81–83.

59 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1922: Negri Sembilan, S. 5.

60 Zu den Abendkursen vgl. u. a. Report on the Federated Malay States for 1922: Education, S. 4. Diese Kurse wurden auch für malaiische Angestellte der britischen Administration angeboten, die ihr Englisch verbessern wollten. In einer Stellungnahme von E. B. Williams, einem Civil Servant in Seremban, wurde bei der Unterbreitung einer solchen Initiative auch die finanzielle Seite dieser Maßnahme aufgezeigt. Auf diese Weise, so lautete seine Aussage,

reits 1920 konnte der Schulinspektor der Föderierten Malaiischen Staaten feststellen: „The Awakening of the Malay race to the advantages of education, vernacular and English, has been rapid and widespread. Education is the daily topic of the Malay press. In every State, Malays seek admission to English schools in increasing numbers, and take full advantage of Government scholarships."[61] Hatte man eine stärkere Partizipation der malaiischen Bevölkerung zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewünscht und ausdrücklich gefordert, stellte sich nun die Frage, wie man mit dem Streben der Malaien nach englischsprachiger Bildung umgehen sollte. Im Jahr 1924 sprach der Autor des Bildungsberichtes für Selangor dieses Dilemma offen an: „These English schools cannot accommodate all those desirous of an English education: the problem is to decide to what extend the state can, and should, provide facilities."[62] In dieser Frage gingen die Ansichten oder zumindest die Herangehensweisen des Colonial Office und der *men on the spot* auseinander. Während es Sir Ormsby-Gore, Under Secretrary im Colonial Office, auch noch am Ende der 1920er Jahre wichtig war, in großen Worten die Verpflichtung der britischen Regierung zur privilegierten Behandlung der Malaien hervorzuheben, setzten sich die Verantwortlichen in Malaya mit der Frage nach einer machbaren und im Hinblick auf die britischen Ziele wünschenswerten Bildungspolitik auseinander. Sir Ormsby-Gore besuchte Malaya, Ceylon und Java im Jahre 1928. Seiner Auffassung nach existierte im Colonial Office zu wenig Expertenwissen im Hinblick auf die Kolonien in Süd- und Südostasien, so dass er sich selbst ein Bild verschaffen wollte.[63] Seine Stellungnahme zur Bedeutung der Bildung für die

---

könnten sehr viel teurere europäische Beamte aus den unteren Rängen des Civil Service durch Einheimische ersetzt werden, die noch dazu für einen Teil der Kosten des Englischkurses selber aufkommen mussten. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1925: Negri Sembilan, S. 12.

61 Report on the Federated Malay States for 1920, S. 12. Die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Presse hatte bereits früher begonnen. In der Ausgabe vom 25. Mai 1905 warnte die *Times of Malaya* ausdrücklich vor der „over-education of the native masses". Vgl. Times of Malaya vom 25. Mai 1905, S. 10. Fast gleichzeitig rühmte sie den Ausbau von Schulen in den malaiischen Staaten. So hieß es am 5. Oktober desselben Jahres in einem ihrer Artikel: „It was an old time saying that, on settling in a new country, the Spanish build a church, the French a theatre, and the English a factory. This was in the pioneer days of two centuries ago, and new circumstances alter cases. We establish schools to teach the youth of the country the elements of knowledge." Times of Malaya vom 5. Oktober 1905, S. 6. Thematisiert wurden beispielsweise auch Unterrichtsmethoden und einmal mehr die mündliche Sprachkompetenz. Vgl. Times of Malaya vom 19. Oktober 1905, S. 12 und Times of Malaya vom 26. Oktober 1905, S. 6.

62 Report on the Federated Malay States for 1924: Selangor, S. 7.

63 W. G. Ormsby Gore beschreibt die Situation im Colonial Office wie folgt: „For some five years I have worked in that office, and have had to deal, from time to time, with papers and documents and telegrams dealing with British Malaya, and quite frankly I must say that however clearly your dispatches were worded – and they were very clear – I still felt that there was something lacking [...] there was not a single person in the Colonial Office who had ever been there, and I am more than satisfied from my experience that it was quite impossible fo the Colonial Office to do its bit by staying and doing one's job in Whitehall." Ders., Tropical Agriculture in Malaya, Ceylon and Java, hier zitiert nach: Kratoska (Hrsg.), Honourable Intentions, S. 423–443, hier S. 423f.

Malaien ist auch im Hinblick auf die Rhetorik der Zivilisierungsmission und der mit ihr einhergehenden Einstufung verschiedener Zivilisationen von Interesse:

> Government has not been slow to recognise that, with the pouring in of immigrant races endowed with a higher and more diversified civilization, the ability of the Malays to hold their own in their own country depends very largely on their education. The Malays will have to face ever increasing competition in all activities of life, and our duty as the protecting power is clearly to do all we can for the indigenous people of the peninsula.[64]

Thematisiert wurde die Frage einer angemessenen Bildung für Malaya auch von R. O. Winstedt in einem Pamphlet für die British Empire Exhibition von 1924. Bemerkenswert ist der Artikel nicht nur, weil er über die Ausstellung einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde, sondern auch weil er einen sehr pragmatischen Ansatz wählte. Winstedt stellte den Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage im Hinblick auf die Beherrschung der englischen Sprache in den Vordergrund und griff das entsprechende Fachvokabular aus der Welt der Ökonomie auf. Gleichzeitig beschrieb er den Wandel, dem der Markt für englischsprachige Absolventen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts unterworfen war. Seine Rhetorik unterschied sich deutlich von der Sir Ormsby-Gores und repräsentierte ein neues Verständnis von Bildung. Seine Worte verdienen es daher, ausführlich zitiert zu werden:

> Until recently the demand for pupils from the English schools as clerks was greater than the supply, and a Cambridge Certificate or the Standard VII Certificate was a commercial asset, ensuring a competency in adult life. Today, the supply is growing greater than the demand and parents are beginning to realize that the son of a shopkeeper, for example, may have to seek his living in his father's shop, even though he has done well at an English school. With the spread of English education knowledge of that language will cease to be an open Sesamé to fortune or even to livelihood, and one of the gravest problems today is to devise for the coming generations types of instruction fitting the young of Malaya for such careers as the country offers. There can be no doubt that the bulk of the inhabitants must turn to agriculture and other industries, and that the Education Department will have to equip them for those paths of life. Any ideal of education, not adjusted to local wants, must lead to economic dislocation and social unrest.[65]

---

64 W. G. Ormsby Gore, Report on a visit to Malaya, Ceylon and Java in 1928, London 1928, S. 53, hier zitiert nach: Dhaliwal, English Education, S. 17.

65 R. O. Winstedt, Education in Malaya, Pamphlet prepared for the British Empire Exhibition 1924, hier zitiert nach: Nagle, Educational Needs, S. 116. Die Beobachtung Winstedts im Hinblick auf das steigende Angebot an englischsprachigen Absolventen wurde auch durch andere Untersuchungen bestätigt. So schrieb Hubert S. Banner, der Publicity Officer der Malayan Information Agency in seinem Artikel *The Growth of Education in Malaya* von 1932: „Until recently the demand for pupils from the English schools as clerks was greater than the supply, but today the suppply is approximating to the demand, and accordingly the need is beginning to arise of realizing that a boy who has done well at an English school may still have to seek his living in a humbler sphere than that of clerical work." Vgl. Banner, Growth, S. 104. Winstedt räumte später ein, dass es am Ende der 1920er Jahre schwierig war, sich ein klares Bild der Situation zu verschaffen. In seinem Bildungsbericht für 1927 schrieb er: „It is continually asserted that our schools are turning out an army of unwanted clerks. Actually the experience of the department is that the schools are not producing anything like a sufficient supply, if one is to judge by the number of complaints received of the lack of local candidates

Sir George Maxwell, der als Chief Secretary in Malaya tätig war, formulierte die sich aus dieser Situation ergebende britische Sprachpolitik im Hinblick auf die Gestaltung des Bildungssystems noch konkreter und schärfer. In seinem Vortrag vor dem Royal Colonial Institute von 1927 über „Some Problems of Education and Public Health in Malaya" sagte er:

> The Government, whilst admitting that more English schools are urgently required, and expressing its intention of providing them, has declared that in this matter it will be guided by regard to the power of the country to absorb the annual output of the English schools, rather than by the very natural, and indeed pathetic, urge of the parents [...] I am afraid that the policy is not altogether popular. The cry of the parents is for English schools everywhere; and in a debate in the Federal Council, there was talk of „supply and demand", the „survival of the fittest", and the „Devil take the hindermost". Unfortunately, the experience of other countries, in Asia and elsewhere, has been that the failures not only go too readily to „the devil", but they try to take the country with them.[66]

Wiederum wurde die Erfahrung in den benachbarten Kolonien für die Argumentation herangezogen und es erfolgte die bewusste Abgrenzung von einem vergleichbaren Vorgehen. Das Thema wurde auch vom Sanitary Board in Kuala Lumpur und von der Presse aufgegriffen.[67] Dass es auch andere Meinungen zu dieser Thematik gab und dass die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage in Malaya bei weitem nicht die Dramatik hatte, die britische Kolonialherren in Indien meinten beobachten zu können, zeigt ein Kommentar von J. H. M. Robson. Er argumentierte, dass die Situation nicht vergleichbar sei, da Indien weitaus dichter besiedelt sei und daher das Überangebot an Arbeitskräften eine realistischere Gefahr darstelle. Über Malaya sagte er hingegen:

> If what I consider to be the somewhat misleading statement about lack of employment was true there would be a very large number of Malayan, Chinese, and Indian boys seeking employment. Advertise for a clerk, a typist, or an English speaking Malay for a telephone operator and see how many replies you get from boys who have done well in our schools. Precious few.[68]

Die Regierung unternahm schließlich zögernde Schritte hin zu einer Vergrößerung des staatlich subventionierten Angebots; die Maxime, kein Überangebot von englischsprachigen Arbeitskräften zu produzieren, blieb jedoch gültig. Diese Situation schuf die Voraussetzung für die Gründung von privaten Schulen auch außerhalb des Missionsumfelds. Gegen Ende der zwanziger Jahre finden sich verstärkt Hinweise auf die Entstehung eines privaten Marktes für das Bildungsgut

---

for vacant posts." Report on the Federated Malay States for 1927: Education, S. 12, TNA, CO 717/61/6. Dieser Absatz wurde auch im Colonial Office genau gelesen. Vgl. den Kommentar von C. Caine zum Bericht für 1927, vom 1. August 1928, TNA, CO 717/61/6.

66 Maxwell, Problems, S. 210f. In der sich anschließenden Diskussion hatte Sir Frank A. Swettenham einmal mehr die Möglichkeit seine Kritik am englischsprachigen Bildungsangebot in Malaya zu formulieren und damit zu Protokoll zu geben, dass er seinen Ansichten treu geblieben war. Vgl. ebd. S. 218.

67 Vgl. TNA, CO 717/53/14.

68 Federal Council Proceedings of the Federated Malay States, vom 9. März 1926, S. B11, hier zitiert nach: Dhaliwal, English Education, S. 14.

der englischen Sprache. Diese Entwicklung wurde von der britischen Regierung kritisch beobachtet, jedoch nicht unterbunden, und so konnte sich eine große Zahl von guten oder weniger guten Privatschulen etablieren.[69]

Neben der Lehrerausbildung, die bereits im 19. Jahrhundert eine weiterführende Bildung ermöglicht hatte, eröffneten sich im 20. Jahrhundert auch in der tertiären Bildung neue Wege. Im Jahr 1905 wurde auf Drängen der nichteuropäischen Bevölkerung eine Medical School in Singapur gegründet.[70] Die von Gouverneur Sir John Anderson geforderte Teilfinanzierung durch die einheimische Bevölkerung wurde ohne Zögern geleistet und bereits zwei Jahre später wurde über die Medizinerausbildung in Singapur berichtet, dass auch mindestens ein Studierender aus den malaiischen Staaten dieses Angebot wahrnehme. Im Bildungsbericht für das Jahr 1907 heißt es:

> It is very satisfactory to note that a pupil from this school [Malay College Kuala Kangsar] who joined the Singapore Medical School during the year is, I understand, doing well there. That a Malay should have been willing to study European medicine is a significant and most satisfactory fact, and it is to be hoped that this example may lead others to join and in time go far to break down the prejudice of Malays against European medical methods.[71]

Gerade in der tertiären Bildung galten Angebote, die in Singapur oder in einem der anderen Straits Settlements bereitgestellt wurden, immer auch der Klientel aus den malaiischen Staaten und auch wenn es nur eine kleine Gruppe gab, die sie nutzte, stellte sie doch, wie der Autor des Berichtes hervorhebt, ein wichtiges Moment der Integration dar.[72] Die wenigen Absolventen der Medical School und des Raffles College, das unterstützt durch zahlreiche Spenden aus der chinesischen, tamilischen und malaiischen Bevölkerung 1928 eröffnet worden war und Abschlüsse unter anderem im Bereich der Lehrerbildung anbot, galten als Multiplikatoren im Hinblick auf ihre Kommilitonen und auf den Kreis ihrer Familien. Auch durch die Beziehungen, die sich aus einer Tätigkeit als Arzt oder Lehrer ergaben, verbreiteten sich europäische Ideale und Errungenschaften.

Nach den Straits Settlements wurde auch Hongkong zu einer beliebten Destination für Schulabgänger. Für das Jahr 1914 verzeichnete der Bericht allein für Selangor sechs Absolventen, die ihr Studium in der Kronkolonie Hongkong aufgenommen hatten. Bereits ein Jahr später hatte sich die Zahl auf acht erhöht.[73] Für die chinesischen Familien bestand ähnlich wie für die Tamilen in Ceylon, die ihre

---

69 Vgl. die Rubrik „Private Schools" im Report on the Federated Malay States for 1928: Education, S. 13. Nicht unerwähnt sollen hier die englischsprachigen Unterrichtsangebote einiger muslimischer Schulträger bleiben. So wurde beispielsweise 1924 die Sekolah Al-Diniah in Perak gegründed. Auch diese Schulen profitierten von der Nachfrage nach Englischangeboten. Vgl. Khoo, Malay Society, S. 175.

70 Zum Engagement der einheimischen Bevölkerung vgl. Wong und Gwee, Introduction, S. 8.

71 Report on the Federated Malay States for 1907, S. 28.

72 Die Gruppe derer, die diese Angebote nutzten, wuchs ständig. Vgl. u. a. Report on the Federated Malay States for 1915: Selangor, S. 18.

73 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1914: Selangor, S. 17 und Report on the Federated Malay States for 1915: Selangor, S. 18.

Söhne in Madras und Bombay studieren ließen, eine besondere Affinität zur benachbarten Kolonie. Auch die Ausschreibung von vier Stipendien, die in privater Initiative von einem der reichsten Chinesen, Loke Yew, an jeweils zwei Schüler aus den Föderierten Malaiischen Staaten und den Straits Settlements vergeben wurden, stärkte diese Verbindung zur Universität in Hongkong.[74] Durch diese neue Art von Bildungskarrieren wurden die Kolonien zunehmend stärker miteinander vernetzt. Einige wenige Absolventen von Schulen in den malaiischen Staaten fanden den Weg nach Europa oder in die Vereinigten Staaten von Amerika.[75] Zu ihnen gehörte unter anderem Raja Alang Iskandar aus Perak, der als zukünftiger Sultan für ein Studium nach Oxford geschickt wurde. Die Erfahrung, mehrere Jahre in einem westlichen Umfeld zu verbringen, prägte ihn weitaus mehr als es ein Aufenthalt in Singapur mit regelmäßigen Heimreisen vermocht hätte. Der Erwerb der englischen Sprache stellte dabei nur ein Mosaiksteinchen dar.[76]

Trotz einer Vielzahl von Bildungsangeboten erreichte die Schulbildung auch in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts nie alle oder auch nur die meisten Kinder im Schulalter. Für Perak, einen der entwickeltsten Staaten der Föderation, wurde noch im Bericht von 1916 angenommen, dass nur etwa 38 Prozent der Jungen und 8 Prozent der Mädchen eine malaiische Schule besuchten. Selbst die Einführung der Schulpflicht, die in anderen Staaten bereits vorausgegangen war, änderte diese Situation nicht maßgeblich.[77] Der Anteil der Schüler in englischsprachigen Schulen war noch ungleich kleiner, so dass von einer umfassenden Schulbildung nicht die Rede sein konnte. Insgesamt blieb auch der prozentuale Anteil des Bildungsbudgets am Gesamthaushalt in den Föderierten Malaiischen Staaten im Vergleich zu Ceylon und anderen Kolonien eher klein.[78] Und schließlich ist das Niveau der einzelnen englischsprachigen Schulen im Nachhinein sehr schwer einzuschätzen. Wenn einerseits dem englischsprachigen Zweig fortlaufend eine positive Entwicklung bestätigt wurde, verbesserten sich die Bedingungen gerade in jenen Schulen, die nicht wie das Malay College in Kuala Kangsar oder die Victoria Institution in Kuala Lumpur als Prestigeobjekte der britischen Herrschaft behandelt wurden, nur langsam und erreichten oft nicht den gewünschten Standard.[79] Insbesondere auf die mündliche Sprachkompetenz wurde im Unter-

---

74 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1915, S. 22.

75 Vgl. Memorandum prepared by the Director of Education, R. O. Winstedt: Review of Education in S. S. and F. M. S., 1924, TNA, CO 717/60/15.

76 Bekannt geworden ist der Aufenthalt des angehenden Sultans von Perak vor allem durch den Besuch seines Vaters anlässlich der Krönung von Edward VII. Die Begegnung der westlichen und der östlichen Welt auf britischem Territorium beschreibt unter anderem Heussler, British Rule, S. 101.

77 Zu den Angaben in Prozent, die sich auf das Jahr 1912 beziehen, vgl. Report on the Federated Malay States for 1916, S. 24.

78 Am Ende der hier untersuchten Periode, im Jahr 1931, lagen die Bildungsausgaben in den Föderierten Malaiischen Staaten bei 6,5 Prozent und in Ceylon bei über 16 Prozent. Vgl. Dhaliwal, English Education, S. 3.

79 Vgl. u. a. Report on the Federated Malay States for 1914: Perak, S. 22.

richt kein besonderer Wert gelegt.[80] Auch die Rhetorik der Schulinspektoren, die sich alle Mühe gaben, die Aufgabe der Schulen bei der Verbreitung der englischen Sprache hervorzuheben, konnte daran nichts ändern.[81] Entsprechend gering blieb die Zahl der Schüler, die über wirklich gute Englischkenntnisse verfügte. Der Zensus von 1931 gibt Aufschluss darüber, in welchen Größenordnungen man denken muss, wenn man die Gesamtbevölkerung in den Blick nimmt. Es wurde berichtet, dass in der Föderation lediglich 2,8 Prozent der asiatischen Bevölkerung über Englischkenntnisse verfügte. In Kuala Lumpur hingegen sprach bereits jeder elfte Asiate Englisch.[82] Besonders auffällig und den Schulbesuch im englischsprachigen Zweig widerspiegelnd ist die Unterscheidung zwischen Frauen und Männern im Hinblick auf ihre Englischkenntnisse. Während unter den Chinesen 2,6 Prozent der Frauen und 3,7 Prozent der Männer in der Herrschaftssprache kommunizieren konnten, waren es unter den malaiischen Frauen gerade 0,1 Prozent im Vergleich zu 2,3 Prozent bei den Männern.[83] Die Zahlen zeigen, dass die englische Sprache nur langsam Fuß fasste.

5.2.3 Chancen für die Integration

Hatte es sich im 19. Jahrhundert um zarte Pflänzchen der Integration gehandelt, setzte mit Beginn des 20. Jahrhunderts auf unterschiedlichen Ebenen eine neue Entwicklung ein. Vor allem in den unteren Rängen der britischen Verwaltung änderte sich langsam die Integrationspolitik. Am Anfang hatte im Bereich der administrativen Integration der Polizeidienst eine wichtige Rolle gespielt.[84] In diesem

---

80 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1926: Education, S. 9.

81 Im Bericht des Jahres 1921 schrieb der Schulinspektor der Straits Settlements und der Föderierten Malaiischen Staaten: „[The] ability to read, write, and think in English is presumably the main object of all the English Schools. [...] It is obviously a great achievement for a school to receive a child in a primary class unable to speak a word of English, and to teach that child so successfully that he is able to pass the Cambridge Local Examinations some years later. But if we give the children an English education, we want it to ensure that those of them who leave school without taking the Local Examinations should have sufficient command of English to understand and speak it correctly, and a desire to improve their knowledge by private reading." Hier zitiert nach: Nagle, Educational Needs, S. 114.

82 Die Zahlen wurden auf der Grundlage des „British Malaya 1931 Census" (Tabellen 210, 211 u. 212) berechnet. Vgl. Butcher, The British, S. 174. Damit liegt der Anteil der englischsprachigen Bevölkerung in den Föderierten Malaiischen Staaten 1931 in etwa so hoch wie in Ceylon um die Jahrhundertwende (s. u.).

83 Vgl. British Malaya 1931 Census (Tabellen 210 u. 211), hier zitiert nach: Butcher, The British, S. 184.

84 Für den Polizeidienst waren in der Regel keine Englischkenntnisse nötig. Dies fiel vor allem europäischen Reisenden auf. Ella Christie beschreibt ihren Besuch in der Polizeistation von Tampin in Negri Sembilan auf der Suche nach einer Transportmöglichkeit: „I then bethought myself of the police station, and went to interview the sergeant-major to see if he would give me a man to go with the cart. The difficulty there was not less, for he could not speak a word of English, and the only English-speaking individual was a Tamil who did not know Malay, so a third man had to be fetched who knew both." Hingegen sprach der Leiter der Poststelle in Tampin ihrem Bericht nach Englisch. Ella Christie, Malaya in 1904, CUL, RCS BAM III/3, S. 8.

Berufsfeld waren schon früh nicht nur Inder sondern auch Malaiien berücksichtigt worden. Auch wurde für diesen Arm der Kolonialregierung eine Politik formuliert, die später auf andere Berufe übertragen wurde. So hieß es im ersten „Report on the Federated Malay States" von 1896 über die Polizeikräfte in Perak: „As opportunity occurs it is thought that the proportion of the Native, i.e. the Malay, as opposed to the Indian element, might be increased. The general conduct of the native members of the force is reported ‚good'."[85] Unter der Bezeichnung „Indian element" wurden vielfach auch die ceylonesischstämmigen Einwanderer verstanden, und in vielen Bereichen stieß die erhebliche Zahl von Bewerbern vor allem aus Jaffna zunehmend auf Widerstand.[86] Hatte man sich im 19. Jahrhundert noch um die Einwanderung qualifizierter ceylonesischer Kräfte bemüht, überwog nun zu Beginn des 20. Jahrhunderts die politische Maxime, dem malaiischen Bevölkerungsteil oder zumindest im Land geborenen Anwärtern bei Ämtern in der Verwaltung den Vorzug einzuräumen. Eine positive Entwicklung verzeichnete der Berater von Perak im Jahr 1908. Er schrieb:

I have always been in favour of giving preferential treatment to Perak-born boys if properly qualified for admission to the Perak Government service. They now are qualifying in sufficient numbers to possess a practical monopoly of the recruiting for the Customs Service, the Clerical Service, and the Junior Settlement officerships. At an early date I hope to see more Malay Sanitary Inspectors employed in the principal townships of the State.[87]

Die bessere Qualifizierung und die Verbreitung der Herrschaftssprache in malaiischen Kreisen führten dazu, dass Malaien nun in größerer Zahl in die unteren Ränge der Administration vordrangen. So wurde schließlich auch die Dominanz der indisch- und ceylonesischstämmigen Personengruppe im Eisenbahnwesen gebrochen. Im Bericht für das Jahr 1924 heißt es in diesem Zusammenhang über Pahang:

The policy of the Government to employ natives of the country to a greater extent has been continuously kept in view. Many departments have made useful efforts in this direction, noticeably the Railway Department: most of the stations on the Pahang line have Malay

---

85 Report on the Federated Malay States for 1896, S. 23.

86 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1903, S. 30 und Report on the Federated Malay States for 1908: Perak, S. 21. Auch der Versuch einiger Ceylonesen und Inder, durch den Besuch des letzten Schuljahres in den Föderierten Malaiischen Staaten die nötige Zugangsvoraussetzung für den Verwaltungsdienst zu erlangen, geriet nun stärker in die Kritik. Ihre Teilnahme an der Abschlussprüfung wurde sogar als einer der Gründe angeführt, warum die Föderierten Malaiischen Staaten im Vergleich zu den Straits Settlements so viel schlechter abgeschnitten hatten: „As a whole the Federated Malay States schools compared badly with those of the Colony in this test [...] To some extent this result is due to the large number of boys and young men who come from Ceylon and India with a view to getting employment as Clerks in the Federated Malay States, and finding that a Standard VII certificate is necessary, attend Federated Malay States schools just sufficiently long to qualify them to enter for the examination. It is perhaps, not to be regretted that the majority of such candidates fail." Report on the Federated Malay States for 1908: Education, S. 3.

87 Report on the Federated Malay States for 1908: Perak, S. 21. Im Jahr 1918 umfasste die Aufzählung der Berufsfelder, für die einheimische Kräfte ausgebildet werden sollten, neben den medizinischen Tätigkeiten auch die Bereiche „Railway, Public Works, Survey, Mines, Forest, and Agricultural Departments". Report on the Federated Malay States for 1918, S. 17.

station masters and the Kuala Lipis Railway Station is at the time of writing entirely staffed by Malays (station master, clerks, porters and police).[88]

Allein in den Bereichen, in denen die Sprachkompetenz eine besondere Bedeutung hatte, fehlte es weiterhin an gut ausgebildeten Malaien; so wurde beispielsweise ein Mangel an malaiischen Englischlehrern und kompetenten Dolmetschern beklagt.[89] Mit diesen Ausnahmen war die administrative Integration der Malaien auf der Ebene der kleineren und weniger bedeutenden Posten tatsächlich vorangeschritten. Diese Entwicklung war zu Beginn des 20. Jahrhunderts keineswegs vorhersehbar gewesen. Die geringe Zahl von Malaien in höheren Ämtern des Civil Service und selbst in den unteren Rängen der britischen Verwaltung war erstmals auf der Rulers' Conference von 1903 offen diskutiert worden, und erst in der Folge dieser Konferenz wurden Reformen auf mehreren Ebenen umgesetzt. Angestoßen wurde die Diskussion durch ein Memorandum von drei malaiischen Büroangestellten im Engineering Department. Diese hatten sich an ihren Dienstvorgesetzten gewandt, um eine Befreiung der malaiischen Bewerber zu erwirken, wenn es darum ging, gute Englischkenntnisse für den Aufstieg in eine höhere Gehaltsstufe nachzuweisen. Sie argumentierten, dass es solche Ausnahmeregelungen bereits für Muslime in Indien gegeben habe und dass sich in den Föderierten Malaiischen Staaten die Situation ähnlich darstelle wie auf dem Subkontinent. Während in Indien ein Teil der hinduistischen Bevölkerungsgruppe schneller die englische Sprache adaptiert hätte als die muslimische, seien in den malaiischen Staaten vor allem die chinesische und die indische Minderheit mit der Herrschaftssprache vertraut.[90] Das Ansinnen wurde abgelehnt, aber die Idee einer speziellen Förderung der malaiischen Bevölkerung im Bildungsbereich war geboren.[91] Hohe britische Beamte zeigten sich offen für einen Wandel in der Politik Einheimischen gegenüber. J. P. Rodger, zu diesem Zeitpunkt Berater in Perak und einer der fortschrittlichsten Vertreter des Civil Service, nutzte die Gelegenheit, seine Kollegen bei der Konferenz im Jahr 1903 daran zu erinnern, dass die Rolle der Briten sich auf die Beratung der malaiischen Herrscher und die Hilfestellung bei der Umsetzung von Veränderungen beschränken müsse:

It must never be forgotten that these are Protected Malay States and not British Colonies and that British officials are here to advise and assist and not to supersede the Rulers in the administration of their own States. One of the most difficult problems to be solved is how best to employ in the Administration, the sons and near relations of Rajas and Chiefs, who but for British intervention would now be in full administrative charge of large and important districts.[92]

---

88 Report on the Federated Malay States for 1924: Pahang, S. 15. Die gleiche Entwicklung ließ sich auch in den anderen Staaten der Föderation beobachten. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1924, S. 35.

89 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1924: Education, S. 3.

90 Vgl. Mahomed Aba, Inche Teh und Mahomed Cassim an den State Engineer, Taiping vom 6. Juni 1903, TNA, CO 273/303.

91 Vgl. Heussler, British Rule, S. 132.

92 Minutes on the Conference of Chiefs of the F. M. S. held at Kuala Lumpur, on 20th, 21st, 22nd and 23rd July 1903, in: Selangor Government Gazette, Supplement vom 2. Oktober 1903.

Bereits vor der Konferenz hatte sich Rodger für eine stärkere Beteiligung der malaiischen Bevölkerung an der Administration ausgesprochen. In einem Brief vom April 1903 an den Resident-General hatte er die Berücksichtigung Einheimischer gefordert:

As advisers of the Protected Malay States we should, I think, endeavour to employ the natives of the country wherever possible [...] to develop their capacity by means of education [...] and subsequently by means of official life, and gradually to increase their sense of responsibility by entrusting them, more and more, with important posts under Government, and enlarging rather than restricting the scope of their power, as they show themselves deserving of confidence.[93]

Nun schlug er die Gründung einer speziellen englischen Schule für die traditionelle Elite in den Föderierten Malaiischen Staaten vor.[94] R. J. Wilkinson, der seit 1903 als Schulinspektor der Föderation tätig war, griff den Gedanken einer Eliteschule nach dem Modell der englischen *Public School* auf.[95] Er konnte seine Vorgesetzten nach einigem Zögern von der Notwendigkeit einer besonderen Karriereleiter für die malaiische Bevölkerung überzeugen.[96] W. H. Treacher, zu dieser Zeit Resident-General, gebrauchte große Worte, als er den Plan im Bericht von 1903 vorstellte:

I am confident that a new era is opening for the Malay race in the Peninsula and that, provided Government generously supports and wisely encourages Mr. Wilkinson's efforts, we shall in due time train up a generation of young Malays equipped for and capable of fairly holding their own in the competition with the Europeans, Chinese and Indians who now

---

Dass J. P. Rodger es ernst meinte mit seiner Anmerkung, wird deutlich, wenn man seine jährlichen Berichte aus dieser Zeit liest. Er übertrug nicht nur den einheimischen Penghulus (Distriktvorstehern) einen größeren Aufgabenbereich, sondern versuchte auch, viele der jungen Rajas mit verantwortungsvollen Tätigkeiten zu betrauen. „Responsibility is a factor of the utmost value in any scheme for developing the capacity and character of native chiefs and headmen", so schrieb er und handelte vielfach nach dieser Maxime. Vgl. Report on the Federated Malay States for 1902: Perak, S. 40.

93 J. P. Rodger an W. H. Treacher, 6. April 1903, TNA, CO 273/303, hier zitiert nach: Johan, Educating, S. 38f.

94 Vgl. Johan, Educating, S. 39.

95 Auch in späteren Jahren wurde immer wieder auf das Modell der englischen *Public School* Bezug genommen. Vgl. u. a. Report on the Federated Malay States for 1905: Perak, S. 34. Dort heißt es, „to become an undoubted success the school should be run on the lines of an English public school. A File Corps might advantageously be established." Im Bericht von 1906 wurde sogar ausgeführt, dass nur eine Schule nach den Richtlinien einer englischen *Public School* das richtige für die Malaien wäre: „The success of this school – which is attended by Malays only – shows how little foundation there is for the belief in their racial incapacity. At the same time it is obvious that the Malays need schools of this special type – for they are not successful in others – and it is interesting to see that the type that suits them best is modelled upon the English residential public school." Report on the Federated Malay States for 1906: Perak, S. 17.

96 Erst nachdem Frank A. Swettenham, zuletzt High Commissioner der Föderierten Malaiischen Staaten, die Kolonie 1903 verlassen hatte, um die Zeit nach seiner Pensionierung in England zu verbringen, hatte der Vorschlag eine Chance, umgesetzt zu werden. Vgl. Johan, Educating, S. 40f.

virtually monopolise the commercial, industrial and administrative activities of this country. I am confident that the Government can assist in bringing about that result, and if it can, it is obviously the bounden duty of a rich Government, controlled by a protecting European Power, to see to it that the proper measures are taken.[97]

Die Gründung des College unterstützt durch eine erhebliche Finanzierungshilfe der malaiischen Herrscherhäuser ließ nicht lange auf sich warten. Bereits zwei Jahre später wurde eine Schule eröffnet, die nach dem Umzug in neue Gebäude im Jahr 1909 den Namen „Malay College" erhielt. Vor allem zwei Dinge waren den Briten bei der Einrichtung der Schule wichtig: die Weitergabe von hervorragenden Englischkenntnissen und die Vermittlung einer an westlichen Werten orientierten Moral.[98] In Bezug auf die Englischkenntnisse der Schüler konnte bereits im Bericht von 1907 festgestellt werden: „All the pupils from this College speak English with a purity of accent and a fluency not met with elsewhere."[99] Bei der Beschreibung weitergehender Ziele, die mit der Schulgründung verfolgt wurden, bezog man sich wieder einmal auf die britische Bildungspolitik auf dem indischen Subkontinent. Im Bericht für Perak von 1906 wurde eine Rede des Vizekönigs von British Indien, Lord Curzon, zitiert. Dieser hatte ausgeführt:

We desire to raise up a vigorous and intelligent race of young men who will be in touch with modern progress but not out of touch with old traditions: who will be liberally educated but not educated out of sympathy with their own families and people: who will be manly and not effeminate, strong minded but not strong willed, acknowledging a duty to others instead of being a law unto themselves, and who will be fit to do something in the world instead of settling down into fops or spendthrifts or drones.[100]

Obgleich R. J. Wilkinson ausdrücklich auch Kandidaten ohne aristokratische Abstammung im Malay College aufnehmen wollte, blieb es zunächst bei wenigen Ausnahmen. In erster Linie vertraute man darauf, dass die Söhne der Herrscherhäuser und ihre nächsten Verwandten das wichtigste Bindeglied zur malaiischen Bevölkerung insgesamt waren.[101] Damit unterschied sich die „neue" Sprach- und Bildungspolitik erheblich von der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts propa-

---

[97] Report on the Federated Malay States for 1903, S. 30. Was Treacher mit „in due time" meinte, lässt sich aus einer anderen Stellungnahme von ihm entnehmen, die kurz zuvor in der *Malay Mail* erschien. Dort äußerte er sich sehr viel weniger enthusiastisch und griff auf das oft gebrauchte Argument zurück, dass es mehrere Jahrzehnte dauern könnte, um den Einfluss des tropischen Klimas auf den Charakter auszugleichen: „I do not despair of Malays eventually becoming valuable public servants in the higher grades of the Civil Service, but race characterisation the result of centuries of tropical environment cannot be changed in a decade, or even in two or three decades." The Malay Mail vom 10. Juli 1904, hier zitiert nach: Johan, Educating, S. 33.

[98] Vgl. Report on the Federated Malay States for 1905, S. 16.

[99] Report on the Federated Malay States for 1907: Selangor, S. 20. Bis auf die Priorität, die dem Englischunterricht eingeräumt wurde, orientierte sich das Curriculum des Malay College an dem anderer englischsprachiger Schulen der F. M. S. Unterrichtet wurden neben der englischen Sprache und englischer Literatur, Geschichte, Geografie, Arithmetik, Hygiene und Sport ebenso wie Malaiisch. Vgl. Johan, Educating, S. 62.

[100] Report on the Federated Malay States for 1906: Perak, S. 17 (ohne Angabe der Originalquelle).

[101] Johan, Educating, S. 42f.

gierten und von Thomas Babington Macaulay formulierten „filtration theory". Auch wenn auf den ersten Blick gewisse Ähnlichkeiten mit dieser auffallen dürften – auch hier soll eine Gruppe von Mittlern zwischen den Teilgesellschaften herangezogen werden – so wird hier doch auf ganz andere Qualitäten Wert gelegt. Besonders herausgestellt wird der kontinuierliche und stabile Kontakt zur Herkunftsgruppe. Nicht mehr die ausschließliche Hinwendung zur westlichen Gesellschaft wurde gefordert, sondern auch das Verwurzeltsein in den eigenen Traditionen. Für diese Aufgabe schienen besonders diejenigen geeignet, die bereits in der einheimischen Hierarchie weit oben standen. Erst in den 1920er Jahren wurde über sogenannte *probationerships* auch einigen wenigen besonders herausragenden malaiischen Jungen aus dem Umfeld der *vernacular schools* ein regulärer Zugang zum Malay College eröffnet.[102]

Vielfach bezeichnet als das „Eton of the East"[103] beherbergt der prachtvolle Bau des Malay College noch heute eine englischsprachige Eliteschule, die weiterhin einen hervorragenden Ruf genießt. Das Rugbyfeld auf dem Schulgelände, das als erstes ins Auge fällt, wenn man sich dem Gebäude nähert, lässt darauf schließen, dass auch heute noch ursprünglich englische Traditionen gepflegt werden.[104] Die Schule stellte schon damals ausdrücklich einen Kompromiss zwischen der Aneignung neuer und der Beibehaltung traditioneller Werte dar.[105] Eine Alternative, die darin bestanden hätte, regelmäßig eine Gruppe von malaiischen Schülern nach England zu entsenden und dort weiterzubilden, wurde auch von den malaiischen Herrschern nicht befürwortet. Sie sprachen sich hingegen ausdrücklich für das Malay College aus.[106] Die Schülerzahl stieg bis 1913 auf 138 Schüler an und blieb von da an bis in die 1930er Jahre mehr oder weniger konstant.[107] Die besten Absolventen jedes Jahrgangs erhielten die Chance, einen Aufbaukurs zu belegen und anschließend in den 1910 gegründeten und vom Civil Service getrennt organisierten Malay Administrative Service (MAS) aufgenommen zu werden.[108] Die Tätigkeitsbereiche dieses Zweiges der britischen Verwaltung waren in der Hierar-

---

[102] Die Exklusivität der Schule wurde auch von den malaiischen Herrschern eingefordert. Mit der Zeit wurde ihnen bewusst, welch wertvolle Ressource eine englischsprachige Bildung in der sich schnell verändernden Gesellschaft darstellte. Die Konkurrenz auch mit Vertretern aus der Mittelschicht wurde härter und die Besinnung auf die Privilegien der Aristokratie umso wichtiger. Vgl. ebd., S. 168–170.

[103] Vgl. Johan, Educating, S. 156 u. 212f. Die Schule wurde auch als „Bab-ud-Darajat", Gateway to High Rank, bezeichnet. Vgl. Andaya und Andaya, History, S. 234.

[104] Bei einem Besuch der Verfasserin zeigte sich, dass die zufällig angetroffenen malaysischen Schüler ihre Englischkenntnisse zu erproben suchten und den Gast in gutem Englisch begrüßten.

[105] Vgl. Johan, Educating, S. XI.

[106] Vgl. Sidhu, Administration, S. 148f.

[107] Vgl. ebd., S. 150.

[108] Dieses Mal war die Initiative vom High Commissioner und dem Direktor des Malay College ausgegangen. London stimmte ohne Einschränkung zu. Vgl. Johan, Educating, S. 176f. Zur Diskussion einer „lower division" des Civil Service in den Föderierten Malaiischen Staaten vgl. auch Kapitel 5.4.3.

chie eher niedrig angesiedelt und beschränkten sich auf Aufgabenfelder in der Distriktadministration. Der Übergang in den traditionellen Malayan Civil Service war theoretisch möglich. Die Zahl jener, die diesen Aufstieg tatsächlich vollzog, blieb jedoch über Jahrzehnte hinweg sehr klein.[109] Sir Lawrence Guillemard, der High Commissioner der Föderierten Malaiischen Staaten, teilte die Gruppe der Malaiien im MAS in drei Kategorien ein, von denen nur eine wirklich für die Integration in den Civil Service taugte:

A few of the best of them have proved themselves fit to rank with the Malayan Civil Servants and to be entrusted with the duties of District officers or of other positions of responsibility. Others are men of solid reliable merit, fit for a limited amount of responsibility such as an ASSISTANT District Officership. Others again (about half of the total number) are industrious and worthy ‚donkey workers'. Only a small proportion have shown themselves unfit for any positions of responsibility.[110]

Der Erste Weltkrieg und die Verwendung vieler britischer Administratoren im Militär führten zu einem leichten qualitativen und quantitativen Anstieg der malaiischen Präsenz in der britischen Verwaltung.[111] Die spürbarsten Auswirkungen hatte die Gründung des Malay College und des damit verbunden MAS jedoch beginnend mit den 1930er Jahren, als zum einen mehr und mehr Absolventen begannen, im Civil Service aufzusteigen, und zum anderen die politische Atmosphäre eine größere Teilhabe der malaiischen Bevölkerung an den administrativen und politischen Prozessen zuließ. Gerade in den späten vierziger sowie in den fünfziger und sechziger Jahren spielten die *old boys* des Malay College eine wichtige Rolle in der Politik der sich emanzipierenden Kolonie.[112] Die Gründung einer vergleichbaren Institution für Mädchen und junge Frauen war zunächst für das Jahr 1942 vorgesehen. Sie verzögerte sich jedoch aufgrund des Zweiten Weltkrieges, so dass weiblichen Anwärtern bis 1947 kein ähnlich elitäres Bildungsangebot unterbreitet werden konnte.[113]

---

109 Vgl. Sidhu, Administration, S. 156–158.

110 High Commissioner an das Colonial Office vom 11. Dezember 1923, hier zitiert nach: Johan, Emergence, S. 140 (Hervorhebung im Original). Die Stellungnahme spiegelt auch die realen Verhältnisse wieder. Im Jahr 1928 hatten von 78 malaiischen Beamten im MAS nur elf verantwortliche Positionen im administrativen Bereich inne. Alle anderen gingen Tätigkeiten als Schreiber oder Bürogehilfen nach. Nur fünf von ihnen hatten den Aufstieg in den Malayan Civil Service geschafft. Vgl. Johan, Educating, S. 190.

111 Vgl. ebd., S. 182f.

112 Vgl. ebd., S. XVI u. 220. Im Jahr 1940 erschien im College Magazine der Bericht eines Absolventen, der darauf hinwies, dass zu diesem Zeitpunkt alle vier amtierenden Herrscher der Einzelstaaten und gleichzeitig alle vier inoffiziellen malaiischen Mitglieder des Bundesrats Absolventen des Malay College waren. Vgl. Malay College Magazine, Bd. 1, Nr. 2, 1940, S. 79, hier zitiert nach: Johan, Educating, S. 212. Neben der Verwaltung und der Politik wählten einige Absolventen auch den Journalismus als Betätigungsfeld und wurden so zu wichtigen Multiplikatoren. Insbesondere ihre Zweisprachigkeit half ihnen bei einer Karriere im Pressewesen. Vgl. Johan, Educating, S. 218f.

113 Die Schulgründung wird von Lenore Manderson erwähnt, allerdings geht sie nicht genauer auf den Unterricht oder die Klientel des Malay Girls' College ein. Vgl. Manderson, Development, S. 110.

Im deutlichen Gegensatz zu den genannten Initiativen, die eine Berücksichtigung von Malaiien in Ämtern von geringerer politischer Bedeutung zum Ziel hatten, stand die Entscheidung des Colonial Office, einem Antrag des Gouverneurs der Straits Settlements und des High Commissioners der Föderierten Malaiischen Staaten, Sir John Anderson, nachzukommen und im Jahr 1904 den Zugang zum engeren Kreis des Civil Service in ganz Malaya auf Personen zu beschränken, die eine europäische Abstammung nachweisen konnten.[114] Anderson, der in England von seinem Vorgänger, Frank A. Swettenham, beraten und vor einer Ineffizienz des Civil Service aufgrund der Zulassung von nichteuropäischen Beamten gewarnt worden war, hatte bereits vor seiner Abreise diese Angelegenheit mit einigen Beamten im Colonial Office besprochen. In einem Schreiben vom 17. August 1904 griff er die Frage wieder auf und beantragte nun auf offiziellem Weg, den Zugang zum Civil Service zu beschränken. Als Begründung wurde die Nichtakzeptanz von Beamten fremder Herkunft in der malaiischen Bevölkerung angeführt. Tatsächlich behaupteten einige britische Beamte, dass unter anderem die Weigerung Sultan Idris', einen indischen Beamten zu akzeptieren, die Forderung Andersons untermauerte. Diese Zusammenhänge lassen sich jedoch heute nicht mehr nachweisen. Vielmehr wurde die wiederkehrende Behauptung, man handle im Interesse der einheimischen Bevölkerung, später von den Gegnern der Maßnahme mehrfach angezweifelt und kritisiert. Kommentare zum Schreiben Andersons weisen darauf hin, dass im Colonial Office keineswegs Einigkeit in der Frage des Ausschlusses aller Nichteuropäer herrschte. Dennoch akzeptierte die Zentrale den Vorschlag Andersons schließlich ohne Einschränkung. Auch als einige Jahre später ein Eurasier um Aufnahme in den Civil Service ersuchte und darauf hinwies, das er „europäischer Abstammung" sei, verweigerte das Colonial Office dem Anwärter den Zugang. Die Regelung zur Beschränkung des Zugangs auf Personen „of European descent" wurde durch die Formulierung „of pure European descent on both sides" ergänzt.

Obwohl auch vor diesem Erlass nur wenige nichteuropäische Bewerber in den Civil Service aufgenommen worden waren – im Jahr 1911 waren es gerade einmal sechs Personen im zusammengefassten Civil Service der Straits Settlements und der Föderierten Malaiischen Staaten, die unter den neuen Voraussetzungen von vornherein abgelehnt worden wären – sorgte die Neuregelung für Protest. Nicht einmal im Indian Civil Service hatte es eine vergleichbare offizielle Regelung gegeben.[115] Die Kritik ging zum einen von einer kleinen englischsprachigen Elite in den Straits Settlements aus und zum anderen von einem liberalen Unterhausabgeordneten aus Glasgow, A. MacCallum Scott. In den Jahren 1911 und 1912 wurde die Angelegenheit mehrfach von ihm aufgegriffen und im Parlament diskutiert, aber obgleich er eine Reihe von Argumenten vorbringen konnte, erreichte er nicht

---

114 Eine ausführliche Schilderung der Einführung der sogenannten *colour bar* und der Reaktionen in der Bevölkerung, auf der die Darstellung im Folgenden, soweit nicht anders gekennzeichnet, beruht, ist nachzulesen in: Butcher, The British, S. 107–109 u. 167–169.

115 Vgl. Osterhammel, Kolonialismus, S. 70.

einmal, dass die Einführung der Zulassungsbeschränkung vom Parlament ernsthaft in Frage gestellt wurde. Seine Parteinahme für die asiatische Seite ermutigte jedoch eine kleinere Gruppe von Universitätsabsolventen in Singapur, gegen ihren Ausschluss zu protestieren. Erst in den 1930er Jahren kam der amtsinhabende Gouverneur den Forderungen der asiatischen Bevölkerung in den Straits Settlements einen kleinen Schritt entgegen und begründete eine Sparte des Civil Service, die ähnlich wie der MAS in den Föderierten Malaiischen Staaten niedrige bis mittlere Hierarchiestufen umfasste. Anders als in den malaiischen Staaten sollten in der Kronkolonie auch Asiaten nichtmalaiischer Herkunft zugelassen werden. Nur einige wenige Asiaten in den Straits Settlements wurden jedoch in den folgenden Jahren unter diesen Rahmenbedingungen aufgenommen. Ein Aufstieg in den inneren Kreis des Malayan Civil Service blieb ihnen verwehrt.

Mehrere Gründe lassen sich dafür anführen, dass es in den Föderierten Malaiischen Staaten keine öffentliche Kritik an der sogenannten *colour bar* gab. Zum einen waren Einheimische dieser Kolonie, die offiziell weiter als Protektorat galt, anders als Einwohner der Straits Settlements nie als „British subjects" eingeordnet worden und hatten somit auch vorher nicht die Voraussetzungen für den Zugang zum Civil Service erfüllt. Zum anderen gab es zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch keine nennenswerte englischsprachige Elite, die aufgrund eines Stipendiensystems, wie es in den Straits Settlements schon seit mehreren Jahren existiert hatte, auch in den Genuss einer britischen Universitätsbildung gekommen wäre. Die wenigen Stipendiaten aus den Föderierten Malaiischen Staaten setzten ihre Karriere nach ihrem Aufenthalt in Großbritannien bevorzugt außerhalb ihrer Heimat fort. Und schließlich spielte auch eine Rolle, dass es einigen Malaien mit aristokratischem Hintergrund nach und nach gelang, entweder insbesondere in der Anfangszeit über eine direkte Nominierung oder später über den Umweg des MAS in den inneren Zirkel des Civil Service aufgenommen zu werden. Die Regelung der *colour bar* bestand bis in die 1940er Jahre fort. In einem Brief von Sir George Maxwell, dem ehemaligen Chief Secretary der Regierung in den Föderierten Malaiischen Staaten, setzte dieser sich im Nachhinein noch einmal mit der Entscheidung für eine solche Zugangsbeschränkung auseinander. Er verwies auf die Beispiele Ceylon und Burma, wo eine andere Vorgehensweise gewählt worden war, und kam für Malaya zu dem Ergebnis: „Whatever the danger may have been, the action taken was unnecessarily, and therfore foolishly, drastic."[116]

Auf der politischen Ebene lassen sich ebenso wie in den höheren Rängen der Verwaltung in dieser Zeit nur erste Ansätze für eine Integration der einheimischen Bevölkerung finden. Von besonderem Interesse sind dabei drei politische Gremien: die Staatsräte in den Einzelstaaten, die Rulers' Conference, auf der sich erstmals die Herrscher und die britischen Administratoren aus der gesamten Föderation trafen, und schließlich der 1909 gegründete Legislativrat für die Föderation, der sowohl als „Legislative Council" als auch als „Federal Council" bezeichnet

[116] Sir George Maxwell an Brendan Bracken, Minister of Information, 22. September 1942, CUL, RCS BAM I/1, S. 2.

wurde. In diesen Institutionen wurde über eine Vielzahl von Themen diskutiert, und Entscheidungen wurden getroffen oder zumindest vorbereitet und beeinflusst. Während die Staatsräte der Einzelstaaten im Zuge der Zentralisierung mehr und mehr an Einfluss verloren, gewannen andere Gremien und Ausschüsse an Bedeutung.[117] Kann man der Rulers' Conference noch eine eher repräsentative Funktion zuschreiben, obgleich die Zusammenkunft von 1903 und die dort geführten Diskussionen gerade in der Bildungspolitik wichtige Veränderungen einleiteten,[118] spielte der Bundesrat (Federal Council) in den Föderierten Malaiischen Staaten eine ähnliche Rolle wie der Legislativrat in Ceylon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.[119] Neben dem High Commissioner und dem Resident General waren im Bundesrat die vier Herrscher, die vier Residenten und vier inoffizielle Mitglieder vertreten. Letztere konnten unter anderem die Migrantengruppen oder die britische Minderheit vertreten. Gerade die Berücksichtigung einiger inoffizieller Mitglieder hatte wie in Ceylon zur Folge, dass unter anderem auch Asiaten eine Aufgabe übernahmen, die sie in ihrer Gemeinschaft heraushob. Ihnen kam in vielen Kreisen eine Vorbildfunktion zu, ausdrücklich auch in Bezug auf ihren Bildungsstandard und die Beherrschung der englischen Sprache.

Über die malaiischen Herrscher, denen in diesem Gremium eine Sonderrolle zukam, schreibt Jagjit Singh Sidhu, der zur Administration in den Föderierten Malaiischen Staaten gearbeitet hat, hingegen:

> The position of the Rulers within the Federal Council was highly unsatisfactory. They had to sit through long debates carried out in a language with which they were not at all familiar, and although the proceedings were periodically summarized in a translation the results were extremely tedious for the Sultans. Still they regarded it as their duty to sit through the meetings not withstanding the custom which had evolved for them not to take part in the debates.[120]

Für die Föderation galt anders als für die Einzelstaaten das, was in Ceylon schon im 19. Jahrhundert Wirklichkeit geworden war. Die Arbeitsprache nicht nur der Administration, sondern auch der politischen Institutionen war Englisch, und nur entsprechende Sprachkenntnisse verhalfen den Vertretern zur politischen Partizipation und der breiteren Öffentlichkeit zur Anteilnahme an den Geschehnissen.[121]

---

117 Vgl. Gullick, Rulers, S. 101. Die Staatsräte dienten als Legislativräte innerhalb der Einzelstaaten. Sie hatten keine Kontrolle über den Staatshaushalt. Ihre Funktion, vorbehaltlich der Einwilligung des Resident-General, über die Einstellung, die Bezahlung, die Versetzung und die eventuelle Entlassung von einheimischen Beamten zu entscheiden, behielten sie auch im Zuge des Zusammenschlusses. Die Sprache der Staatsräte war malaiisch. Gleichzeitig wurden Gesetze jedoch in englischer Sprache erlassen, so dass es denjenigen Ratsmitgliedern, die über keinerlei Englischkenntnisse verfügten, schwer fiel, an den Diskussionen teilzunehmen. Vgl. Chai, Development, S. 45 u. 49.

118 Vergleiche die Diskussion zur Gründung des Malay College in diesem Kapitel.

119 Vgl. Kapitel 3.3.3.

120 Sidhu, Administration, S. 92.

121 Englisch war auch die Arbeitssprache der verschiedenen Ausschüsse und Kommissionen, die sich unter anderem mit der Bildungs- und der Sprachenfrage beschäftigten und so das bildungspolitische Geschehen beeinflussen konnten. Vgl. Kapitel 5.2.2. Die Arbeitssprache der ersten „Rulers' Conference" im Jahr 1897 war noch Malaiisch gewesen. Vgl. Emerson, Malaysia, S. 142.

Die Gremien hatten über ihre direkte Rolle bei der Entscheidungsfindung hinaus auch Einfluss auf die öffentliche Meinung und dienten einem Teil der Bevölkerung als Orientierung. Dies beschränkte sich auf der Föderationsebene jedoch auf die englischsprachige Minderheit, denn nur sie war über die Inhalte der Sitzungen informiert.[122] Auszüge der Debatten wurden beispielsweise in den lokalen englischsprachigen Presseerzeugnissen veröffentlicht.

Wurde die Sprachpolitik fast immer direkt mit der Verteilung von Chancen zur Integration im administrativen Bereich, auf der politischen Ebene und im Wirtschaftsleben der Kolonie in Verbindung gebracht, gibt es auf der anderen Seite nur wenig Hinweise darauf, welche Konsequenzen die Verbreitung des Englischen für soziale Kontakte zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen hatte. Bei John G. Butcher, der ein lebendiges Porträt der europäischen Bevölkerung in British Malaya gezeichnet und dabei auch die inter-ethnischen Beziehungen untersucht hat, lässt sich nachlesen, in welcher sozialen Beziehung die einzelnen asiatischen Teilgesellschaften zur britischen Minderheit standen. Obgleich die Wahl des Kommunikationsmittels in dieser Darstellung nur eine geringe Rolle spielt, sind einige Zusammenhänge, die er schildert, für die Frage nach der Bedeutung des Englischen im Hinblick auf eine Integration der Teilgesellschaften von Interesse.[123] Die Erwähnung, dass in fast allen Clubs in den malaiischen Staaten auch einige distinguierte Asiaten aufgenommen wurden, wenn ihre berufliche oder gesellschaftliche Stellung entsprechend hoch eingeschätzt wurde, ist angesichts des Ausschlusses aller Nichteuropäer in Singapur oder in Teilen Indiens bemerkenswert.[124] Der Hinweis, dass diese Option vor allem von Asiaten gewählt wurde, die über eine Vertrautheit mit der englischen Kultur und ihrer Sprache verfügten, überrascht hingegen wenig. Wichtiger für die Bedeutung der Sprache sind beispielsweise die Hinweise Butchers auf den stark eingeschränkten Kontakt zwischen europäischen und asiatischen Frauen der höheren Gesellschaft oder seine Darstellung der Beziehungen zwischen der europäischen und der eurasischen Bevölkerung. In beiden Fällen erwähnt er die sprachlichen Voraussetzungen der jeweiligen Parteien. Während im ersten Fall der Mangel einer gemeinsamen Sprache die Kommunikation und so das Entstehen von Freundschaften oder zumindest von gesellschaftlichen Kontakten fast immer verhinderte, stellte sich die Situation in Bezug auf die Vertreter der eurasischen Bevölkerung, die sehr oft über gute Englischkenntnisse verfügten, ganz anders dar. Butcher beschreibt, dass gerade diese Personengruppe besonders wenig Ansehen bei den Briten genoss, dass gesellschaftliche Kontakte zwischen den beiden Gruppen die große Ausnahme waren und sich berufliche Beziehungen meist auf das Verhältnis von europäischen

---

122 Jagjit Singh Sidhu betont die Bedeutung dieser Debatten für die englischsprachige Öffentlichkeit: „The public, which in effect meant the English-speaking and English-reading sector, looked to debates in Council for information on such issues as public health, education, and labour." Vgl. Sidhu, Administration, S. 92.

123 Vgl. im Folgenden Butcher, The British, S. 97–99 u. 167–169.

124 Zu Singapur vgl. ebd., S. 80f.; zu Indien vgl. Masani, Indian Tales, S. 51–53.

Vorgesetzten gegenüber eurasischen Untergebenen beschränkten. Offensichtlich verhalfen Englischkenntnisse den Eurasiern keineswegs zu einer privilegierten Behandlung durch die Europäer, wenn man davon absieht, dass sie aufgrund ihrer Sprachkenntnisse gerne als kostengünstige Arbeitskräfte in den unteren Rängen des Civil Service genutzt wurden. Butcher macht vor allem die fehlende gesellschaftliche Stellung der meisten Eurasier für die Nichtbeachtung durch die Briten im sozialen Bereich verantwortlich. Die Anregung des Colonial Office, verstärkt eurasisches Personal auch in den höheren Rängen des Civil Service in Malaya einzusetzen, wies der Gouverneur Sir John Anderson weit von sich. Auf einen Vorschlag des Kolonialministers Lord Lyttelton hin, mehr Eurasier an verantwortlicher Stelle zu beschäftigen, schrieb er:

> Neither the domestic atmosphere nor the social standing of the Eurasian is such as to imbue him with that sense of honour and moral courage which are essential to the discharge of serious responsibility; and he can never hope to command the same respect [...] as a European; and, so far as this Colony is concerned any European would consider it an indignity to be asked to serve under a Eurasian. At the same time, if a Eurasian be placed in the same junior class with a number of Europeans, he naturally expects to be treated on an equal footing with his colleagues as regards promotion, and the Government has, when the question comes up, either to face the reproach of refusing to promote a man on the ground of colour, or to promote a man against whom there may be nothing to allege, but in whom it is impossible to repose that confidence which it ought to be possible to place in the holder of a senior post, and will have to resort to shifts and expedients for watching him and for getting the really responsible part of his duties performed by others.[125]

Die Beispiele zeigen einmal mehr, dass englische Sprachkenntnisse zwar eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Voraussetzung für die Integration in die koloniale Gesellschaft waren. Auch die Gründer des 1928 ins Leben gerufenen Rotary Clubs in Malaya verband nicht in erster Linie ihre englischen Sprachkenntnisse, sondern ihre herausragende gesellschaftliche Stellung.[126] Im Falle der Young Men's Christian Association, die auch Mitglieder aus der Mittelklasse aufnahm, war es vor allem der religiöse Hintergrund und erst in zweiter Linie die gemeinsame Sprache, die zu einem Gefühl der Verbundenheit beitrug.[127] Dass zumindest in den höheren Kreisen Englischkenntnisse für die sozialen Beziehungen zwischen den verschiedenen Ethnien, für die im ausgehenden 19. Jahrhundert Malaiisch oft noch als Lingua franca gegolten hatte, unverzichtbar wurden, ist hingegen ein Hinweis darauf, wie sich die Gesellschaft veränderte. Obgleich die Offenheit der Europäer gegenüber der asiatischen Bevölkerung variierte und man sich bei der Organisation des sozialen Lebens weitaus stärker auf die eigenen

---

125 Gouverneur Sir John Anderson an Kolonialminister Lord Lyttelton vom 17. August 1904, hier zitiert nach: Chai, Development, S. 80.

126 Trotz der sehr kleinen Elite, die im Rotary Club zusammentraf, wurde er doch von außen als ein wichtiger Schritt zur Überwindung von Rassenschranken gesehen. Vgl. Reverend Peach, Recollections of a Missionary Teacher, CUL, RCS BAM IV/26 (ohne Jahresangabe), S. 15.

127 Zur 1905 gegründeten Young Men's Christian Association in Kuala Lumpur, die von Europäern, Ceylonesen, Indern und Chinesen frequentiert wurde, vgl. Ramasamy, Sojourners, S. 136

Landsleute konzentrierte, spielte die Integration einiger weniger Asiaten, sei es durch ihr lange diskutiertes und schließlich anerkanntes Recht auf die Benutzung der ersten Klasse der malaiischen Eisenbahn oder durch ihre Clubmitgliedschaft, eine wichtige Rolle für die Herausbildung von Vorbildern in den asiatischen Teilgesellschaften. Die kleine englischsprachig gebildete Elite in den Föderierten Malaiischen Staaten genoss den Respekt der eigenen Landsleute; unabhängig davon, ob es sich um die chinesische, die malaiische oder die tamilische Bevölkerungsgruppe handelte. Ihr nachzueifern und die von ihnen gesetzten Ziele zu erreichen, galt als erstrebenswert. Eine neue Generation von englischsprachig gebildeten Asiaten wuchs in den malaiischen Staaten heran und obgleich die Beweggründe für das Erlernen des Englischen in erster Linie ökonomischer Art waren, entwickelte sich auf diese Weise doch eine neue soziale Gruppierung bestehend aus Chinesen, Ceylonesen, Indern und Malaien, die sowohl westliche als auch östliche Traditionen kannte und der es oftmals aufgrund des ähnlichen Bildungshintergrunds gelang, die Rassenschranken innerhalb der asiatischen Bevölkerung zu überwinden.[128]

Ohne Akzeptanz blieb in dieser weiterhin sehr getrennt lebenden pluralen Bevölkerung die Vorstellung von Mischehen zwischen Asiaten und Europäern. Dass einige Briten ganz klare Vorstellungen davon hatten, wo der sozialen Integration Grenzen zu setzen seien und inwieweit diese Frage auch Konsequenzen für die Bildungspolitik habe, zeigt ein Memorandum zum Bericht der Bildungskommission von 1902. Dort heißt es als Argument gegen die Queen's Scholarships, die den besten Absolventen der Sekundarschulen ein Studium in Großbritannien ermöglichten: „There are many arguments against the continuance of these scholarships, but it would be folly to shut our eyes to one. Asiatic students when in England, frequently contract marriages with English girls. It is undesirable that opportunity for this should be afforded by colonial funds."[129] Auch wenn sich heute nicht mehr nachvollziehen lässt, ob und wenn ja, wie viele Fälle von Heirat es zwischen Trägern des Queen's Scholarship und englischen Frauen gegeben hat, wird doch aus dem Kommentar deutlich, wie der Verfasser des Textes zu einer weitergehenden sozialen Integration der Bevölkerungsgruppen stand. Seine Ansichten zum Thema Mischehen können für weite Teile der europäischen Gesellschaft als repräsentativ angesehen werden.[130]

---

128 Vgl. Chai, Development, S. 279. Wichtig ist der Hinweis, dass es in dieser kleinen englischsprachigen Elite weitaus besser gelang, miteinander zu kommunizieren, als in den unteren Rängen des Civil Service. Auch dort verfügten die verschieden Minderheiten über englische Sprachkenntnisse; die Konkurrenz war jedoch oft so groß, dass eine Überwindung der Grenzen zwischen den verschiedenen Ethnien nicht stattfand. Vgl. Andaya und Andaya, History, S. 244.

129 W. C. Brown, Memorandum on the Report of the Education Conference, in: Wong und Gwee (Hrsg.), Official Reports, S. 56–60, hier S. 58.

130 Vgl. Butcher, The British, S. 185f.

5.3 Die Kronkolonie Ceylon

5.3.1 Das Bildungssystem zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Lakshmi Kiran Daniel, der eine Dissertation über die indigene Elite und das koloniale Bildungssystem in der Zeit zwischen 1912 und 1948 geschrieben hat, datiert die Zeitspanne, in der die Sprachenfrage für britische Beamte im Education Department in Ceylon ebenso wie für die einheimische Elite oberste Priorität hatte, bis etwa 1926. In der Folge waren es vor allem Fragen zum Umgang mit religiösen Unterrichtsinhalten und Schulträgern, die in der Bildungspolitik behandelt wurden. Erst in den 1940er Jahren wurden – nun unter neuen Vorzeichen – wieder vermehrt Fragen nach einer zu Ceylon passenden Sprachpolitik im Bildungswesen gestellt.[131] Die Grundzüge der Entwicklung in der Sprachenfrage bis zum Ende der Zwanziger Jahre sollen hier nachgezeichnet werden.[132] Im Mittelpunkt der Bildungspolitik stand immer wieder der englischsprachige Zweig des kolonialen Schulsystems in Ceylon. Fragen nach seiner Effizienz, seiner Klientel, seiner Struktur, einer möglichen Ausweitung und Ergänzung durch eine neu zu gründende Universität oder auch nach einer Reduzierung des Angebots wurden von offiziellen Stellen in Ceylon, der Regierung, dem Legislativrat und speziell eingesetzten Kommissionen ebenso diskutiert wie von neu gegründeten Organisationen, so zum Beispiel von der Ceylon University Association, der Ceylon Educational Association und der Ceylon Social Reform Society. Hinzu kamen zahlreiche Veröffentlichungen der Presse zum selben Thema.

Auf eine Besonderheit des ceylonesischen Schulsystems, die immer wieder Anstoß für Auseinandersetzungen gab, machte Sir Hugh Clifford, zu diesem Zeitpunkt Colonial Secretary in Ceylon, in einem Bericht vor dem Board of Education im Jahre 1910 aufmerksam. Er hob hervor, dass es in dieser Kolonie keine nach Rassen getrennten Bildungsinstitutionen gebe. Selbst die Eliteschule, das

---

131 Vgl. Daniel, Privilege, S. III. u. 113f. In den 1940er Jahren wurden die Forderungen nach Unterricht in den lokalen Sprachen lauter. Vgl. ebd., S. 219–221. Eine wichtige Rolle spielte in dieser Debatte das allgemeine Wahlrecht. So bemerkte J. R. Jayawardene 1941 im Rückblick auf die Einführung desselben zehn Jahre zuvor: „It is the universal franchise that has brought the English educated and the masses together, it is the impulse created by the use of universal franchise [...] which enable the people to choose their own rulers, which will ultimately make Sinhalese and Tamil the offical languages of this country." Ceylon Hansard (State Council), 24. Mai 1944, S. 746, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 242. Die Studie von Daniel untersucht in erster Linie das Engagement der indigenen Elite in Zusammenhang mit dem kolonialen Bildungssystem und fügt der Forschung zur kolonialen Sprachpolitik damit einen wichtigen Aspekt hinzu. Seine Arbeit gibt gleichzeitig einen Überblick über die koloniale Bildungspolitik im von ihm gewählten Untersuchungszeitraum.

132 Eine ausführliche Darstellung erübrigt sich, da auf beiden Seiten fast ausschließlich Argumente benutzt wurden, die bereits im 19. Jahrhundert im Mittelpunkt der Diskussionen gestanden hatten. Allein aus den politischen Veränderungen ergaben sich neue Impulse für ein Nachdenken über die Bildungspolitik. Eine Beschreibung der Kontakte zur Metropole, die in dieser Zeit auch im Bildungsbereich an Bedeutung zunahmen, findet sich in Kapitel 5.4.1.

Royal College in Colombo, werde von Schülern unterschiedlicher Herkunft besucht.[133] Als Nachteil dieser Struktur sah er es an, dass gerade die Gruppe der Nichteuropäer, die diese Schulen besuchte, die Beziehung zu ihren Landsleuten weitestgehend verloren hätte. Im Protokoll der Konferenz lesen sich seine Worte wie folgt: „[…] while even that section of the class which contains no European blood is European in its manners and customs to an extent almost unknown among even the most Westernised natives of India, and is as a rule out of touch with the traditional culture and thought of Ceylon."[134] Während sich diese einheimische Elite in vielerlei Hinsicht am Westen orientierte, blieb sie in Bezug auf den Sprachgebrauch zwiegespalten. J. J. R. Bridge, Schulinspektor des Board of Education in London, der Ceylon für einige Wochen bereist hatte, bemerkte in seinem Bericht von 1911 über die englischsprachigen Schulen, dass Englisch zwar einerseits das öffentliche Leben dominiere, aber andererseits in fast allen Haushalten weiterhin singhalesisch und tamilisch gesprochen werde.[135] Die Gruppe von Schülern, deren Muttersprache nicht Englisch war, machte in den englischsprachigen Schulen etwa 80 Prozent aus.[136]

Das zweigeteilte Bildungssystem und die Existenz des englischsprachigen Zweigs wurden bis in die 1940er Jahre weder von der britischen Regierung noch von der englischsprachig gebildeten einheimischen Elite Ceylons je ernsthaft in Frage gestellt. Es bestand trotz einer sehr heterogenen Zusammensetzung des kleinen englischsprachigen Zirkels und unterschiedlicher Positionen in einer Vielzahl von Angelegenheiten ein breiter Konsens, wenn es um die Bedeutung der englischen Schulen ging. Daniel schreibt dazu: „They [the Western educated elite] were well aware that knowledge of English was the sine qua non for the acquisition and preservation of status."[137] Nur vereinzelt wurde die Wahl des Englischen als Unterrichtsmedium offen kritisiert. Zu den bedeutensten Stellungnahmen, die einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden, gehört der Bericht zum Census von 1901, verfasst von P. Arunachalam. Dort heißt es über die englischsprachige Schulbildung:

> They are taught from early childhood not things but words, and in the town schools the words of a foreign language. In these schools which attract the best pupils in the Island English is the medium of instruction to children imperfectly acquainted with the language. In the lower forms students scarcely understand what is taught or understand only at the cost of

---

133 Das Royal College nahm nur männliche Schüler auf. Ein Antrag auf Gründung einer ähnlich konzipierten Schule für Mädchen aus dem Jahr 1895 wurde mit dem Hinweis abgelehnt, die kirchlichen Institutionen würden in diesem Bereich ein adäquates Angebot garantieren. Vgl. Jayaweera, Language, S. 168.

134 Memorandum of a Conference about the system of Education in Ceylon, held at the Board of Edcuation on the 20th July, 1910, S. 2, TNA, CO 54/739.

135 Vgl. Board of Education, Report on the Secondary English Schools of Ceylon in 1911, S. 15, TNA, CO 54/758.

136 Vgl. ebd. Trotz mehrerer Vorschläge, dieses ineffiziente System zu verändern, blieb das Prinzip des gemeinsamen Unterrichts im englischsprachigen Zweig während des gesamten Untersuchungszeitraums unangetastet. Vgl. die Diskussion im Kapitel 5.4.1.

137 Daniel, Privilege, S. IV.

great mental strain. Think what it would be in England if, say, German was made the medium of instruction in the elementary school and English was entirely excluded. Yet German is more akin to English and easier to an English child than English is to a Sinhalese or Tamil child. A parrot-like repetition of words with little understanding of their meaning is necessarily encouraged. The pupils of the English schools are, in fact, worse off from an educational point of view than the pupils of the vernacular schools who are at least taught to think.[138]

Einige ceylonesische Vertreter des muttersprachlichen Unterrichts bezogen sich auf das japanische Beispiel. Besonders nach den militärischen Erfolgen gegen Russland hielten sie die Politik des Landes, welche die Beibehaltung einer nicht-westlichen Sprache beinhaltete, für nachahmenswert.[139] Weitgehend herrschte jedoch Einverständnis, dass englischsprachige Schulen einerseits unabdingbar waren und andererseits immer nur einem kleinen Teil der Bevölkerung vorbehalten sein sollten.[140] Wirkliche Auseinandersetzungen gab es in Grenzbereichen. Vor allem die Frage, inwieweit eine Durchmischung der verschiedensprachigen Schulzweige sinnvoll sei, also ob vermehrt *Anglo-vernacular schools* gegründet werden und ob in englischsprachigen Schulen *vernaculars* gelehrt werden sollten, hatte Diskussionen zur Folge. An ihnen lässt sich zeigen, wie wichtig der einheimischen Elite neben der eigenen Integration die Abgrenzung gegenüber ihren Landsleuten war und wie auf diese Weise das Konzept der britischen Regierung, mit der Ressource der Herrschaftssprache sparsam umzugehen, von einem großen Teil dieser Gruppe unterstützt wurde. So zeigte die Diskussion um den Unterricht der *vernaculars* in englischsprachigen Schulen, wie weit die Verachtung gegenüber den lokalen Sprachen auch unter jenen verbreitet war, die sie zuhause regelmäßig als Kommunikationsmittel nutzten. Die Untersuchung der Mcleod-Kommission im Jahr 1912 zeichnet ein interessantes Bild der Verhältnisse. Diese Studie macht einmal mehr deutlich, dass sich in diesen Fragen nicht einerseits Briten und andererseits Ceylonesen gegenüber standen, sondern dass vielmehr unterschiedliche Positionen innerhalb beider Gruppen vertreten wurden. Insgesamt wurden im Rahmen dieser Untersuchung 98 Personen dazu befragt, ob Singhalesisch und Tamilisch als obligatorische Unterrichtsfächer in das Curriculum englischsprachiger Schulen aufgenommen werden sollten. 49 der Befragten sprachen sich für die Reform aus, 33 dagegen und 16 enthielten sich. Die schärfsten Gegner waren zwei britische Direktoren von englischsprachigen Schulen, die vor allem einen Verlust der hohen Standards an ihren Schulen befürchteten, wenn weniger Zeit für das bereits angebotene Curriculum zur Verfügung stünde, und die außerdem der Meinung waren, dass besonders das Studium tamilischer Literatur den Geist nicht heben, sondern im Gegenteil „degradieren" würde.[141] Auffällig war jedoch auch der

---

138 Census Report, 1901, hier zitiert nach: Jayasuriya, Education Policies, S. 389.

139 Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 389. Auch der Gouverneur Ceylons, Sir Henry McCallum, zog den Vergleich mit Japan. Vgl. ebd., S. 391.

140 Vgl. ebd., S. V.

141 Sessional Paper XX of 1912, Evidence before the Mcleod Committee, S. 57, TNA, CO 57/181. Eine genau entgegengesetzte Meinung vertrat beispielsweise F. L. Woodward, ein anderer britischer Schuldirektor, der allerdings einer buddhistischen Schule vorstand. Er setzte sich für eine

Widerstand in der englischsprachig gebildeten singhalesischen Bevölkerung. Von 17 befragten Singhalesen entschieden sich 11 gegen die Einführung von Singhalesisch als Pflicht- oder als Wahlfach.[142] Die Befürworter der Reform, so zum Beispiel die Ceylon Social Reform Society, gegründet im Jahr 1905, die es sich in ihren Statuten zum Ziel gesetzt hatte, „to encourage and initiate reform in social customs amongst the Ceylonese, and to discourage the thoughtless imitation of unsuitable European habits and customs",[143] argumentierten hingegen, die Kenntnis der Muttersprachen sei unverzichtbar, um die Verbindung zur singhalesischen und tamilischen Bevölkerung zu wahren und die eigene Kultur nicht zu verlieren. Vertreter dieser Organisation sprachen sich keinesfalls gegen den Erwerb der englischen Sprache aus, sie protestierten jedoch gegen eine Vernachlässigung der Muttersprachen und konnten sich durchaus Kompromisslösungen im Schulbereich vorstellen.[144] Insbesondere von tamilischer Seite wurde die Konzentration auf die Herrschaftssprache kritisiert. In einer Rede, gehalten an einer von ihm gegründeten bilingualen Schule, rief der Tamile Ponnambalam Ramanathan 1904 auch die singhalesische Elite auf, ihre Sprache zu pflegen:

> If Sinhalese lips will not speak the Sinhalese language, who else is there to speak it [...] Language is the vehicle of thought. It is permissible to collect good thoughts from any nation, but if the nation to which you belong is to prosper by the thought you have culled, your communication of those thoughts to your nation must be in your own language. Then the language lives enriched and those who use that language are benefited by the thought introduced to it.[145]

Die Empfehlung der Mcleod-Kommission sah schließlich keine Veränderung des Curriculums vor. Zwar wurde es den Schulen grundsätzlich freigestellt, auch die lokalen Sprachen zu unterrichten, aber an den Abschlussprüfungen, für die ein

---

Aufwertung der lokalen Sprachen ein und schrieb in diesem Zusammenhang: „If you cannot read the very language in which your nationality is enshrined or speak the tongue which reflects its underlying life, you become at once a pariah. You will not be ackowledged as belonging to your adopted nationality. You will be out of touch with your own people and then miserably fall between two stools." Vgl. Ceylon National Review, Juli 1906, hier zitiert nach: Jayasuriya, Education Policies, S. 390. Auch britisches Lehrpersonal aus dem Umfeld der Missionen, wie etwa der Schuldirekor des Trinity College in Kandy, A. G. Fraser, unterstützte die Einführung des Vernacularunterrichts. Es wäre eine große Schande für das College, so schrieb er, Männer auszubilden, „who are isolated from the masses of their own people by ignorance of their language and thought [and who] can never fulfil the part of educated citizens or be true leaders of their race. Men of the East trained along Western lines can produce no originality of thought; and this is the great failure of education in the East." Trinity College, Kandy – Souvenir of the 75th Anniversary, 1947, S. 21, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 88f.

142 Vgl. A Further Memorandum by the Board of Education on the Proposed Reorganization of the System of Education in Ceylon, S. 8, TNA, CO 54/767 und Sumathipala, Education in Ceylon, S. 45.

143 Ceylon Social Reform Society Manifesto, in: Ceylon National Review, Supplement vom 2. Juli 1906, S. 2, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 88.

144 Vgl. Daniel, Privilege, S. 88. Der Organisation gehörten zumeist englischsprachig gebildete Ceylonesen an.

145 Speech delivered on 3 September, 1904, at Ananda College, Colombo, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, 1992, S. 167.

konventioneller Lehrplan als Voraussetzung unabdingbar war, wurde festgehalten.[146] Das Colonial Office akzeptierte die Vorschläge, und das bestehende Schulsystem blieb unangetastet.[147] Die Empfehlung des Board of Education in London, welches nicht nur die vermehrte Nutzung der Muttersprachen als Unterrichtsmedium propagierte, sondern ganz explizit auf die Bedeutung des Tamilisch- und Singhalesischunterrichts in den englischsprachigen Schulen einging, hatte zunächst keine Auswirkungen.[148] Erst 1926 wurde die Debatte um die Einführung der *vernaculars* als Pflichtfach in allen Schulen wieder aufgegriffen. Ein Mitglied des Legislativrats, A. Canagaratnam, brachte ein Gesuch ein, in dem es um die Aufwertung der Muttersprachen im Bildungssystem ging. Der englischsprachige Schulzweig, so formulierte Canagaratnam, habe zum einen dazu geführt, dass den lokalen Sprachen nicht die Stellung zugestanden würde, die ihnen entspreche: „The vernacular languages having no chance of development as vehicles of modern thought in spite of their being cultured languages [...] and the growth of their own literatures having come to a dead stop."[149] Zum anderen habe der englischsprachige Zweig die Schüler von ihren Traditionen entfremdet und verhindert, dass die eignen Wurzeln für den intellektuellen Fortschritt in Ceylon fruchtbar gemacht würden.[150] Eine neue Kommission, benannt nach A. Macrae, dem damaligen Director of Education, setzte sich mit den daraufhin im Legislativrat diskutierten Fragen auseinander und empfahl schließlich, alle Schulen, auch die im englischsprachigen Zweig, dazu zu verpflichten, Unterrichtsstunden in Tamilisch beziehungsweise Singhalesisch abzuhalten. Eine darüber hinausgehende Entscheidung für die Einführung der lokalen Sprachen als Unterrichtsmedium an Stelle des Englischen wurde von der Kommission nicht empfohlen.[151] So blieb Englisch auf Jahrzehnte hinaus die wichtigste Sprache im Bildungssystem und die einzige, die ein Fortkommen im beruflichen Bereich ermöglichte. Hinzu kam, dass die Umsetzung der ohnehin zurückhaltenden Vorschläge nur zögerlich erfolgte. Mit den politischen Umbrüchen im Jahr 1931 verloren kurz zuvor getroffene Entscheidungen an Gewicht.[152]

---

146 Vgl. ebd., S. 94f.

147 Vgl. ebd., S. 98.

148 Vgl. A Further Memorandum by the Board of Education on the Proposed Reorganization of the System of Education in Ceylon, S. 7–9, TNA, CO 54/767.

149 Hansard (LC), 25. Februar 1926, hier zitiert nach: Jayasuriya, Education Policies, S. 477.

150 Vgl. ebd.

151 Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 481–483.

152 Zu den Empfehlungen der Macrae-Kommission vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 61–63. Erst im Jahr 1943 wurde von der Regierung offiziell die Ansicht vertreten, der Unterricht in englischer Sprache müsse gänzlich in Frage gestellt werden. Bis auf die wenigen Fälle, in denen Englisch die Muttersprache der Schüler war, empfahl das Special Committee on Education in einem Bericht die Abschaffung. Dort heißt es: „We cannot see any reason why English should be retained as a medium of instruction at any stage in the educational process [...] Though it may be urged that for the purpose of mental training and acquisition of knowledge it should not matter what the medium of instruction is, we consider that the mother tongue is the natural medium of education and the genius of a nation finds full expression only through its own language and literature." Sessional Paper XXIV. – 1943, hier zitiert nach: Passé, English Language, S. 164f. Auch hier handelte es sich zunächst nur um Empfehlungen.

Während die Diskussion um die Einführung von *vernaculars* in englischsprachigen Schulen vor allem mit moralischen und vorgeblich akademischen Argumenten geführt wurde, standen bei der Frage nach dem Umfang eines englischsprachigen Unterrichtsangebots wie in den Föderierten Malaiischen Staaten eher ökonomisch orientierte Stellungnahmen im Vordergrund. Die Debatte nahm nicht den gleichen Raum ein wie in Malaya, aber auch im Ceylon des beginnenden 20. Jahrhunderts wurde über Angebot und Nachfrage und eventuelle Folgen eines Überangebots nachgedacht und öffentlich diskutiert. Anders als in Malaya gab es in Ceylon bereits eine nicht geringe Zahl von arbeitslosen Absolventen englischsprachiger Schulen, und die Äußerungen des Gouverneurs, Sir Henry McCallum, machten deutlich, dass neue Wege hin zu einer stärker technischen oder wirtschaftsorientierten Schulbildung nötig seien.[153] Entsprechend dieser Politik waren alle Gesuche der ceylonesischen Bevölkerung, auch in den *vernacular schools* mehr Englischunterricht anzubieten und damit den Kreis der englischsprachigen Ceylonesen auszuweiten, zum Scheitern verurteilt.[154]

Die Bedeutung, die in Ceylon der englischsprachigen Bildung für einen kleinen Kreis zugemessen wurde, spräche grundsätzlich für eine vorbildliche Ausbildung in diesem Bereich, doch obgleich Ceylon in den meisten Jahreshaushalten über ein Bildungsbudget verfügte, welches im Vergleich zu anderen Kolonien durchaus bemerkenswert war, blieb die Ausstattung in den meisten englischsprachigen Schulen auf einem niedrigen Niveau. In Ceylon wurden in der Folge der Empfehlungen des Morgan-Komitees nur etwa 30 Prozent der staatlichen Mittel im Bildungsbereich in den englischsprachigen Schulzweig investiert.[155] Einen anschaulichen Bericht über die Verhältnisse liefert J. J. R. Bridge, der als Außenstehender offene Worte nicht scheute. Er bezog sich dabei sowohl auf das zumeist schlecht ausgebildete und schlecht bezahlte Lehrpersonal als auch auf die ungeeigneten Gebäude sowie die mangelhafte Einrichtung und Instandhaltung der Unterrichtsräume.[156] Über die Ergebnisse der ceylonesischen Bildungspolitik im Hinblick auf den englischsprachigen Zweig schrieb er:

> At the end of seven, eight, and even ten years of „English Education" [...] not one-fifth of those who leave Schools, including those who have not had to learn English to begin with, can pass the Junior Local [Cambridge Examination], and of those who do pass some three

---

Als 1945 ein Gesetz erlassen wurde, nach dem Singhalesen und Tamilen in ihrer jeweiligen Muttersprache unterrichtet werden sollten, bezog sich dies zunächst nur auf die Elementarschulen. Vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 538. Der englischsprachige Zweig existierte bis weit über die Unabhängigkeit Ceylons im Jahre 1948 hinaus.

153 Vgl. Daniel, Privilege, S. 89f. Diese Vorstellungen McCallums stießen wiederum auf Kritik, und das Schulsystem blieb in seinen Grundzügen weiterhin praxisfern. Vgl. ebd. S. 90.

154 Die Regierung machte als Argument gegen diese Maßnahmen unter anderem einen Mangel an qualifizierten Lehrern geltend. Tatsächlich waren die Gründe jedoch ebenso wie in Malaya vielschichtiger. Vgl. ebd., S. 101f.

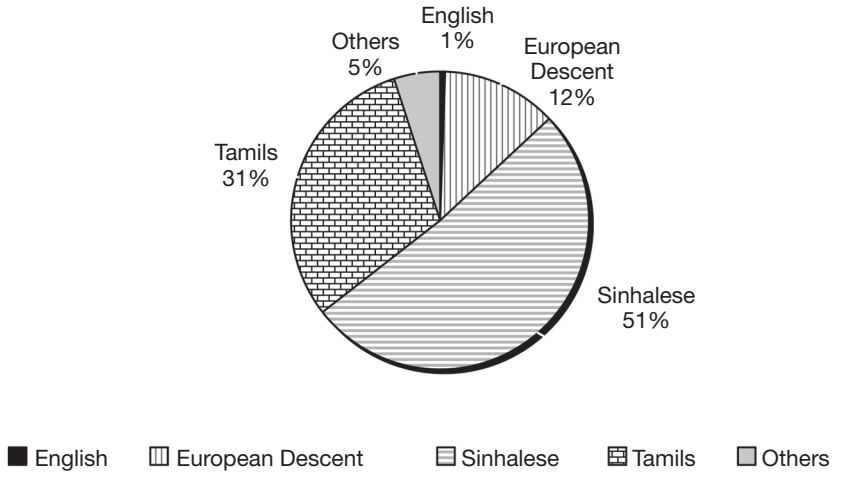
155 Vgl. ebd., S. 85.

156 Board of Education, Report on the Secondary English School of Ceylon in 1911, S. 10–12, TNA, CO 54/758.

quarters are above the normal age. And the result of the school system for the remaining four fifths? At the best a smattering of imperfect English.[157]

Von diesem Schulsystem profitierte vor allem eine kleine Gruppe von Schülern, die zumeist einigen führenden Familien, entweder europäischer oder auch ceylonesischer Herkunft, zuzuordnen waren. Vor allem jene, die von Haus aus bereits mit der englischen Sprache vertraut waren, hatten in diesem System Erfolg. K. H. M. Sumathipala schätzt den Anteil der Ceylonesen, die um die Jahrhundertwende über gute Englischkenntnisse in Wort und Schrift verfügten, auf etwa 3 Prozent der Gesamtbevölkerung. Über die Zusammensetzung der Schülerschaft im englischsprachigen Zweig des Schulsystems zu dieser Zeit gibt die folgende Übersicht Auskunft:[158]

Grafik 6: Zusammensetzung der Schülerschaft im englischsprachigen Zweig in Ceylon, differenziert nach Herkunft, 1901



Die Zahlen zeigen, dass der Anteil von tamilischen Schülern im englischsprachigen Zweig im Vergleich zum Anteil der Tamilen an der Gesamtbevölkerung, der etwa ein Fünftel betrug, höher ausfiel.[159] In der Literatur wird die hohe Präsenz der Tamilen in englischsprachigen Schulen eher mit der Nachfrage in der tamilischen Gesellschaft und dem Engagement der englischen und der amerika-

---

157 Board of Education, Report on the Secondary English School of Ceylon in 1911, S. 22, TNA, CO 54/758.

158 Die Zahlen wurden dem Census von 1901 entnommen, hier zitiert nach: Board of Education, Report on the Secondary English Schools of Ceylon in 1911, S. 5, TNA, CO 54/758.

159 Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Beobachtung Bridges, dass die Schulgebühren in der vor allem von Tamilen bewohnten Provinz Jaffna am niedrigsten ausfielen. Vgl. Board of Education, Report on the Secondary English School of Ceylon in 1911, S. 11, TNA, CO 54/758.

nischen Missionen als mit einer Bevorteilung durch die britische Regierung erklärt.[160] Auch die Quellen liefern keinen Hinweis auf eine Sonderbehandlung durch die Briten. Wie schon in den Föderierten Malaiischen Staaten war der Anteil der Briten gering. Auch hier wurden die meisten schulpflichtigen Kinder nach England geschickt. Nur etwa ein Viertel aller Kinder im Schulalter ging nach den im Jahre 1901 erhobenen Zensusdaten überhaupt zur Schule.[161] Allerdings stiegen die Schülerzahlen in allen Schulzweigen während der ersten drei Jahrzehnte stark an. 1928 nahmen bereits etwa 50 Prozent der Kinder im Schulalter am Unterricht teil. Der Anteil an Schülern in englischen Schulen und *Anglo-vernacular schools* betrug 1929 ca. elf beziehungsweise 8 Prozent.[162] Insgesamt wurden also etwa 19 Prozent der Schüler mit guten bis weniger guten englischen Sprachkenntnissen ausgestattet. Die Nachfrage nach einer englischsprachigen Erziehung und nach einem entsprechenden Diplom beschrieb J. J. R. Bridge insgesamt als sehr hoch. Diese Zertifikate seien gleichsam zu einer Währung geworden, die zum einen die Berufschancen verbessern und zum anderen auch die Höhe der Mitgift bestimmen könne.[163] Im Hinblick auf die Karrieren der Absolventen des englischsprachigen Schulzweigs galt, wie bereits im 19. Jahrhundert, dass die meisten von ihnen Tätigkeiten wählten, die sie direkt in Kontakt mit der europäischen Teilgesellschaft brachten. Neben denjenigen, die ein weiterführendes Studium in England und Indien oder eine Ausbildung für juristische, medizinische oder pädagogische Berufe in der Kolonie anstrebten, gab es zum einen eine Reihe von Absolventen, die sich für Stellen in der Administration und im kirchlichen Bereich bewarben, und zum anderen solche, die entweder in der Privatwirtschaft unterkamen oder Ceylon verließen, um in Malaya oder in den britischen Kolonien in Afrika Tätigkeiten, für die eine englischsprachige Qualifikation nötig war, aufzunehmen.[164] Über die Schülerinnen hieß es, dass einige wenige von ihnen Lehrberufe aufgenommen hätten, die meisten jedoch hatten schlicht geheiratet. Die Möglichkeit eines Studiums in Ceylon bot sich schließlich seit 1921 mit der Eröffnung des University College, das mit der London University affiliiert war. Über die Unterrichtssprache in der tertiären Bildung wurde nicht diskutiert. 115 Studierende begannen im ersten Jahr ihr Studium in englischer Sprache.[165] Allein die Gestaltung des Curriculums erregte die

---

160 Daniel, der sich eingehend mit dieser Phase der Bildungspolitik auseinandergesetzt hat, schließt eine Bevorzugung einer Volksgruppe durch die Briten kategorisch aus. Vgl. Daniel, Privilege, S. 10.

161 Zu den Zensusdaten für 1901 vgl. The Census of Ceylon 1901, Bd. 1, S. 127, hier zitiert nach: Sumathipala, Education in Ceylon, S. 38.

162 Die Berechnung beruht auf Zahlen im Annual Report on Ceylon of 1929, hier zitiert nach: Mills, Ceylon, S. 265.

163 Vgl. Board of Education, Report on the Secondary English School of Ceylon in 1911, S. 24, TNA, CO 54/758S.

164 Eine unvollständige aber interessante Übersicht über die Absolventen der englischsprachigen Schulen gibt Bridge in seinem Bericht. Vgl. Board of Education, Report on the Secondary English Schools of Ceylon in 1911, S. 9, TNA, CO 54/758.

165 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 51.

Gemüter, und so ging es, wie schon bei der Frage nach Singhalesisch- und Tamilischunterricht in den englischsprachigen Schulen, um die Integration von Lehrveranstaltungen zur asiatischen Kultur, ihrer Kunst und ihrer Sprache.[166] Erst 1942 sollte schließlich die erste ceylonesische Universität gegründet werden. Entsprechend den Wünschen der ceylonesischen Bevölkerung und dem allgemein vertretenen Ansatz, dass auf diese Weise einer Entwurzelung entgegengewirkt werden könne, verfügte sie auch über eine Fakultät im Bereich *Oriental Studies*.[167]

5.3.2 Politische Reformen und partielle Integration

Die Kronkolonie Ceylon, die in Bezug auf politische Reformen ihren Pionierstatus innerhalb des Britischen Empire im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eingebüßt hatte, verzeichnete in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts eine Entwicklung, die es in mancherlei Hinsicht andere Kolonien wieder überholen ließ, wenn es um die politische Integration der einheimischen Bevölkerung ging. Schon bald gab es auch in Ceylon gewählte Repräsentanten im Legislativrat und bereits im Jahr 1931 führten die Briten in Ceylon, und damit in der ersten Beherrschungskolonie des Britischen Empire, das allgemeine Wahlrecht ein. Integrationsprozesse lassen sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts nicht nur für den politischen Bereich aufzeigen. Die wichtigste Entscheidung auf dem Feld der administrativen Integration war die Beibehaltung der uneingeschränkten Zulassung von Ceylonesen zum Bewerbungsverfahren für den Civil Service. Im Gegensatz zu Malaya führte die Kronkolonie Ceylon keine *colour bar* ein, aber auch hier wurde eine Auswahl der möglichen Herkunftsländer festgelegt. Die unterschiedliche Vorgehensweise bei der Einstellung von Beamten für den inneren Kreis des Civil Service ist besonders bemerkenswert, da die Zulassungsprüfungen für Ceylon, Hongkong, die Straits Settlements und die Föderierten Malaiischen Staaten in einem gemeinsamen Verfahren zusammengefasst wurden. Ein Briefwechsel zwischen der Civil Service Commission und dem Colonial Office zeigt, welche Feinheiten bei der Formulierung der Ausschreibung nötig waren, um allen Ansprüchen gerecht zu werden.[168] In der ursprünglichen Fassung hieß es:

(2) Candidates for Ceylon Cadetships must be natural-born British subjects.

(3) Candidates for Hong Kong, Straits Settlements, and Federated Malay States Cadetships must be natural-born British subjects of European descent. Candidates successful in the

---

166 Vgl. Daniel, Privilege, 1992, S. 174f. Die Vertreter einer tertiären Bildung, die auch das Studium der östlichen Philosopie und Kultur beinhaltete, bezogen sich vielfach auf das in Madras etablierte Modell, welches sowohl die Vermittlung von westlichen als auch von östlichen Unterrichtsinhalten vorsah. Vgl. ebd., S. 175.

167 Zur Diskussion um die Universitätsgründung, die sich über mehrere Jahrzehnte hinzog, vgl. auch Sumathipala, Education in Ceylon, S. 50–52; C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 213f.

168 Vgl. Civil Service Commission an den Under Secretary of State, Colonial Office, 13. Februar 1908, TNA, CO 54/721.

competition who may be assigned to any of these are called upon to satisfy the Secretary of State for the Colonies that they are of European descent.[169]

Die Einschränkung, die für Ceylon gemacht wurde, lässt den Unterschied zu den anderen Kolonien nur noch stärker hervortreten und zeigt, dass auch bei einer Überarbeitung der Regeln der Grundsatz beibehalten wurde, Ceylonesen zum Verfahren zuzulassen. Die korrigierte Fassung lautete:

(2) Candidates for Ceylon Cadetships must be natural-born British subjects of European or Asiatic descent. Candidates for Hong Kong, Straits Settlements, and Federated Malay States Cadetships must be natural-born British subjects of European descent.

(3) Candidates successful in the competition who may be assigned to any of these Cadetships may be called upon to satisfy the Secretary of State for the Colonies that they fulfil the above requirements as regards descent.[170]

Auch in Ceylon konnten sich Bewerber aus britischen Kolonien in Afrika oder in der Karibik nun nicht mehr bewerben, aber auf die grundsätzliche Bereitschaft – zumindest auf dem Papier – asiatische, also vor allem einheimische Bewerber zum Verfahren zuzulassen, wurde offensichtlich Wert gelegt. Mit dieser Einstellung unterschied sich die Kolonialregierung in Ceylon deutlich von verantwortlichen Stellen in den anderen genannten Kolonien. Gleichzeitig gibt die differenzierte Regelung darüber Aufschluss, dass es dem Colonial Office nicht in erster Linie um eine Zentralisierung und Gleichschaltung der Verfahren ging, sondern vielmehr die spezifischen lokalen Gegebenheiten und die Einstellungen der *men on the spot* ausschlaggebend für solch entscheidende Regeln waren, die maßgeblich die Politik der Briten gegenüber der einheimischen Bevölkerung prägten.[171]

Obgleich die theoretischen Voraussetzungen vorhanden waren und Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung der ceylonesischen Bewerber im Civil Service auch im 20. Jahrhundert immer wieder von bedeutenden Vertretern der ceylonesischen Elite aufgegriffen wurden, blieb die tatsächliche Zahl der Ceylonesen, die in den engeren Kreis des Civil Service in der Kronkolonie aufgenommen wurden, zunächst weiterhin sehr gering.[172] 1925 entfiel etwa ein Drittel der höheren Ämter auf Ceylonesen.[173] Dennoch wirkten sich allein die Chance zum

---

169 Regulations: Examinations for Eastern Cadetships, viz., for Cadetships in the Civil Services of Ceylon and of Hong Kong, the Straits Settlements and the Federated Malay States, Posteingang im Colonial Office 14. Februar 1908, TNA, CO 54/721. Der Entwurf enthält bereits handschriftliche Korrekturen, die in der zweiten Fassung vollständig eingearbeitet wurden.

170 Regulations: Examinations for Eastern Cadetships, viz., for Cadetships in the Civil Services of Ceylon and of Hong Kong, the Straits Settlements and the Federated Malay States, Posteingang im Colonial Office 26. Juni 1908, TNA, CO 54/721.

171 Eine stärkere Vereinheitlichung der Verfahren setzte sich erst in den 1930er Jahren durch, als die von anderen Verfahren getrennt durchgeführte Rekrutierung für die östlichen Kolonien aufgegeben wurde und unter dem neuen geeinten Colonial Service für alle Kolonien das gleiche Bewerbungsverfahren durchgeführt wurde. Vgl. Kirk-Greene, Crown Service, S. 10.

172 Die Forderungen betrafen vor allem die Verwaltung und das Gerichtswesen. Vgl. K. M. De Silva, History, S. 365.

173 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 201.

Aufstieg und das Beispiel der wenigen erfolgreichen Bewerber positiv auf die Ambitionen der ceylonesischen Elite aus, zu dieser Gruppe dazuzugehören. Ämter in der Administration, die schon in der singhalesischen Tradition mit einem besonderen Status einhergegangen waren, rangierten in der Beliebtheitsscala noch vor den Rechts- und Medizinberufen.[174] Erst nach den politischen Reformen von 1931 wurde die Indigenisierung des Civil Service stärker vorangetrieben, und eine Karriere im inneren Zirkel des Civil Service wurde zunehmend mehr Ceylonesen ermöglicht. Der State Council verfolgte seit Beginn der 1930er Jahre eine Politik, die dazu führen sollte, nur noch Ceylonesen für den Civil Service zu rekrutieren. 1937 akzeptierte die britische Kolonialregierung das Ansinnen des Council, und bereits zwei Jahre später hatten Ceylonesen 78 Prozent der Ämter in der Administration inne. Von 1943 an wurde das Einstellungsverfahren schließlich nur noch in Ceylon abgehalten.[175]

Während die koloniale Praxis der administrativen Integration im Vergleich mit den theoretischen Chancen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts noch eher ernüchternd ausfiel, waren die Umbrüche des politischen Systems von gewaltigem Ausmaß. Ein erster Schritt war die Einführung gewählter Mitglieder im Legislativrat im Jahr 1912.[176] Von den zehn inoffiziellen Mitgliedern sollten sechs weiterhin vom Gouverneur ernannt und vier direkt gewählt werden. Während jeweils einer von ihnen die städtische beziehungsweise die ländliche europäische Bevölkerung repräsentieren sollte, war ein Sitz den Burghern und einer den „Educated Ceylonese" vorbehalten. Sowohl die Kandidaten als auch die Wähler mussten eine englischsprachige Bildung mit einer Minimalanforderung in Form des Junior Cambridge Local Examination nachweisen.[177] Tatsächlich ging die britische Regierung davon aus, dass sich die ceylonesische Elite so weit von ihren Landsleuten entfernt hatte, dass sie nur diejenigen vertreten konnte, die einen ähnlichen Bildungshintergrund hatten. Sir Henry McCallum, Gouverneur von Ceylon, schrieb 1910 über jene Ceylonesen, die eine konstitutionelle Reform forderten:

> It is precisely the acquisition of European ideas and the adoption of European in preference to Ceylonese civilization that differentiates this class of Ceylonese from their countrymen [...] they have also caused them to become separated by a wide gulf from the majority of the native inhabitants of the Colony. Their ideas, their aspirations, their interests are distinc-

---

174 Vgl. K. M. De Silva, History, S. 331.

175 Zur Entwicklung des Civil Service nach 1931 vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 201. Im Zuge der Reformen, die zu einem zunehmend größeren Anteil von Ceylonesen im Civil Service führten, wurde 1938 auch das Native Department in der Verwaltung Ceylons abgeschafft. Vgl. Peebles, Social Change, S. 3.

176 Die ersten Forderungen nach einer konstitutionellen Reform im späten 19. und im frühen 20. Jahrhundert gingen zum einen von John Ferguson aus, dem Besitzer der Zeitung *Ceylon Observer*, der gleichzeitig als inoffizielles Mitglied im Legislativrat tätig war, und zum anderen von führenden tamilischen Familien. Einer der wichtigsten Reformer war der Tamile Arunachalam, ein Civil Servant in der britischen Administration Ceylons. Vgl. K. M. De Silva, History, S. 366f.

177 Vgl. Daniel, Privilege, S. 80f.

tively their own, are all moulded upon European models, and are no longer those of the majority of their countrymen.[178]

Im Jahr 1919 formierte sich auch als Reaktion auf die Montagu-Erklärung und die in ihr enthaltenen Versprechen über mehr politische Unabhängigkeit im benachbarten Indien der ceylonesische Nationalkongress. Der Ideentransfer, der sich auf die politischen Forderungen und das Vorgehen der ceylonesischen Elite auswirkte, nahm verschiedene Wege. Eine wichtige Informationsquelle war die Zeitschrift *The Indian Review*, die auch in Ceylon gelesen wurde.[179] Daneben wurden die Geschehnisse in Indien durch persönliche Erfahrung beispielsweise während eines Universitätsstudiums zur Kenntnis genommen und transferiert. Vor allem Tamilen, denen aufgrund ihrer Herkunft Beziehungen zum indischen Subkontinent näher lagen als Singhalesen, fungierten als Träger von Informationen. Viele von ihnen engagierten sich nach ihrer Rückkehr für die nationale Bewegung.[180] Auch über den Umweg der Metropole gelangten Ideen der Reformbewegung vom indischen Subkontinent nach Ceylon. So schloss sich beispielsweise der ceylonesische Student Don Philip Rupasangha Guvewardena, der Indian Freedom League an, die sich regelmäßig im Hyde Park traf.[181] Die Beherrschung der englischen Sprache war für diesen Transfer fast immer eine von mehreren Voraussetzungen. Vor allem Kenntnisse des westlichen Ideenguts und die persönlichen Erfahrungen spielten bei der politischen Entwicklung Ceylons zur Demokratie eine entscheidende Rolle. Der erste Präsident des Nationalen Kongresses, Ponnambalam Arunachalam, brachte es in seiner Eröffnungsrede auf den Punkt, als er sagte: „To me, the Congress is the fulfillment of dreams cherished from the time I was an undergraduate at Cambridge."[182]

Die auf die Gründung folgenden Jahre zeigten jedoch, dass sich selbst diese kleine Elite Ceylons schwer tat, als eine geeinte, nationale, politische Führungsriege aufzutreten. Wenige Jahre nach seiner Gründung wurde die Stellung des Kongresses, der von Mitgliedern der singhalesischen Mehrheit an der Westküste dominiert wurde, durch die Austritte führender tamilischer Repräsentanten und Angehöriger der singhalesischen Elite aus der Region um Kandy geschwächt.[183]

---

178 Gouverneur Sir McCallum an Kolonialminister Earl of Crewe, 26. Mai 1909, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 152 u. 156.

179 Vgl. Ludowyk, Afternoons, S. 81.

180 Vgl. K. M. De Silva, History, S. 369.

181 Vgl. Visram, Asians, S. 301.

182 The Residential Address of Sir Ponnambalam Arunachalam at the First Session of the Ceylon National Congress, 11. Dezember 1919, S. 1, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 105. In seiner Eröffnungsrede forderte Arunachalam einen Übergang der Regierungskompetenzen auf das ceylonesische Volk. Dabei bezog er sich unter anderem auch ausdrücklich auf die Bildungspolitik und kritisierte den willkürlichen Umgang mit der Thematik und den Mangel an Kontinuität: „We can no longer consent to leave it to the pleasure of officials who flit across the stage of the Education Department with scarcely a policy and are permitted under our strange system of administration to change at will solemn declarations of Governors and Secretaries of State." Ebd., S. 106.

183 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 188–190.

Auch die Wahlkämpfe der folgenden Jahre zeigten, dass es bereits innerhalb der kleinen ceylonesischen Elite zu unüberbrückbaren Auseinandersetzungen kam. Hier standen zunächst nicht so sehr die ethnischen Trennlinien im Vordergrund. Vielmehr ging es um Rivalitäten zwischen verschiedenen Kasten, die sich bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert angebahnt hatten. Als beispielsweise Angehörige der aufstrebenden Karava-Kaste mit dem Arzt Marcus Fernando einen eigenen Kandidaten präsentierten, gingen viele Singhalesen mit einer anderen Kastenzugehörigkeit so weit, den tamilischen Kandidaten zu unterstützen, um einen Wahlsieg Marcus Fernandos zu verhindern.[184] Aber nicht nur Trennlinien kennzeichneten diese ceylonesische Elite. Als verbindende Merkmale, die über Rassen- und Kastenschranken hinweg wirkten, führt Chandra Richard de Silva vor allem sehr gute Kenntnisse der englischen Sprache an, die einerseits als Statussymbol, andererseits als gemeinsames Kommunikationsmittel unabdingbar waren, sowie die gemeinsame Klassenzugehörigkeit zur Mittel- beziehungsweise Oberschicht der ceylonesischen Gesellschaft.[185] Deren Verhältnis zu den Unterschichten war zwiegespalten. Zum einen war ihnen der Klassenerhalt, der sich auch auf die Beibehaltung des Status quo und eine damit einhergehende Loyalität zur britischen Herrschaft gründete, weitaus wichtiger als die Anliegen der Massen, welche sich weniger in Petitionen im Nationalkongress als in Generalstreiks und ähnlichen Aktionen äußerten. Zum anderen wurden sie aufgrund ihrer Herkunft weiterhin von vielen Ceylonesen als legitime Repräsentanten und Führer in der Bevölkerung angesehen.[186] Die Einschätzung der britischen Kolonialregierung in Ceylon war im Hinblick auf die Distanz zwischen der Elite und dem ceylonesischen Volk also nur bedingt richtig. Die Situation änderte sich zudem nach 1931. Das freie Wahlrecht für alle Ceylonesen, Männer wie Frauen, das sich Schritt für Schritt durchgesetzt hatte und schließlich von der nach Lord Donoughmore benannten Kommission empfohlen und von der Kolonialregierung eingeführt wurde, ließ die Beziehungen zwischen der Elite und den Wahlkreisen, auf die diese nun im Falle eines politischen Engagements angewiesen war, wieder enger werden. Die Tatsache, dass die meisten Meinungsführer aus der singhalesischen und der tamilischen Bevölkerung mit wenig Kritik konfrontiert wurden, als sie begannen, mit den Wahlkreisen in einen Dialog einzutreten und mit ihnen zu verhandeln, spricht dafür, dass die Bande zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen Schichten nie ganz gerissen waren.[187]

---

184 Das für Ceylon ungewöhnliche Vorgehen war erfolgreich, der Tamile P. Ramanathan gewann den Wahlkreis. Vgl. Daniel, Privilege, S. 82–84.

185 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 185. Daniel weist darauf hin, dass in den meisten Fällen selbst die radikalen Führer der Arbeiterbewegung, deren Engagement oft im Widerstreit nicht nur mit den britischen Interessen, sondern auch mit denen der etablierten ceylonesischen Elite stand, aus der kleinen Gruppe der englisch gebildeten Ober- bzw. Mittelschicht stammten. Vgl. Daniel, Privilege, S. 108.

186 Vgl. ebd., S. 186.

187 Zur Beziehung zwischen der Elite und der Bevölkerung auf dem Land vgl. ebd., S. 203.

Während einerseits das Wahlrecht schrittweise ausgeweitet wurde, erhöhte sich andererseits die Anzahl der gewählten inoffiziellen Mitglieder im Legislativrat. Deren Einfluss ließ sich beispielsweise an der veränderten Diskussionskultur ablesen und an einer Veränderung des Regierungsstils der britischen Administration. Der Gouverneur konnte sich nun nicht mehr bei allen Abstimmungen auf eine klare Mehrheit verlassen, sondern musste Koalitionen bilden.[188] Schließlich wurde auch den Forderungen der ceylonesischen Elite nachgegeben, mit eigenen Mitgliedern im Exekutivrat vertreten zu sein.[189] Einen vorläufigen Höhepunkt der konstitutionellen Reformen stellten auch hier die Empfehlungen der Donoughmore-Kommission dar. Legislative und Exekutive wurden in einem Staatsrat zusammengefasst. Aus der Mitte dieses Rates sollten sich einzelne Komitees unter anderem auch zum Thema Bildung konstituieren, deren Vorsitzende dann als Minister fungierten. Eine der Voraussetzungen, die Mitglieder des Rates erfüllen mussten, bezog sich auf ihre Fähigkeit, Englisch lesen und schreiben zu können.[190] Die Beherrschung des Englischen blieb für die politische Integration der Ceylonesen auch im 20. Jahrhundert ein wichtiges Kriterium.

Die Reaktionen unterschiedlicher Fraktionen in der ceylonesischen Elite auf die Reformvorschläge der Kommission zeigen, wie wenig Zusammenhalt in dieser kleinen Gruppe vorhanden war, die sich aktiv am politischen Geschehen beteiligte. Am schwierigsten war es für die tamilische Minderheit, die neue Gesetzgebung zu akzeptieren. Durch die Aufhebung des traditionell befolgten Prinzips, den verschiedenen Ethnien eine unabhängig von der Gesamtbevölkerung festgesetzte Zahl von Sitzen in den politischen Gremien zuzusprechen, hatte sich das Verhältnis von tamilischen gegenüber singhalesischen Repräsentanten von vormals 1:2 auf 1:5 reduziert. Aber auch ein letzter verzweifelter Versuch von Sir Ponnambalam Ramanathan, die Reformen durch einen Besuch in London und ein Gespräch mit den verantwortlichen Stellen in der Metropole aufzuhalten, blieb ohne Erfolg.[191] Von der größten Gruppe der Singhalesen wurden die Vorschläge weitgehend akzeptiert, und ihre Umsetzung erfolgte ab 1931.[192] Damit war Ceylon die erste Beherrschungskolonie, in der das allgemeine Wahlrecht eingeführt wurde und in der auf die gewählten Repräsentanten tatsächlich ein großer Teil der

188 Vgl. ebd., S. 188–190.

189 Vgl. Mills, Ceylon, S. 267.

190 Vgl. ebd., S. 269.

191 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 194f. Auch die muslimische Minderheit gab ihrem Protest Ausdruck und wandte sich in einem Memorandum gegen die Vorschläge der Kommission. Vgl. ebd., S. 195.

192 Proteste von singhalesischer Seite gab es vor allem in zweierlei Hinsicht: Zum einen wehrten sich singhalesische Politiker gegen eine Ausweitung des Wahlrechts auf die aus Indien eingewanderten Tamilen. Hier konnte eine besondere Regelung, nach der ein Aufenthalt von mindestens fünf Jahren einer Aufnahme ins Wählerregister vorausgehen musste, den Protest entschärfen. Zum anderen gingen einigen Singhalesen die Zugeständnisse der britischen Regierung nicht weit genug. Sie hatten „responsible government" gefordert, das einer Unabhängigkeit vom Mutterland nach dem Vorbild der „white settlements" gleichkam. Vgl. ebd., S. 191.

Regierungsgewalt überging.[193] Auf der politischen Ebene wurde auf diese Weise eine neue Qualität der vertikalen Integration erreicht.

Vergleichbare Fortschritte lassen sich nicht beobachten, wenn man das Feld der sozialen Integration betrachtet. Einige wenige Hinweise auf die weiterhin nebeneinander existierenden Lebenswelten und die Bedeutung von Sprache sollen einen Eindruck von der ceylonesischen Gesellschaft des beginnenden 20. Jahrhunderts vermitteln. E. F. C. Ludowyk, der 1906 in Galle geboren wurde und später als erster Ceylonese Professor für Englisch wurde, beschreibt in seiner Autobiografie, wie die Beherrschung und der Gebrauch des Englischen Aufschluss über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe geben konnten:

> When and how did we learn what the social hierarchy was? Primarily from the way in which people fitted into the places assigned to them. On the ramparts and batteries where we were taken every evening, areas customarily allotted stood in need of no enclosures. On the low parapet of the batteries sat nursemaids or governesses (so called) with a few prams beside them. The nursemaids spoke English of a sort, governesses were more fluent. English governesses were a rarity. I remember only two in my childhood and both belonged to Sinhalese households. Between the nursemaids and their charges (Europeans) and ourselves there was little commerce. Our ayas spoke Sinhalese and there were no prams – a luxury our parents could not afford – beside them. We had no dealings either with the Malay children with streaming noses, who tumbled in the sand of the Police quarters nearby [...] At the other end of the ramparts was another group of children, most of whom we did not know. As they were „Moors", they spoke no English.[194]

Ludowyk betont in seinem Buch immer wieder die Bedeutung von Sprache. So beschreibt er sie als eines von mehreren Status bestimmenden Attributen:

> Differences between people could be sensed, some took longer to appreciate than others. We gradually became as aware of as many differences between the Sinhalese as there were in the distinct groups of Europeans and Burghers. Visually it was clear who were masters and who servants: dress, language and bearing were the hallmarks.[195]

Liest man weiter, erhält man ein detailliertes Bild von nach ethnischer Zugehörigkeit und sozialer Klasse getrennten Lebenswelten. Dabei weist Ludowyk auch auf Ausnahmen hin. Er erwähnt einen bedeutenden singhalesischen Gentleman, der dem europäischen Club angehörte, sowie ein Tennismatch zwischen Europäern und Ceylonesen. Diese Fälle sorgten für Aufmerksamkeit in ansonsten von einander getrennt lebenden Teilgesellschaften.[196] Selbst eine weitgehende kulturelle Annäherung einiger Ceylonesen an die westliche Welt konnte nicht helfen, soziale Schranken zu überwinden. Ludowyk beschreibt eindrucksvoll den in der ceylonesischen Elite üblichen pejorativen Gebrauch der Bezeichung *native* für Errungenschaften in den Bereichen Musik oder in der ayurvedischen Medizin, die dem

---

193 Formal betrachtet behielt der Gouverneur das Recht, jedwede Gesetzgebung zurückzuweisen. Gleichzeitig konnte er auch ohne die Zustimmung des Legislativrates Verordnungen erlassen. Vgl. ebd., Sri Lanka, S. 192.

194 Ludowyk, Afternoons, S. 13.

195 Ebd., S. 15.

196 Vgl. ebd., S. 13–15.

eigenen Kulturkreis zuzuordnen waren.[197] Ananda Coomaraswamy, ein Zeitgenosse, schildert andererseits die Faszination, welche die britische Kultur ausübte: „We lived in caricatured English villas, and studied the latest fashion in collars and ties, [while striving to] preserve our respectability by listening to gramophone records of the London music hall."[198] Dieser Versuch der Imitation westlicher Verhaltensweisen wurde von der ceylonesischen Elite selbst reflektiert. Ananda Coomaraswamy kritisierte den Prozess und forderte eine stärkere Verschmelzung der westlichen und östlichen Traditionen. In der unkritischen kulturellen Aneignung sah er keinen Gewinn, so schrieb er: „The Ceylonese will neither respect themselves nor win the respect of others so long as their own attitudes towards the West remains one of abject imitation."[199] Diese Einstellung wurde beginnend mit den 1940er Jahren von immer mehr Ceylonesen geteilt. Erst zu diesem Zeitpunkt wurde die eigene Kultur wieder aufgewertet und mit ihr auch die jeweilige Sprache. Eine Aufhebung der sozialen Trennlinien ging mit den Schritten zur Akkulturation im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert nicht einher. Eine Sonderstellung in Bezug auf die soziale Integration kam allein dem englischsprachigen Schulzweig zu. Dieser erreichte zwar nicht die unteren Schichten der Gesellschaft, er brachte jedoch, wie oben beschrieben, verschiedene Ethnien zusammen. Hier wurden nicht nur die Grundlagen für eine weitgehende kulturelle Assimilierung der ceylonesischen Elite gelegt, sondern auch die soziale Trennung zwischen Europäern und Ceylonesen in gemeinsamen Schulklassen für einige Stunden am Tag überwunden.

5.4 Horizontale Integration im Britischen Empire

5.4.1 Die Bedeutung der Metropole

Neben dem Ideentransfer zwischen den Kolonien und der Orientierung, die man aus dem Vergleich zwischen ihnen gewann, spielte wie bereits im 19. Jahrhundert die Beziehung zu Großbritannien eine wichtige Rolle; nicht nur weil dort das Colonial Office und andere Institutionen wie das Board of Education die Entscheidungen in Bildungsfragen mit beeinflussten, sondern auch weil die Regionen an der Peripherie des Mutterlandes gerade in der Frage der bilingualen Erziehung immer wieder als Modell dienten. Untersuchungen zur Sprachenfrage in Wales und Schottland, die in London erschienen, wurden von Bildungsexperten in den Kolonien zur Kenntnis genommen. So zitiert beispielsweise der Bildungsbericht von 1924 für die Föderierten Malaiischen Staaten eine Besprechung des Buches *The Bilingual Problem. A study based on Experiments and Observations in Wales,*

197 Vgl. ebd., S. 14.

198 A. K. Coomaraswamy, Art and Swadeshi, Madras o. J., hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 151.

199 Times of Ceylon vom 27. Dezember 1906, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 177.

welche in einer Beilage der *Times* zum Thema Bildung veröffentlicht worden war:

> From the evidence the authors have collected, certain facts and inferences appear which have a wider application than the mere questions of bilingualism in Wales. The evidence they present seems to indicate that it is unwise to start a foreign language too early if one is anxious not to hamper the normal development of the child. They place, in fact, the minimum age for a Welsh child at nine even though the child may start its English informally much earlier [...] If it is agreed that language is, above all, the instrument of self-expression it seems as if there were a very strong case for the child's learning, first and foremost, to express its principal emotions and ideas in the language that its own race has evolved [...] – the bilingual person who thinks in two languages too often runs the real danger of being unable to capture the finest shades of meaning in either.[200]

Der Kontext, in dem diese Untersuchung zitiert wurde, lässt jedoch darauf schließen, dass solche Studien in den malaiischen Staaten nur auf die Situation der malaiischen Bevölkerung angewandt wurden. In diesem Bericht wurde sie als Argument genutzt, um den immer wieder vorgebrachten Vorwurf zu entkräften, dass malaiische Jungen nach dem Besuch einer *vernacular school* gegenüber ihren chinesischen Mitschülern benachteiligt seien, weil diese teilweise von Anfang an eine englischsprachige Schule besucht hätten. Die Studie tatsächlich ernst zu nehmen und die Empfehlungen umzusetzen hätte hingegen bedeutet, analog zur Sprachpolitik für den malaiischen Bevölkerungsteil auch für die in Malaya ansässigen Chinesen und Tamilen einen entsprechenden muttersprachlichen Schulzweig im Elementarschulbereich zu fördern und entsprechende Übergangsmöglichkeiten zum englischsprachigen Sektor zu schaffen. Eine solche Initiative zu mehr Durchlässigkeit wurde jedoch mit dem Hinweis auf den Status der Migrantengesellschaften abgelehnt.[201] Offensichtlich war man sich zwar der Regionen übergreifenden Diskussion von Fragen zum Sprachgebrauch im Bildungswesen bewusst, nutzte die Erkenntnisse aber vor allem dann, wenn sich eine ohnehin gewollte Politik auf diesem Wege argumentativ untermauern ließ.

Nicht immer war es den Regierungen vor Ort möglich, die Ergebnisse von Studien zur Bildungs- und Sprachenfrage so eigenmächtig zu interpretieren, und es gab andere Bereiche, in denen sie weniger Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung von Bildungsthemen hatten. Dazu gehörten beispielsweise die Abschlussprüfungen, die zum großen Teil von der Universität in Cambridge konzipiert wurden, ebenso wie die in den Kolonien abgehaltenen Universitätseingangsprüfungen, die unter anderem von der London University vorgegeben wurden. In einigen Fällen kam es jedoch vor, dass Londoner Stellen aufgrund ihres größeren Überblicks und ihrer Kompetenz in Bildungsfragen bewusst von den Kolonialregierungen vor Ort angefragt wurden und ein reger Austausch mit ihnen gepflegt wurde, um ein Bildungsthema umfassend zu analysieren. Dies galt vor allem für das Board of Education in London, das bereits seit einiger Zeit mit der Rekrutierung

---

200 Report on the Federated Malay States for 1924: Education, S. 2.
201 Siehe unter 5.2.2.

von Lehrpersonal für höhere englischsprachige Schulen beider Kolonien befasst war.[202]

Die Einbeziehung dieser Stellen lässt sich besonders anschaulich am Beispiel der Bestrebungen nach Reformen im ceylonesischen Bildungswesen in den Jahren 1909 bis 1913 zeigen. Während die Bildungspolitik in ihren Grundzügen bereits Teil eines vorangegangen Kapitels war, soll hier vor allem auf den Dialog zwischen den einzelnen Institutionen und den Ideentransfer, der auch Beobachtungen und Berichte aus anderen Kulturkreisen – wie etwa Deutschland und Indien – mit einschloss, eingegangen werden.[203] Ausgangspunkt für den Gedankenaustausch war ein Brief des Gouverneurs von Ceylon, Sir Henry McCallum, vom August 1909, in dem er das Colonial Office ersuchte, den Rat des Board of Education einzuholen, um bei der Klärung von grundsätzlichen Fragen zu einer angemessenen Bildung im asiatischen Teil des Britischen Empire behilflich zu sein und darüber hinaus die Umsetzung einer Bildungsreform in Ceylon zu unterstützen. Besonders das literarisch geprägte Bildungssystem in den Kolonien, das nach seiner Auffassung zum einen an westliche Bildungsstandards und zum anderen an von Thomas Babington Macaulay propagierte Ideale anknüpfte, war ihm ein Dorn im Auge. McCallum wollte vielmehr ein „modernes" Curriculum einführen, welches den Unterricht der Naturwissenschaften und wirtschaftsbezogener Themen förderte.[204] Außerdem schlug er vor, in Zusammenarbeit mit einer britischen Universität das Universitätsstudium bis zum Bachelorabschluss in Ceylon zu ermöglichen. Dem Schreiben lagen zur Information des Board of Education auch einige Artikel einer von der Ceylon University Association herausgegebenen Zeitschrift bei. Das Board of Education bot an, bei der Vermittlung einer britischen Universität zu helfen, und machte einige vage Vorschläge zur Reform des Schulwesens in Ceylon. Dabei bezog es sich beispielsweise auf eine Initiative in Indien, die in einigen Teilen des Subkontinents zur Einführung praxisorientierter Elemente in der Primarschule

---

202 Während die Kolonialregierungen bemüht waren, vor allem aus Kostengründen einen Teil des Lehrpersonals vor Ort auszubilden (vgl. u. a. die Ausschreibung für die Aufnahmeprüfung am Government Training College Colombo in der Ceylon Government Gazette vom 8. März 1912, in: TNA, CO 58/166), wurden höhere Posten in England besetzt. Dass die Londoner Stellen dabei oft mit den Vorgaben der Kolonialregierung und dem sehr niedrig veranschlagten Gehalt, das manchmal nur ledigen Personen den Lebensunterhalt ermöglichte, zu kämpfen hatten und sich die Rekrutierung von gutem Personal auf diese Weise oft verzögerte oder gänzlich unmöglich war, zeigt ein Briefwechsel zwischen dem Board of Education und dem Colonial Office. Vgl. TNA, CO 54/721 und CO 54/730.

203 Vgl. Kapitel 5.3.1.

204 Vgl. Gouverneur von Ceylon, Sir Henry McCallum, an das Colonial Office, 14. August 1909, hier zitiert nach: A Memorandum by the Board of Edcuation on certain proposals in connection with the re-organisation of Education in Ceylon which have been submitted to them for opinion by His Majesty's Secretary of State for the Colonies, TNA, CO 54/748. Diesem Brief waren während eines Heimataufenthaltes des Gouverneurs bereits Besuche im Colonial Office und im India Office vorausgegangen. Bei diesen Gelegenheiten wurde auch das Thema Bildung angesprochen. Diese Kontakte sind jedoch nicht näher dokumentiert. Vgl. The Governors Speech, Reprinted from the „Ceylon Observer" June 1, 1911, TNA, CO 54/743.

geführt hatte.[205] Zunächst blieb es bei diesem Gedankenaustausch bis Sir Hugh Clifford, zu diesem Zeitpunkt Colonial Secretary in Ceylon, während eines Heimaturlaubs an zwei Konferenzen mit dem Board of Education teilnahm, in denen es ausdrücklich um die Reform des ceylonesischen Bildungssystems ging. Die erste Konferenz im Juli 1910 begann mit einer umfassenden Stellungnahme Cliffords zum Bildungswesen in Ceylon. Hervorzuheben ist dessen Betonung der spezifisch ceylonesischen Verhältnisse. Der Bericht wurde von Mr. Harward, Director of Public Instruction in Ceylon und ebenfalls bei der Konferenz anwesend, ergänzt. Seine konservative Sicht der Dinge und sein Unwillen, größere Veränderungen vorzunehmen, waren ein erstes Anzeichen dafür, dass die Verantwortlichen in Ceylon unterhalb der obersten Regierungsebene weit weniger Vertrauen in das Reformunterfangen und die Empfehlungen aus der Metropole setzten.[206] Wiederum bot das Board of Education Hilfe bei der Vermittlung kompetenter Partner in der tertiären Bildung an, und bei einer weiteren Konferenz im Oktober desselben Jahres wurden die Kontakte noch einmal vertieft.[207] Erst nach diesen Treffen erstellte das Board of Education ein Memorandum, in dem es einige Beobachtungen und Anregungen zusammenfasste. Dieses bezog sich ausdrücklich auf die dem Schreiben des Gouverneurs beigefügten Zeitschriftenartikel, die vor allem von Ceylonesen geschrieben worden waren, und auf die mündlich erhaltenen Informationen von Sir Hugh Clifford. Das Memorandum beschäftigte sich unter anderem mit der Frage des Sprachunterrichts. So wurde darauf hingewiesen, dass der Vorschlag des Board of Education, auch die *vernaculars* in die Cambridge Local Examinations – die in Ceylon üblichen Abschlussprüfungen – aufzunehmen, zunächst von Seiten der Kolonialregierung in Ceylon unterbunden worden war, bis nähere Studien zur Einführung von *vernaculars* an englischsprachigen Schulen erstellt worden seien. Der Widerstand gegen die Aufwertung der lokalen Sprachen ging also in diesem Fall anders als noch im 19. Jahrhundert von der Peripherie aus. Erst 1919 wurden Singhalesisch und Tamilisch schließlich als Wahlfächer für die Abschlussprüfungen sowie für die Aufnahmeprüfung an der University of London in den Prüfungskatalog aufgenommen.[208] Auch zum Lateinunterricht in den Kolonien äußerte sich das Board of Education. Die Lehre der klassischen europäischen Sprachen in den Kolonien, zu denen neben Latein auch Griechisch gehörte, war seit langer Zeit ein Streitpunkt. Die Überforderung der Schüler angesichts der zusätzlichen Fremdsprache aus einem ihnen unbekannten Kulturkontext und die damit einhergehende Vernachlässigung des englischen Sprachunterrichts standen dabei der weit verbreiteten Meinung entgegen, es handle sich um einen unersetzlichen Bestandteil des

---

205 Vgl. Board of Education an das Colonial Office, 6. Dezember 1909, TNA, CO 54/730.

206 Vgl. Memorandum of a Conference about the system of Education in Ceylon, held at the Board of Education on the 20th July, 1910, S. 1–3, TNA, CO 54/739.

207 Vgl. ebd. S. 4–6. und Memorandum of the Second Conference about the system of Education in Ceylon held at the Board of Education on the 18th October, 1910, TNA, ED 24/263. Beide Memoranden wurden als vertraulich eingestuft.

208 Vgl. Daniel, Privilege, S. 99, der für diese Reform den Einfluss des Bridge Reports geltend macht.

westlichen Gedankenguts und damit auch des klassischen Curriculums. Das Board of Education vertrat in diesem Fall eine konservative Linie und forderte, den Lateinunterricht in seiner Breite nicht zu reduzieren. Gleichzeitig schickte es dem Gouverneur einen kurz zuvor erschienenen Bericht über den Unterricht der klassischen Sprachen in deutschen Sekundarschulen, der helfen sollte, in Ceylon den Lateinunterricht zu gestalten.[209] Zur Frage der Unterrichtssprache nahm das Board of Education nur insofern Stellung, als es eine umfassende Untersuchung des Bildungssystems in Ceylon empfahl:

> The general objects of this survey should be, this Board suggests, to ascertain the educational needs of the various sections of the Ceylon population and to determine generally how far these various needs are now being met. More specifically it should be the purpose of the survey to determine what demand there is in Ceylon for what may be called English education, how far the English education which is at present provided can be considered satisfactory, and what should be the general line of future development.[210]

Die Regierung in Ceylon griff den Vorschlag auf. Zur Unterstützung des Vorhabens wurde im Jahr 1911 einer der königlichen Schulinspektoren des Board of Education, Inspektor J. J. R. Bridge, nach Ceylon entsandt. Nach einem zehnwöchigen Aufenthalt, den er nutzte, um fast alle englischsprachigen Schulen der Insel zu besuchen und eine Vielzahl von Gesprächen mit den Verantwortlichen zu führen, kehrte er nach England zurück und erstellte einen ausführlichen Bericht.[211] Im Begleitschreiben des Board of Education wird hervorgehoben, dass es sich bei dieser Studie nicht um eine Untersuchung und entsprechende Empfehlungen handeln könne, die im Einzelnen auf die Bedürfnisse der Kolonie und der Gesamtbevölkerung eingingen, sondern dass es sich allein um einen Bericht über die Qualität des Unterrichts handle. Das Board of Education machte deutlich, dass die „true educational requirements of the complex population which inhabits the Island" nur von Kennern vor Ort definiert werden könnten, und nahm damit eine eher zurückhaltende Position ein.[212] Der wichtigste Vorschlag Bridges in der

---

209 Vgl. A Memorandum by the Board of Education on certain proposals in connection with the re-organisation of Education in Ceylon which have been submitted to them for opinion by His Majesty's Secretary of State for the colonies, TNA, CO 54/748. Der Bericht zum Schulwesen in Deutschland, auf den Bezug genommen wird, ist in den Quellen nicht vorhanden. In einer seiner späteren Reden über das Bildungssystem in Ceylon bezog sich der Gouverneur, Sir Henry McCallum, tatsächlich auf die Reformen in Deutschland, allerdings sprach er nicht über den Unterricht in den klassischen Sprachen, sondern nahm auf das Curriculum der deutschen Sekundarschulen im Allgemeinen Bezug. Ebenso wie das amerikanische mit seinen stärkeren Praxisbezügen stellte er es als vorbildlich dar. Ob diese Beobachtungen auf den erwähnten Bericht oder andere Quellen zurückgehen, ist nicht mehr nachzuvollziehen. Vgl. The Governors Speech, Reprinted from the „Ceylon Observer" June 1, 1911, TNA, CO 54/743.

210 A Memorandum by the Board of Education on certain proposals in connection with the reorganisation of Education in Ceylon which have been submitted to them for opinion by His Majesty's Secretary of State for the colonies, S. 38, TNA, CO 54/748.

211 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 43. Die Arbeit von J. J. R. Bridge wird von Sumathipala im Nachhinein als kompetent beschrieben. Vgl. ebd.

212 Zweites Schreiben des Board of Education an den Under Secretary of State, Colonial Office, 14. März 1912, S. 2, TNA, CO 54/758.

Sprachenfrage ging dann jedoch über unterrichtsinterne Verbesserungen hinaus und rührte an den für Ceylon spezifischen Strukturen. Seine akademische Sicht der Dinge ließ ihn die in der Kolonie gepflegte Tradition hinterfragen, nach der sowohl englische Muttersprachler als auch Schüler mit singhalesischsprachigem und tamilischsprachigem Hintergrund von Anfang an in denselben Klassen unterrichtet wurden. Sein Bericht betonte mehrfach die Schwierigkeit eines solchen Vorgehens. Er schrieb:

> But the salient fact remains that the system fails signally for the many and succeeds but partially for most of the few, and that the reasons for its failure are inherent in the false principle underlying the whole – the treatment of non-English-speaking children and English-speaking children as if their needs were identical.[213]

Abweichend von der gängigen Organisation des Schulsystems schlug er eine Dreiteilung des englischsprachigen Zweigs vor. Seine Kriterien waren die der Muttersprache und der sozialen Klasse. Die ethnische Herkunft spielte für ihn keine Rolle. Die englischsprachige Elite, bestehend aus der europäischen Minderheit, einigen Burghern sowie einigen führenden singhalesischen und tamilischen Familien, sollte eine Schulbildung erhalten, welche sowohl Jungen als auch Mädchen auf Führungsrollen in der Gesellschaft vorbereiten würde. Diese konnte nur auf ähnlichen Prinzipien wie denen der *Grammar Schools* in England beruhen. Bridge akzeptierte ausdrücklich die Europäisierung dieser kleinen einheimischen Elite, lediglich eine Mischform hielt er für inakzeptabel. Er schrieb: „It is clear that only genuine and real denationalisation is tolerable; a mere veneer of Europeanisation added at the expense of the vigour and vitality of nationality is intolerable."[214] Eine „zweite Klasse" sollte eine englischsprachige, jedoch stärker praxisorientierte Ausbildung erhalten, welche Jungen für eine Beschäftigung in den unteren Rängen der Verwaltung oder im Geschäftsleben qualifizierte und Mädchen zu geeigneten Ehefrauen erzog oder auf niedrig angesiedelte Tätigkeiten vorbereitete. Schließlich sollte die dritte Gruppe, deren Ziel es war, Englisch nur gelegentlich als Kommunikationsmittel, sei es im mündlichen oder im schriftlichen Bereich, zu nutzen, in *Anglo-vernacular schools* unterrichtet werden.[215] Die Vorschläge von J. J. R. Bridge umfassten weiterhin eine in Malaya bereits gängige Vorgehensweise, Schüler zunächst in ihrer Muttersprache zu unterrichten und erst nach einigen Jahren in den englischsprachigen Zweig zu überführen.[216]

---

213 Board of Education, Report on the Secondary English Schools of Ceylon in 1911, S. 33, TNA, CO 54/758.

214 Board of Education, Report on the Secondary English Schools of Ceylon in 1911, S. 30, TNA, CO 54/758. Wie weit die „Denationalisierung" gehen sollte, so fügte er an, hätten die Staatsmänner zu entscheiden, der Bildungsexperte müsse lediglich dafür sorgen, dass die Schulen die von der Regierung gesteckten Ziele erreichen würden. Vgl. ebd.

215 Vgl. Board of Education, Report on the Secondary English Schools of Ceylon in 1911, S. 25, TNA, CO 54/758.

216 Vgl. Board of Education, Report on the Secondary English Schools of Ceylon in 1911, S. 17, TNA, CO 54/758.

Noch während Bridge in Ceylon weilte, wurde parallel eine ceylonesische Kommission, das nach seinem Vorsitzenden benannte Mcleod-Komitee, mit einer ähnlichen Untersuchung beauftragt, deren Arbeit bereits beschrieben wurde. Das Board of Education reagierte auf die zeitgleiche Untersuchung in Ceylon, von der J. J. R. Bridge keine Kenntnis gehabt haben soll, mit Erstaunen und legte Wert darauf, die von Bridge zusammengetragenen Beobachtungen nur zu einem Teil der Kommission so wie anderen Stellen unterhalb der Gouverneursebene zugänglich zu machen. Man sei davon ausgegangen, so hieß es, nur direkt der Regierung in Ceylon zu berichten.[217] Während zumindest der größte Teil des Berichts von Bridge der Kommission in Ceylon vorlag, bevor diese endgültige Empfehlungen ausprach und die Stellungnahme aus der Metropole aller Wahrscheinlichkeit nach einen gewissen Einfluss auf die Formulierung der Ergebnisse hatte,[218] nahm das Board of Education später noch einmal in einem Memorandum zu den Vorschlägen aus Ceylon Stellung. Besonders die Sprachenfrage im Bildungssystem wurde noch einmal thematisiert. Durch weitere Erklärungen des Entwurfs wollte das Board of Education auch den Vorwurf des Educational Committes in Ceylon entkräften, die Unterteilung des englischsprachigen Zweiges nach Bridge käme einer Rassentrennung und einem Rückschritt in der gesellschaftlichen Entwicklung gleich.[219] Das Board of Education zeigte sich bemüht, den Dialog fortzusetzen.[220] Umgesetzt wurden die Empfehlungen Bridges schließlich nur in wenigen Punkten. Die grundsätzliche Kritik und die sich anschließenden Anregungen zur Reform in der Sprachenfrage – vor allem der Vorschlag vermehrt auf die *vernaculars* zurückzugreifen – wurden zunächst nicht aufgegriffen. Unterstützung erhielt die Kolonialregierung Ceylons in ihrer Weigerung, diese Vorschläge umzusetzen, von der Ceylon Educational Association, die den Kommentar Bridges zur Verwendung der *vernaculars* scharf kritisierte. In einer Stellungnahme zu seinem Bericht hieß es:

> But on the question of teaching through the mother tongue, we consider that he has not taken into account the enormous increase in the use of English as a means of communication, especially in the towns of Ceylon. To this increase is due the „rapid growth of the demand for English Schools", and we are opposed as an Association to the use of vernaculars as a means of instruction in any part of an English School.[221]

---

217 Vgl. Board of Education an den Under Secretary of State, Colonial Office, 14. März 1912, TNA, CO 54/758. Diese Aussage steht im Widerspruch zur Interpretation von Daniel, der davon ausgeht, dass J. J. R. Bridge zur Unterstützung des Mcleod Committees nach Ceylon gereist war. Vgl. Daniel, Privilege, S. 91. Gegen diese Annahme spricht jedoch auch die Erstellung von zwei unterschiedlichen Berichten mit unterschiedlichen Empfehlungen.

218 Vgl. Sumathipala, Education in Ceylon, S. 45.

219 Vgl. A Further Memorandum by the Board of Education on the Proposed Reorganization of the System of Education in Ceylon, S. 1–3, TNA, CO 54/767.

220 Auch später beriet das Board of Education die Kolonialregierung in Ceylon. So u. a. in der Frage, ob und in welcher Form eine Universität in Ceylon gegründet werden sollte. Vgl. Board of Education an das Colonial Office, 11. Oktober 1913, TNA, CO 54/767.

221 Report of the Standing Committee of the Ceylon Educational Association on the Reports of the Education Committee and Mr. Bridge, S. 2, TNA, CO 54/766.

Die Kolonialregierung zeigte im Fall der Reformen zwar einerseits ein lebhaftes Interesse an den Analysen aus der Metropole, behielt sich andererseits jedoch vor, eigene Entscheidungen zu treffen. Im Großen und Ganzen blieb das Schulsystem in Ceylon noch bis in die 1940er Jahre unverändert bestehen.[222] Dass die Kolonien insgesamt darauf beharrten, ihre Autonomie auch in Bildungsfragen zu wahren, zeigten auch die Auseinandersetzungen zwischen Vertretern der Kolonien und der Metropole anlässlich der Bildungskonferenzen vor und nach dem Ersten Weltkrieg.

5.4.2 Die Imperial Education Conferences 1911, 1923 und 1927

Bereits im Vorfeld der ersten Imperial Education Conference im Jahr 1911 hatte die ursprünglich von der League of Empire eingebrachte Idee eines ständigen Zentralbüros für Bildungsfragen im Britischen Empire und das Bestreben der Londoner Organisation, die imperiale Einheit von und durch Bildung zu befördern, für erhebliche Missstimmungen in den Kolonien gesorgt. Die League of Empire, die sich zunächst durch die Einführung eines Systems von Brieffreundschaften im Britischen Empire einen Namen gemacht hatte, war durch die Empfehlung Joseph Chamberlains zu einer offiziellen Vertretung einiger Bildungsdepartments im Empire geworden. Zu jenen Kolonien, die sich in Bildungsfragen durch die Liga repräsentieren ließen, gehörte neben Hongkong, Nova Scotia, Rhodesien und vielen anderen auch Ceylon. Ihre Aufgabe war es zu Anfang, vor allem den Informationsfluss zwischen den Territorien zu verbessern und die Vernetzung zu fördern.[223] Als die Liga es 1907 übernahm, die Federal Conference on Education zu organisieren, einen Vorläufer der späteren Imperial Education Conferences, an denen dann im Unterschied zu diesem ersten Treffen auch Vertreter der Beherrschungskolonien teilnahmen,[224] wurde schnell deutlich, dass das Vor-

---

222 Vgl. Kapitel 5.3.1.

223 Vgl. Greenlee, Education, S. 14f.

224 Aus einem Presseartikel geht hervor, dass 1911 sowohl Vertreter für Ceylon als auch für die Straits Settlements anwesend waren. Der Vertreter für die Straits Settlements war H. T. Clark, Direktor des Malay College. Aufgrund seiner Funktion und der zusammengefassten Administration im Bildungsbereich ist davon auszugehen, dass er auch die Föderierten Malaiischen Staaten vertrat. Im Falle Ceylons handelte es sich um E. B. Strickland, dessen Berufsbezeichnung fehlt. Vgl. Morning Post vom 26. April (TNA, ED 24/264). Für die Konferenzen von 1923 und 1927 liegen die Teilnehmerlisten vor. Für die Föderierten Malaiischen Staaten nahm jeweils A. Keir teil, Schulinspektor von Perak, der zwischenzeitlich auch die Amtsgeschäfte des Chief Inspector für englische Schulen in den Straits Settlements und den Föderierten Malaiischen Staaten geführt hatte. Für die Konferenz von 1927 hatte er auch ein Thesenpapier zum Thema „The Training of Teachers in Tropical Countries" eingereicht. Entsprechend der allgemeinen Ausrichtung der Bildungspolitik in den Föderierten Malaiischen Staaten beschäftigte es sich in erster Linie mit praktischen Fähigkeiten, die während der Lehrerausbildung vermittelt wurden. Vgl. Protokoll der Imperial Education Conference, TNA, ED 24/2126. Für Ceylon lässt sich die Teilnahme eines Vertreters für 1923 nicht nachweisen, 1927 nahm C. A. Wicks teil. Vgl. Report of the Imperial Education Conference, 1923, London 1924 und Protokoll der Imperial Education Conference, TNA, ED 24/2126.

haben in den Dominions zwar auf Interesse stieß, die Vorstellungen von den Inhalten einer solchen Konferenz aber weit auseinandergingen. Während die Organisatoren unterstützt durch die englische Presse versuchten, erste Schritte zu einer Vereinheitlichung der Organisation von Bildungssystemen in den verschiedenen Teilen des Empire durchzusetzten, lehnten die Vertreter der Kolonien alle Vorschläge ab, die ihre Autonomie in Bildungsfragen untergraben konnten. Mit der Begründung, dass die regionalen Unterschiede zu groß seien, wehrten sie sich gegen eine Angleichung der Curricula, der Statistiken, der Lehrerbildung etc. Schließlich ließen sie sich nur darauf ein, alle vier Jahre eine Konferenz abzuhalten, um über neue Entwicklungen im Bildungsbereich zu diskutieren. Organisiert werden sollten die Konferenzen von der League of Empire und der britischen Regierung.[225]

Von Regierungsseite wurde das 1895 eingerichtete Office of Special Inquiries and Reports of the Board of Education mit der Durchführung beauftragt. Dieses verfügte über die größte Erfahrung mit Studien zum Bildungswesen inner- und außerhalb des Britischen Empire und erschien daher als besonders geeignet.[226] Um die Diskussionen besser zu strukturieren und eine Vorbereitung auf die Themen zu ermöglichen, wurde die Tagesordnung im Vorfeld der Konferenz an die Teilnehmer versandt. Keiner hatte zu diesem Zeitpunkt damit gerechnet, dass eine der Kolonien mit einer alternativen Agenda aufwarten würde. Genau dies aber geschah im Falle Südafrikas. Die von der Peripherie erstellte Auflistung von Themen las sich nun ganz anders. Nicht Fragen der Organisation wurden aufgegriffen, sondern inhaltliche Schwerpunkte genannt. Erste Priorität hatte für die britische Regierung in Südafrika das Sprachenproblem und die Frage des bilingualen Unterrichts. Zu diesem Zeitpunkt war die Sprachenfrage in Südafrika ungeklärt und hatte eine entsprechende politische Sprengkraft entwickelt. Hier ging es jedoch nicht um das Verhältnis von indigenen Sprachen zur Herrschaftsprache, sondern um die Konkurrenz des Niederländischen und des Englischen.[227] Um jedwede politische Auseinandersetzung zu vermeiden, wurde der Vorschlag der Kolonialregierung Südafrikas von den Organisatoren abgelehnt, und erst nach Beendigung der Imperial Education Conference wurde in einem inoffiziellen Treffen über die Sprachenfrage diskutiert.[228] Der Fokus lag allerdings deutlich auf Problemen, die

---

225 Vgl. Greenlee, Education, S. 41–43 u. 63.

226 Vor allem das deutsche Bildungssystem war auf Anregungen und möglicherweise übertragbare Reformansätze hin von diesem Büro untersucht worden. Bei der Organisation der Konferenz arbeitete das Büro Hand in Hand mit der League of Empire. Vgl. ebd., S. 63f.

227 James P. Greenlee formuliert drastisch: „Caxton Hall must have been rocked to its foundations when South Africa's draft agenda arrived." Ein weiterer Schwerpunkt sollte nach dem Wunsch der südafrikanischen Regierung auf der Frage des Schulunterrichts für einheimische Kinder liegen. Vgl. ebd., S. 67–69. Dieses Anliegen wurde diskutiert. Vgl. Report of the Imperial Education Conference, 1911, London 1911, S. 19.

228 Vgl. Report of the Imperial Education Conference, 1911, London 1911, Appendix I. An diesem Gespräch nahm kein Vertreter aus Ceylon oder den Föderierten Malaiischen Staaten teil. Vgl. ebd.

sich aus der Situation der Dominions ergaben, in denen weiße Siedler mehrere Herrschaftssprachen – so im Falle Südafrikas und Kanadas – mitgebracht hatten, die nun miteinander konkurrierten. Nur der Fall Indien, der kurz diskutiert wurde, lag in gewisser Weise ähnlich wie der Ceylons und Malayas.[229]

Lediglich in einem Zusammenhang wurde die Sprachenfrage auch im größeren Kreis diskutiert. Hier ging es um eine geplante Reform zur Vereinfachung der Rechtschreibung im Englischen. Über die Notwendigkeit neuer Regeln war man sich ausnahmsweise einig.[230] Insgesamt betrachtet war die Ablehnung jedweder Vereinheitlichungsbestrebungen auf der gesamten Konferenz von 1911 noch spürbarer als bei der kleineren Vorläuferkonferenz vier Jahre zuvor.[231] Allein die Forderung, dass die Organisatoren, vor allem das Office of Special Inquiries and Reports of the Board of Education, auch über die Konferenzen hinaus einen regelmäßigen Informationsfluss zwischen den Dominions und den Kolonien organisieren sollten, wurde von der Mehrheit der Teilnehmer getragen.[232] Weder das hochkarätige Rahmenprogramm der Konferenz noch eine Vielzahl von Ansprachen, in denen immer wieder die imperiale Einheit proklamiert wurde, konnte an dieser Haltung der Teilnehmer etwas ändern. Auch die Organisation der Konferenz wurde zunehmend in Frage gestellt. Kritisiert wurde unter anderem, dass sämtliche Vorträge aus dem Kreis der in Großbritannien ansässigen Vertreter stammten und die Themen nicht die wirklichen Probleme in den Kolonien mit einbezogen. Damit erreichten die Teilnehmer, dass das Auswahlverfahren der Sprecher und die Erstellung der Agenda bis zur nächsten Konferenz im Jahr 1923 grundlegenden Änderungen unterworfen wurden.[233]

Der Erste Weltkrieg führte dazu, dass die ursprünglich alle vier Jahre geplante Konferenz erst im Jahre 1923 wieder zusammengerufen wurde. Über Jahre hatten andere Themen Vorrang gehabt. Am 25. Juni 1923 wurde schließlich die zweite Imperial Education Conference von seiner königlichen Hoheit, dem Herzog von

---

229 Die Vertreter des Subkontinents sprachen sich für eine Kompromisslösung aus, wie sie in einer Resolution der Regierung Lord Curzons formuliert worden war. Nach dieser Vorgabe sollte jedes Kind zunächst in der Elementarschule in seiner Muttersprache unterrichtet werden. Englisch sollte nur in Ausnahmefällen und dann nur nach und nach eingeführt werden. Vgl. Report of the Imperial Education Conference, 1911, London 1911, Appendix I.

230 Vgl. Report of the Imperial Education Conference, 1911, London 1911, S. 18.

231 Andere imperiale Konferenzen, so die der Premiers von 1911 (Vgl. Greenlee, Education, S. 76) oder auch die Imperial Press Conference im Jahr 1909, die vor allem von Vertretern aus den Dominions besucht wurden, zeigten ähnliche Tendenzen. Die seit langem vertretene Annahme, die Konferenz hätte zur Zementierung der imperialen Einheit beigetragen, wird von Simon Potter größtenteils widerlegt. Vgl. Potter, News, S. 133 f.

232 Morning Post vom 17. Mai 1911, TNA, ED 24/264. Diese Arbeit wurde bereits weitestgehend vom Board of Education versehen. Vgl. Report on the Imperial Education Conference, 1911, President's Speech, London 1911, S. 5 f.

233 Vgl. ebd., S. 69–71. Eine der Resolutionen, die am Ende der Konferenz verabschiedet wurden, bezog sich auf das Vorschlagsrecht bei den Themen der künftigen Konferenz. Es sollte nun auf alle Regierungen im Britischen Empire übergehen. Report of the Imperial Education Conference, 1911, London 1911, S. 13.

York, in London eröffnet. Seine Worte greifen noch einmal die Rhetorik der Zivilisierungsmission auf:

> Education, provided we take a wide view on the subject, is more vital than anything else in these times [...] Events conspire to make us all Imperialists today, not in a militant sense, but as upholders of the ideals which have already exercised a widespread influence on the progress of civilization, and which holds in no slight measure the future hope of humanity at large.[234]

Das Pathos der Eröffnungsrede konnte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Konferenz sich mehr und mehr zu einem Expertentreffen entwickelte, welches vor allem Raum für inhaltliche Debatten ermöglichte. Im Unterschied zu 1911 fehlten ein schillerndes gesellschaftliches Rahmenprogramm und eine ausführliche Berichterstattung der Presse. Gleich geblieben war die Skepsis seitens der Teilnehmer mit der auf alle Bestrebungen zur Vereinheitlichung der Bildungssysteme oder einzelner Aspekte reagiert wurde.[235]

Der bilinguale Unterricht und die Sprachenfrage generell bildeten auch 1923 Schwerpunkte. Einer der Programmpunkte sah eine Diskussion zum Thema „The Teaching of English to pupils whose mother tongue is not English" vor. Ebenso wurde die Frage nach einem geeigneten Bildungssystem für Einheimische aufgegriffen. Andere Tagungsordnungspunkte waren allgemeiner gehalten. So zum Beispiel die Debatte über „The special means of educating the different non-European races within the Empire with a view to developing their highest usefulness to themselves and to the Empire".[236] Die Problematik der Sprachenfrage wurde wie schon 1911 von Vertretern aus Südafrika eingebracht. Dieses Mal beteiligten sich jedoch auch Repräsentanten aus mehreren Beherrschungskolonien. Sie schilderten oftmals Situationen wie jene, die man auch in Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten vorfand. Beeindruckend ist, wie sehr sich die Stellungnahmen in ihren Ausführungen glichen und wie ähnlich beispielsweise die Argumente eines Vertreters für Indien jenen waren, die sich in den jährlichen Berichten und in der Korrespondenz von Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten fanden.[237] Insgesamt zeigten sich viele der Redner gut informiert und konnten ihre Beiträge teilweise auch mit aktuellen Forschungsergebnissen belegen.[238] Auch in dieser Diskussion forderten die Vertreter aus den Kolonien eine weitgehende Autonomie im Umgang mit der Sprachenproblematik. Auch hier wurde

---

234 Hier zitiert nach: Nagle, Educational Needs, S. 115f. (ohne Angabe der Originalquelle).

235 Vgl. Greenlee, Education, S. 183.

236 Vgl. den Entwurf der Tagesordnung für 1923, S. 5f., TNA, T 161/641. Das Thema wurde auch 1927 wieder aufgegriffen. Ceylon hatte es unter einem anderen Titel „Types of schools needed in the Empire" als einen von vier Vorschlägen eingereicht. Vgl. Proposals for the Imperial Education Conference, 1927, S. 2–4, TNA, ED 24/2126.

237 Vgl. u. a. den Wortbeitrag von K. S. Vakil, Report of the Imperial Education Conference, 1923, London 1924, S. 185f.

238 Die Forschung zur Zweisprachigkeit bezog sich wieder einmal auf die Randgebiete Großbritanniens, in diesem Fall auf Wales. Vgl. Report of the Imperial Education Conference, 1923, London 1924, S. 184. Zur Sprachendiskussion allgemein, vgl. S. 178–180.

wieder auf die lokalen Unterschiede hingewiesen.[239] Dennoch wurden am Ende einige gemeinsame Prinzipien bezüglich eines bilingualen Unterrichts aufgestellt. Mehrere von ihnen betrafen auch die Situation in Beherrschungskolonien:

1. Bilingual teaching within the British Empire necessarily implies as an aim the acquisition of a competent knowledge of English.

2. The language best known and understood by the child on his entry into school life is, from the educational point of view, the most effective medium for his instruction in the preliminary stages of school education.

3. The second language may be used generally as a medium of instruction in some or all of the subjects of the curriculum as soon as the child has reached in it such a degree of proficiency as to be able to profit from lessons conducted in that language.[240]

Obwohl in diesen Punkten Einigkeit unter den Teilnehmern erzielt werden konnte und sich der Trend hin zu einem stärkeren Gebrauch von *vernaculars* – jetzt sogar mit ersten Versuchen im tertiären Bildungssystem – auf der Konferenz von 1927 noch fortsetzte,[241] ist unklar, inwieweit die Resolutionen und die Debatten in der Nachfolge der Konferenzen Berücksichtigung fanden. Die Frage nach der Wahrnehmung der Konferenzen an der Peripherie ist allgemein schwer zu beantworten. Aus der Korrespondenz zwischen London und Colombo beziehungsweise zwischen London und Kuala Lumpur lässt sich kein Hinweis auf eine Kommunikation über die Ergebnisse der Konferenzen entnehmen. Nur die dritte Imperial Education Conference von 1927 wurde im Bildungsbericht für die Föderierten Malaiischen Staaten kurz reflektiert, und auch dort hieß es nur: „Many problems of importance to education in tropical colonies and protectorates were debated."[242] Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Beiträgen der Konferenz fand weder in Ceylon noch in den Föderierten Malaiischen Staaten statt. Dies galt auch für die durchaus einschlägigen Diskussionen der Konferenzen von 1923 und 1927 zur Frage der „richigen" Bildung für die einheimische Bevölkerung in den Beherrschungskolonien, die einen immer größeren Raum einnahm. Die Gefahr der „Mimicry" wurde bereits 1923 hervorgehoben.[243] Während der Konferenz von 1927 erfolgte dann eine ausführliche Diskussion darüber, auf welche Weise vorzugehen sei, um einen Prozess der Verwestlichung aufzuhalten. Und wie schon 1923 waren es die Vertreter aus den afrikanischen Kolonien, die sich

---

239 Vgl. Report of the Imperial Education Conference, 1923, London 1924, S. 187–189.

240 Vgl. ebd., S. 291.

241 Auch die Konferenz von 1927 behandelte wieder die Sprachenfrage. Unter dem Vorsitz von W. G. Ormsby-Gore, wurde das Thema „Problems of special interest to tropical countries" behandelt. Das Beispiel für eine Universität, die auch mit lokalen Sprachen arbeitete, war Hydarabad. Dort wurde auf Urdu unterrichtet. Vgl. Protokoll der Imperial Education Conference, TNA, ED 24/2126.

242 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1927: Education, TNA, CO 717/61/6.

243 Vgl. Report of the Imperial Education Conference, 1923, London 1924, S. 267. Diese Aussage wurde auch 1927 vielfach wiederholt. Vgl. Protokoll der Imperial Education Conference, TNA, ED 24/2126. Vgl. Report of the Imperial Education Conference, 1927, TNA, ED 24/2126.

besonders in der Debatte engagierten. Der Bericht über die Aussprache verdient es, ausführlich zitiert zu werden, weist er doch darauf hin, dass es trotz aller lokalen Verschiedenheiten so etwas wie eine imperiale Rhetorik im Hinblick auf die Bildung und die Sprachenfrage in den Beherrschungskolonien gab. Die Worte erinnern deutlich an Stellungnahmen aus den Föderierten Malaiischen Staaten, Ceylon und Indien. Im *Report of the Imperial Education Conference, 1927* heißt es:

> Delegates from Africa emphasised the importance of preserving contact with the past and with the valuable elements found in every indigenous culture [...] It must not be ignorantly destroyed in any attempt, however well meant, to impose European habits, European languages and ideas, upon peoples who have not behind them the long historical evolution upon which those habits and ideas are based. This view was crystallised in the sentence: „Our aim must be to make the African a better African, not an imitation European." The language problem, therefore, must be approached with very great care. The wide propagation of a smattering of English has its dangers, as experience shows; it tends to divorce the student from the past of his race, while providing no sure foothold for the future. It is better to make a thorough knowledge of English accessible to those who have the desire and capacity for European studies, but for the rest to use and encourage an indigenous language, wherever possible the mother tongue. In so doing the administrator will avoid, on the one hand, waste of educational effort; on the other, he will have done something to minimise the danger of a Europeanisation in mere externals, which, being violent and premature, can only produce in the end disappointment and disillusion.[244]

Neben den Konferenzen, die explizit das Thema Bildung behandelten, wurden auch andere Foren für den Austausch über die Bildungssysteme der Kolonien genutzt. So erstellte beispielsweise R. O. Winstedt ein Pamphlet für die British Empire Exhibition von 1924, in dem er die Geschichte des Bildungssystems in Malaya beschrieb.[245] Diese Gelegenheiten zum Austausch von Informationen auf allgemeinen imperialen Messen und Konferenzen lassen sich jedoch nicht mit den großen Imperial Education Conferences vergleichen, bei denen Bildungsexperten aus dem gesamten Empire zusammentrafen.

5.4.3 Verknüpfungen an der Peripherie

Sowohl die Bindung an London als auch der Transfer zwischen den Kolonien nahm trotz der wiederkehrenden Betonung einer eigenständigen, den lokalen Umständen angepassten Kolonialpolitik in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts weiter zu. Das Beziehungsgeflecht wurde enger, und Ideen wurden jetzt immer öfter auch auf offiziellem Weg ausgetauscht.[246] Auf den Transfer von englischsprachigen Arbeitskräften aus Ceylon in die malaiischen Staaten wurde bereits eingegangen. Trotz einer pro-malaiischen Politik spielte die Migration von

---

244 Report of the Imperial Eduation Conference, 1927, S. 46, TNA, ED 24/2126.

245 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1923: Education, S. 20.

246 Während die Bezüge zur Bildungspolitik und allgemein zu den Verhältnissen in Indien und damit die Orientierung an einem der Subzentren des Empire bereits in die vorangegangenen Kapitel eingeflossen ist, soll an dieser Stelle vor allem den Verknüpfungen an der äußeren Peripherie nachgegangen werden.

ceylonesischen Schülern und Absolventen weiterhin eine wichtige Rolle. Insgesamt stieg die Zahl der Ceylonesen in den Föderierten Malaiischen Staaten zwischen 1911 und 1931 von 7249 auf 13 648 an.[247] Verknüpfungen und Vergleiche mit benachbarten Kolonien des Britischen Empire und denen anderer Mächte spielten nun auch in der Bildungspolitik eine immer wichtigere Rolle und wurden von der Öffentlichkeit aktiv eingefordert. Dies zeigt ein Zeitungsartikel aus dem Jahr 1926. In der *Malay Mail* hieß es als Antwort auf ein Memorandum der Regierung zur Sprachpolitik: „Clearly, the framers of the memorandum would be well advised, firstly, to improve their acquaintance with local economic conditions, and proceed therefrom to a study of such conditions in the neighbouring territories of Ceylon, the Philippines, Java, and even the most outlying parts of the Dutch East Indies."[248] Besonders die Kronkolonie Ceylon wurde in den malaiischen Staaten immer wieder als Referenz genannt. War um die Jahrhundertwende zwischen Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten zunächst noch ein Gefälle zu spüren, änderte sich dies in den folgenden Jahrzehnten. Aus der Zeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts lassen sich jedoch noch viele Beispiele – nicht nur aus dem Bildungsbereich – für die Vorbildfunktion Ceylons nennen. So reiste beispielsweise J. C. Willis, Direktor des botanischen Gartens in Peradeniya, Ceylon noch 1903 nach Kuala Lumpur, um dort als Berater für die neu gegründete Abteilung für Agrikultur und staatliche Pflanzungsversuche tätig zu werden,[249] und auch bei der Gestaltung des Civil Service orientierte man sich immer wieder an Ceylon. Im Bereich des Bildungssystems findet sich unter anderem bei der Diskussion über die richtige Sprachpolitik für Immigrantengruppen und insbesondere für die Tamilen ein Verweis auf die Kronkolonie. Im Bericht für die Föderierten Malaiischen Staaten aus dem Jahr 1901 heißt es:

> It is not the proper policy for the Government to undertake the education of the children of the alien temporary population in their own languages. On the other hand, all Government and State-aided schools are open to children of all nationalities. I am, however, in favour of making an exception in the case of Tamils, who may eventually be induced to settle in these States in considerable numbers. I understand that a policy of this kind has been adopted in Ceylon where the Tamil language is now regarded as „indigenous".[250]

---

247 Census of British Malaya 1911 und 1931, hier zitiert nach: Ramasamy, Sojourners, S. 80. Schätzungen gehen davon aus, dass Ceylonesen bis zum Zweiten Weltkrieg zwischen einem Viertel und der Hälfte aller englischsprachigen Arbeitskräfte in Malaya stellten. Vgl. ebd. S. 94. Die pro-malaiische Politik wurde in den Zeitungen in Jaffna reflektiert. Sie entmutigte einige zur Emigration entschlossene Ceylonesen, konnte die großen Ströme jedoch nicht aufhalten. Vgl. ebd. S. 95. Zum einen wuchs die ceylonesische Bevölkerung in Malaya, weil nun auch mehr Familien dauerhaft dort ansässig wurden, zum anderen spielten vor allem persönliche Kontakte und immer größere Netzwerke zwischen bereits angekommenen und nachziehenden Ceylonesen eine wichtige Rolle. Auch die Beziehungen zwischen den Kolonialbeamten in den beiden Kolonien führten weiterhin dazu, dass Ceylonesen direkt rekrutiert wurden. Beispiele für letzteren Punkt sind nachzulesen bei Ramasamy, Sojourners, S. 55.

248 Die Autoren des Artikels erwähnten auch noch ihre guten Erfahrungen mit dem Schulsystem in Northern Celebes. Malay Mail vom 16. September 1926, in: TNA, CO 717/53/14.

249 Zu den botanischen Gärten vgl. Report on the Federated Malay States for 1903, S. 14.

250 Report on the Federated Malay States for 1901, S. 21.

Tatsächlich wurden auf Vorschlag der britischen Regierung mehr und mehr tamilische Schulen auf den Plantagen in den malaiischen Staaten gegründet „with the object of making the F.M.S. from the point of view of the Indian immigrant, an outlying province of India like Ceylon."[251] Zu einer Anerkennung der tamilischen Sprache in gleicher Weise wie in Ceylon kam es jedoch nie. Die räumliche Nähe und die dort bereits seit Jahrhunderten bestehenden Verbindungen zum tamilischen Süden des indischen Subkontinents, ebenso wie die weitaus größere Zahl an tamilischen Immigranten und der frühe Zeitpunkt der ersten Einwanderungswelle, machten die Situation in Ceylon zu einer besonderen und unvergleichbaren.

Auch R. O. Winstedt, zu diesem Zeitpunkt Assistant Director of Education für die Straits Settlements und die Föderierten Malaiischen Staaten, verwies in einem Bericht auf die Probleme und Vorzüge des ceylonesischen Bildungssystems, als er 1918 eine Bildungskonferenz in Kuala Lumpur eröffnete. Aufgrund der ähnlichen Voraussetzungen schlug er vor, sich in einigen Punkten, so beispielsweise in Bezug auf die Abschlussprüfungen der Sekundarschulen, an dieser Kolonie zu orientieren.[252] Ein weiterer Bezug auf die in Ceylon gemachten Erfahrungen betraf den Versuch, Englischunterricht in *vernacular schools* zu etablieren. Vor allem die chinesische Bevölkerungsgruppe in Malaya hatte sich auf der Bildungskonferenz von 1925 für die Straits Settlements und die malaiischen Staaten dafür eingesetzt, dass Englischunterricht auch im chinesischsprachigen Schulzweig erteilt würde. Diese Maßnahme bedeutete ihnen viel, nicht zuletzt deshalb, weil damit auch Durchlässigkeiten zwischen den verschiedenen Schulzweigen geschaffen werden konnten. D. A. Bishop, der Direktor der Raffles Institution, entgegnete jedoch: „The experiment of teaching English in vernacular schools had been tried and dropped in Ceylon as it was found that the boys became efficient neither in English nor in their own language. Most of the boys who elected to start in a Chinese school were not of the class who would learn English."[253] Mit diesem Argument für eine strikte Grenzziehung zwischen den Schulzweigen konnte er sich durchsetzen. Ein Kompromissvorschlag sah vor, stattdessen Abendkurse anzubieten.[254]

---

251 Parliamentary Paper Cmd. 2379, 1905, S. 11, hier zitiert nach: Loh, Seeds, S. 45. Diese tamilischsprachigen Schulen wurden zumeist nicht durch den Schulinspektor, sondern durch den „Protector of Indian Immigrants" unterstützt. Vgl. u. a. Report on the Federated Malay States for 1902: Negri Sembilan, S. 89.

252 Vgl. Report of the Proceedings at an Educational Conference held in Kuala Lumpur on 30th and 31st August 1918, Kuala Lumpur 1918, S. 1.

253 Report on the Proceedings at an Educational Conference held in Singapore on July 21st–25th 1925, Kuala Lumpur 1925, S. 6. Tatsächlich existierten in Ceylon auch zu dieser Zeit noch *anglo-vernacular schools*. Sie wurden jedoch von der Regierung eher vernachlässigt, so dass die Stellungnahme Bishops nicht ganz von der Hand zu weisen ist.

254 Vgl. ebd., S. 6f. Dieselbe Konferenz sprach sich gegen den Unterricht von Vernacular-Sprachen in englischsprachigen Schulen aus und bestätigte damit dieses geteilte Bildungssystem. In diesem Fall bezogen sich die Diskutanten auf Vorbilder aus Hongkong. Der Vorschlag, Latein und Französisch zugunsten der asiatischen Sprachen aus dem Curriculum zu streichen, wurde abgelehnt. Vgl. ebd., S. 13f.

Auch auf anderen Gebieten im Bildungsbereich verglich man sich in Malaya mit Ceylon. So konkurrierte man zu Beginn des 20. Jahrhunderts hinsichtlich der Qualifikationen der Schüler im englischsprachigen Zweig des Bildungssystems. Ein regelrechter Wettbewerb um die besten Schüler und Ergebnisse in den in großen Teilen des Empire üblichen Prüfungen nach den Vorgaben der Universität Cambridge entbrannte. Im Untersuchungsbericht der 1902 eingesetzten Kommission, die sich mit der Verbreitung des Englischen in den Straits Settlements beschäftigte, wurde dazu bemerkt: „It is often said that boys in Ceylon get a better education than boys in the Colony. The Cambridge examinations enable us to judge to a certain extent how we compare with other places, and the Director of Public Instruction has pointed out that by this test we compare favourably with Ceylon."[255] Bemerkenswert ist auch ein quantitativer Vergleich in Bezug auf die Schülerzahlen, der im Bericht von 1922 vorgestellt wurde. Dort wurde erklärt, dass der Anteil der Schüler in englischen Schulen gemessen an der Gesamtbevölkerung in den Föderierten Malaiischen Staaten größer sei als in Ceylon. Wenn man nun die Straits Settlements und die Föderation im Zusammenhang sähe, läge der Anteil sogar fast doppelt so hoch. Nur Hongkong schneide noch deutlich besser ab.[256] Dieser Bericht ist insofern bemerkenswert, als die englische Schulbildung in Ceylon zu diesem Zeitpunkt auf eine weitaus längere Geschichte zurückblicken konnte und auch das staatliche Bildungsbudget verglichen mit der Gesamtbevölkerung höher lag als in Malaya. Da sich die hohen Zahlen in Malaya nicht in erster Linie auf das Engagement der Regierung in Kuala Lumpur oder Singapur zurückführen lassen, muss vor allem der religiöse Sektor des Bildungsmarktes in den Föderierten Malaiischen Staaten beziehungsweise die erhebliche Nachfrage in der Bevölkerung für den schnellen Zuwachs in der Schülerschaft verantwortlich gewesen sein.

In einigen Angelegenheiten im Bildungswesen ging die malaiische Föderation jedoch explizit andere Wege als die Kronkolonie Ceylon. So wurde eine kritische Stellungnahme zur Gründung des Malay College verworfen, obgleich diese sich in der Begründung auf die Situation in Ceylon bezog. Der Autor befürchtete, die Etablierung einer einzigen Eliteschule könne sich nachteilig auf die bereits bestehenden englischsprachigen Schulen in Malaya auswirken, und argumentierte, in Ceylon sei eine solche Schule angesichts von mehreren Institutionen mit gutem Ruf nicht nötig gewesen. Diese Kritik verhallte jedoch, ohne Gehör zu finden.[257]

Eine weitere Kolonie, die im Bildungsbereich gerne als Referenz herangezogen wurde, war Hongkong. Sei es aufgrund der räumlichen Nähe oder aufgrund der chinesischen Bevölkerung, die auch in den Straits Settlements und den Föderier-

---

255 Report of the Commison of Enquiry into the system of English Education in the Colony (the Kynnerseley Report). 1902, in: Wong und Gwee (Hrsg.), Official Reports, S. 36-60, hier S. 45.

256 Report on the Federated Malay States for 1922: Education, S. 7.

257 Officer administering the Government an Resident General vom 28. März 1904, in High Commissioner an Colonial Office, TNA, CO 273/1904, hier zitiert nach: Sidhu, Administration, S. 148f.

ten Malaiischen Staaten einen großen Teil der Schüler in englischsprachigen Schulen stellte, eine Orientierung an Hongkong lag nahe. Dies wurde insbesondere bei der Gründung der Universität in Singapur deutlich. In Hongkong hatte man bereits Erfahrungen in der tertiären Bildung gesammelt, auf die nun zurückgegriffen werden konnte. Von dort wurde beispielsweise die Empfehlung übernommen, die Studierenden so weit wie möglich in Wohnheimen unterzubringen, um ihnen über die Kursstunden hinaus ein gemeinsames universitäres Leben zu ermöglichen.[258] In einem weiteren Bildungsbericht, in dem es um die Vergabe von *grants-in-aid* ging, wurde die Situation in den Föderierten Malaiischen Staaten und den Straits Settlements in einen noch wesentlich größeren Kontext eingebettet. Bevor das Komitee mit der eigentlichen Arbeit begann, wurde eine Studie angefertigt, die verschiedene Systeme in Hongkong, Burma und Bengalen untersuchte und dokumentierte. Ceylon wurde nur deswegen nicht mit einbezogen, weil dort gerade eine Reform des Vergabesystems anstand.[259] Aber auch die Föderierten Malaiischen Staaten erhielten Besuch aus anderen Kolonien. So bereiste der Bildungsexperte J. Nelson Fraser, der für die britische Regierung in Bombay tätig war und die Zeitschrift *Indian Education* herausgab, Malaya im Jahr 1914. Insbesondere das Malay College war für ihn von großem Interesse.[260] Außerdem berichtete der Direktor des Malay College auch von einem Besuch im Jahr 1916 durch seinen Kollegen, Mr. Martin vom King's College in Bangkok, der viele Fragen stellte und sich beeindruckt zeigte.[261] Einen umfangreichen Bericht über das Elementarschulwesen und die Frage der Unterrichtssprache in Malaya fragte die belgische Regierung an.[262] Das Bildungswesen in Malaya, Ceylon und auf den Philippinen war schließlich auch Gegenstand eines Berichtes für den Legislativrat der Fidschi-Inseln. Nicht immer beruhte die Berichterstattung über benachbarte Kolonien

---

258 Vgl. Report by the Committee appointed by His Excellency the Governor to advise as to a scheme for the advancement of Education preparatory to a University in Singapore (the Firmstone Report), 1919, in: Wong und Gwee (Hrsg.), Official Reports, S. 66–70, hier S. 69. Ähnlich wie mit Ceylon verglich man sich mit Hongkong auch gerne in Bezug auf die Sekundarschulbildung und zitierte beispielsweise im *Wolff Report* den Bericht des Director of Education in Hongkong aus dem Jahre 1920, welcher gleichzeitig zeigt, dass die Vergleiche auch in anderen Kolonien üblich waren. Er schrieb: „It is a well-known fact that the candidates who matriculate from the Straits have a higher knowledge of English as a whole than the average of Hongkong pupils." Report of the committee appointed by His Excellency the Governor and Hig Commissioner to consider the working of the system of Education Grants-in-Aid introduced in 1920 in the Straits Settlements and the Federated Malay States (the Wolff Report), 1922, in: Wong und Gwee (Hrsg.), Official Reports, S. 80–91, hier S. 85.

259 Vgl. Report of the committee appointed by His Excellency the Governor and High Commissioner to consider the working of the system of Education Grants-in-Aid introduced in 1920 in the Straits Settlements and the Federated Malay States (the Wolff Report), 1922, in: Wong und Gwee (Hrsg.), Official Reports, S. 80–91, hier S. 81.

260 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1914, S. 27.

261 Hargreaves an den British Advisor von Kelantan vom 25. November 1916, hier zitiert nach: Johan, Educating, S. 156.

262 Vgl. das „Memorandum prepared by the Director of Education for the Straits Settlements and the Federated Malay States", TNA, CO 717/60/15.

ausschließlich auf eigenen Beobachtungen. Im letzten Fall beispielsweise bezog sich der Autor auch auf die jährlichen Berichte der Kolonien und zitierte aus diesen.[263]

In Bezug auf den Civil Service diente Ceylon hingegen noch lange als Vorbild. Vor allem die stärker forcierte Beschäftigung von einheimischem Personal in Ceylon wurde positiv vermerkt. Bereits in einem Schreiben des Kolonialministers an den High Commissioner der malaiischen Staaten von 1895 hatte das Colonial Office die pragmatische Handhabe der Frage in Ceylon als Modell empfohlen. Dort hieß es:

> It has been considered to be a draw-back to the system of open competition in the Eastern Colonies, that it tends to handicap gentlemen both of European and Oriental descent, who are born and educated or partly educated in the East, in seeking to enter the higher ranks of the Public Service. An effort has been made in Ceylon to meet this difficulty – partly by creating a lower division of the Civil Service, which is yet distinct from and superior to the Clerical Service – partly by reserving divisions of the Civil Service, a power of appointing to certain offices, gentlemen who have not entered by the door of competition [...] and I would invite you to consider whether such power of appointment should be reserved in the case of the Native States for the benefit of Native gentlemen.[264]

Die Empfehlung wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen und besonders von W. H. Treacher vertreten. Im Bericht von 1901 schrieb er:

> My desire is to place, if possible, more of the administration of local district affairs, including the collection of the small land rents annually payable by the raiats, in the hands of Penghulus and Native Officers. [...] The matter is not yet ready for discussion in an annual report, but in view of the fact that the number of our European Civil Service appointments is very large, proportionately larger than that of Ceylon, for instance [...] I think the time has come for considering whether more use cannot be made of Native Officials as in that colony and in British India.[265]

Auch unabhängig von der Berücksichtigung Einheimischer sah W. H. Treacher die Konzeption des Civil Service in Ceylon als gelungener an. Er listete sämtliche relevanten Daten für Ceylon und die Föderierten Malaiischen Staaten auf, um zu verdeutlichen, wie wenig Personal Ceylon für die Administration der Kolonie benötigte. Bei einer ceylonesischen Bevölkerung von 3 576 990 nach dem Zensus von 1901 und einer für dasselbe Jahr weitaus geringeren Gesamtzahl von 678 595 Einwohnern in den Föderierten Malaiischen Staaten verfügten letztere mit 159 gegenüber 81 über fast doppelt so viele Civil-Service-Beamte im höheren Dienst. Sowohl die Gesamtfläche als auch die Einnahmen der Kolonie lagen in diesem Jahr nah beieinander und lieferten insofern kein Argument für eine solche Ungleich-

---

263 Vgl. Report on Visit to Ceylon, Malaya and the Philippine Islands, Legislative Council Fiji, Council Paper, Nr. 44 (1934).

264 Hier zitiert nach: einem Brief von J. P. Rodger an W. H. Treacher vom 6. August 1903, in: Johan, Educating, S. 25 f.

265 Report on the Federated Malay States for 1901, S. 19. Die spätere Entscheidung der Kolonialregierung in Singapur, anders als in Ceylon eine *colour bar* einzuführen, wirkt vor diesem Hintergrund umso überraschender.

verteilung der britischen Ressourcen im Personalbereich.[266] Die gegenseitige Kenntnis von Daten und Gegebenheiten anderer Kolonien zeigen, dass man sich der Nachbarschaft bewusst war. Da wo sich für die britischen Beamten Vergleiche anboten, wurden sie gezogen. Dass ein Teil der Kommunikation dabei über die Metropole lief, die beispielsweise im Fall der Reform des Civil Service die Anregung gegeben hatte, spricht für die Relevanz der horizontalen Integration im Hinblick auf die Metropole und die Nachbarkolonien gleichermaßen.

5.5 Fazit

Die Bildungspolitik in den Föderierten Malaiischen Staaten und in Ceylon knüpfte auch im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts an die aus England übernommenen Ideale an. Der besonders zukunftsträchtige englischsprachige Zweig rekrutierte seine Klientel ähnlich wie in England die *Public Schools* in der Regel aus der gehobenen Mittelschicht und der Oberschicht. Ebenso wie das Mutterland verfügten beide Kolonien über ein ausdifferenziertes Bildungssystem, welches nur aufgrund des Gebrauchs mehrerer Sprachen in den Kolonien noch komplexer war. Dennoch lässt sich feststellen, dass auch diese starre Struktur Durchlässigkeiten kannte. Der Besuch einer englischsprachigen Schule blieb nicht ausschließlich einer kleinen, finanziell gut gestellten Elite vorbehalten, die sich die hohen Schulgebühren und den Verzicht auf die Arbeitskraft ihrer Kinder leisten konnte. Eine Aufstellung der von der Kolonialregierung der Föderierten Malaiischen Staaten zur Verfügung gestellten Stipendien und der freien Plätze zeigt, dass die Zahl derer, die auf diese Weise gefördert wurden, einen erheblichen Anteil – in etwa 20 Prozent – an der Gesamtschülerschaft ausmachte.[267] Dass es sich angesichts der vielen Anwärter, denen eine solche Bildung vorenthalten blieb, nur um einen Tropfen auf den heißen Stein handelte, bleibt davon unbenommen. Dennoch lässt das Stipendiensystem der britischen Regierung erkennen, dass die weitgehende Laisser-faire-Politik in Bezug auf den englischsprachigen Schulzweig

---

266 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1903, S. 31. Auch in anderen Bereichen des Civil Service, so etwa bei der Bezahlung von Beamten, schaute man nach Ceylon. Vgl. unter anderem den Bericht der Bucknill Commission von 1919, Report of the Commissions Appointed by H. E. the Governor of the Straits Settlements and the High Commissioner of the Federated Malay States to Enquire into Certain Matters Relating to the Public Service, Singapur 1919.

267 Vgl. Report on the Federated Malay States for 1922: Education, S. 20. Die Aussage, dass alles unternommen werde, um die Malaiien auch im Hinblick auf den Zugang zur englischsprachigen Bildung zu priveligieren, wurde oftmals in Zweifel gezogen. Stellvertretend für andere soll hier das malaiische Mitglied des Legislativrats in den Straits Settlements, Mohammed Unos, zitiert werden. Er sagte in einer Sitzung im Jahre 1925: „Better facilities than at present should be given to the Malay boys for an education in English, and until this is done I do not think that the Malay generally speaking would be inclined to the view that their children are afforded the same opportunities as the boys of other nationalities." Legislative Council Proceedings of the Straits Settlements, von 1925, S. B169, hier zitiert nach: Dhaliwal, English Education, S. 16.

immer wieder durchbrochen wurde und einzelne Anstrengungen unternommen wurden, dessen Entwicklung zu fördern und durch die Vergabepolitik im Hinblick auf Stipendien zu steuern. Ein besonderes Anliegen war es den Briten in diesem Zusammenhang, den Anteil der malaiischen Schüler in englischsprachigen Schulen, der noch um die Jahrhundertwende sehr niedrig gewesen war, zu erhöhen und gleichzeitig mehr Malaien in die Administration einzubinden.[268] Diese „pro-malaiische" Politik wurde von R. O. Winstedt im Bildungsbericht für das Jahr 1923 zusammengefasst:

> There appears to be prevalent an idea that Malays do not have a fair chance of getting an English education, and that, for this reason, they have not the same opportunities of advancement as the youth of other nationalities. On the contrary Malays get marked preference so far as education in English is concerned. A boy, who has passed Standard IV (or Standard III in some cases) in the Malay school, is of suitable age and has shown that he is possessed of fair intelligence, can be admitted to an English school as a free scholar. Moreover: wherever possible, Malay boys are put in special classes, where they get facilities for learning English and getting rapid promotion. In addition Government provides a number of scholarships for Malay boys at English schools, and where necessary most of the scholars live in hostels erected and maintained by Government. Any Malay boy who has passed the Junior Cambridge Examination, the ordinary standard of qualification required for Government service, is given preference for employment under Government. It is doubtful if there are any Malay boys with this qualification who fail to obtain Government employment, if they have applied for it. Furthermore, there are special posts open to Malays with this, or a higher, qualification, in the Forest, Agriculture, Education and other departments, as well as special appointments in the Civil Service under a Malay Officers' Scheme. Malays lack no opportunity of obtaining education and can be certain of employment if their education has reached a reasonable standard.[269]

Die Grafiken zur Darstellung der Schülerschaft in den Föderierten Malaiischen Staaten zeigen, inwieweit dieses Ziel erreicht wurde. Unabhängig von der Diskrepanz zwischen den Stellungnahmen britischer Administratoren und der Realität zeigt das Zitat vor allem, dass sich die Rethorik im Vergleich zu jener des 19. Jahrhunderts verändert hatte. Wohl blieb das immer wieder herausgestellte Prinzip des verantwortungsbewussten Regierens erhalten – besonders in Bezug auf die einheimische malaiische Bevölkerung – von einer allgemeinen „Besserung" oder der Heranführung der Betroffenen an die zivilisatorischen Errungenschaften des Westens war jedoch nicht mehr die Rede. Vielmehr bedienten sich die britischen Beamten nun einer weitaus technischer geprägten Sprache, in der es um Standards, Examina und Qualifikationen ging. Die Ideale der Zivilisierungsmission verblassten angesichts des schon immer mitgedachten ökonomisch begründeten Ziels der Beschäftigung von einheimischen Kräften vor allem in den unteren Rängen der

---

268 Auf die Chancen der Malaien in der Privatwirtschaft hatte die Britische Regierung wenig Einfluss. Noch 1929 hieß es in einem Artikel der *Singapore Free Press*: „Our Malay correspondent comments on the difficulty experienced by the rising generation of Malays in obtaining employment because, as regards vacancies in mercantile offices often the condition is imposed in filling them. ‚Chinese or Eurasian preferred'." Abgedruckt in der Zeitschrift British Malaya, 4:4 (August 1929), S. 132.

269 Report on the Federated Malay States for 1923: Education, S. 20.

Kolonialverwaltung. In Ceylon stellte sich die Situation anders dar. Die Förderung einer bestimmten Ethnie im Bildungsbereich schien hier unangebracht und wurde von der Regierung – im Gegensatz zur Bevorzugung bestimmter Kasten und sozialer Schichten in der Verwaltung – nicht verfolgt. Dort, wo einzelne Kasten, Ethnien oder Glaubensgemeinschaften eine besondere Förderung durch englischsprachige Schulen erlebten, waren zumeist Privatinitiativen aus der ceylonesischen Bevölkerung oder Missionen für den Unterricht verantwortlich. Auch waren allgemein die Nachfrage nach englischsprachigen Angeboten und die Bereitschaft zum Erlernen des Englischen unterschiedlich ausgeprägt. So verfügten nach den Statistiken des Zensus von 1911 beispielsweise 75 Prozent der Burgher über Kenntnisse der englischen Sprache.[270]

Eine über die englischsprachigen Schulzweige geförderte Integration fand in beiden Kolonien fast ausschließlich dort statt, wo sie den Bedürfnissen der Briten entsprach und ihrem Machterhalt förderlich war. Diese Politik kam vor allem im Bereich der Besetzung von Stellen im Civil Service zum Ausdruck. Die Bildungspolitik orientierte sich weitgehend am Bedarf der Kolonialverwaltung und der lokalen Wirtschaft. Mehrere Aspekte dieser Politik wurden im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts immer wieder kontrovers diskutiert. Zum einen war die westliche Bildung innerhalb der britischen Führungsschicht weiterhin scharfer Kritik ausgesetzt. Stellvertretend für viele Bedenkenträger soll an dieser Stelle Sir Hugh Clifford, der beide Kolonien, die Föderierten Malaiischen Staaten und Ceylon, aus eigener Erfahrung kannte, zitiert werden. Ein fiktionales Werk aus seiner Feder ist besonders aufschlussreich im Hinblick auf seine Sicht der Wechselwirkungen zwischen den asiatischen Gesellschaften und einer westlichen Bildung, die von den Briten transportiert wurde. Im Vorwort zu seiner Novelle *Saleh. A Sequel* von 1908 warnte er:

> Englishmen in Asia, at the bidding of Lord Macaulay, who in turn was inspired by an idolatrous worship of the book-learning to be gotten in schools, have been busily engaged during the past three or four decades in endeavouring to impose upon their Oriental brethren education of a purely Occidental Type. They have ignored the fact that the genius of Asia differs from that of Europe in kind rather than in degree. They have failed to see that the education of the East should proceed along lines adapted to its special character [...] Instead they have endeavoured to force the Oriental mind out of the channels in which it should have run its appointed course, and to divert it into canals of their own fashioning. The results are with us now in what is euphemistically called „Unrest" in India: but the end is not yet. There was once a man named Frankenstein.[271]

In seinen Worten finden sich noch einmal zusammengefasst viele Ängste der Kolonialherren und sich daraus ergebende Verurteilungen des traditionell westlich geprägten Bildungssystems für asiatische Gesellschaften. Von einer „scale of civilization" war nicht mehr die Rede, aber die Andersartigkeit der Asiaten und die Ungeeignetheit der westlichen Bildung für sie wurden besonders hervorgehoben.

---

[270] Vgl. Census of Ceylon 1911, hier zitiert nach: Gooneratne, English Literature, S. 50.

[271] Sir Hugh Clifford, Saleh. A Sequel, 1908, hier zitiert nach: De Vere Allen, Two Imperialists, S. 68.

Positiv betrachtet bildete sich andererseits aufgrund dieser bildungspolitischen Prozesse im 20. Jahrhundert nun auch in den Föderierten Malaiischen Staaten eine kleine soziale Schicht heraus, die als Mittler zwischen der Landbevölkerung und der modernen urbanen Welt angesehen werden kann. Insbesondere die malaiischen Beamten, die nach dem Besuch einer englischsprachigen Schule eine Karriere in der Kolonialverwaltung anstrebten, eigneten sich für diese Rolle. Über ihren Einfluss und ihre Vorbildwirkung schreibt Khasnor Johan:

> There was [...] no question of the Malay Officers being regarded as social outcasts by the Malay community because they worked for the British. On the contrary, association with the colonial machinery enhanced their prestige. The fact that the M.A.S. officers could derive respectability from their relations with the British meant that what they did not possess in traditional aura they made up for by being closely associated with the colonial authority [...] while an English education increasingly provided a new criterion of, and passport to, social distinction. […] This official community thus came to be seen as the standard-setters for Malays drawn into the modern world. The style of life and values of a Malay Officer became the standard to which Malays with education aspired.[272]

Auch für Ceylon galt, dass viele Vertreter der englisch gebildeten Elite aufgrund ihrer Stellung und aufgrund ihrer Herkunft von der ceylonesischen Bevölkerung als legitime Führer angesehen wurden und somit als Mittler fungieren konnten. Gleichzeitig wurde jedoch deutlich, dass aus der britischen Sprachpolitik besonders in Ceylon eine scharfe Trennung der Elite von der restlichen Bevölkerung resultierte. Die *Ceylon Daily News* fragte in einem Artikel: „How can we imagine that it is healthy to continue a system which rigidly separates the English-educated person from the Sinhalese- or Tamil-educated person as if they were inhabitants of different worlds?“[273] Die Verbreitung des Englischen blieb bis zum Ende der britischen Kolonialherrschaft immer nur einem kleinen Kreis vorbehalten und schuf damit die Grundlage für eine Desintegration innerhalb der asiatischen Teilgesellschaften auf der Basis von Sprachbeherrschung und der damit implizierten Klassenzugehörigkeit.[274] Die Folgen dieser Politik waren noch weit über die Unabhängigkeit hinaus spürbar.

Auch die Distanz zwischen asiatischen Teilgesellschaften auf der einen Seite und den Europäern auf der anderen vergrößerte sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in mancher Hinsicht. Zwar war für diese Entwicklung nicht die Verbreitung des Englischen verantwortlich, bemerkenswert ist jedoch, dass die wachsenden Sprachkenntnisse in der Bevölkerung diese Entwicklung nicht ausgleichen konnten. Beobachtungen zu einem Auseinanderdriften der Teilgesellschaften bezogen sich sowohl auf das soziale Umfeld als auch auf Begegnungen britischer

---

272 Vgl. Johan, Emergence, S. 4f.

273 Ceylon Daily News, 24. Februar 1941, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 219.

274 Auch von britischer Seite wurde diese Desintegration beobachtet und kritisiert. Arthur Mayhew, der sich mit dieser Problematik anlässlich seiner Überblicksarbeit über das Bildungssystem beschäftigte, schrieb dazu: „The educated Hindu or Chinese today is in outlook and attitude to life considerably nearer the educated European then the uneducated peasantry of his own race.“ Vgl. Mayhew, Education, S. 13. Zur Kritik vgl. ebd. S. 52f.

Administratoren mit der einheimischen Bevölkerung im beruflichen Kontext. Sie wurden in den Föderierten Malaiischen Staaten deutlicher formuliert als in Ceylon, galten in abgeschwächter Form jedoch auch für die Kronkolonie, wobei der Entfremdungsprozess dort aufgrund der langjährigen Kolonialherrschaft bereits früher eingesetzt hatte. In Malaya griff die einflussreichste Zeitung, die *Malay Mail*, das Thema wiederholt auf. So warf sie bereits kurz nach Begründung der Föderation der britischen Administration mehrfach vor, den engen Kontakt zur malaiischen Bevölkerung zu verlieren. Insbesondere die neue Kommunikationstechnologie sowie die damit einhergehende Ausweitung des Berichtswesens und der Korrespondenz führe dazu, so wurde kritisiert, dass den Distriktoffizieren keine Zeit mehr bliebe, ihre Bezirke und die dort ansässige Bevölkerung kennenzulernen. Als Folge, so hieß es, würden sie auch nicht mehr als Freunde gesehen werden.[275] Die horizontale Vernetzung, die aus dieser intensivierten Kommunikation zwischen Kolonie und Metropole erwuchs, ging, zumindest in der Wahrnehmung der Zeitgenossen, zu Lasten der vertikalen Integration. Auch die anspruchsvollen Sprachanforderungen für einen Teil der Civil-Service-Anwärter hatten nicht zur Folge, dass Malaiischkenntnisse zur Grundausstattung eines jeden Beamten wurden. Die *Malay Mail* wies darauf hin, dass etwa drei Viertel der britischen Beamten nicht einmal dann in der Lage wären, eine Konversation auf Malaiisch zu führen, wenn es um ihr Leben ginge. Das Interesse und die Kenntnisse der britischen Administratoren aus der Anfangszeit der britischen Herrschaft in den malaiischen Staaten und die daraus folgende Bindung zwischen der malaiischen und der europäischen Teilgesellschaft wurden zunehmend vermisst.[276]

Auch in Bezug auf die chinesische Bevölkerungsgruppe in den Föderierten Malaiischen Staaten veränderte sich die Kontaktdichte. Bis zur Jahrhundertwende hatten die Chinesen in Malaya noch fast die gesamte Wirtschaft in Händen gehalten und waren damit den Europäern nicht nur von großem Nutzen gewesen, sondern hatten auch deren Respekt gewonnen. Dies galt vor allem für die Wirtschaftsmagnaten unter ihnen, wie den „Kapitan Cina“[277] und andere Persönlichkeiten im Minengeschäft. Nach 1900 nahm der Anteil der Europäer in der Exportwirtschaft Malayas stark zu, sodass die herausragende Stellung der Chinesen nicht mehr im gleichen Maße erhalten blieb und ihr Ansehen in der britischen Bevölkerung abnahm. Selbst die Vorherrschaft der Chinesen im Zinnabbau gehörte im Jahr 1920 der Vergangenheit an. Besonders kapitalintensive Bergbautechniken verschafften den großen britischen Unternehmen Vorteile und einen Marktvorsprung.[278] Eine ähnliche Entwicklung im Wirtschaftsbereich lässt sich für Ceylon nicht feststellen. Dort verzeichneten viele singhalesische und tamilische Unternehmer, die im

---

275 Vgl. Malay Mail, Editorial vom 6. September 1898, hier zitiert nach: Sidhu, Administration, S. 138.

276 Vgl. Malay Mail, Editorial vom 6. September 1898, 6. Dezember 1897, 8. Dezember 1897, hier zitiert nach: Sidhu, Administration, S. 139.

277 Zur Verwendung des Begriffs „Kapitan Cina“ vgl. Butcher, The British, S. 115.

278 Zur wirtschaftlichen Entwicklung Malayas in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vgl. White, Gentlemanly Capitalism, S. 177.

19. Jahrhundert noch eher dem Mittelstand zuzurechen waren, zu Beginn des 20. Jahrhunderts große wirtschaftliche Erfolge. Die Kronkolonie verfügte über eine auffallend große Gruppe einheimischer Agrarproduzenten, die ebenso von der Exportwirtschaft profitierten wie ihre europäischen Partner.

Die Frage, welche Bedeutung die englische Sprache in dieser Zeit für den Grad der Integration spielte, ist nur im Kontext anderer Faktoren, wie der Rolle des Lebensstandards, der Loyalität oder der Zugehörigkeit zu bestimmten Ethnien beziehungsweise Kasten, zu beantworten. Für Ceylon und die Föderierten Malaiischen Staaten lässt sich zunächst zeigen, dass die englische Sprache nicht für jede Art der Integration Voraussetzung war. Die Penghulus und niedere Angestellte im Polizeidienst der malaiischen Staaten sowie einige Angehörige des Native Department in Ceylon verfügten nicht notwendigerweise über Englischkenntnisse oder waren zumindest nicht ohne weiteres in der Lage, einer Konversation zu folgen. Hier handelte es sich jedoch um eine Form der administrativen Integration, die nie die Ebenbürtigkeit zwischen Asiaten und Europäern einschloss. Ähnliches ließe sich für den Wirtschaftsbereich feststellen. In den Föderierten Malaiischen Staaten und in Ceylon war ein großer Teil der Bevölkerung Teil des kolonialen Wirtschaftsystems, ohne dass sich daraus eine Integration ergeben hätte, die kulturelle oder soziale Aspekte beinhaltete.

Aber auch dort, wo Asiaten oder Eurasier die englische Sprache als Qualifikation mitbrachten, lässt sich nicht immer ein höherer Integrationsgrad feststellen als bei jenen, die ihre Amtsgeschäfte beispielsweise auf Malaiisch verrichteten. Kleinere Angestellte in der britischen Verwaltung, die als Schreiber, als Boten oder im Eisenbahnwesen beschäftigt waren, führten trotz ihrer Englischkenntnisse, die sie erst für diese Aufgaben befähigt hatten, ein soziales Leben fernab der europäischen Minderheit. Es mussten also andere Attribute hinzukommen, um zu der kleinen Gruppe von Personen zu gehören, denen bedingt Einlass in die europäische Gesellschaft gewährt wurde. John G. Butcher betont für den malaiischen Fall vor allem die Rolle des Lebensstandards, aber auch die der ausgeprägten Loyalität zur britischen Herrschaft. Implizit spielte bei ihm auch die Abstammung eine Rolle, so schildert er, dass die malaiischen Herrscher zwar nicht generell, aber doch häufig in europäischen Runden akzeptiert wurden.[279] Ebenso konnten einige der britischen Gesellschaft gegenüber aufgeschlossene Chinesen und Tamilen auf Aufnahme in die Clubs und damit in die inneren Zirkel der herrschenden Gesellschaft hoffen. Auch in Ceylon waren neben der englischen Sprache weitere Voraussetzungen mitzubringen, um zumindest am Rande der europäischen Gesellschaft geduldet zu werden.

Fast alle jene, die sich am sozialen Leben der Europäer beteiligen wollten und dafür die Zustimmung der exklusiven Minderheit gewinnen konnten, beherrschten jedoch die englische Sprache. Sie war eines von mehreren Kriterien, die es zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu erfüllen galt, um den Weg zu einer wirklichen Integration einzuschlagen. Dies zeigte sich in Ceylon beispielsweise im Bereich der

[279] Vgl. vor allem Butcher, The British, S. 225–227, sowie S. 97–99 u. 167–169.

politischen Institutionen, denen nur angehören konnte, wer über einen englischsprachigen Bildungshintergrund verfügte. Und auch in Malaya hatten höhere Kreise akzeptieren müssen, dass die Beherrschung des Englischen nun unumgänglich war. Die Beteuerungen in den jährlichen Regierungsberichten für die malaiischen Staaten, dass es sich bei Malaiisch weiterhin um die Lingua franca handele, änderten an dieser Situation nichts.[280] Die Entwicklung in Malaya hin zum Englischen wurde nicht zuletzt durch die Immigrantengruppen unterstützt, die sich zunehmend weigerten, Malaiisch als Unterrichtsprache oder allgemein als Kommunikationsmittel zu akzeptieren.[281] In Ceylon hatte diese Hinwendung zum Englischen bereits im 19. Jahrhundert stattgefunden. Ein Unterschied zwischen den Gesellschaften der beiden Kolonien im Hinblick auf die Bedeutung der Herrschaftssprache lässt sich jedoch benennen. In den malaiischen Staaten spielte die malaiischsprachige Elite eine wichtigere Rolle als die singhalesisch- oder tamilischsprachige Elite im Ceylon des frühen 20. Jahrhunderts.[282] Kay Kim Khoo beschreibt, wie sich gerade einige von denen, die eine malaiische Bildung genossen hatten, rege an der Diskussion über tagespolitische und über den Tag hinausweisende Geschehnisse beteiligten. Er bemerkt, dass sie ein großes Interesse an malaischer Kultur und Literatur hatten und Abhandlungen in malaiischer Sprache vorlegten.[283] Eine vergleichbare indigene Elite, die ihren Wurzeln in diesem Maße treu blieb, gab es in Ceylon zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht. Es ist eher eine allgemeine Herablassung aus den Diskussionen der einheimischen Elite über die Bedeutung der singhalesischen und der tamilischen Sprache herauszulesen. Dies zeigte sich unter anderem in der geschilderten Debatte um den Schulunterricht. Selbst aus der Autobiografie von E. F. C. Ludowyk, die in den 1980er Jahren entstand, lässt sich noch eine gewisse Geringschätzung gegenüber dem Unterricht in singhalesischer Sprache erkennen. Dort heißt es:

> I studied Sinhalese up to the fourth standard, but forgot it as soon as other more attractive prospects were presented. There was no comparison between the ill-printed, poorly illustrated Sinhalese books with their frowsy stories and the greater excitement of readers in English which took the whole world as their province. So it was with no great sense of loss that my little knowledge of Sinhalese faded.[284]

---

280 Unter der im Jahr 1927 eingeführten Rubrik „Principal Languages" hieß es: „The principal languages spoken are English, Malay, Tamil and Chinese. The lingua franca is Malay." Report on the Federated Malay States for 1927, S. 9.

281 Vgl. u. a. den Beitrag von Tan Cheng Lock im Bundesrat, der sich gegen Malaiisch und für Englisch als Unterrichtssprache und gemeinsames Kommunikationsmittel einsetzte. Legislative Council Proceedings of the Straits Settlements, vom 12. Februar 1934, S. B19, hier zitiert nach: Dhaliwal, English Education, S. 69.

282 Die Äußerung bezieht sich nur auf die in der Öffentlichkeit genutzte Sprache. Auch in Ceylon spielten die lokalen Sprachen im privaten Sprachgebrauch weiterhin eine wichtige Rolle.

283 Vgl. Khoo, Malay Society, S. 288f.

284 Ludowyk, Afternoons, S. 70. Im Anschluss an die ausgewählte Textstelle schreibt er jedoch, dass Singhalesisch bis heute die Sprache ist, die er mit dem Alltag seiner Kindheit verbindet. Wenn es jedoch um Literatur ging, schwärmte er von britischen Schriftstellern und Mark Twain. Vgl. ebd., S. 81.

Wenn es Mitgliedern asiatischer Teilgesellschaften gelang, zur Gemeinschaft der englischsprachigen Elite zu gehören, und selbst wenn sie sich so weit wie möglich auf einen westlichen Lebensstil einstellten, blieben doch stets unübersehbare Schwierigkeiten bei der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben der europäisch geprägten Gesellschaft bestehen. So war beispielsweise für den sozialen Kontakt die Rolle der Ehefrauen von Bedeutung, deren Funktion bei gesellschaftlichen Anlässen unterschiedlicher in den einzelnen Teilgesellschaften nicht hätte sein können. Dies galt besonders, wenn Europäer und muslimisch geprägte Malaiien aufeinander trafen. Und auch im politischen und administrativen Bereich stießen Asiaten immer wieder auf Hürden, die sie nicht überwinden konnten. Beispiele dafür sind die Einführung der *colour bar* in Malaya und die wiederholte Weigerung der Gouverneure in Ceylon, mehr einheimisches Personal zu beschäftigen. Auch im politischen Bereich machten die Briten ihren Herrschaftsanspruch – in den Föderierten Malaiischen Staaten uneingeschränkt, in Ceylon mit gewissen Zugeständnissen – deutlich. In diesen Bereichen behielten sich die Europäer letztlich Entscheidungen vor und waren auch im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts nicht gewillt, von ihrem Standpunkt abzurücken. In einer Rede Hugh Cliffords, der zu diesem Zeitpunkt gerade das Amt des Gouverneurs und des High Commissioner in Malaya übernommen hatte, wurde diese Haltung besonders deutlich. Sein Vortrag vor dem Bundesrat verdient es, ob seiner Prägnanz ausführlich zitiert zu werden. Besonders bemerkenswert ist die Begründung für das Festhalten am autokratischen Regierungsstil:

> These States were, when the British Government was invited by their Rulers and Chiefs to set their troubled houses in order, Muhammadan monarchies. Such they are today, and such they must continue to be. No mandate has ever been extended to us by Rajas, Chiefs, or people to vary the system of government which has existed in these territories from time immemorial; and in these days, when democratic and socialist theories and doctrines are spreading like an infection, bringing with them, too often, not peace but a sword, I feel it incumbent upon me to emphasize, thus early in my allotted term of office, the utter inapplicability of any form of democratic or popular government to the circumstances of these States.[285]

In Ceylon, wo Mitbestimmung im administrativen und im politischen Bereich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts langsam zu einer Realität wurde, galten diese Prinzipien hingegen nicht mehr uneingeschränkt.

Das Verhalten der Briten in den Föderierten Malaiischen Staaten, welches darauf ausgerichtet war, die Partizipation am politischen Geschehen zu begrenzen, wurde nicht immer protestlos hingenommen. Es lässt sich zwar festellen, dass sich weder unter den malaiisch- noch unter den englischsprachig gebildeten Malaien, noch in der chinesischen oder tamilischen Bevölkerung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts eine Elite herausbildete, die, wie in Ceylon, aktiv für mehr politische Mitbestimmung und für eine größere Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben eingetreten wäre,[286] gleichzeitig gab es aber auch in dieser

---

285 Proceedings, November 16. 1927, hier zitiert nach: Emerson, Malaysia, S. 174.
286 Vgl. Sidhu, Administration, S. 151; Heussler, British Rule, S. 325.

Kolonie bereits kritische Stellungnahmen im Hinblick auf die Situation der Kolonisierten. Und wenngleich es sich um Ausnahmen handelte, wenn Artikel aktuelle Geschehnisse aufgriffen und sie einer grundlegenden Analyse unterzogen, sind in diesen Aussagen doch die ersten Schritte zu einer stärkeren Beteiligung am Diskussionsprozess zu sehen. Die Gründung der Zeitschrift *Al-Imam* in Singapur kann als der Beginn eines Bewusstwerdungsprozesses der malaiischen Bevölkerung gesehen werden. Und auch wenn lange Zeit religiöse Themen im Vordergrund vieler Artikel standen, so lassen sie sich doch nicht auf diese begrenzen. Diese Autoren forderten auch von ihren eigenen Landsleuten die Emanzipation und nannten Bildung – auch die der Mädchen – als ein wichtiges Mittel.[287] Wurden diese eher gesellschaftlich relevanten Themen zumindest öffentlich angesprochen und kontrovers diskutiert, galten explizit politische Debatten in den 1920er Jahren in Malaya noch weitgehend als Tabu.[288] Politische Forderungen wurden erst in den 1930er Jahren vermehrt formuliert.[289] In der Zeit vor dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges gewann dann der Slogan „Malaya for the Malays" an Rückhalt in der Bevölkerung und damit an politischer Sprengkraft.[290]

Das Bild von einer geeinten Bevölkerung, welches die Kolonialmacht bei besonderen Anlässen mit von oben angeordneten kulturellen Inszenierungen zur Schau zu stellen versuchte, spiegelte nicht die Realität des Zusammenlebens wider. So wurde beispielsweise ein aus eintausendvierhundert englischsprachigen Schülern gegründeter Chor eingesetzt, um die Feierlichkeiten anlässlich des Besuchs des Prince of Wales zu begehen. Über dieses Ereignis hieß es im Bericht für 1922:

> They assembled on the padang at Kuala Lumpur at the reception of His Royal Highness and sang „God Bless the Prince of Wales". The „Malay Mail" of the 31st March made the following comment: „undoubtedly the hit of the festivities was made by the children of the Padang. There was a youthful enthusiasm about the cheering which gladdened the soul."[291]

Bei solchen Festlichkeiten wurde die Illusion einer kulturellen Einheit der pluralen Bevölkerung inszeniert. Die englische Sprache und die Musik dienten als geeignete Hilfsmittel. Tatsächlich konnten die Grenzen der Teilgesellschaften nur in Ausnahmefällen überwunden werden. Das Nebeneinander war als Lebensform

---

287 Die Stimmen des Protests aus der ersten Zeit des 20. Jahrhunderts hat Kay Kim Khoo gesammelt. Er weist darauf hin, dass dieser sowohl von malaiisch als auch von englischsprachig gebildeten Malaien ausging, wobei er den größeren Anteil bei ersteren sieht. Vgl. Khoo, Malay Society, S. 180–182.

288 Vgl. ebd., S. 231f.

289 Zur Nichtexistenz politischer Forderungen vgl. Heussler, British Rule, S. 325. Der politischen Forderungen vorangegangene religiöse Emanzipationsprozess der Malaien und die auch sonst vorhandenen Trennlinien zwischen den verschiedenen Ethnien hatten jedoch entscheidende Folgen für die Form der später entstehenden politischen Bewegung. Es entstand mit den Worten von A. J. Stockwell ein „Malay nationalism rather than a multiracial, Malayan nationalism". Stockwell, British Expansion, S. 386. Zum langsamen Prozess der Politisierung in Malaya vgl. vor allem auch Milner, Invention.

290 Vgl. Khoo, Malay Society, S. 4.

291 Report on the Federated Malay States for 1922: Education, S. 20.

in beiden Kolonien weitaus verbreiteter als das Miteinander. Dies bedeutete jedoch nicht, dass die Loyalität zur Kolonialmacht in Frage gestellt worden wäre. Gerade jene, die am weitesten in die moderne Gesellschaft hineingewachsen waren und daher am ehesten mit den westlichen Werten, zu denen auch Selbstbestimmung und Demokratie gehörten, vertraut waren, verdankten ihre gesellschaftliche und soziale Position fast immer den Briten und waren sich dieser Tatsache bewusst. Eher als die Forderung nach Unabhängigkeit gab es innerhalb der einheimischen Gesellschaft das Bemühen einer kleinen Elite, sich nach unten abzugrenzen, um die eigene privilegierte Stellung zu bewahren. Waren diese Prozesse in Ceylon bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts spürbar geworden, zeichneten sie sich jetzt auch in den Föderierten Malaiischen Staaten ab.

Während die Integration auf der vertikalen Ebene zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Spannungsfeld zwischen Annäherung und zunehmender Distanz der Teilgesellschaften stand, lässt sich für die Beziehungen zwischen den Kolonien untereinander und zwischen Peripherie und Metropole insgesamt eine größere Nähe als noch im 19. Jahrhundert feststellen. Auch dieses Verhältnis war jedoch nicht frei von Konflikten. Dennoch verweisen die Ausführungen zum Transfer zwischen den Kolonien und zu den Zentralisierungsbemühungen Londons auf eine Zunahme der Integration auf der horizontalen Ebene. Gleichzeitig belegen Beispiele für lokale Anpassungen von Resolutionen und eigene Interpretationen von Forschungsergebnissen in der Sprachenfrage ebenso wie die Weigerung der Kolonien, eine Vereinheitlichung der Politik hinzunehmen, wie sie unter anderem während der Imperial Education Conferences zum Ausdruck kam, die Eigenständigkeit der Kolonialregierungen vor Ort. Diese wollten und konnten sich in der Sprachenfrage wie schon im 19. Jahrhundert eine gewisse Autonomie bewahren. Die Zunahme an Kommunikation durch das Telegrafennetz ebenso wie durch regelmäßige Zusammenkünfte und den Austausch von Berichten konnte diese Struktur nicht grundsätzlich verändern. Interessanterweise trugen jedoch die Universitäten in Cambridge und London mit ihren starren Vorgaben für Abschluss- und Eingangsexamen in hohem Maße zur Etablierung und Vergleichbarkeit von Standards im Britischen Empire bei. Damit leisteten nicht der Regierung zugehörige Institutionen vielleicht mehr für die Vernetzung der Bildungssysteme im Britischen Empire als das Colonial Office oder das Board of Education. Gerade in Bezug auf die Verbreitung der englischen Sprache und ihre Bedeutung für Fragen der vertikalen und horizontalen Integration waren das Cambridge Junior und das Cambridge Senior Certificate sowie das London University Entrance Exam von großer Bedeutung.[292]

[292] Noch heute wird das Cambridge Certificate als Nachweis über gute bis hervorragende Englischkenntnisse weltweit akzeptiert. Es wird jedoch zunehmend von amerikanischen Nachweisen, wie dem TOEFL (Test of English as a Foreign Language), verdrängt.

6. SCHLUSSBEMERKUNG UND AUSBLICK

In den ersten Jahren britischer Herrschaft in Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten waren Diskussionen über die Regierungsform, die wirtschaftliche Nutzbarkeit der Territorien, die zu verbessernde Infrastruktur und die praktische Vorgehensweise im Falle von Gegenwehr durch die Kolonisierten weitaus präsenter als Gedanken und Debatten zur Sprachenfrage. Mit Ausnahme einiger weniger Stellungnahmen von britischen Beamten geriet die Sprachpolitik erst in den Blickpunkt britischer Interessen, als die Herrschaft bereits konsolidiert und erste Schritte zu einer positiven Entwicklung der Kolonie im Sinne der Kolonialherren unternommen worden waren. Kommunikation und ein geeignetes Medium um Sprachbarrieren, wie sie in jeder Beherrschungskolonie auftraten, zu überwinden, waren jedoch von essentieller Bedeutung für die Ausübung von Herrschaft, und so ließen Entscheidungen über den Sprachgebrauch in der Kolonie ebenso wie Angebote bezüglich des Spracherwerbs – sowohl auf der Seite der Kolonisierten als auch im Rahmen einer Beschäftigung als *civil servant* – nicht lange auf sich warten. Erste Maßnahmen wurden ergriffen, um Mittler zwischen den Kulturen zu rekrutieren, und auf beiden Seiten zeigten erste Personengruppen Interesse am Erlernen der Sprachen oder wurden dazu im beruflichen Kontext angehalten. Insbesondere in den malaiischen Staaten verfügte ein großer Teil der ersten Generation britischer Beamter über gute malaiische Sprachkenntnisse, und in Ceylon begannen bereits in den ersten Jahren nach der Machtübernahme eine Gruppe von Burghern sowie einige Vertreter der singhalesischen und der tamilischen Bevölkerungsgruppen mit dem Englischunterricht.

Auch ohne eine aktive Sprachpolitik von Seiten der Briten verschob allein die Präsenz der Herrscher und die Beibehaltung des Englischen in den von Briten dominierten Bereichen das gesamte Sprachgefüge in den Kolonien. Der Status der englischen Sprache als Herrschaftssprache schuf eine neue, zunächst auf die Sprachen selbst und in der Folge auf die koloniale Gesellschaft insgesamt bezogene Hierarchie. Bewusste politische Vorgaben beispielsweise im Hinblick auf das Angebot zur Akquisition der Ressource „Herrschaftssprache“ und allgemein das Nachdenken über eine angemessene *native policy* im Sprachbereich konnten diesen Prozess verstärken oder auch hemmen, aufhalten konnten sie ihn nicht. Alle Versuche von britischer Seite, das Ausmaß der Sprachverbreitung zu kontrollieren und aufgrund von vermeintlich schlechten Erfahrungen in Indien und anderen Kolonien die Zahl der Rezipienten zu beschränken, konnten nicht gelingen, nachdem die Parameter gesetzt waren. Auch wenn die Briten gewillt waren, den lokalen Sprachen ihre Aufmerksamkeit im Bildungswesen zu widmen, so ordneten sie ihnen doch keine Funktionen zu, die mit denen der englischen Sprache hätten konkurrieren können. Ein sozialer und beruflicher Aufstieg war nach einer kurzen Zeit, in der sich die Herrschaft der Europäer erst noch etablieren musste, grundsätzlich nur noch mit ausreichend guten Englischkenntnissen denkbar. Nach einer Phase, in der Sprachpolitik im 19. Jahrhundert mit wechselnden Vor-

zeichen von den Briten noch aktiv gestaltet werden konnte, folgte im 20. Jahrhundert eine Zeit, in der die Nachfrage sich eigene Angebote schuf, wo immer diese fehlten. Die Sprachpolitik im Bildungswesen wurde immer stärker von den Marktkräften außer Kraft gesetzt. Die Anreize, die für diese Entwicklung entscheidend waren, hatten die Briten mit ihrer Politik den Status des Englischen in den Kolonien betreffend selbst geschaffen.

Während die Entscheidung für das Englische als Lingua franca in Ceylon spätestens mit der Umsetzung der Empfehlungen der Colebrook-Cameron-Kommission bereits im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts fiel und alle wesentlichen von den Eliten frequentierten öffentlichen Räume von diesem Zeitpunkt an englischsprachig geprägt waren, ließen sich die Kolonialherren in den malaiischen Staaten bis zur Jahrhundertwende Zeit, Englisch als offizielle Sprache durchzusetzen. Mit der Gründung der Föderation und der damit einhergehenden Zentralisierung verlor Malaiisch für die Kommunikation der Eliten in Perak, Selangor, Negri Sembilan und Pahang zunehmend an Bedeutung. Die wichtigsten Entwicklungen in der britischen Sprachpolitik waren damit angestoßen. Nachdem in beiden Kolonien Englisch als Sprache der Kolonialverwaltung, der höheren Gerichtshöfe, der Exportwirtschaft, der höheren Schulen und damit der Elite feststand, blieb lediglich offen, inwieweit die britische Regierung eine Teilhabe der einheimischen Bevölkerung an dieser Ressource zulassen wollte beziehungsweise inwieweit eigene Initiativen aus der Bevölkerung heraus diese einforderten. Schließlich konnten auch Außenstehende, wie die international zusammengesetzte Gruppe der Missionare, diesen Prozess mitgestalten.

Die englische Sprache und die damit einhergehende zumeist westlich geprägte Bildung waren Teil eines Integrationsangebotes der britischen Kolonialregierung in den Föderierten Malaiischen Staaten und in Ceylon. Dieses Angebot ging in den Kolonien unterschiedlich weit und wurde auch innerhalb einzelner Kolonien für verschiedene mögliche Klientelgruppen unterschiedlich ausgestaltet. Während die Beherrschung der englischen Sprache in Ceylon bereits im 19. Jahrhundert zu einer Conditio sine qua non für den sozialen Aufstieg und eine damit häufig verbundene (Teil-)Integration war, spielte das Englische in der Anfangszeit britischer Herrschaft in den malaiischen Staaten keine vergleichbare Rolle. Gerade aus dieser ersten Zeit in Perak, Selangor und Negri Sembilan sind jedoch Berichte bekannt, die auf einen west-östlichen Dialog zumindest annähernd auf Augenhöhe schließen lassen, auch wenn immer nur eine sehr kleine Elite an diesen Kontakten beteiligt war. Im 20. Jahrhundert wurde dann auch in den Föderierten Malaiischen Staaten die Beherrschung des Englischen zu einer wichtigen Voraussetzung für berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und gesellschaftliche Anerkennung. Dieser Prozess trug dazu bei, dass die zuvor aufgrund ihrer besonderen Stellung in der traditionellen Hierarchie bevorzugte malaiische Aristokratie zunehmend Konkurrenz von aufstrebenden Migrantengruppen bekam, vor allem von Chinesen und Tamilen. Zumindest die Verteilung der Schüler und Lehrer in englischsprachigen Schulen ebenso wie die Präsenz der einzelnen Ethnien in der britischen Verwaltung sprechen dafür, dass sich diese Bevölkerungsgruppen in der kolonialen Gesellschaft durchsetzen konnten. Zwar begann die britische Regierung um

die Jahrhundertwende damit, durch Bildungsprogramme insbesondere die malaiische Bevölkerung zu fördern, doch der Erfolg dieser Maßnahmen blieb zunächst gering. Selbst die Einrichtung einer Sparte des Civil Service, die nur Malaien zugänglich war, führte nicht zu einer wirklichen Integration dieser Beamten. Mit der Einführung der *colour bar* wurde eine klare Grenze gezogen, die es so in Ceylon nicht gab. Zwar gehörte auch hier nur eine winzige Minderheit zum stark eingegrenzten Zirkel der englischsprachigen Elite, aber insgesamt handelte es sich hier um ein umfassenderes Integrationsangebot seitens der Briten. Dazu gehörten die Betonung der gemeinsamen englischsprachigen Schulen, die auch nach der Kontroverse mit dem Board of Education in London beibehalten wurden, das Fehlen einer Zulassungsbeschränkung zum Civil Service und anderen Professionen und schließlich die Existenz einer Mittlergruppe, die sich aus der vorangegangenen Kolonialherrschaft der Portugiesen und der Niederländer ergeben hatte, und die eine klare Grenzziehung zwischen der europäischen und der nichteuropäischen Bevölkerung von Anfang an erschwerte. Die kleinen Schritte hin zu einer demokratischeren Regierungsform, einer parlamentarischen Repräsentanz der einheimischen Bevölkerung und die Wahl von einheimischen Mitgliedern in den Legislativrat sind weitere Anhaltspunkte. Ein letzter Hinweis auf eine weitergehende Integration ist die große Präsenz einheimischer Unternehmer in der Exportwirtschaft. Alle diese Bereiche und die mit ihnen verbundenen Positionen setzten Kenntnisse der Herrschaftssprache voraus und grenzten damit von vornherein den Kreis derer, die an diesen Angeboten teilhaben konnten, auf die gut situierte Mittel- und Oberschicht ein, die sich zum einen die in englischsprachigen Schulen üblichen Schulgebühren und zum anderen den Verzicht auf die Arbeitskraft ihrer Kinder leisten konnten. Erst als wenige Jahre vor der Unabhängigkeit, im August 1945, in Ceylon ein Gesetz erlassen wurde, nach dem alle Schulgebühren in staatlichen und staatlich unterstützten Schulen abgeschafft wurden, begann sich dies langsam zu ändern. Die Ungerechtigkeit, die sich aus der Ungleichbehandlung der verschiedensprachigen Zweige ergeben hatte, sollte mit diesem Gesetz aufgehoben werden. Innerhalb von drei Jahren stieg die Zahl der Schüler in englischsprachigen Schulen in Ceylon um über 50 Prozent von 93 278 im Jahr 1944 auf 164 269 im Jahr 1947 an.[1] Zwei Jahre vor der Unabhängigkeit im Jahr 1948 erreichte der Anteil jener, die über Lese- und Schreibfähigkeiten im Englischen verfügten, in Ceylon sechs bis 7 Prozent.[2] Damit hatte sich der Anteil seit Beginn des

1 Vgl. C. R. De Silva, Sri Lanka, S. 212f.

2 J. E. Jayasuriya geht von 6 Prozent der Bevölkerung aus (vgl. Jayasuriya, Education Policies, S. 541), H. A. Passé schreibt hingegen, es seien ca. 7 Prozent des Englischen mächtig gewesen (vgl. Passé, Importance, S. 166). Mit der Ausbreitung des Englischen ging in Ceylon nach Ansicht vieler Zeitgenossen eine Verschlechterung der Qualität der Sprachkenntnisse einher. Dadurch, dass immer mehr Schüler aus singhalesisch- und tamilischsprachigen Haushalten englischsprachige Schulen besuchten, litt der Unterricht und das von der einheimischen Elite so hoch geschätzte reine Englisch wurde seltener gehört. Vgl. ebd. S. 167–169. Zu dieser Entwicklung trug auch die Übergabe des Englischunterrichts an einheimische Kräfte bei. „Native Speaker" wurden nur noch in Ausnahmefällen in England rekrutiert. Vgl. Passé, English Language, S. 61f.

20. Jahrhunderts mehr als verdoppelt. Wichtiger für den hier untersuchten Gegenstand ist aber der Hinweis H. A. Passés, der anmerkt, dass bis auf einige Priester alle jene, die zur gebildeten Elite des Landes gehörten, auf eine englischsprachige Ausbildung zurückblickten.[3] In den Föderierten Malaiischen Staaten hingegen hatte sich seit der Jahrhundertwende parallel zur englischsprachig gebildeten Elite, deren Anteil an der Gesamtbevölkerung nicht zu ermitteln ist,[4] auch eine kleine Intelligentsia herausgebildet, deren Kommunikationsmedium sowohl innerhalb der Gruppe als auch im Dialog mit der Öffentlichkeit Malaiisch war. Damit knüpfte sie an die Bedeutung der malaiischen Sprache an, die jene schon im 19. Jahrhundert gegenüber dem Englischen behauptet hatte, und legte die Grundlage für eine Ablösung des Englischen nach der Gründung Malaysias.

Im Hinblick auf die administrative Integration sind die Überbleibsel britischer Herrschaft heute noch unübersehbar. Trotz der zeitweiligen Einführung einer *colour bar* und einer allgemein sehr restriktiven Politik bezüglich der Teilhabe von Einheimischen wurde die Struktur der Verwaltung oder, prägnanter formuliert, der Civil Service nach der Unabhängigkeit Malaysias weitgehend beibehalten. Das wohl prominenteste britische Erbe im heutigen Malaysia ist der hohe Anteil von Malaien in der Verwaltung in einer ansonsten ethnisch gemischten Gesellschaft,[5] und auch die zu Beginn des 20. Jahrhunderts übernommene Rolle der Beamten als Mittler zwischen der malaiischen Landbevölkerung und einer modernen urbanen Lebensweise war nach der Unabhängigkeit weiterhin von Bedeutung. Vertreter der Administration galten noch lange Zeit nach der Gründung des Nationalstaates vielen als Vorbild in Bezug auf ihren Bildungsweg und die von ihnen verkörperten Ideale und Werte. Erst in späteren Jahren musste sich diese Elite, die auch eine Vielzahl von politischen Ämtern übernahm, neuen Herausforderern mit anderem Bildungshintergrund stellen. Für die anglophon geprägte Elite kann stellvertretend für viele der erste Präsident der United Malays National Organisation (U.M.N.O.), Dato Onn bin Jaafar, genannt werden, der ebenso Absolvent des Malay College war wie Tun Abdul Razak, der im Jahr 1970 Premierminister wurde.[6] Ähnliche Kontinuitäten lassen sich auch für Ceylon nachzeichnen. Bis heute stammen viele Politiker Sri Lankas aus dem Kreis von Familien, aus dem bereits die Briten Beamte für den Civil Service und Mitglieder des Legislativrats rekrutierten. Besonders prominent vertreten ist die Familie Bandaranaikes, die bereits während der Kolonialzeit hohe Ämter bekleidete und seit der Unabhängigkeit

---

3 Vgl. ders., Importance, S. 166f.

4 Für das Territorium der Föderierten Malaiischen Staaten liegen keine vergleichbaren Zahlen vor. Statistiken über den Besuch englischsprachiger Schulen lassen jedoch vermuten, dass der prozentuale Anteil jener, die über Englischkenntnisse verfügten, nicht wesentlich unter dem in Ceylon lag. Vgl. Loh, Seeds, S. 51 u. 106f.

5 Auf der anderen Seite konnte der chinesische Bevölkerungsteil die Vormachtstellung im Wirtschaftsbereich weit über die Unabhängigkeit hinaus behaupten. Vgl. Embong, Social Transformation, S. 94–96.

6 Vgl. Johan, Educating, S. 215. Zur „Malaiisierung" des Civil Service vgl. auch Crouch, Government, S. 130–132.

eine Präsidentin, mehrere Premierminister sowie andere wichtige Vertreter der Politik in Sri Lanka gestellt hat.[7]

Die Entwicklung der Administration in Malaysia war die Folge einer Teilintegration malaiischer Beamter in der Kolonialverwaltung. Und auch wenn es sich selbst im liberaleren Ceylon nie um eine vollständige Integration der einzelnen Bevölkerungsgruppen in der Kolonialverwaltung handelte, so hat die Untersuchung doch gezeigt, dass im administrativen Bereich noch am ehesten von Integration beziehungsweise Teilintegration gesprochen werden konnte. Einige positive Ansätze gab es auch im Hinblick auf die politische Integration insbesondere im Falle Ceylons. Für beide Betätigungsfelder galt, dass die englische Sprache unmittelbar Voraussetzung für eine Teilhabe der einheimischen Bevölkerungsgruppen war. Die Herrschaftssprache war bezogen auf diese Bereiche ohne Zweifel eine wichtige Ressource imperialer Integration. Schwieriger ist es, die Bedeutung der Aneignung des Englischen für die kulturelle und die soziale Dimension von Integration zu bestimmen. Während die soziale Integration im Kontext der Beherrschungskolonien des Britischen Empire weitgehend ausblieb und weder für Ceylon noch für die Föderierten Malaiischen Staaten ein direkter Zusammenhang mit der Beherrschung des Englischen belegt werden konnte – die englische Sprache war hier immer nur eines von vielen Kriterien –, bleibt zu klären, inwieweit man von einer kulturellen Dimension der Integration in Ceylon oder den Föderierten Malaiischen Staaten sprechen kann. Hatten viele Asiaten dem Erwerb des Englischen zunächst eine instrumentelle Funktion zugeschrieben, so ließ sich die mit diesem Ansatz einhergehende emotionale Distanz zur Zweitsprache oft nicht durchhalten.[8] Vielfach ging mit dem Erlernen der Herrschaftssprache nicht nur ein Kennenlernen der Herrschaftskultur einher, sondern auch eine stärkere Identifikation mit westlich geprägten Bildungsinhalten, kulturellen Errungenschaften und ganz allgemein mit einer westlichen Lebensweise. Die englische Sprache spielte bei diesen Aneignungsprozessen eine entscheidende Rolle. Dennoch blieb es auch in Bezug auf die kulturelle Dimension bei einer Teilintegration. Dafür sorgten nicht nur jene Kolonisierten, die sich ganz deutlich von einem solchen Anpassungsprozess distanzierten oder ihn kritisch reflektierten, sondern auch die Vorbehalte der britischen Herrschaftsschicht, die teilweise gerade den am sichtbarsten anglisierten Vertretern der Einheimischen den Respekt verweigerten. Die Tatsache, dass besonders für das Feld der Administration Integrationsprozesse beobachtbar sind, könnte dafür sprechen, dass ökonomische Gründe – mit der Einstellung von Einheimischen an Stelle von britischen Beamten wurden immer auch Sparmaßnahmen verfolgt – eine größere Rolle für die Haltung der Briten gegenüber Kolonisierten gespielt haben als moralische Überzeugungen. Die Rhetorik der Zivilisierungsmission, die in vielen Stellungnahmen britischer Beamter

---

7 Vgl. Peebles, Social Change, S. 1.

8 Susan Bayly schreibt in diesem Zusammenhang: „For most Asians, learning English was initially a matter of narrow occupational skill. But the results of such schooling were often unexpected and troubling.“ Bayly, Evolution, S. 459.

anklang, war offensichtlich für den Diskurs wichtiger als für die koloniale Praxis. Ein Ernstnehmen der kommunizierten Ideen und Ideale hätte bedeutet, auch andere Bereiche – vor allem auch die soziale Dimension – der Integration zu fördern.

Der kontinuierliche Wandel der Sprachpolitik über die Jahrzehnte hinweg – die vielfach vorgenommenen Anpassungen und das Verwerfen von Ideen, die kurz zuvor noch mit Eifer verfochten worden waren – machen es schwer, einen roten Faden aufzuzeigen, der sich durch die gesamte Entwicklung zieht. Einige Konstanten lassen sich jedoch trotz aller Unwägbarkeiten für beide Kolonien benennen. In den Föderierten Malaiischen Staaten genoss die Aristokratie über den gesamten Zeitraum britischer Herrschaft hinweg eine Vorzugsbehandlung. Auch für Ceylon lässt sich feststellen, dass einige ausgewählte Gruppen, so zunächst die Burgher und in der Folge auch einige singhalesische und tamilische Kasten, wie die Goyigamas und die Vellalars, bevorzugt wurden. Gleichzeitig wurde ein weitgehender Erhalt des Status quo für die Landbevölkerung propagiert. Weit verbreitet war die von vielen Civil-Service-Beamten in unterschiedlichen Formulierungen geäußerte Einstellung, die sich im folgenden auf die malaiischen Staaten bezogenen Zitat noch einmal zusammengefasst findet:

> But the aim of the Government is not to turn out a few well-educated youths, nor a number of less well-educated boys: rather it is to improve the bulk of the people, and to make of the son of the fisherman or the peasant a more intelligent fisherman or peasant than his father had been, and a man whose education will enable him to understand how his own lot in life fits in with the scheme of life around him.[9]

Auch wenn der Diskurs in Ceylon weniger eindeutig war, zeigte doch die Gestaltung und die Umsetzung der Sprachpolitik, dass auch hier weite Teile der Bevölkerung nur mit wenig Bildung „gebessert", nicht jedoch die Strukturen von Grund auf verändert werden sollten. Zur Politik des Status quo gehörte es insbesondere im Hinblick auf die malaiischen Staaten auch, dass viele *civil servants* ihre Sympathie für das einfache Leben der Landbevölkerung äußerten und gleichzeitig die Entwurzelung der anglisierten Eliten verurteilten. Ein internes Handbuch des Colonial Service griff die Thematik, die weite Teile des Empire betraf, 1948 noch einmal auf und kündigte gleichzeitig eine Wende an. Der *civil servant* alter Schule, so hieß es, „who liked the primitive people but could not get on with the educated native"[10] habe ausgedient. In Zukunft sollte eine neue Qualität der Ebenbürtigkeit und der Integration, nicht nur im administrativen Bereich, sondern auch im sozialen, angestrebt werden, und die Forderungen an neue Mitglieder der britischen Administration in den Kolonien lasen sich wie folgt: „The European whose prejudices will not allow him to accept the educated classes of colonial communities as social equals, as opposite numbers in negotiation, and even as official superiors may be an admirable person but he should seek another voca-

---

9 Report on the Federated Malay States for 1920, S. 13.

10 Internal Handbook 1948, Colonial Office (keine Seitenangabe), hier zitiert nach: Kirk-Greene, On Crown Service, S. 99.

tion."[11] Ob sich diese Forderung noch vor der Unabhängigkeit der Kolonien durchsetzen ließ, müssen weitere Forschungsarbeiten klären. Dass eine solche Haltung während des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts die Ausnahme war, hat diese Untersuchung gezeigt.

Eine weitere Konstante, die sowohl die gesamte Zeitspanne als auch beide Kolonien betraf, ist die weitgehende Laisser-faire-Haltung bezüglich der Migrantengruppen in den Föderierten Malaiischen Staaten und Ceylon. Die Briten initiierten, unterstützten oder schufen zumindest die Rahmenbedingungen für eine anhaltende Migration in die malaiischen Staaten und nach Ceylon. Dies war für die britischen Kolonialregierungen jedoch kein Anlass, sich auch, unter anderem über die Sprachpolitik, für die Integration der neu Zugezogenen zu engagieren. Für Ceylon war diese Situation schwierig, für die Föderierten Malaiischen Staaten, in denen die Einwanderung die gesellschaftlichen Strukturen im 19. und im frühen 20. Jahrhundert besonders stark verschob, hatte die Migration zur Zeit der britischen Herrschaft noch ernstere Konsequenzen. Die Frage, ob eine gemeinsame Sprache, beispielsweise gefördert durch ein gemeinsames Schulsystem, die Auseinandersetzung zwischen den Ethnien entschärft oder gar verhindert hätte, ist oft thematisiert worden. Einer der am häufigsten formulierten Vorwürfe in Bezug auf das von den Briten etablierte Bildungssystem in den Föderierten Malaiischen Staaten betrifft entsprechend die Folgen eines nach ethnischer Herkunft und sprachlichem Hintergrund differenzierenden Schulangebots, das die Gräben zwischen den einzelnen Teilgesellschaften noch vertiefte. Richtig ist sicher, dass die Briten die Überwindung von Rassenschranken nicht als vorrangig betrachteten und sich im Gegenteil die Segregation zu Nutze machten und ihr Wirtschaftssystem darauf aufbauten. Andererseits schuf gerade der englischsprachige Zweig des Schulsystems einen gemeinsamen sozialen Raum und führte zu einem gemeinsamen Kommunikationsmedium sowie zu einem gemeinsamen Bildungshintergrund, der für jene, die von diesem Angebot profitierten, als ein wichtiges Kriterium für die gegenseitige Anerkennung und den Respekt über die Trennlinien der Teilgesellschaften hinweg fungierte. Dieser kleinen englischsprachigen Elite gelang es jedoch trotz der sie verbindenden Merkmale, weder Spannungen und Konflikte innerhalb der eigenen Gruppe noch solche, die in der Gesamtbevölkerung angelegt waren, auf Dauer auszugleichen.

Die Aneignung des Englischen als gemeinsames Kommunikationsmittel in der singhalesischen und der tamilischen Bevölkerungsgruppe in Ceylon ebenso wie in den malaiischen, chinesischen und tamilischen Teilgesellschaften in den Föderierten Malaiischen Staaten führte schließlich auch dazu, dass nach dem Abzug der Briten ein Vakuum entstand. Bereits im Vorfeld der Unabhängigkeit wurde die Sprache der Kolonialmacht von weiten Teilen der Bevölkerung abgelehnt. Als ein entscheidender Schritt zur politischen Selbständigkeit galt die Ersetzung des Englischen durch eine eigene nationale Sprache. Eine Alternative war aufgrund der

[11] Vgl. ebd. Zur Einordnung der britischen Vorurteile gegenüber der gebildeten Schicht der Kolonisierten im internationalen Kontext vgl. Doyle, Empires, S. 386.

vorherrschenden Stellung des Englischen während der zurückliegenden Jahrzehnte jedoch nicht entwickelt worden. Diese Situation trug dazu bei, dass sich aufkommende Konflikte zwischen den Teilgesellschaften in beiden Staaten unter anderem an der Sprachenfrage entzündeten. Die Schlüsselrolle der Sprache für das berufliche und soziale Fortkommen, für die beide Gesellschaften während der britischen Kolonialherrschaft sensibilisiert worden waren, ebenso wie die enge Verbindung von Sprache und Identität führten in Sri Lanka und in Malaysia zu heftigen Auseinandersetzungen um die zukünftige Nationalsprache.[12] Wie emotional das Thema Sprache diskutiert wurde, zeigt ein Wortbeitrag J. R. Jayawardenes im Staatsrat Ceylons. Er sagte: „Language is one of the most important characteristics of nationality. Without language, a nation stands a chance of being absorbed or losing its identity. With language it has a chance of living for centuries."[13] Obgleich beide Staaten aufgrund ihrer pluralen Bevölkerungen über eine große sprachliche Vielfalt verfügten und mit dieser Situation ähnliche Probleme bei der Suche nach einer Nationalsprache verbunden waren, gab es doch auch deutliche Unterschiede zwischen den Kolonien. Auf dem Gebiet der Föderierten Malaiischen Staaten dominierten die Malaien trotz ihres – im Vergleich mit den Singhalesen in Ceylon – niedrigen Anteils an der Gesamtbevölkerung das kulturelle und, gefördert durch die pro-malaiische Politik der Briten, das administrative und das politische Leben. Chinesen und Tamilen sowie auch alle anderen kleineren Gruppen galten noch immer als Migranten, die sich mit der vorgefundenen Situation arrangieren mussten. Die Singhalesen konnten hingegen trotz ihrer zahlenmäßigen Übermacht aufgrund der seit langer Zeit in Ceylon ansässigen tamilischen Minderheit und deren gefestigter Position nie mit der gleichen Selbstverständlichkeit bei der Durchsetzung ihrer Kultur vorgehen. Diese unterschiedliche Ausgangssituation hatte insbesondere auch nach der Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien entscheidende Konsequenzen. Nach einer kurzen Phase des Kompromisses und der Duldung von mehreren Sprachen nebeneinander[14] wurde in Malaysia die „Malaiisierung", also die Umstellung des Bildungssystems, vor

---

12 Zur Entwicklung der Sprachenfrage im Vorfeld und nach der Unabhängigkeit in Sri Lanka vgl. auch Jayasuriya, Education Policies, S. 542; Daniel, Privilege, S. 253–255. In einigen Fällen sprachen sich vor allem Vertreter der Minderheiten für die Beibehaltung des Englischen neben den lokalen Sprachen aus. Dabei bedienten sie sich auch des Arguments, dass Englisch als Weltsprache Kommunikation über den nationalen Raum hinaus erst ermöglichte. G. G. Ponnambalam sprach zu diesem Thema im Staatsrat: „English is a world language, accepted by other linguistic communities outside Ceylon, and its use as lingua franca between the different linguistic communities makes it virtually indispensable." Ceylon Hansard (State Council), 24. Mai 1944, S. 766, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 249. Die vormaligen Aufforderungen tamilischer Vertreter an die singhalesische Bevölkerung, ihre eigene Sprache zu pflegen, gehörten einer Vergangenheit an, in der es darum gegangen war, sich gemeinsam gegen die Allmacht des Englischen zu wehren.

13 Ceylon Hansard (State Council), 24. Mai 1944, S. 748, hier zitiert nach: Daniel, Privilege, S. 252.

14 Englisch sollte für zehn Jahre dem Malaiischen gleichgestellt bleiben. Vgl. Frey, Drei Wege, S. 428.

allem auch der höheren Bildung,[15] und der Übergang der Verwaltung und der Justiz auf den Gebrauch des Malaiischen durchgesetzt. Zwar führten diese Maßnahmen zu großen Unruhen zwischen den einzelnen Teilgesellschaften, sie wurden jedoch – auch auf Kosten des Englischen, das zumindest unter Malaien eine Generation lang nur noch eine untergeordnete Rolle spielte – von der Regierung mit aller Entschiedenheit verfolgt.[16] Dieser nur mit wenigen anderen Ausnahmefällen, wie beispielsweise der Durchsetzung von Swahili in Tansania, vergleichbare Prozess wurde bewusst gefördert, um auch im linguistischen Bereich die Dekolonisierung zu verwirklichen und die traditionelle Vorherrschaft des malaiischen Bevölkerungsteils zu verdeutlichen. Erst viele Jahre später begann man, sich erneut auf die englische Sprache und das koloniale Erbe zu besinnen. Dieses Mal jedoch unter anderen Vorzeichen. Englisch, inzwischen uneinholbar zur Weltsprache avanciert, konnte nun wieder als ein neutrales Medium betrachtet werden, und die Vorteile, die mit seiner Aneignung verbunden waren, lagen auf der Hand. Eine politische Initiative erreichte im Jahr 2002 die Einführung des bilingualen Unterrichts und setzte damit den Rückgriff auf das Englische als Unterrichtssprache in den Naturwissenschaften durch. Dieser Schritt, mit dem die Wettbewerbsfähigkeit Malaysias auf dem Weltmarkt gestärkt werden sollte, wurde in der Presse breit und sehr kontrovers diskutiert.[17] Dass diese Schritte auch im 21. Jahrhundert noch im Sinne der britischen Regierung waren, zeigt die schnelle Reaktion des British Council, der sofort seine Hilfe bei der Umsetzung des Programms zusagte.[18]

In Indien hatte dieser Prozess der Umbewertung der ehemaligen Kolonialsprache weniger Zeit in Anspruch genommen. Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahr-

---

15 Nachdem bis 1969 nur eine Universität existierte, führten zahlreiche vor allem malaiischsprachige Neugründungen in staatlicher und privater Trägerschaft dazu, dass sich die Zahl der Universitäts-absolventen vervielfachte. Vgl. Embong, Social Transformation, S. 93, 99 u. 105. Auch Sri Lanka unternahm Anstrengungen, den Bereich der höheren Bildung auszubauen. Neben der in den 1940er Jahren gegründeten ersten Universität existieren heute acht weitere. Darüber hinaus verzeichnet Sri Lanka eine der höchsten Alphabetisierungsraten verglichen mit anderen Entwicklungsländern. Bereits nach den Ergebnissen des Zensus von 1981 konnten 87 Prozent der Inselbewohner Singhalesisch oder Tamilisch lesen und schreiben. Vgl. Prakash, Profile, S. 33.

16 Die Sprachenfrage und die Durchsetzung des Malaiischen erwiesen sich als so sensibel, dass ein Gesetz von 1971 jegliche Diskussionen über die Nationalspache verbot (vgl. Watson, Cultural Pluralism, S. 141). Sogar die Möglichkeiten eines privat finanzierten Studiums im Ausland, zu dem angesichts der Vorherrschaft des Malaiischen in der tertiären Bildung immer mehr indisch- und chinesischstämmige Malaysier tendierten, sollten eingeschränkt werden. Dies führte zu neuen Migrationsprozessen, deren Zielländer vor allem Kanada, Australien und Neuseeland waren. Vgl. Case, Malaysia, S. 74.

17 Vgl. die Artikel: Veteran teachers applaud Government's English move, in: The New Straits Times vom 6. Januar 2003; A case of „marry in haste", in: The New Straits Times vom 26. Februar 2003; Home is in Johor Baru, school is in Singapore, in: The Straits Times vom 29. März 2003.

18 Vgl. „British help for new focus on English" in: Malaysian News Bulletin, 4:9 (September 2002).

hunderts, aber insbesondere nach der Unabhängigkeit, hatten sich auf dem Subkontinent viele die Haltung zu eigen gemacht, dass der Gebrauch des Englischen dann sinnvoll sei, wenn er auf bestimmte Bereiche begrenzt bliebe und die englische Sprache gleichsam als ein „Modul" betrachtet werden könne.[19] Nur in Ausnahmen wurde der Erwerb der Herrschaftssprache im Nachhinein so positiv beschrieben wie von Aruna Asaf Ali, einer ehemaligen Kämpferin für die indische Unabhängigkeit. Zareer Masani zitiert sie in seinem Buch *Indian Tales of the Raj*: „British education emancipated our leaders. We were brought into direct contact with modern, twentieth-century developments; and that was a tremendous thing. The English language itself helped us to read and think beyond our four corners."[20] Insgesamt überwog in Indien ähnlich wie in anderen ehemaligen Kolonien ein zwiespältiges Verhältnis zur ehemaligen Herrschaftssprache. Die Verunsicherung durch das Nebeneinander mehrerer Sprachen blieb trotz des von einigen Kolonien gewählten pragmatischen Umgangs mit der Ressource Englisch auch nach der Unabhängigkeit vielfach bestehen. Die ehemalige Kolonialsprache wurde mit Fremdherrschaft assoziiert. Insbesondere Schriftsteller und Literaturwissenschaftler haben sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt und das Problem der Entwurzelung beschrieben.[21]

In Ceylon trugen die Erstarkung des singhalesischen Nationalismus, die von singhalesischer Seite vor und nach der Unabhängigkeit eingebrachten Gesetze zur Sprachenfrage und die Forderungen der Tamilen nach Gleichbehandlung des Tamilischen zur Zunahme der Spannungen und letztlich zum Ausbruch des Bürgerkrieges bei. Die englische Sprache behielt ähnlich wie in Indien eine starke Position, wenngleich sie nicht zur offiziellen Sprache erklärt wurde. Ihr lässt sich jedoch gleichzeitig – weit über die Unabhängigkeit hinaus – eine desintegrierende Wirkung zuschreiben. Sie spaltete die Bevölkerung wie schon in der Zeit britischer Herrschaft in zwei Teile: in einen, der über sämtliche berufliche Entwicklungsmöglichkeiten verfügte und eine große gesellschaftliche Anerkennung genoss, und in einen zweiten, der von Aufstiegschancen weitgehend ausgeschlossen blieb. Damit fügte die ehemalige Herrschaftssprache den auf ethnischen Kriterien beruhenden Trennlinien eine weitere hinzu. Noch 1992 stellte eine Untersuchung des Schulsystems in Sri Lanka fest: „English language seems to be the axis along which the education system in the island can be seen to be a dualistic one – those proficient in English and those who are not. This has far reaching implications and points out the urgent need to re-examine the educational policy from this angle."[22] Für die neuen Nationalstaaten Sri Lanka und Malaysia blieb die Sprachenfrage letztlich ungeklärt, eine Lösung wie die in den 1960er Jahren eingeführte

---

19 Vgl. Krishnaswamy und Burde, Politics, S. 110.

20 Masani, Indian Tales, S. 159.

21 Vgl. dazu den Kommentar Edward Saids in der Einleitung dieses Buches. Weitere Beispiele finden sich u. a. bei Kincaid, A small place, S. 31; Loomba und Orkin (Hrsg.), Postcolonial Shakespeares.

22 Prakash, Profile, S. 42f.

Three-language formula in Indien wurde nicht gefunden.[23] Die Auseinandersetzungen um das linguistische Erbe des Kolonialismus waren nicht auf das Territorium des früheren Britischen Empire beschränkt. Auch im Einzugsbereich anderer regionaler und globaler Mächte gab es Auswirkungen auf die Sprachsituation weit über die Zeit der eigentlichen Herrschaft hinaus. Bis auf wenige Ausnahmen sind alle Weltsprachen, die heute noch eine Bedeutung haben, darunter Arabisch, Französisch, Spanisch und Englisch, ein Erbe imperialer oder kolonialer Systeme. Auch heute noch setzen sich weltweit bestimmte Sprachen gegen andere durch. Trotz vielfacher Bemühungen, das Recht auf eine Gleichbehandlung lokaler Sprachen als einen Teil der verbindlich anerkannten Menschenrechte festzuschreiben, zeigen Studien, dass dieses Ziel bisher nicht erreicht werden konnte.[24] Herrschaftssprachen, seien sie Überbleibsel des Imperialismus oder Teil der Kulturen in den nach der Dekolonisierung neu gegründeten Nationalstaaten, haben auch heute noch ähnliche Funktionen wie zur Zeit der Kolonialherrschaft. Sie können plurale Bevölkerungen verbinden und ihnen ein gemeinsames Kommunikationsmittel bieten oder aber im Falle der versuchten Aufoktroyierung oder der Bevorzugung durch eine Ungleichverteilung von Ressourcen Teilgesellschaften diskriminieren, sie können die Nähe zum ehemaligen Mutterland oder zu Nachbarregionen erleichtern, die Loyalität von Eliten sichern und ganz allgemein als ein Symbol der Verbundenheit fungieren, gleichzeitig können sie innerhalb einer Gesellschaft oder einer Region zu Gräben zwischen Arm und Reich führen oder diese vertiefen.

Weit öfter als die Übereinstimmungen, wie beispielsweise in Bezug auf den Umgang der Briten mit pluralen Gesellschaften, wurden von Zeitgenossen der Wandel und die unterschiedlichen Ausprägungen der britischen Sprachpolitik in verschieden Teilen des Empire reflektiert. Arthur Mayhew bezeichnet noch 1938 die britische *native policy* insgesamt als vage. Gerade auch für das koloniale Bildungssystem galt in seinen Augen, dass nicht eine Politik formuliert und durchgehalten wurde, sondern diese von vielen Faktoren abhängig war und schon darunter litt, dass in der Metropole selbst zahlreiche Akteure mit der Bildungsfrage beschäftigt waren.[25] Hinzu kam der Einfluss der *men on the spot*, der in der Sprachpolitik ebenso stark war wie auf anderen Feldern der imperialen Politik. Die den lokalen Gegebenheiten geschuldeten Herangehensweisen an die Sprachpolitik führten immer wieder zu Auseinandersetzungen zwischen Metropole und Peripherie, wie sie aus den Briefwechseln herauszulesen sind. Nicht alle Verantwortlichen im Colonial Office waren zumindest theoretisch so offen für Entscheidungen an der Peripherie wie Lord Grey, der bereits früh eingestand: „It

---

23 Zur „three language formula" vgl. Chrystal, Global Language, S. 43. Dieser Kompromiss hat jedoch nicht dazu geführt, dass weite Teile der indischen Bevölkerung tatsächlich dreisprachig sind. Über Englischkenntnisse verfügen in Südasien insgesamt heute etwa 3–4 Prozent der Bevölkerung. Vgl. Fennell, History of English, S. 248.

24 Vgl. Phillipson, Linguistic Imperialism, S. 93–95.

25 Mayhew, Education, S. 33.

would undoubtedly be in the highest degree absurd, to attempt to govern from Downing-street."[26] Aus der Korrespondenz wird deutlich, dass im Colonial Office nicht an einer Doktrin zur Sprachpolitik gearbeitet wurde, sondern dass nur auf Anfragen, Anregungen und Empfehlungen der Peripherie reagiert wurde. Aus den Strukturen folgte, dass sich im Britischen Empire trotz einiger Kontinuitäten und einiger Gemeinsamkeiten über große räumliche Distanzen hinweg keine kohärente Sprachpolitik herausbilden konnte. Dort, wo es Ähnlichkeiten gab, lassen sich diese weit eher auf Kontakte an der Peripherie oder mit Subzentren, wie beispielsweise Indien, dessen Einfluss in ganz Süd- und Südostasien spürbar war, zurückführen. Koloniale Karrieren, die Positionen in vielen Teilen des Britischen Empire beinhalten konnten, wie im Falle Sir Hugh Cliffords, spielten ebenfalls eine Rolle.

Die Bedeutung der Metropole für die horizontale Integration bleibt auch nach dieser Untersuchung unangetastet. Neben dem Colonial Office und dem Parlament waren es vor allem Institutionen im Bildungsbereich wie das Board of Education, die Universitäten Cambridge und London und Vereinigungen wie die League of Empire, die sich um Integration bemühten und Kontakte zu den britischen Territorien am anderen Ende der Welt pflegten. Dennoch hat diese Arbeit zur Sprachpolitik gezeigt, dass die Netzmetapher von Tony Ballantyne zutreffend ist und Verbindungen an der Peripherie stärker in den Blickpunkt der Forschung rücken müssen. Zunächst ist es Indien, dessen Bedeutung für die Entwicklung der Sprachpolitik nicht überschätzt werden kann. Interessanterweise wird es von den Akteuren an der Peripherie weniger als leuchtendes Beispiel wahrgenommen – vielleicht noch am ehesten in der Zeit nach dem Woods Despatch, der einen Kompromiss in der Sprachenfrage vorsah, welcher beispielsweise in Ceylon immer wieder positiv reflektiert wurde und dann als Vorbild Eingang in die Reformen des Morgan-Komitees fand – sondern viel öfter als ein Modellversuch, dessen Erfolg ausgeblieben sei und aus dessen Fehlern man lernen könne und müsse. Das Problem der *unintended consequences* wurde an diesem Beispiel ausgiebig diskutiert. Zahllose Bezüge belegen das (vermeintliche) Wissen über die Verhältnisse in Indien, viele Kommentare stützen sich auf die Entwicklung des Subkontinents. Besonders in den Föderierten Malaiischen Staaten ist die Warnung vor einer Wiederholung der in Indien verfolgten Strategie einer der am häufigsten gehörten Hinweise im Zusammenhang mit der Sprachpolitik für die einheimische Bevölkerung. Aber auch die direkten Kontakte zwischen den beiden hier untersuchten Kolonien trugen zur Formulierung und Umsetzung der Sprachpolitik bei. Zum einen zog man Vergleiche zwischen den Kolonien, zum anderen orientierte man sich an ausgewählten Aspekten der Politik in der benachbarten Kolonie. Auch Kolonien anderer Mächte kamen grundsätzlich für einen Ideentransfer in Betracht, die Entwicklung in den eigenen Kolonien wurden insgesamt jedoch viel häufiger in die Überlegungen mit einbezogen. Im Fall der malaiischen Staaten

---

[26] H. Grey, The colonial Policy of Lord John Russell's Administration (2 Bd.), London 1853, Bd. 1, S. 19, hier zitiert nach: Cell, Administration, S. 45.

wurden immer wieder Bezüge zur Situation in den Straits Settlements, in Indien, in Ceylon und in Hongkong hergestellt, und im ceylonesischen Fall orientierte man sich vor allem an Indien und seltener an den Straits Settlements oder Hongkong,

Neben den Kontakten auf der Ebene der britischen Beamten stellte die Migration von englischsprachigen Ceylonesen ein zusätzliches Moment der horizontalen Integration dar. Die starke Berücksichtigung dieser Gruppe in der britischen Verwaltung der Föderierten Malaiischen Staaten einerseits und andererseits eine Bildungspolitik, mit der versucht wurde, die Stellung des malaiischen Bevölkerungsteils zu fördern, zeigen beispielhaft, dass auch dieser Prozess nicht geradlinig verlief. Gerade die Migration verweist jedoch noch auf einen weiteren Aspekt der horizontalen Integration, der bis heute wenig Berücksichtigung gefunden hat. Ging man sowohl im Hinblick auf die horizontale als auch auf die vertikale Dimension im kolonialen Kontext von einer Integration von oben aus, muss diese Annahme ergänzt werden. Ohne Zweifel waren die von den Briten etablierten imperialen Strukturen entscheidend für die Anbindung der Kolonien an die Metropole, aber auch die Kolonisierten trugen zu einer neuen Nähe auf der horizontalen Ebene bei. Die englische Sprache und ihre Beherrschung spielten dabei eine Schlüsselrolle. Durch sie wurde neben der Gruppe der Plantagenarbeiter eine weitere gesellschaftliche Klasse zur Migration animiert. Aufgrund ihrer besonderen Affinität zur britischen Administration, zu den freien Berufen und vor allem zu denen im Bereich der Lehre war ihre Rolle für die vertikale ebenso wie für die horizontale Ebene von Integration eine besondere. Die Existenz dieser Gruppe verweist auch auf die Wechselwirkungen zwischen den beiden Dimensionen imperialer Integration. Die Verbindungen „von unten", die zwischen den malaiischen Staaten und Ceylon entstanden und die neben einer personellen und einer kulturellen Dimension auch eine ökonomische beinhalteten, stehen dabei nur stellvertretend für viele andere Verbindungslinien, die von den englisch gebildeten Klassen vor allem aus Indien und Ceylon geschaffen wurden, sei es zwischen Süd- und Südostasien oder beispielsweise zwischen Südasien und Ostafrika.

Auch in der postkolonialen Welt spielen alte Verbindungslinien gerade im Hinblick auf die Bedeutung der Herrschaftssprachen der ehemaligen Kolonialmächte weiterhin eine wichtige Rolle. Dabei geht es zum einen um die Verteilung von Macht innerhalb der ehemaligen Kolonie und – zumindest im Falle von Englisch und Französisch – auch um das Machtgefüge zwischen den Staaten. Waren es zu Beginn der Kolonialzeit zunächst Europäer, die ihre Sprache in die Welt trugen, werden die früheren Herrschaftssprachen heute vor allem von einheimischen Eliten, die teilweise aus der Zeit der Kolonialherrschaft hervorgegangen sind oder durch die Kolonialherren bestätigt wurden, weitergetragen. Angehörige dieser Eliten stehen der Metropole oftmals nach wie vor nahe, sei es durch familiäre Verbindungen, durch ein Studium im ehemaligen Mutterland oder aufgrund von beruflichen Kontakten. Diese Situation, die sich in vielen Entwicklungsländern der Welt heute noch findet, trifft stärker auf den ceylonesischen Fall zu als auf den

malaiischen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung einiger Soziolinguisten, die danach gefragt haben, welche Faktoren mit der Verbreitung des Englischen heute korrelieren.[27] In Bezug auf zwei der Kriterien unterscheidet sich Sri Lanka auf den ersten Blick von Malaysia. Zum einen dauerte die Kolonialherrschaft deutlich länger, und gerade der Dauer wird ein starker Einfluss auf das linguistische Erbe zugeschrieben, zum anderen gehört Sri Lanka im Unterschied zum aufstrebenden Malaysia zu den ärmeren Ländern. Für beide Faktoren – Dauer und Unterentwicklung – konnte eine positive Korrelation zum Gebrauch des Englischen beobachtet werden.

Der Vorwurf, der den ehemaligen Kolonialherren in diesem Zusammenhang vielfach gemacht wird, mit dem von ihnen konzipierten Bildungssystem und der damit verbundenen Sprachpolitik für die Unterentwicklung von personalen und ökonomischen Ressourcen in Drittweltländern verantwortlich zu sein und diese auch bezweckt zu haben, lässt sich nicht ohne Einschränkung aufrechterhalten. Einerseits kann man feststellen, dass die britische Bildungspolitik große Bevölkerungsteile in den ehemaligen Kolonien ganz vernachlässigte beziehungsweise mit einem Bildungsangebot auf niedrigem Niveau ruhig stellte. Darüber hinaus müsste jedoch auch danach gefragt werden, ob die Akteure mit einem entsprechend Vorsatz handelten. Nicht alle, aber doch ein Teil der Kolonialherren handelten, im Kontext ihrer Zeit betrachtet, im Glauben, das „Richtige" für die Kolonisierten und die Entwicklung der Kolonie zu tun, so dass eine Einschätzung ihrer Motivation schwierig bleibt.[28] Auch lässt sich mit diesen schwer zu belegenden Zusammenhängen zwischen der kolonialen Praxis und der heutigen Situation nicht die unterschiedliche Entwicklung Sri Lankas und Malaysias erklären.

Ein weiteres Forschungsfeld, das Aufschluss über die Besonderheiten der britischen Sprachpolitik geben könnte, wäre neben der Einbeziehung einer größeren Zahl von Fallstudien ein Vergleich zur Sprachpolitik in anderen Herrschaftsräumen. Zu hinterfragen ist beispielsweise, ob die französische *mission civilisatrice* im

---

27 Vgl. im Folgenden A. J. Cooper et al., English the World Over. A Factor in the Creation of Bilingualism Today, in: P. Hornby (Hrsg.), Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications, New York 1977, S. 103–109, hier S. 105, hier zitiert nach: Phillipson, Linguistic Imperialism, S. 84.

28 Die Kritik von Martin Carnoy (siehe Einleitung) muss angesichts der festen Überzeugung mancher Kolonialherren, nach bestem Wissen und Gewissen zu handeln, relativiert werden. Zur Diskussion am Beispiel Malaya vgl. auch Watson, Education and Colonialism, S. 88f. Schließlich ist es aus heutiger Sicht auch schwierig zu beurteilen, ob der Wandel im Bildungswesen allein auf die koloniale Situation zurückzuführen war, bzw. welchen Anteil an den Umwälzungen die Briten selbst hatten. Einige Autoren wie beispielsweise Kay Kim Khoo haben für das Fallbeispiel der Föderierten Malaiischen Staaten darauf hingewiesen, dass Prozesse in den Unfederated Malay States darauf schließen lassen, dass es auch unabhängig von der britischen Herrschaft einen „mood for change" gab, der beispielsweise von Studierenden initiiert wurde, die ihre – zumeist religiöse – Ausbildung im Mittleren Osten absolviert hatten. Welche Rolle diese Akteure bei der Herausbildung des Bildungssystems spielten und ob sich ihr Beitrag negativ oder positiv auf die Entwicklung des neuen Nationalstaates auswirkte, müssten weitere Forschungsarbeiten klären. Vgl. Khoo, Transformation, S. 176.

Bereich der Sprachpolitik tatsächlich so große Unterschiede zur Zivilisierungsmission der Briten aufwies und ob diese eventuell stärker den Diskurs betrafen als die koloniale Praxis. Zumindest in Bezug auf die asiatischen Besitzungen der Franzosen ließe sich aller Wahrscheinlichkeit nach ein ähnliches Bild zeichnen wie für die britischen Territorien in Süd- und Südostasien. Unterschiede mögen eher im Vergleich zum arabischen Raum unter französischer Herrschaft bestehen.[29] Dass die ambivalente Vorgehensweise der Briten im Hinblick auf die Sprachpolitik nicht ohne Alternative war, zeigt hingegen die Kritik, die vielfach von den Vereinigten Staaten von Amerika geäußert wurde, deren Herangehensweise in der Sprachpolitik beispielsweise auf den Philippinen sehr viel geradliniger war.[30] Arthur Mayhew, ein britischer Experte für das koloniale Bildungssystem, schrieb in den 1930er Jahren in diesem Zusammenhang:

> In frequent discussions of colonial problems with American educationalists in Yale University, Honululu and elsewhere, I have noted some surprise at our deliberate encouragement of local cultures and languages, and at our apparent failure to recognise the unifying value of the English language and of English political and cultural traditions.[31]

Kritisiert wurde von amerikanischer Seite auch die Vielzahl von Schulzweigen, so beispielsweise in Fidschi, Kenia oder auch Malaya. Diese würden das Prinzip des *divide et impera* stützen und seien ein bewusst gewähltes Mittel der Briten zum Erhalt des Empire. Diese Vorwürfe wurden von Mayhew zurückgewiesen, nicht jedoch durch Analysen entkräftet.[32] Begründet sei die abweichende Sicht der Amerikaner, so Mayhew, mit der unterschiedlichen räumlichen Gestaltung der jeweiligen Besitzungen. Er sprach den Amerikanern das Verständnis für die Lenkung eines so großen Reiches mit so vielen so verschiedenen Ethnien ab.[33]

Die Frage, was die Langlebigkeit des Britischen Empire bewirkte und ob die Sprachpolitik mit all ihren Facetten einschließlich der kritisch beleuchteten Strategie der weitgehenden Trennung der Teilgesellschaften im Bildungssystem zur Stabilität des weltumspannenden Netzes beitrug, ist schwer zu beantworten. Welche Praktiken der Briten waren es, die Einfluss auf den Zusammenhalt des Britischen Empire hatten? War es die Anglisierung in der Anfangszeit britischer Herrschaft in Ceylon, die eine loyale Kollaborationselite erschuf und die Herrschaftssprache zum wichtigsten Kommunikationsmedium machte, oder trug gerade das Fernhalten der malaiischen Landbevölkerung von jeglicher englischsprachigen Bildung dazu bei, dass anders als in Indien ein Aufbegehren vermieden werden konnte? Da diese Maßnahmen teilweise gegenläufig ausgerichtet waren,

---

29 Zu einem, wenn auch wenig detaillierten, Überblick vgl. Phillipson, Linguistic Imperialism, S. 111.

30 Diese Anglisierungspolitik hat bis heute Auswirkungen. Die Philippinen verfügen heute über die größte englischsprachige Bevölkerung im gesamten südostasiatischen Raum. Vgl. Fennell, History of English, S. 253.

31 Mayhew, Education, S. 62.

32 Vgl. ebd., S. 63.

33 Vgl. ebd.

ist die eine „richtige“ oder die für das Britische Empire „gültige“ Sprachpolitik nicht auszumachen. Feststellen lässt sich, dass die britischen Kolonialregierungen vor Ort ihre Politik stark variierten. Gerade diese Flexibilität und die Anpassung einer Strategie an die lokalen Gegebenheiten mögen zu einer besonders großen Stabilität der Kolonialgesellschaften beigetragen haben. Die Tatsache, dass aus (vermeintlichen) Fehlern, wie in Indien, gelernt wurde und man sich zudem des möglichen Auftretens von *unintended consequences* – also einer potentiellen Diskrepanz zwischen *planning* und *outcome* – bewusst war, half bei der Optimierung der Sprachpolitik im Sinne der Herrscher. Darüber hinaus pflegte man im Britischen Empire einen verhältnismäßig offenen Diskurs, und Einstellungen – sowohl aus dem Umkreis des Colonial Office wie auch von den *men on the spot* der benachbarten Kolonien – wurden in vielen Fällen nicht unkritisch übernommen. Die Offenheit, einen einmal getätigten Beschluss zu überdenken und die vorgeschlagene Lösung für die eigene Kolonie zu hinterfragen, mag dazu beigetragen haben, dass individuelle Lösungen gefunden wurden. Genauso wichtig für eine „erfolgreiche“ Sprachpolitik im Bildungsbereich war die Anerkennung, dass es sich bei der Herrschaftssprache um eine wichtige Ressource und bei deren Verteilung um ein Instrument der Herrschaftsausübung handelte. Dieser Bewusstwerdungsprozess lässt sich spätestens mit der weit über Indien hinauswirkenden Debatte zwischen Anglizisten und Orientalisten und für Ceylon mit den Diskussionen im Zusammenhang mit den Colebrooke-Cameron-Reformen in den 1830er Jahren beobachten.

Die wichtigsten und gleichzeitig die entschiedensten Schritte hin zu einer unumkehrbaren Aufwertung des Englischen an der Peripherie wurden nicht im Zusammenhang mit der Bildungspolitik getätigt. In diesen Bereich flossen so unterschiedliche Gedanken, Ideen und Philosophien ein, dass immer wieder miteinander konkurrierende Modelle zu einem Kompromiss verbunden wurden. In anderen Bereichen war hingegen eine klare Linie schon aus Gründen der Effizienz gefordert. So waren es vor allem die Einführung des Englischen als Sprache der Verwaltung, der Politik und weiter Teile des Justizwesens sowie seine schrittweise Verbreitung im Wirtschaftsystem der Kolonie, durch welche die englische Sprache eine Sonderrolle für die Integration des Empire und seines Nachfolgers, des britischen Commonwealth, erhielt. Bis heute konnte sie diese, unterstützt durch die Arbeit des British Council, zumindest in Teilbereichen, dafür aber weltweit, erhalten. Die fortwährenden engen Beziehungen zwischen dem früheren Mutterland und seinen ehemaligen Kolonien begründen sich nicht ausschließlich, aber doch zum Teil mit dem Umstand, dass man über ein gemeinsames Kommunikationsmedium und in einigen Bereichen über einen gemeinsamen über die Sprache transportierten Bildungshintergrund verfügt. Diese Verbindung lässt sich auch ökonomisch beziffern. Die größte Gruppe der wichtigsten Handelspartner Großbritanniens im Raum Asien und Ozeanien stellen ehemalige Kolonien. Unter den ersten sechs finden sich regelmäßig Hongkong, Indien sowie Singapur, und auch Malaysia und Sri Lanka gehören sowohl in Bezug auf den Export als auch auf den Import zu den ersten zehn beziehungsweise zu den ersten fünfzehn

Partnern.[34] Dort, wo persönliche Aufstiegschancen, Integrationsangebote – sowohl auf der vertikalen als auch auf der horizontalen Ebene – und eine positive gesamtwirtschaftliche Entwicklung der Region mit der Akquisition der englischen Sprache einhergehen, wird diese Ressource weit über den Zeitpunkt der Unabhängigkeit hinaus angenommen und genutzt. Zumindest insofern wurden diejenigen britischen Beamten, die an die Anglisierung und deren positive Auswirkung auf das Mutterland geglaubt hatten, langfristig bestätigt.

[34] Insgesamt werden von der Statistik 62 Länder im Raum Asien und Ozeanien erfasst. Vgl. www.uktradeinfo.com (8.9.2006).

VERZEICHNIS DER TABELLEN UND GRAFIKEN

Tabelle 1: Übersicht über die Entwicklung der Schul- und Schülerzahlen, die unter der Aufsicht der Schulkommission in Ceylon standen, 1848–1867 122

Grafik 1: Verteilung der Schülerzahlen in Ceylon nach der Unterrichtssprache ihrer Schulen, 1848–1867 123

Grafik 2: Anzahl der Schulen in Ceylon, differenziert nach Träger, 1869–1897 168

Grafik 3: Anzahl der Schüler in englischsprachigen Schulen in den Föderierten Malaiischen Staaten, differenziert nach Herkunft, 1921–1928 . 201

Grafik 4: Anzahl der Schülerinnen in englischsprachigen Schulen in den Föderierten Malaiischen Staaten, differenziert nach Herkunft, 1921–1928 . 202

Grafik 5: Anzahl der Lehrer in englischsprachigen Schulen in den Föderierten Malaiischen Staaten, differenziert nach Herkunft, 1921–1928 . 203

Grafik 6: Zusammensetzung der Schülerschaft im englischsprachigen Zweig in Ceylon, differenziert nach Herkunft, 1901 235

QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS

Archivalische Quellen

The National Archives of the UK: Public Record Office, Kew, Großbritannien (TNA):

Records of the Colonial Office (CO):
CO 54/1, CO 54/4, CO 54/11, CO 54/70, CO 54/111, CO 54/128, CO 54/156, CO 54/171, CO 54/181, CO 54/196, CO 54/427, CO 54/432, CO 54/439, CO 54/442, CO 54/445, CO 54/517, CO 54/518, CO 54/721, CO 54/730, CO 54/739, CO 54/743, CO 54/748, CO 54/758, CO 54/766, CO 54/767, CO 54/885/4, CO 55/74, CO 55/79, CO 55/81, CO 57/181, CO 58/166, CO 59/1, CO 59/2, CO 59/42, CO 273/303, CO 275/65, CO 416/6, CO 717/53/14, CO 717/60/15, CO 717/61/6

Records created or inherited by the Department of Education and Science (ED):
ED 24/263, ED 24/264, ED 24/2126

Records created and inherited by HM Treasury (T):
T 161/641

Cambridge University Library (CUL):

Royal Commonwealth Society Collections (RCS), British Association of Malaysia and Singapore (BAM):
RCS BAM I/1, RCS BAM III/3, RCS BAM IV/26, RCS BAM VI/1

National Archives of Singapore:

Report on the Federated Malay States for 1896, 1897, 1900, 1901, 1902, 1903, 1905, 1906, 1907, 1908, 1911, 1914, 1915, 1916, 1918, 1919, 1920, 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929

Publizierte Quellen und zeitgenössische Literatur

Banner, Hubert S., The Growth of Education in Malaya, in: The Asiatic Review 28 (Jan.–Okt. 1932), S. 103–107.

Bennett, George (Hrsg.), The Concept of Empire. Burke to Attlee 1774–1949, London 1967.

Bird, Isabella L., The Golden Chersonese and the Way Thither, Kuala Lumpur 1967 (Erstausgabe 1883).

Blaze, L. E., A History of Ceylon, London 1926.

Board of Education (Hrsg.), Special Reports on Educational Subjects, Bd. 5: Educational Systems of the Chief Colonies of the British Empire (Cape Colony, Natal, Commonwealth of Australia, New Zealand, Ceylon, Malta.), London 1901 (Cd 417).

Board of Education (Hrsg.), Special Reports on Educational Subjects, Bd. 14: Educational Systems of the Chief Colonies of the British Empire (Malay States, Hong Kong, Falkland Islands etc.) London 1905 (Cd. 2379).

British Malaya 4:4 (August 1929).
Caddy, Florence, To Siam and Malaya in the Duke of Sutherland's Yacht Sans Peur, Singapur 1992 (Erstausgabe 1889).
Census of Ceylon 1881, Colombo 1882.
Conrad, Joseph, Heart of Darkness, London 2000 (Erstausgabe 1899).
De Selincourt, Ernest und Helen Darbishire (Hrsg.), The Poetical Works of William Wordsworth, Bd. 3, Oxford 1963.
Dilke, Charles Wentworth, Greater Britain. A Record of Travel in English-speaking Countries 1866 and 1867, Bd. 2, London, 1868.
Francis, M. G., History of Ceylon. An Abriged Translation of Prof. Peter Courtenay's Work, Mangalore 1913.
George, Reverend James,The Mission of Great Britain to the World, Or Some of the Lessons Which She Is Now Teaching. A Lecture Delivered at Stratford, Toronto 1867 (Microfiche, Universitätsbibliothek Göttingen).
Innes, E., The Chersonese with the Gilding Off, London 1885.
Journal of the Malayan Branch of the Royal Asiatic Society, Obituary, 20:1 (Juni 1947).
Kipling, Rudyard, The Five Nations, London 1948 (Erstausgabe 1903).
Kratoska, Paul H. (Hrsg.), Honourable Intentions. Talks on the British Empire in South-East Asia Delivered at the Royal Colonial Institute 1874–1928, Singapur 1983.
Lawrence, Sir Walter, The India We Served, London 1928.
Marshall, P. J. (Hrsg.), The Writings and Speeches of Edmund Burke, Bd. 5: India. Madras and Bengal 1774–1785, Oxford 2000.
Ders. (Hrsg.), The Writings and Speeches of Edmund Burke, Bd. 6: India. The Launching of the Hastings Impeachment 1786–1788, Oxford 1991.
Ders. (Hrsg.), The Writings and Speeches of Edmund Burke, Bd. 7: India. The Hastings Trial 1789–1794, Oxford 2000.
Mayhew, Arthur, Education in the Colonial Empire, London und New York 1938.
Maxwell, Sir George, Some Problems of Education and Public Health in Malaya, in: United Empire. The Royal Colonial Institute Journal 18:4 (April 1927), S. 206–219.
Mendis, G. C. (Hrsg.), The Colebrooke-Cameron Papers. Documents on British Colonial Policy in Ceylon 1796–1833, Oxford, 1956.
Parliamentary Debates, House of Lords, Bd. 6, 1831.
Parliamentary Debates, House of Lords, Bd. 11, 1831.
Parliamentary Debates, House of Lords, Bd. 137, 1855/2.
Parliamentary Papers, House of Commons, Bd. 26, 1833.
Parliamentary Papers, House of Commons, Bd. 47, 1854.
Parliamentary Papers, House of Commons, Bd. 50, 1867–68.
Report of the Commissions Appointed by H. E. the Governor of the Straits Settlements and the High Commissioner of the Federated Malay States to Enquire into Certain Matters Relating to the Public Service, Singapur 1919.
Report of the Proceedings at an Educational Conference Held in Kuala Lumpur on 30th and 31st August 1918, Kuala Lumpur 1918.
Report on the Proceedings at an Educational Conference Held in Singapore on July 21st–25th 1925, Kuala Lumpur 1925.
Report of the Imperial Education Conference, 1911, London 1911.
Report of the Imperial Education Conference, 1923, London 1924.
Report on a Visit to Ceylon, Malaya and the Philippine Islands, Legislative Council Fiji, Council Paper, Nr. 44 (1934).
Seeley, John Robert, The Expansion of England. Two Courses of Lectures, London 1897 (Erstausgabe 1883).
Swettenham, Sir Frank A., British Malaya. An Account of the Origin and Progress of British Influence in Malaya, London 1907.

Tennent, James Emerson, Ceylon. An Account of the Island Physical, Historical and Topographical, with Notices of Its Natural History, Antiquities, and Productions, Bd. 2, London 1859.
Wong, Francis Hoy Kee und Yee Hean Gwee (Hrsg.), Official Reports on Education. Straits Settlements and the Federated Malay States, 1870–1939, Singapur 1980.
Wyndham, H. A., Native Education. Ceylon, Java, Formosa, the Philippines, French Indo-China, and British Malaya, London 1933.
Young, G. M. (Hrsg.), Macaulay, Prose and Poetry, Cambrige, MA 1957.
Zastoupil, Lynn und Martin Moir (Hrsg.), The Great Indian Education Debate. Documents Relating to the Orientalist-Anglicist Controversy, 1781–1843, Richmond, Surrey 1999.

Zeitgenössische Presse

Malay Mail vom 8. Dezember 1897.
Times of Malaya vom 9. Februar 1905, 25. Mai 1905, 14. September 1905, 5. Oktober 1905, 19. Oktober 1905, 26. Oktober 1905.

Neuere Presseartikel

Malaysian News Bulletin, Bd. 4, Nr. 9, 9. September 2002.
The New Straits Times vom 6. Januar 2003, 26. Februar 2003.
The Straits Times vom 29. März 2003.
www.Economist.com, Print Edition Christmas Special, 20. Dezember 2001, S. 1.

Sekundärliteratur

Alatas, Syed Hussein, The Myth of the Lazy Native. A Study of the Image of the Malays, Filipinos, and Javanese from the 16th to the 20th Century and Its Function in the Ideology of Colonial Capitalism, London 1977.
Andaya, Barbara und Leonard Y. Andaya, A History of Malaysia, Basingstoke 2001.
Arseculeratne, S. N., Sinhalese Immigrants in Malaysia & Singapore 1860–1990. History Through Recollections, Colombo 1991.
Backmann, Michael, Asian Eclipse. Exposing the Dark Side of Business in Asia, Singapur 1999.
Bailey, Richard W., Images of English. A Cultural History of the Language, Michigan 1991.
Baldauf, Richard B. und Allan Luke (Hrsg.), Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific, Clevedon 1990.
Ballantyne, Tony, Orientalism and Race. Aryanism in the British Empire, Houndmills 2002.
Bank, Andrew, Losing Faith in the Civilizing Mission. The Premature Decline of Humanitarian Liberalism at the Cape, 1840–60, in: Martin Daunton und Rick Halpern, Empire and Others. British Encounters with Indigenous Peoples, 1600–1850, London 1999, S. 364–383.
Barber, Bernard, Introduction, in: Cooper, Language Spread, S. 1–4.
Barr, Pat, Taming the Jungle. The Men Who Made British Malaya, London 1977.
Barth, Boris, Internationale Geschichte und europäische Expansion. Die Imperialismen des 19. Jahrhunderts, in: Wilfried Loth und Jürgen Osterhammel (Hrsg.), Internationale Geschichte. Themen – Ergebnisse – Aussichten, München 2000, S. 309–327.

Ders. und Jürgen Osterhammel (Hrsg.), Zivilisierungsmissionen, Konstanz 2005.
Basu, Aparna, The Growth of Education and Political Development in India, 1898–1920, New Delhi 1974.
Baucom, Ian, Out of Place. Englishness, Empire, and the Locations of Identity, Princeton 1999.
Bayly, C. A., Birth of the Modern World 1780–1914, Oxford 2004.
Bayly, Susan, The Evolution of Colonial Cultures. Nineteenth-Century Asia, in: Andrew Porter, The Oxford History of the British Empire, Bd. 3: The Nineteenth Century, Oxford und New York 1999, S. 447–469.
Berke, Aurelia, Imperialismus und nationale Identität. England und Frankreich in Afrika 1871–1898, Frankfurt a. M. 2003.
Bhagavan, Manu, Sovereign Spheres. Princes, Education and Empire in Colonial India, Oxford 2003.
Bickford-Smith, Vivian, Revisiting Anglicisation in the Nineteenth-Century Cape Colony, in: Carl Bridge und Kent Fedorowich (Hrsg.), The British World. Diaspora, Culture and Identity [= Imperial and Commonwealth History 31:2 (2003), Special Issue], S. 82–95.
Blakeley, Brian L., The Colonial Office 1868–1892, Durham 1972.
Bolt, Christine, Victorian Attitudes to Race, London und Toronto 1971.
Bowen, H. V., The Business of Empire. The East India Company and Imperial Britain, 1756–1833, Cambridge 2006.
Bragg, Melvyn, The Adventure of English 500 AD to 2000. The Biography of a Language, London 2003.
Breuer, Gerhard, Sonderrechte in der Reichsverfassung von 1871 und der Europäischen Union unter besonderer Berücksichtigung der Idee der abgestuften Integration, Münster 1997.
Brock, Colin, The Legacy of Colonialism in West Indian Education, in: J. K. P. Watson, Education in the Third World, Beckenham, Kent 1982, S. 119–140.
Brock-Utne, Birgit, English as the Language of Instruction or Destruction – How Do Teachers and Students in Tanzania Cope? Essen 2004.
Brockway, Lucile H., Science and Colonial Expansion. The Role of the British Royal Botanic Gardens, New York 1979.
Bugarski, Ranko, Language Planning in Yougoslavia, Columbus 1992.
Burton, Antoinette, After the Imperial Turn. Thinking with and Through the Nation, Durham 2003.
Butcher, John G., The British in Malaya 1880–1941. The Social History of a European Community in Colonial South East Asia, Kuala Lumpur 1979.
Cain, P. J. und A. G. Hopkins, British Imperialism 1688–2000, Harlow 2001.
Carnoy, Martin, Education as Cultural Imperialism, New York und London 1974.
Case, William, Malaysia. Aspects and Audiences of Legitimacy, in: Muthiah Alagappa (Hrsg.), Political Legitimacy in Southeast Asia. The Quest for Moral Authority, Stanford 1995, S. 69–107.
Catto, Jeremy, Written English. The Making of the Language 1370–1400, in: Past & Present 179 (Mai 2003), S. 24–59.
Cell, John W., British Colonial Administration in the Mid-Nineteenth Century. The Policy-Making Process, New Haven und London 1970.
Certeau, Michel de et al., Une politique de la langue. La Révolution française et les patois. L'Enqête de Grégoire, Paris 2002.
Chai, Hon-Chan, The Development of British Malaya 1896–1909, Kuala Lumpur 1967.
Chaudhary, Shreesh, Language Policy of the East India Company, 1600–1857. A Case Study in Interdisciplinary Research, in: Studies in Humanities and Social Sciences 9:2 (Winter 2002), S. 65–77.
Cheeseman, H. R., Education in Malaya, 1900–1941, in: The Malayan Historical Journal 2 (1955), S. 30–47.

Chelliah, D. D., A Short History of Educational Policy in the Straits Settlements, Kuala Lumpur 1960.
Chrystal, David, English as a Global Language, Cambridge 1997.
Cohn, Bernard S., Colonialism and Its Forms of Knowledge. The British in India, Princeton 1996.
Colls, Robert, Identity of England, Oxford 2002.
Colonna, Fanny, Instituteurs Algériens, 1883–1939, Paris 1975.
Conklin, Alice, A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa 1895–1930, Stanford 1997.
Cooke, Dennis Frederick, Some Aspects of the History of the Mission Schools of Malaya (with Special Reference to the Development of the Grants-In-Aid System), nicht veröffentlichte M. A.-Thesis, University of London 1963 (Microfilm, University of Singapore Library).
Cooper, Frederick und Laura Ann Stoler, Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda, in: Dies. (Hrsg.), Tensions of Empire, Berkeley 1997, S.1–56.
Cooper, Robert L., A Framework for the Study on Language Spread, in: Ders., Language Spread, S. 5–36.
Ders., Language Spread. Studies in Diffusion and Social Change, Bloomington 1982.
Cooper, Robert L., Language Planning and Social Change, Cambridge 1989.
Crouch, Harold, Government and Society in Malaysia, Ithaca 1996.
Daniel, Lakshmi Kiran, Privilege and Policiy. The Indigenous Elite and the Colonial Education System in Ceylon, 1912–1948, unveröffentlichte Dissertation, Oxford 1992 (Microfiche, British Library).
Daunton, Martin und Rick Halpern (Hrsg.), Empire and Others. British Encounters with Indigenous Peoples, 1600–1850, London 1999.
DeFrancis, John, Colonialism and Language Policy in Viet Nam, Den Haag 1977.
De Silva, Chandra Richard, Sri Lanka. A History, New Delhi 1991.
De Silva, K. M., A History of Sri Lanka, London 1981.
De Vere Allen, J., Two Imperialists, in: Journal of the Malaysian Branch of the Royal Asiatic Society 37:205 (1964), S. 41–73.
Dhaliwal, Jasbir Kaur, English Education in the Straits Settlements and Federated Malay States, 1896–1941, Singapur 1961 (unveröffentlichte Thesis: Microfilm, University of Singapore Library).
Doyle, Michael W., Empires, Ithaca, New York 1986.
Dumett, Raymond E., Gentlemanly Capitalism and British Imperialism. The New Debate on Empire, London und New York 1999.
Eckert, Andreas, Die Verheißung der Bürokratie. Verwaltung als Zivilisierungsagentur im kolonialen Westafrika, in: Boris Barth und Jürgen Osterhammel (Hrsg.), Zivilisierungsmissionen, Konstanz 2005, S. 269–283.
Eisenstadt, Shmuel N., The Political Systems of Empires, New York 1969.
Embong, Abdul Rahman, Social Transformation, the State and the Middle Classes in Post Independence Malaysia, in: Ibrahim Zawawi (Hrsg.), Cultural Contestations. Mediating Identities in a Changing Malaysian Society, London 1998, S. 83–116.
Emerson, Rupert, Malaysia. A Study in Direct and Indirect Rule, Kuala Lumpur und Singapur 1964 (Erstausgabe 1937).
Fabian, Johannes, Language and Colonial Power. The Appropriation of Swahili in the Former Belgian Congo 1880–1938, Cambridge 1986.
Fanon, Franz, Black Skin, White Masks, New York 1967.
Fennell, Barbara A., A History of English. A Sociolinguistic Approach, Oxford 2001.
Ferguson, Niall, Empire. How Britain Made the Modern World, London 2003.
Fieldhouse, David K., Economics and Empire 1830–1914, London 1973.
Fischer-Tiné, Harald (Hrsg.), Handeln und Verhandeln. Kolonialismus, transkulturelle Prozesse und Handlungskompetenz, Hamburg 2002.

Ders. und Michael Mann (Hrsg.), Colonialism as Civilising Mission. Cultural Ideology in British India, London 2004.
Ders., Von „Sklavenuniversitäten" und „nationalen Bildungsstätten". Elitenbildung, Sprachpolitik und nationale Identitätskonstruktion im kolonialen Indien (1880–1925), in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 7 (2004), S. 27–51.
Ders., Rezension zu Elizabeth Buettner, Empire Families. Britons and Late Imperial India, Oxford 2004, http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2005-2-147 (27.5.2005).
Fishman, Joshua A. et al. (Hrsg.), The Spread of English. The Sociology of English as an Additional Language, Rowley, MA 1977.
Flaitz, Jeffra, The Ideology of English. French Perceptions of English as a World Language, Amsterdam 1988.
Förster, Stig, Die mächtigen Diener der East India Company. Ursachen und Hintergründe der britischen Expansionspolitik in Südasien 1793–1819, Stuttgart 1992.
Frey, Marc, Drei Wege zur Unabhängigkeit. Die Dekolonisierung in Indochina, Indonesien und Malaya nach 1945, in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 50 (2002), S. 399–433.
Furnivall, J. S., Netherlands India. A Study of Plural Economy, Cambridge 1967 (Erstausgabe 1939).
Gooneratne, Yasmine, English Literature in Ceylon 1815–1878, in: The Ceylon Historical Journal 14 (1968), S. 1–234.
Gosh, Suresh Chandra, The History of Education in Modern India 1757–1986, New Delhi 1995.
Greenlee, James G., Education and Imperial Unity 1901–1926, New York und London 1987.
Gullick, J. M., Malay Society in the Late Nineteenth Century. The Beginnings of Change, Singapur 1987.
Ders., Rulers and Residents. Influence and Power in the Malay States 1870–1920, Singapur 1992.
Hall, Bronwyn H., Innovation and Diffusion, Working Paper 10212, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA 2004.
Hall, Catherine, Book Review: Orientalism and Race. Aryanism in the British Empire by Tony Ballantyne, Journal of Modern History 76:2, www.journals.uchicago.edu/JMH/journal/issues (7.8.2004).
Halstead, John P., The Second British Empire. Trade, Philanthropy, and Good Government, 1820–1890, Westport, CT und London 1983.
Headrick, Daniel, The Tools of Empire. Technology and European Imperialism in the Nineteenth Century, New York 1981.
Ders., The Invisible Weapon. Telecommunications and International Politics 1851–1945, New York 1991.
Heussler, Robert, British Rule in Malaya. The Malayan Civil Service and Its Predecessors, 1867–1942, Westport, CT 1981.
Hill, A. H., The Hikayat Abdullah. The Autobiography of Abdullah bin Abdul Kadir (1797–1854). An Annotated Translation, Singapur 1985.
Hyam, Ronald, Britain's Imperial Century, 1815–1914. A Study of Empire and Expansion, Basingstoke und London 1993.
Jacques, François und John Scheid, Rome et l'intégration de l'Empire, Paris 1990.
Jayasuriya, J. E., Education Policies and Progress during British Rule in Ceylon (Sri Lanka) 1796–1948, Colombo 1976.
Jayaweera, Swarna, Language and Colonial Educational Policy in Ceylon in the Nineteenth Century, in: Modern Ceylon Studies 2:2 (1971), S. 151–169.
Johan, Khasnor, The Emergence of the Modern Malay Administrative Elite, Oxford 1984.
Dies., Educating the Malay Elite. The Malay College Kuala Kangsar, 1905–1941, Kuala Lumpur 1996.

Kallifatides, Theodor, Language and Identity, in: Monika Fludernik und Hans-Joachim Gehrke (Hrsg.), Grenzgänger zwischen Kulturen, Würzburg 1999, S. 473–80.
Kaplan, Robert B., Introduction: Language Planning. Theory and Practice, in: Richard B. Baldauf und Allan Luke (Hrsg.), Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific, Clevedon 1990.
Kennedy, Chris (Hrsg.), Language Planning and Language Education, London 1983.
Kennedy, Paul, Why Did the British Empire Last So Long? in: Ders., Strategy and Diplomacy 1870–1945. Eight Studies, London 1983, S. 199–218.
Khoo, Kay Kim, Malay Society. Transformation & Democratisation, Peteling Jaya 1991.
Kincaid, Jamaica, A Small Place, New York 1997.
Kirk-Greene, Anthony, On Crown Service. A History of HM Colonial and Overseas Civil Service 1837–1997, London und New York 1999.
Kramarae, Cheris et al., Introduction: Toward an Understanding of Language and Power in: Dies. (Hrsg.), Language and Power, Beverly Hills 1984.
Kratoska, Paul H., The Chettiar and the Yeoman. British Cultural Categories and Rural Indebtedness in Malaya, Occasional Paper Nr. 32, Institute of Southeast Asian Studies Singapur, Juni 1975.
Krishnaswamy, N. und Archana S. Burde, The Politics of Indians' English Linguistic Colonialism and the Expanding English Empire, New Delhi 1998.
Kumar, Krishna, Political Agenda of Education A Study of Colonialist and Nationalist Ideas, New Delhi und London 1991.
Laitin, David D., Language Repertoires and State Construction in Africa, Cambridge 1992.
Lamy, Paul und Joshua A. Fishman (Hrsg.), Language Planning and Identity Planning, Den Haag 1979.
Lieven, Dominic, Empire. The Russian Empire and Its Rivals, London 2000.
Loh Fook Seng, Philip, Seeds of Separatism. Educational Policy in Malaya 1874–1940, Kuala Lumpur 1975.
Ders., Philip, The Nineteenth-Century British Approach to Malay Education, in: Jurnal Pendidekan 1:1 (August 1970), S. 105–115.
Loomba, Ania und Martin Orkin (Hrsg.), Postcolonial Shakespeares, London und New York 1998.
Louis, Wm. Roger, Imperialism. The Robinson and Gallagher Controversy, New York und London 1976, S. 128–151.
Ludowyk, E. F. C., Those Long Afternoons. Childhood in Colonial Ceylon, Colombo 1989.
Mackenzie, J. M. (Hrsg.), Imperialism and Popular Culture, Manchester 1986.
Ders., Propaganda and Empire. The Manipulation of British Public Opinion, 1880–1960, Manchester 1986.
Manderson, Lenore, The Development and Direction of Female Education in Peninsular Malaya, in: Journal of the Malaysian Branch of the Royal Asiatic Society 51:2 (1978), S. 100–122.
Masani, Zareer, Indian Tales of the Raj, London 1987.
Mazrui, Ali A., Islam and the English Language in East and West Africa, in: W. H. Whiteley (Hrsg.), Language Use and Social Change. Problems of Multilingualism with Special Reference to Eastern Africa, London 1971, S. 179–197.
Ders., The Political Sociology of the English Language. An African Perspective, Den Haag 1975.
Ders. und Pio Zirimu, Church, State, and Marketplace in the Spread of Kiswahili. Comparative Educational Implications, in: B. Spolsky und R. L. Cooper (Hrsg.), Case Studies in Bilingual Education, Rowley, MA 1978, S. 427–453.
McCracken, Donald P., Gardens of Empire. Botanical Institutions of the Victorian British Empire, Leicester 1997.
Metcalf, Thomas R., Ideologies of the Raj, Cambridge 1994.

Mills, Lennox A., British Malaya 1824–67, Kuala Lumpur 1966 (Erstausgabe 1925).
Ders., Ceylon under British Rule 1795–1932, London 1964 (Erstausgabe 1933).
Milner, Anthony, The Invention of Politics in Colonial Malaya. Contesting Nationalism and the Expansion of the Public Sphere, Cambridge 1994.
Muhs, Rudolf et al., Brücken über den Kanal? Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert, in: Dies. (Hrsg.), Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert, Bodenheim 1998, S. 7–20.
Muzaffar, Chandra, Protector? An Analysis of the Concept and Practice of Loyalty in Leader-led Relationships within Malay Society, Penang 1979.
Nagle, J. Stewart, Educational Needs of the Straits Settlements and the Federated Malay States, Baltimore 1928.
Niedhardt, Gottfried, Geschichte Englands im 19. und 20. Jahrhundert, München 1996.
Nünning, Vera, „Daß Jeder seine Pflicht Thue". Die Bedeutung der Indian Mutiny für das nationale britische Selbstverständnis, in: Archiv für Kulturgeschichte 78 (1996), S. 363–391.
Ondaatje, Michael, Running in the Family, New York 1982.
O'Reilly, William, Zivilisierungsmission und das Netz des Empire. Sprache, Landvermessung und die Förderung des Wissens 1780–1820, in: Boris Barth und Jürgen Osterhammel (Hrsg.), Zivilisierungsmissionen, Konstanz 2005, S. 101–124.
Osterhammel, Jürgen, Die Entzauberung Asiens. Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert, München 1998.
Ders., Internationale Geschichte, Globalisierung und die Pluralität der Kulturen, in: Ders. und Wilfried Loth (Hrsg.), Internationale Geschichte. Themen – Ergebnisse – Aussichten, München 2000, S. 387–408.
Ders., Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen, München 2001.
Ders., Expansion und Imperium, in: Peter Burschel et al. (Hrsg.), Historische Anstöße. Festschrift für Wolfgang Reinhard zum 65. Geburtstag am 10. April 2002, Berlin 2002, S. 371–392.
Ders., Transferanalyse und Vergleich im Fernverhältnis, in: Hartmut Kaelble und Jürgen Schriewer (Hrsg.), Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt 2003, S. 439–466.
Ders., Europamodelle und imperiale Kontexte, in: Journal of Modern European History Nr. 2 (2004), 157–181.
Ders., Symbolpolitik und imperiale Integration. Das britische Empire im 19. und 20. Jahrhundert, in: Ders. et al., Die Wirklichkeit der Symbole. Grundlagen der Kommunikation in historischen und gegenwärtigen Gesellschaften, Konstanz 2004, S. 395–421.
Ders., „The Great Work of Uplifting Mankind". Zivilisierungsmission und Moderne, in: Ders. und Boris Barth (Hrsg.), Zivilisierungsmissionen, Konstanz 2005, S. 363–425.
Ders., Imperial Integration Revisited (unpubliziertes Manuskript).
Owen, Roger, Lord Cromer. Victorian Imperialist, Edwardian Proconsul, Oxford 2004.
Ozóg, Konrad K., The English Language in Malaysia and its Relationship with the National Language, in: Richard B. Baldauf und Allen Luke (Hrsg.), Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific, Clevedon 1990, S. 305–318.
Passé, H. A., The English Language in Ceylon, in: University of Ceylon Review 1:2 (1943), S. 50–65.
Ders., The Importance of English in Ceylon, in: University of Ceylon Review 7:1 (1949), S. 162–170.
Pearson, J. D. (Hrsg.), Guide to Manuscripts and Documents in the British Isles Relating to South and South-East Asia (2 Bd.), London 1990.
Peebles, Patrick, Social Change in Nineteenth Century Ceylon, New Delhi 1995.
Pennycook, Alastair, The Cultural Politics of English as an International Language, London und New York 1994.

Ders., English in the World / The World in English, in: James W. Tollefson, Power and Inequality in Language Education, Cambridge 1995, S. 34–58.
Ders., English and the Discourses of Colonialism, London und New York 1998.
Peterson, Herbert Henry, The Development of English Education in British Malaya, unveröffentlichte M. A. Thesis, University of Denver 1942 (Microfilm, University of Singapore Library).
Petersson, Niels, Imperialismus und Modernisierung. Siam, China und die europäischen Mächte 1895–1914, München 2000.
Phillipson, Robert, Linguistic Imperialism, Oxford 1992.
Platt, John T. und Heidi Weber, English in Singapore and Malaysia. Status, Features, Functions, Kuala Lumpur 1980.
Ders., English in Singapore, Malaysia, and Hong Kong, in: Richard W. Bailey und Manfred Görlach (Hrsg.), English as a World Language, Ann Arbor 1983, S. 384–414.
Porter, Andrew (Hrsg.), Atlas of British Overseas Expansion, London 1991.
Ders., Religion, Missionary Enthusiasm, and Empire, in: Ders. (Hrsg.), The Oxford History of the British Empire, Bd. 3: The Nineteenth Century, Oxford und New York 1999, S. 222–246.
Ders., Trusteeship, Anti-Slavery, and Humanitarianism, in: Ders. (Hrsg.), The Oxford History of the British Empire, Bd. 3: The Nineteenth Century, Oxford und New York 1999, S. 198–221.
Ders., Religion versus Empire? British Protestant Missionaries and Overseas Expansion, 1700–1914, Manchester und New York 2004.
Ders., Christentum, Kontext und Ideologie. Die Uneindeutigkeit der „Zivilisierungsmission" im Großbritannien des 19. Jahrhunderts, in: Boris Barth und Jürgen Osterhammel, Zivilisierungsmissionen, Konstanz 2005, S. 125–147.
Porter, Bernard, The Lion's Share. A Short History of British Imperialism 1850–1995, Harlow 1996.
Potter, Simon J., News and the British World. The Emergence of an Imperial Press System, 1876–1922, Oxford 2003.
Prakash, Brahm, Profile of School Education in Sri Lanka, in: Perspectives in Education 8:1 (1992), S. 33–44.
Ramasamy, Rajakrishnan, Sojourners to Citizens. Sri Lankan Tamils in Malaysia 1885–1965, Kuala Lumpur 1988.
Reinhard, Wolfgang, Gelenkter Kulturwandel im 17. Jahrhundert. Akkulturation in den Jesuitenmissionen als universalhistorisches Problem, in: Historische Zeitschrift 223 (1976), S. 529–590.
Ders., Sprachbeherrschung und Weltherrschaft. Sprache und Sprachwissenschaften in der europäischen Expansion, in: Ders. (Hrsg.), Humanismus und Neue Welt, Weinheim 1987, S. 1–36.
Ders., Geschichte der europäischen Expansion, Bd. 4: Dritte Welt Afrika, Stuttgart 1990.
Roberts, Michael et al., People Inbetween. The Burghers and the Middle Class in the Transformations within Sri Lanka, 1790–1960, Bd. 1, Ratmalana 1989.
Robinson, Ronald, Non-European Foundations of European Imperialism. Sketch for a Theory of Collaboration, in: Roger Owen und Bob Sutcliffe (Hrsg.), Studies in the Theory of Imperialism, London 1972, S. 118–140.
Rogers, Everett M., Diffusion of Innovations, New York und London 2003.
Roxborough, John W., A Short Introduction to Malaysian Church History, Kuala Lumpur 1987.
Ruberu, Ranjit T., Education in Colonial Ceylon. Being a Research Study on the History of Education in Ceylon for the Period 1796 to 1834, Kandy 1962.
Rubin, Joan und Björn H. Jernudd (Hrsg.), Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations, Den Haag 1971.
Said, Edward, Out of Place, London 2000.

Schiffmann, Harold F., Linguistic Culture and Language Policy, London und New York 1996.
Sidhu, Jagjit Singh, Administration in the Federated Malay States 1896–1920, Kuala Lumpur 1980.
Spivak, Gayatri Chakravorty, Outside in the Teaching Machine, London und New York 1993.
Spurr, David, The Rhetoric of Empire. Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing, and Imperial Administration, Durham und London 1993.
Steinbach, Almut, Sprachpolitik und Zivilisierungsmission im Britischen Empire. Die Verbreitung der englischen Sprache im 19. Jahrhundert in Ceylon und den Protected Malay States, in: Boris Barth und Jürgen Osterhammel, Zivilisierungsmissionen, Konstanz 2005, S. 149–168.
Stephens, W. B., Education in Britain, 1750–1914, Houndmills und London 1998, S. 78–80.
Stevenson, Rex, Cultivators and Administrators. British Educational Policy towards the Malays 1875–1906, Kuala Lumpur 1975.
Stoddart, Brian und Keith A. P. Sandiford, The Imperial Game. Cricket, Culture and Society, Manchester 1998.
Stockwell, A. J., Sir Hugh Clifford's Early Career (1866–1903). As Told from His Private Papers, in: Journal of the Malaysian Branch of the Royal Asiatic Society 49:229 (1976), S. 89–112.
Ders., British Expansion and Rule in South-East Asia, in: Andrew Porter (Hrsg.), The Oxford History of the British Empire, Bd. 3: The Nineteenth Century, Oxford und New York 1999, S. 371–394.
Stokes, Eric, The English Utilitarians and India, Oxford 1959.
Stuchtey, Benedikt, Nation und Expansion. Das britische Empire in der neuesten Forschung, in: Historische Zeitschrift 274 (2002), S. 87–118.
Sumathipala, K. H. M., History of Education in Ceylon 1796–1965, in: The Ceylon Historical Journal 13 (1968), S. 1–416.
Tate, D. J. M., The Making of Modern South-East Asia, Bd. 2: The Western Impact. Economic and Social Change, Kuala Lumpur 1979.
Thompson, Andrew S., Imperial Britain. The Empire in British Politics, c. 1880–1932, Harlow 2000.
Thorne, Susan, Congregational Missions and the Making of an Imperial Culture in Nineteenth-Century England, Stanford 1999.
Thornton, A. P., The Shaping of Imperial History, in: W. Robin (Hrsg.), The Oxford History of the British Empire, Bd. 5: Historiography, Oxford und New York 1999, S. 612–634.
Vimalananda, Tennakoon, Buddhism in Ceylon under the Christian Powers and the Educational and Religious Policy of the British Government in Ceylon 1797–1832, Colombo 1963.
Visram, Rozina, Asians in Britain. 400 Years of History, London 2002.
Viswanathan, Gauri, Masks of Conquest. Literary Study and British Rule in India, London 1990.
Watson, J. K. P., Cultural Pluralism, Nation-Building and Educational Policies in Peninsular Malaysia, in: Chris Kennedy (Hrsg.), Language Planning and Language Education, London 1984, S. 132–150.
Watson, Keith, Education and Colonialism in Peninsular Malaysia, in: Ders., Education in the Third World, Worcester 1982, S. 88–107.
Ders., The Contribution of Mission Schools to Educational Development in South East Asia, in: J. K. P. Watson (Hrsg.), Education in the Third World, Worcester 1982, S. 71–87.
Ders., Educational Neocolonialism – The Continuing Colonial Legacy, in: J. K. P. Watson (Hrsg.), Education in the Third World, Worcester 1982, S. 181–200.

Wendt, Reinhard (Hrsg.), Wege durch Babylon. Missionare, Sprachstudien und interkulturelle Kommunikation, Tübingen 1998.
White, Nicholas J., Gentlemanly Capitalism and Empire in the Twentieth Century. The Forgotten Case of Malaya, 1914–1965, in: Raymond E. Dumett, Gentlemanly Capitalism and British Imperialism. The New Debate on Empire, London und New York, S. 175–195.
Winstedt, R. O., The Malays. A Cultural History, London 1958.
Wittwer-Hesse, Denise, Die Familie Fellenberg und die Schulen von Hofwyl, Murten 2002.
Wong, Francis Hoy Kee, The Christian Missions and Education in Malaysia and Singapore, in: Teacher Education in New Countries 12:2 (1971), S. 143–153.
Ders. und Tiang Hong Ee, Education in Malaysia, Kuala Lumpur 1975.
Wong, Francis Hoy Kee und Yee Hean Gwee, Introduction, in: Dies. (Hrsg.), Official Reports on Education. Straits Settlements and the Federated Malay States, 1870–1939, Singapur 1980.
Zastoupil, Lynn und Martin Moir, Introduction, in: Dies. (Hrsg.), The Great Indian Education Debate. Documents Relating to the Orientalist-Anglicist Controversy, 1781–1843, Richmond, Surrey 1999, S. 1–72.
Zastoupil, Lynn, Englische Erziehung und indische Modernität, in: Geschichte und Gesellschaft 28 (2002), S. 5–32.

ABSTRACT

This book looks at language policy in the British Empire. It examines the extent to which the English language served as an integrative force within and between the colonies. The work concentrates on two case studies, Ceylon and the Federated Malay States, while other colonies such as British India are studied where they are used as role models or points of reference in the two colonies.

The question is raised as to whether the British colonial administrations actively supported the spread of English or whether they were reluctant to offer opportunities for learning and using English in order to prevent colonizer and colonized meeting on an equal footing. Education policy, as well as other factors such as the status of English, the labour market in the colonies, local demand for English schooling, or the work of non-state agents such as missionaries, is studied in order to establish the degree to which an English education was a prerequisite for integration into the colonial society. White collar jobs, social status, political participation, and cultural adaptation processes were linked to the knowledge of English and an English education in general.

The book also tries to analyse the motives of policy-makers, and to look more closely at the discourse and the implementation process to establish the link but also the discrepancy between the two. Honourable intentions in terms of "improving" the natives were only one side of the coin and probably constituted only a minor motivation for spreading English around the world. More practically-orientated approaches – such as the need to develop a cheap labour force for the British administration and British enterprises in the respective colony – very often figured more prominently on the imperial agenda. Furthermore, the analysis of decision-making processes between the colony and the metropole provides insights into the role of the "men on the spot".

Comparisons between the colonies allow for an analysis of parallels, differences, and specific local circumstances, as well as influences and transfers between the different areas of the British Empire. Looking at these colonial societies sheds light on the use of language as an instrument of power, inequality and segregation, as well as development strategies and contacts. However, the important role of language becomes even clearer when studying the two colonies after decolonisation. Malaysia and Sri Lanka both fought and today still fight over language rights. The last chapter of the book presents the reader with possible future developments and the role of English after the British had left.

PERSONENREGISTER

Abdullah (Sultan von Perak) 139f.
Abdullah bin Abdul Kadir 148
Abu Bakar 162, 164
Acosta, José de 61 (Fn. 69)
Alang Iskandar 215
Albemarle (Earl of Albemarle) 102f.
Aldworth, J. R. O. 156
Alwis, James de 113, 117–120, 180
Anderson, Sir John 214, 223, 227
Arbuthnot 129
Arunachalam, Sir Ponnambalam 169, 230, 240
Asaf Ali, Aruna 282
Ashburton (Lord Ashburton) 102

Ballantyne, Tony 11, 35, 191, 284
Bandaranaikes 276
Barber, Bernard 2
Barnes, Sir Edward 53f., 57, 70f., 81, 90
Bentinck, William 55
Birch, E. W. 153 (Fn. 59)
Birch, J. W. W. 140, 150
Bird, Isabella L. 165
Bishop, D. A. 258
Bolt, Christine 21
Bonjean, Christopher 124
Bot (Raja Bot) 148
Bridge, J. J. R. 230, 234, 236, 248–250
Browning 62
Brownrigg, Sir Robert 52–54, 65, 137
Bruce 169 (Fn. 137)
Burke, Edmund 55
Butcher, John G. 41, 163, 226f.

Caddy, Florence 162
Cain, P. J. 16
Cairns, W. W. 181 (Fn. 177)
Cameron, Charles Hay 56, 58, 69, 88, 90
Campbell, Colin 121, 133
Campbell, George 149
Canagaratnam, A. 233
Carlyle, Thomas 112, 115, 117
Carnoy, Martin 187
Cell, John W. 71
Chamberlain, Joseph 251
Chatham (Earl of Chatham) 117
Cheeseman, H. R. 200
Christie, Ella 216 (Fn. 84)
Chunchie, Kamal 39 (Fn. 171)
Clark, H. T. 251 (Fn. 224)
Clarke, Sir Andrew 139
Clifford, Hugh 165, 198, 204, 229, 247, 264, 269, 284
Colebrooke, Paulet Welbore 58
Colebrooke, William 40, 56, 58–61, 63, 66–70, 72, 79f., 82–85, 88, 95
Colin-Thomé, Percy 45
Conrad, Joseph 20
Coomaraswamy, Ananda 244
Coomaraswamy, M. 125
Cooper, Robert L. 28f.
Curzon (Lord Curzon) 154, 220

Daniel, Lakshmi Kiran 229
Daniel, Samuel 24
David 65 (Fn. 84)
De Silva, Chandra Richard 135, 241
De Silva, David 171
De Silva, K. M. 172, 178f., 185, 190
De Zoyza Mohandiram, Gregory 60, 66
Defoe, Daniel 24
Dias, Harry 113
Dias, John Charles 113 (Fn. 75)
Digby, William 179
Dilke, Charles 22
Disraeli, Benjamin 32
Donoughmore 241f.
Douglas, William Bloomfield 155 (Fn. 70)
Driver, J. M. 157

Edward VI. 24 (Fn. 95)
Edward VII. 215 (Fn. 76)
Elisabeth I. 55 (Fn. 48)
Emerson, Rupert 7

Fellenberg, Phillipp Emanuel von 78
Ferguson, John 239 (Fn. 176)
Fernando, Marcus 241
Fischer-Tiné, Harald 137
Fraser, A. G. 231 (Fn. 146)
Fraser, J. Nelson 260
Froude, James Anthony 12 (Fn. 42)
Furnivall, J. S. 38, 151
Fyers, A. B. 125

George, James 25
Glenelg (Lord Glenelg) 55, 87
Glenie 118
Goderich (Viscount Goderich) 40, 71, 86, 88

Gogerly, D. J. 120
Gomes, H. 127 (Fn. 126)
Gooneratne, Yasmine 116f.
Gordon, Arthur 178f.
Grant, Charles 17, 50f., 55
Granville (Earl Granville) 103
Green, H. W. 169 (Fn. 135)
Grey (3rd Earl Grey) 18
Grey, H. (Lord H. Grey) 283
Guillemard, Sir Lawrence 222
Gullick, J. M. (Historiker) 7, 140, 147
Gunananda, Mohottivatte 171

Harward 247
Hastings, Warren 51
Hill, Heslop 181 (Fn. 171)
Hobart (Lord Hobart) 44
Hopkins, A. G. 16
Hyam, Ronald 55, 89

Idris (Sultan von Perak) 162, 223
Innes, E. 37 (Fn. 164)

Jayasuriya, J. E. 133
Jayawardene, J. R. 280
Jayaweera, Swarna 94, 121, 173, 187, 189
Johan, Khasnor 36
Johnston, Alexander 46
Jumaat (Raja Jumaat) 148, 156

Kaplan, Robert B. 27
Keir, A. 251 (Fn. 224)
Kennedy, Paul 5
Khoo, Kay Kim 268
Knutsford (Lord Knutsford) 152 (Fn. 54)
Kratoska, Paul IX, 151

Lambrick, Samuel 48 (Fn. 14), 49 (Fn. 22)
Lieven, Dominic 18
Lister, Martin 181 (Fn. 178)
Livera, Frederick de 110
Loh Fook Seng, Philip 36f., 147
Loke Yew 215
Longden 174, 177
Low, Sir Hugh 150
Ludowyk, E. F. C. 243, 268
Lyttelton (Lord Lyttelton) 227

Macaulay, Thomas Babington 8, 17, 22, 63, 89, 100f., 103, 117, 186, 221, 246, 264
MacCallum Scott, A. 223
MacCarthy, Sir Charles 107
Mackenzie, John M. 16
Macrae, A. 233
Maitland, Sir Thomas 52
Marsh, Joseph 95
Martensz, J. 125
Martin 216
Masani, Zareer 282
Mather, Cotton 24 (Fn. 96)
Maxwell, Sir George 213, 224
Maxwell, Sir Peter Benson 140
Maxwell, William Edward 155f.
Mayhew, Arthur 283, 287
Mazrui, Ali A. 30
McCallum, Sir Henry 234, 239, 246
Mcleod 231f., 250
Mendis, G. C. 43, 54f., 58
Mill, James 55
Mills, Lennox A. 58, 101
Monteagle (Lord Monteagle) 101–103
Morgan, Richard F. 42, 125, 180
Moss, Spence 183 (Fn. 188)
Muda Sulaiman (Raja Muda Sulaiman) 155f.
Mulcaster, Roger 24 (Fn. 97)
Munro, Sir Thomas 74
Muzaffar, Chandra 154

North, Frederic 44, 46, 49–52

Obeysekere, J. P. 188 (Fn. 208)
Ondaatje, Michael 35 (Fn. 151)
Onn bin Jaafar, Dato 276
Ord, Sir Harry 164
Ormsby-Gore, Sir William 211f.
Osterhammel, Jürgen IX, 6, 10, 41

Parsons, J. 125
Passé, H. A. 276
Peebles, Patrick 109, 111, 119, 137, 170, 174, 178
Peris, Eileen 185
Perry, Sir Erskine 104
Platt, John 163
Ponnambalam, G. G. 280 (Fn. 12)
Porter, Andrew IX, 16, 55
Potter, Simon 9, 41

Raffles Sir Stamford 148
Raheem, Ismeth 45
Ramanathan, Ponnambalam 232, 242
Ramsbottom, Jonathan 82
Razak, Tun Abdul 276
Riddell 68

Ridley, H. N. 146
Roberts, Michael 45, 112f., 115
Robinson, Ronald 8
Robinson, Sir Hercules 107f.
Robson, J. H. M. 157, 185, 213
Rodger, J. P. 204, 207, 218f.
Rogers, Everett M. 30
Roy, Rammohun 89
Rupasangha Guvewardena, Don Philip 240
Russell, William Howard 22

Selborne (Lord Selborne) 179
Selkirk, James 61, 67
Sendall 125, 128
Shakespeare, William 15, 25, 112
Sidhu, Jagjit Singh 225
Sirimanne, F. S. 171
Skinner, A. M. 149
Smith, Sidney 115
Smith, Sir Cecil Clementi 156
Spooner, C. E. 183 (Fn. 188)
Stephen, James Fitzjames 22, 55, 71
Stevenson, Rex 36, 147, 150
Stewart-Mackenzie, James Alexander 1, 41, 90f., 93–97, 99–101, 106, 120f., 124, 133
Strachey, John 22
Strickland, E. B. 251 (Fn. 224)
Sumathipala, K. H. M. 47, 94, 235
Swettenham, Frank A. 40, 142, 151–153, 157, 162f., 165f., 184f., 187, 207, 223

Tate, D. J. M. 183
Taylor, William 186 (Fn. 200)
Tennent, James Emerson 9, 48
Thamboosamy Pillay, K. 163
Treacher, W. H. 205, 219, 261
Turnour 97–100, 106, 110, 136

Uno, Mohammed 262 (Fn. 267)

Venning, A. R. v181 (Fn. 177)
Victoria 23
Viswanathan, Gauri 60

Wakefield, E. G. 17
Ward, Sir Henry 104–107, 111, 114, 136
Weld, Sir Frederick A. 167, 184
White, William 17
Wilkinson, Richard James 207, 219f.
Willingdon (Lord Willingdon) 76 (Fn. 135)
Willis, J. C. 257
Wilmot Horton, Robert 57, 68, 71, 86f., 97, 100, 109, 114
Winstedt, R. O. 194, 206, 212, 256, 258, 263
Wood, Sir Charles 124, 149
Woodward, F. L. 231 (Fn. 141)
Wordsworth, William 15

Yang di Pertuan Besar 205

Zastoupil, Lynn 89