

Koloniale Bildung im Kontext des Entwicklungsdiskurses

Marlene Schild

Abstract

Der folgende Beitrag geht von der Voraussetzung des „Kolonialismus als männlich dominiertes Unternehmen“ aus. Gender fungiert im Kontext der kolonialen Expansion als wichtige Ordnungskategorie, die Machtausübung, Ausgrenzung und Unterdrückung ermöglichte.

Für die kritische Auseinandersetzung werden Konzepte von Häuslichkeit und Geschlecht in kolonialpädagogischen Diskursen aus vergeschlechtlicher Perspektive diskutiert. Die Grundlage dafür bildet eine Analyse von Texten der kolonialpädagogischen Zeitschrift *Oversea Education*. Die Verknüpfung von auf Frauen und Mädchen bezogenen Bildungsentwürfen mit kolonialpolitischen Strukturen wird anhand zweier Diskursstränge gezeigt. „Hausfrauen und Häuslichkeit“ sowie „Kernfamilie und Konstruktion von Mütterlichkeit“. Die Verbindung der Schlüsselkonzepte mit kolonialen Vorstellungen von „Entwicklung“ ermöglicht es, die Funktionen und Positionen für Frauen zu verstehen, wie sie die Kolonisierenden und die Kolonisierten entwarfen. Ab 1940 wird eine deutliche Veränderung des Bildungsdiskurses sichtbar, mit einer Hinwendung zu weiblicher Berufstätigkeit, allerdings selektiv auf „typisch weibliche“, arbeitsintensive und schlecht bezahlte Tätigkeiten fokussierend, sowie der verstärkten Einbindung von Frauen in den Entwicklungsdiskurs. Entwicklung wurde sichtbar anhand eines Wechsels von „domestic science“ zu „home economics“. Zugleich kam es zu einem vermehrten Einsatz europäischer Frauen, die allerdings häufig eingebundene Akteure einer männlichen Kolonialpolitik waren.

Einleitung

Der britische Kolonialismus war ein männlich dominiertes Unternehmen, dessen Machtstrukturen, Diskurse und Akteure von Grund auf vergeschlechtlicht waren. Geschlecht repräsentiert darin eine konstitutive Kategorie, ohne die das koloniale Herrschaftsgefüge nicht verstanden werden kann. Dabei geht es nicht nur darum, die Kolonialgeschichte des

britischen Empire mit den Erfahrungen von Frauen „aufzubessern“, sondern den Kolonialismus grundsätzlich aus einer vergeschlechtlichten Perspektive zu analysieren.

Innerhalb des Mainstreams der Geschichtswissenschaft hat diese Wahrnehmung der vergeschlechtlichten Aspekte des Kolonialismus noch kaum Eingang gefunden.³³ Vor allem im Kontext kolonialer Strukturen in Afrika sowie für die Periode des so genannten Entwicklungskolonialismus, im Zeitraum von 1920 bis 1960, ist ihre Rezeption bislang spärlich.

Diesem Zeitraum kommt allerdings eine zentrale Bedeutung im Rahmen einer geschlechtssensiblen Analyse des Kolonialismus zu, da – so die These dieses Artikels – Geschlecht und Geschlechterverhältnis verstärkt in den Fokus kolonialer Regierungstechnologien rückten. Besonders über neu verhandelte Funktionen und Positionen von Frauen – wobei in diesem Artikel sowohl kolonisierte wie auch kolonisierende Frauen thematisiert werden – wurden eine Stabilisierung des kolonialen Herrschaftsgefüges angestrebt und Entwicklungsagenden artikuliert. Angeleitet und ausgestaltet wurden diese Prozesse unter anderem über koloniale Bildungsentwürfe. Hier traten normative Vorstellungen über Geschlecht, Geschlechterverhältnisse und Häuslichkeit offen in Lehrinhalten zu Tage, wodurch herrschaftsförmige Eingriffe über hegemoniale Ideale ersichtlich werden. Bei der Ausgestaltung dieser Ideale und den damit verbundenen Gesellschaftsentwürfen zeigen sich enge Verknüpfungen zum kolonialen Entwicklungsdiskurs und seinen Konjunkturen. Dabei kann um 1940 ein Bruch im kolonialen Diskurs konstatiert werden, der sich als besonders interessant erweist und im Zentrum dieser Ausarbeitungen steht.

Meine Darstellung kolonialpolitischer Veränderungen basiert auf einer Analyse von Konzeptionen von Häuslichkeit und Geschlecht in

³³ In den letzten zehn Jahren gab es allerdings vor allem im anglo-amerikanischen Sprachraum von feministischen GeschichtswissenschaftlerInnen zunehmend eine Aufarbeitung dieses Themas. Der Fokus lag dabei verstärkt auf den südostasiatischen Überseegebieten sowie den kolonialen Strukturen vor dem Ersten Weltkrieg (Vgl. Burton 1999, Midgley 1998).

kolonialpädagogischen Diskursen sowie deren Verknüpfung mit kolonialen Vorstellungen von „Entwicklung“ (Schild 2012). Das Korpus für die Untersuchung stammt aus Texten der kolonialpädagogischen Zeitschrift *Oversea Education – a Journal of Educational Experiment and Research in Tropical and Subtropical Area*.

Die Zeitschrift *Oversea Education* wurde von 1929 bis 1963 vom *Secretary of State for the Colonies* publiziert und stellte unter anderem das Sprachrohr des *Colonial Office Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa* dar; das Komitee hatte maßgeblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der kolonialen Bildungspolitik. Die Wahl der Zeitschrift ergab sich also aus ihrer institutionellen Einbettung im britischen Kolonialgefüge, den AutorInnen der Beiträge sowie der Verbreitung und dem Fachbereich, dem sie entstammt.

In der Folge gehe ich zuerst kurz auf die allgemeinen theoretische Prämissen ein und skizziere die historischen Rahmenbedingungen kolonialer Bildungspolitik im britischen Empire. Daran anschließend erfolgt die Darstellung der geschlechtsspezifischen Bildungsentwürfe und der Einbettung der Entwürfe in kolonialpolitische Strukturen. Dies führe ich anhand zweier exemplarischer Beispiele näher aus und zeichne die Verknüpfungen mit dem Entwicklungsdiskurs nach. Abschließend wird der Bruch in geschlechtsspezifischen Bildungsentwürfen herausgearbeitet, welcher sich um 1940 im Kontext kolonialpolitischer Veränderungen ergab. Dabei steht die Bedeutung dieser Verschiebungen für die Stabilität und den Machterhalt des kolonialen Herrschaftsgefüges im Vordergrund.

Theoretische Prämissen: Gender im kolonialen Diskurs

Das theoretische Fundament dieses Textes ist sowohl in der Genderforschung, in Postkolonialen Theorien als auch in deren theoretischen Verknüpfungen zu verorten. Diese Ansätze gewährleisten es unter anderem, die diskursiven Herstellungsprozesse von Geschlechterdifferenzen in den Blick zu nehmen. Das bedeutet auch, die

Kategorie Geschlecht nicht losgelöst von anderen Formen der sozialen Differenzierung wahrzunehmen und Diskriminierungen wie Herrschaftszusammenhänge offen zu legen sowie eine Historisierung, Entnaturalisierung und Dezentrierung sozialer „Gegebenheiten“ zu ermöglichen (vgl. Klinger/Knapp 2007). Dies ist im Zuge einer Analyse des kolonialen Diskurses besonders wichtig, da so die Beschaffenheit kolonialer und postkolonialer Herrschaftsbeziehungen in ihren vergeschlechtlichten Dimensionen in den Blick genommen werden kann (Levine 2004: 2).

Dabei ist allerdings anzumerken, dass eine theoretische Zusammenführung von Kolonialismus und Geschlecht ein anspruchsvolles, gleichzeitig aber ertragreiches Unterfangen darstellt, sowohl in Hinblick auf die vergeschlechtlichten Aspekte des kolonialen Diskurses wie auf die Verbindung von *gender* und britischer Kolonialherrschaft (vgl. Midgley 1998). Es war für meine Arbeit essentiell, diese theoretischen Verbindungen kurz auszuarbeiten, um eine sinnvolle Kontextualisierung der Forschungsergebnisse zu ermöglichen.

Erarbeitet man die imperiale Geschichte aus einer vergeschlechtlichten Perspektive, so geht es dabei um mehr als nur die Wiederherstellung weiblicher Vergangenheit und die Inklusion weiblicher Erfahrung in die Geschichte. Sowohl Kolonisierende als auch Kolonisierte müssen als vergeschlechtlichte Subjekte wahrgenommen werden, um die vergeschlechtlichten Dimensionen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen im kolonialen Kontext zu erfassen. Dafür ist es notwendig, Geschlecht als eine fokussierte Analysekategorie einzusetzen, als „primary way of signifying relationships of power [and] [...] a primary field within which or by means of which power is articulated“ (Scott 1986: 1069).

Durch dieses Verständnis ist es auch möglich, *gender* im Kontext der britischen Expansion als wesentliche Ordnungskategorie zu verstehen, welche die kulturelle, sprachliche und physische Heterogenität der modernen Welt begreifbar und damit auch beherrschbar machte. *Gender* diente in der Metropole wie im kolonialen Setting als wichtige Markierung von Identität und leitete Identitätskonstruktionen an, die als Grundlage für

Ausschluss und Zugehörigkeit, Macht und Unterdrückung dienten (Wilson 2004: 114-17).

Die differenzierende Wirkung von *gender* spielte auch für die Geschichte des Fortschrittsdenkens und von Entwicklung eine wichtige Rolle. Da im weiteren Verlauf des Textes die diskursiven Verbindungen von Geschlechterkonstruktionen und Entwicklungsdenken aufgezeigt werden, ist dies hier von zentraler Bedeutung; dies, weil zahlreiche Vertreter der europäischen Geistesgeschichte³⁴ den Zusammenhang von unterschiedlichen Zivilisationsstufen einer Gesellschaft mit spezifischen Formen der Geschlechterbeziehung und bestimmten Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit behaupteten. Vor allem in Bezug auf Ideale von Weiblichkeit stellt die amerikanische Historikerin Kathleen Wilson fest, dass sich die Konstruktion einer spezifischen „weiblichen Natur“ an bürgerlichen Vorstellungen orientierte und sich diese als Referenz verallgemeinerte (Wilson 2004: 21). Demnach hätten europäische Frauen die höchste Stufe der physischen und mentalen Entwicklung erreicht und Frauen, deren „Qualitäten“ und „Tugendhaftigkeit“ diesem Standard nicht entsprachen, wurden in diesem Klassifikationsmuster als primitiv und degeneriert abgewertet. Vorstellungen von Geschlechterrollen und dem Status von Frauen beeinflussten die Einstufung und den Umgang mit anderen Gesellschaften bedeutend und legten „women’s ‘universal’ character as the agents of progress“ fest (Wilson 2004: 41).

Über diese Konstruktionen und ihre realpolitischen Implikationen legitimierten hegemoniale Gesellschaftsgruppen koloniale Eingriffe, Reformen und gewaltvolle Interventionen. Den Gesellschaften wurde als Ganze Minderwertigkeit auf Grund der Position von Frauen bzw. des Umgangs mit ihnen zugeschrieben. Parallel dazu wurden Darstellungen von „armen“, „hilfsbedürftigen“ Frauen und die damit einhergehenden Behauptungen, ihnen helfen zu müssen, als Rechtfertigung für koloniale Eingriffe von diesen Gruppen herangezogen (Castro Varela/Dhawan 2005: 19).

³⁴ Kathleen Wilson führt hier Adam Ferguson, William Robertson, John Millar, William Falconer und David Hume an (Wilson 2004: 21).

Koloniale Bildungspolitik

Erziehung und Bildung von afrikanischen Jungen und Mädchen wurden in den britischen Kolonialgebieten bis zum Ersten Weltkrieg fast gänzlich den Missionen überlassen. Das hatte für die koloniale Administration vor allem praktische Gründe, da sie weniger finanzielle Mittel aus den Metropolen bereitstellen musste. Zudem kam es der kolonialen Verwaltung zu diesem Zeitpunkt gelegen, dass die missionarische Bildung christliche Werte förderte, die eine christliche Bevölkerungsschicht heranzog (Musisi 1992: 172).

Vor allem Mädchenbildung lag – wenn überhaupt vorhanden – ausschließlich in den Händen von MissionarInnen. Sie vermittelten das christliche Frauenbild und viktorianische Ideale von Weiblichkeit; Bildungsziel war die Ausbildung der Mädchen zu guten Müttern, Ehefrauen und Hausfrauen. Auch wenn sie versuchten, den Status von Frauen durch Bildung zu verbessern, waren Inhalt und Abhaltung des Unterrichts an patriarchalen Imperativen ausgerichtet und reflektierten die Interessen einer männlich dominierten Gesellschaft (Leach 2011: 31f.).

In der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg veränderte sich das kolonialpolitische Engagement und die Bildungsbemühungen von staatlicher Seite wurden ausgeweitet. Die Gründe dafür lagen unter anderem darin, dass die Missionen den steigenden Bedarf an kompetenten Arbeitskräften nicht mehr alleine decken konnten und Kolonialbeamte die missionarische Vormachtstellung bei der Festlegung der Bildungsinhalte zunehmend in Frage stellten (Whitehead 1981: 78). Dies führte 1923 auch zur Bildung des *Colonial Office Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa*, das einen hohen Stellenwert innerhalb der Geschichte der kolonialen Bildungspolitik in Afrika hatte. Das Komitee gründete auch die Zeitschrift *Oversea Education* (Whitehead 1981: 71).

Seine wichtigsten Argumente und die damit verbundene Bildungspolitik werden in einem Zitat von Lord Hailey, dem britischen Gouverneur und kolonialpolitischen Berater, deutlich sichtbar:

“The Committee’s first declaration of policy in 1925 asserted that education should be adapted to the mentality and traditions of the various peoples, conserving as far as possible all healthy elements in the fabric of their social life. The greatest importance was to be attached to religious teaching and moral instruction. [...] The importance of women’s education was emphasized, but stress was laid on the dangers that might attend any actions in this matter which did not take account of the social reactions which might follow.” (Hailey 1957: 1166)

Die inhaltliche Ausrichtung des Komitees wurde stark von der *Phelps-Stokes Commission on Education in Africa* beeinflusst, die sich zwischen 1922 und 1924 mit der Bildungssituation in Afrika befasste.³⁵ Ihrer Auffassung entsprechend sollte sich die Bildung und Erziehung von *Natives* (Whitehead 1981: 26) an der „traditionellen Lebensweise“ und „Mentalität“ der AfrikanerInnen orientieren und dem entsprechend mit afrikanischen Sprachen und „Kulturen“ in Einklang stehen (Windel 2009: 10). Die Vorstellungen der *Phelps-Stokes Commission* von Bildung waren von Beginn an mit rassistischen Zuschreibungen verbunden. So war sie der Meinung, dass Afrikaner und Afrikanerinnen durch westliche Bildung nicht zu sehr von ihrem „ursprünglichen“ Leben entfernt werden sollten. Sie richteten die Curricula darauf aus, ländliche Entwicklung zu fördern und das „traditionelle“ Leben so gut wie möglich zu erhalten. Es sollte nur eine graduale Anpassung an „moderne“ westliche Werte und Lebensverhältnisse stattfinden, um eine zu rasche „Verwestlichung“ und mögliche politische Unruhen zu vermeiden, die daraus entstehen hätten können³⁶ (Kallaway 2006: 343). Damit war auch das Anliegen verbunden, die Eigenständigkeit der afrikanischen Gesellschaften zu erhalten – vor

³⁵ Die Kommission wurde aus dem *Phelps-Stokes Fund* finanziert, einer Stiftung die sich mit der Bildung der afroamerikanischen Bevölkerung in den USA und der so genannten *Negro Education* auseinandersetzte.

³⁶ So gab es die Auffassung, dass die assimilative Bildungspolitik mit europäischen Lehrinhalten in Indien dazu beigetragen habe, Nationalismus und politische Unabhängigkeitsbewegungen zu fördern. Diese negativen Erfahrungen sollten im afrikanischen Kontext vermieden werden (Kallaway 2005: 244).

allem in Hinblick auf die wirtschaftliche Selbstversorgung und die Geringhaltung administrativer Kosten (Windel 2009: 13ff.).

Die *Phelps-Stokes Commission* legte Gewicht auf getrennte Curricula für Jungen und Mädchen. Die Inhalte der Unterrichtsprogramme für Mädchen waren an bestimmten Ideologien von Häuslichkeit orientiert:

„[T] hey [girls] should be concerned, first of all, with food preparation, second, with household comforts, and third, with the care and feeding of children and the occupations that are suited to the interests and ability of women.“ (Musisi 1992: 180)

Diese Auffassung wurde später auch vom *Advisory Committee on Native Education* vertreten und spiegelte sich in seiner Zeitschrift wieder.

Im Allgemeinen wird die koloniale Bildungspolitik bis zur Zwischenkriegszeit sehr ambivalent bewertet. So erwähnt der Historiker Peter Kallaway Kritiker, die in ihr lediglich „a cynical attempt to dominate and marginalize Africans in the politically volatile times“ sahen (Kallaway 2005: 345). Andererseits führt er auch Meinungen an, die eine etwas differenzierte Sicht aufweisen.

„They saw them [ideas on African education] as practical and relevant to the needs of rural Africans and at the same time they could not have missed their utility in relation to social and political control, especially in the light of the colonial experience with education in India.“ (Kallaway 2005: 345)

Bereits für die 1920er Jahre ist deutlich erkennbar, dass die koloniale Bildungspolitik stets im Rahmen aktueller kolonialpolitischer Paradigmen zu verorten ist und keineswegs isoliert betrachtet werden kann. Vor allem seit dem Aufkommen des Entwicklungsdiskurses und der Verabschiedung des *Colonial Development Act* 1929 sowie des *Colonial Development and Welfare Act* 1940 wurde Bildungspolitik auch im Rahmen von Entwicklungsagenden diskutiert (Kallaway 2006: 341). Das hatte nicht

zuletzt damit zu tun, dass der Bildungsbereich expandierte und ein nicht unwesentlicher Teil der finanziellen Mittel aus den *Colonial Development and Welfare Acts* in Bildungsprojekte investiert wurde.

„So far as the criticism relates to the slow rates of expansion of educational facilities, a marked quickening of the pace has in recent years been made possible by the grants made under the Colonial Development and Welfare Acts.“ (Hailey 1957: 1168)

Diese Bemühungen entfalteten aber auf Grund des Zweiten Weltkrieges erst in der Nachkriegszeit ihre Wirkung. Die Lebensweisen in den Kolonien wie in der Metropole hatten sich inzwischen grundlegend geändert und im Kontext international aufkommender Sozial- und Entwicklungspolitik erschien die frühere Bildungspolitik als Ursache von Stagnation und Regression (Kallaway 2005: 348). Bildung und Entwicklung wurden in diesem Kontext aufeinander bezogen gesehen und es wurde ihnen zugeschrieben, dass sie einander gegenseitig positiv beeinflussten. So schrieb R.J. Harvey, der frühere *Director of Education in Zanzibar*, in einem Artikel in der Zeitschrift *Oversea Education*:

„It is unnecessary here to do more than outline the old argument of the relative priorities which should be given to these differing forms of development: on the one hand it is stated that backward peoples cannot develop economically without a considerable measure of education, and on the other that economic progress must have first priority or there can be no adequate advance in social services.“ (Harvey 1950: 1018)

Im Rahmen des allgemeinen Anstiegs der Bildungsbemühungen kann eine Erweiterung der Unterrichtsmöglichkeiten für Frauen und Mädchen verortet werden. Die verstärkte Aufmerksamkeit auf Mädchen- und Frauenbildung war auch Teil der neuen Entwicklungsagenden – das zeigt sich u.a. im folgenden Zitat von Lord Hailey:

„The expansion of facilities for the education of girls and women has, however, had a high priority in most Development Programs; everywhere except in Gambia there is now a Chief Women Education Officer or an Assistant Director dealing with the education of women and girls.“ (Hailey 1957: 1186)

Ab den 1950er Jahren machte sich zunehmend die Tendenz bemerkbar, die Verantwortung für Bildung in den Kolonien an die neuen Eliten zu übergeben. Die Übernahme des britischen Schulmodells wurde dabei nicht von außen aufgezwungen, sondern von zahlreichen VertreterInnen der afrikanischen Eliten selbst gefordert. Sie lehnten adaptionsistische Ansätze³⁷, wie sie Missionare und die kolonialstaatliche Bildungspolitik in der Zwischenkriegszeit verfolgten, kategorisch ab und sahen britische Schulen mitsamt ihrer inhaltlichen Ausgestaltung und der institutionellen Form als am besten geeignet an (Whitehead 2005: 448).

Koloniale Frauen- und Mädchenbildung bis 1940

Die Analyse des Diskurses über Frauen- und Mädchenbildung in der kolonialpädagogischen Zeitschrift *Oversea Education* zeigt, wie bestimmte Konzeptionen von Geschlechterrollen, Geschlechterverhältnissen, Arbeitsteilung, gesellschaftlicher Zuständigkeit und Positionierung über Bildung vermittelt wurden. Wichtige Elemente waren dabei bürgerliche Ideale von Weiblichkeit und Häuslichkeit. Vor allem Missionen und christliche VertreterInnen propagierten diese; die damit verbundenen Werte bildeten aber auch den kulturellen Hintergrund der migrierten

³⁷ „Adaptionsistische Ansätze“ beziehen sich hier auf das, was Clive Whitehead als „policy of adaptation“ in der kolonialen Bildungspolitik bezeichnet: „There was widespread agreement both in Whitehall and amongst colonial officials serving in the colonies on the need to adapt the curriculum in African school to bring it into line with the local environment and culture.“ (Whitehead 2005:442) Höhere Ausbildung sollte den Metropolen vorbehalten bleiben. „Not surprisingly, many Africans [...] rejected the adaptation argument as a ploy to ‘keep them in their place’.“ (Whitehead 2005:442)

europäischen Bevölkerung und wurden so in den gelebten Praktiken weitergegeben.

In den Artikeln der Zeitschrift *Oversea Education* spiegelt sich auch die hegemoniale Stellung kirchlicher Institutionen und ihrer Werte wider; besonders bemerkbar ist dies in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg. Damals war Bildung vor allem an drei Zielen orientiert: afrikanische Frauen zu guten Hausfrauen, Müttern und Ehefrauen zu machen. Ihre Zuständigkeiten umfassten klar die reproduktiven Tätigkeiten rund um die Familie und die häusliche Sphäre. Die Verknüpfung dieser geschlechtsspezifischen Bildungsentwürfe mit kolonialpolitischen Strukturen soll in der Folge anhand zweier Diskursstränge gezeigt werden, die in den Texten der Zeitschrift sichtbar werden. Sie sind durch die häufige Nennung der Schlüsselbegriffe sowie durch die Ähnlichkeit in ihren Argumentationsstrukturen charakterisiert.

Hausfrauen und Häuslichkeit

Das Ziel, Mädchen und Frauen durch Ausbildung zu guten Hausfrauen zu machen, ist eines der häufigsten Anliegen, die missionarische aber auch staatliche und zivilgesellschaftliche Bildungsentwürfe erwähnen. Dies zeigt sich teilweise offen in den Formulierungen der AutorInnen, findet aber auch indirekt in Beschreibungen von Curricula und Lehrinhalten Ausdruck. Der Beitrag von Dr. Anne McMath, *Senior Women's Education Officer* in Nigeria³⁸, in *Oversea Education* vol. 11 verdeutlicht dies:

„In all of those which are boarding-schools under European or American supervision, there is a modicum of literary teaching, but the major part of the time-table is devoted to domestic training. The entire household work of the school is done by the girls, the groups for cleaning, cooking,

³⁸ Dr. Anne McMath wurde aufgrund ihrer umfangreichen Tätigkeiten für die Bildung von Frauen zur ersten "Senior Women's Education Officer" in Nigeria ernannt (vgl. McMath 1943). Zum Veröffentlichungszeitpunkt des erwähnten Artikels war sie noch am *Education Department* in Sierra Leone tätig.

laundry, gardening, and nursing being changed every month, so that every girl receives an adequate training in each branch. [...] These schools are doing excellent work and are helping to raise the status of women in the protectorate." (McMath 1939: 32)

So standen Kochen, Kinderpflege, Handarbeit, „housewifery“ und des Weiteren auch Wäschewaschen, Bügeln und landwirtschaftliche Tätigkeiten an oberster Stelle der Tagesplanung. Die Schulen hielten die Ausbildung in den elementaren Fächern Lesen, Schreiben und Rechnen gleichzeitig auf einem sehr niedrigen Niveau; hier lag das Angebot für die Mädchen weit hinter dem für die Jungen. Insbesondere Naturwissenschaften und Mathematik galten für Mädchen als verzichtbar.

Die propagierten Lehrinhalte hatten meist nur wenig Relevanz für das tägliche Leben der Afrikanerinnen. Missionarinnen und Lehrerinnen übertrugen ihre Vorstellungen vom „richtigen“ Leben unreflektiert auf den afrikanischen Kontext. Dies zeigt sich zum Beispiel in den grundlegenden Schwierigkeiten, welche die Autorin Ruth Higgins bei der Implementierung ihres Bildungsvorhabens beschreibt:

“The women came to class just any time they could, and many times they found it more convenient to stay at home and do some necessary work. This made the class work really discouraging. There was also the problem of finding new materials from one year to the next, as some of the women were in the class year after year and at the same time there were always some new members. Altogether, the class was more like a social ‘get-together’ where a great deal of visiting and talking and laughing were done, and a little sewing and class instruction given meanwhile. Each year marked no certain progress, and one did not know what really had been accomplished.” (Higgins 1939: 76)

Darüber hinaus beeinflussten Vorstellungen und Umsetzung auch die führenden Institutionen in Hinblick auf die Vermittlung von Häuslichkeit und weiblichen Rollenbildern.

In der Vermittlung von Werten rund um Häuslichkeit zeigt sich die sozioökonomische Dimension dieser geschlechtsspezifischen Bildungsinhalte: Konzeptionen von Heim und Häuslichkeit enthalten Grundannahmen, die noch auf ihren Entstehungskontext im Zuge der Industriellen Revolution in Europa verweisen – so basieren sie auf einer scharfen Trennung der Gesellschaftsordnung in Produktion und Reproduktion, öffentlich und privat, männlich und weiblich (Comaroff/Comaroff 2002: 260). John und Jean Comaroff sehen in diesem Zusammenhang die Implementierung von Häuslichkeit im afrikanischen Kontext als Teil eines Prozesses, der eine Veränderung der politischen Ökonomie durch die Verbreitung kapitalistischer Produktionsverhältnisse bewirkt. Die Konzeptualisierung eines „westlichen“ Haushaltes war ein wichtiges Element zur Schaffung eines privaten, abgetrennten Bereichs, der eine neue räumliche Trennung von Arbeit nach Geschlecht begründete und so wesentlich zur patriarchalen Gesellschaftsordnung beitrug.³⁹ Damit wurde gleichzeitig auch die Übertragung neuer Regime von Lohnarbeit, Eigentum und Verantwortlichkeit gefördert (Comaroff/Comaroff 2002: 264f., 277f.).

Verdeutlicht wird dies sehr treffend in einem Artikel von Maxwell Robertson, dem Leiter eines *Training Centers* in Nordrhodesien, veröffentlicht 1946 in *Oversea Education*:

“The wives of the students are also trained in domestic science, not along the lines of European schools, but in ways which are applicable to African life. Improved ways of cooking African food, care of children in sickness and in health, [...] all these women are taught in how to keep their homes clean, tidy and beautiful. The husbands are given a money allowance with which to buy the goods necessary for their families, such as meat,

³⁹ Es soll aber davor gewarnt werden, die untergeordnete Position von afrikanischen Frauen einzig auf die Implementierung kapitalistischer Produktionsverhältnisse zurückzuführen. „Thus, the origins of female subordination [...] were not solely the result of policies imposed by foreign capital and the colonial state. Rather, indigenous and European structures of patriarchal control reinforced and transformed one another, evolving into new structures and forms of domination.“ (Schmidt 1992: 99)

sugar, soap, salt, paraffin, flour for baking, cloth for making clothes for their wives and children. They are taught how to keep accounts which are scrutinized monthly and kindly criticism shows them when they spend foolishly. This is an essential part of the training." (Robertson 1946: 302)

Die vermittelten Bildungsinhalte sowie die Konzepte von Zuhause und Häuslichkeit, denen gesellschaftlichen Annahmen über die „Natur“ des weiblichen Wesens zugrunde lagen, die sich im 18. und 19. Jahrhundert herausgebildet hatten, beeinflussten wesentlich die Ausgestaltung vergeschlechtlichter Identitäten und die Zuweisung gesellschaftlicher Verantwortung, welche wiederum die afrikanischen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit transformierten (Hansen 1992: 9). Sie bestimmten, was eine „gute“ Hausfrau und Mutter ausmacht und was nicht, und diskreditierten damit gleichzeitig bestehende afrikanische Verhältnisse.

Zugleich soll hier auch verdeutlicht werden, dass es sich bei „dem Zuhause“ nicht um eine natürliche und universale Institution handelt. Werte von Häuslichkeit waren und sind alles andere als statisch, daher gilt es, die Naturalisierung der Doktrinen von Häuslichkeit als wichtiges Moment der Herstellung von Herrschaft im historischen und geographischen Kontext zu begreifen (Comaroff/Comaroff 2002: 249).

Auch in den Texten der Zeitschrift *Oversea Education* zeigt sich, wie über die Gestaltung eines „Heimes“; gemäß bestimmter Vorstellungen und Werte von Häuslichkeit, Macht über die gesellschaftliche Ordnung der Kolonien ausgeübt werden sollte (Hansen 1992: 5/14). Die Organisation von Haushaltsaktivitäten afrikanischer Frauen wurde in eine politische Angelegenheit verwandelt, die ideologische Funktion von „Häuslichkeit“ so offensichtlich. Wie und wo sich diese ideologische Komponente realisiert, zeigt sich in einem Beispiel aus einem Artikel von Joan Cox aus dem Jahr 1953. In diesem Text zitiert sie eine Schülerin, die über den Unterricht berichtet:

„A pretty doll was made as a house wife should be[.] [E]very group had a doll and these dolls were dressed as a man and a woman of the work of each group should wear. Our doll wore a coat over her and in her hand she held a basket with so many things which she had bought, and this doll looked like a real house wife. This doll made many people to imagine a house wife in England might be [sic]. [...] [P]ictures helped me to see a real house wife, and on the other ha(n)d this made me wonder to know that a house wife in England may do all her works with out [sic] any one helping her, and I was surprised to know that house wives in England have got so many works to do which I did not expect from them, and in all the pictures we collected to gether [sic] they seem to be very happy not minding if they are very tired but they go on working happily....“ (Cox 1953: 68).

Zusammenfassend ist zu sagen: Die Konstruktion einer häuslichen Sphäre und die Durchsetzung der als angemessen erachteten Geschlechterrollen waren in den britischen Kolonien ein spezifisches kulturelles und soziales Projekt, das ein wesentliches Element in den Bemühungen um die Kolonisierung darstellte. „Heim“ und Ideale von Häuslichkeit spielten eine wichtige Rolle bei der kulturellen Ordnung kolonialer Verständnisse von Arbeit, Zeit, Architektur, Raum, Konsumtion, Akkumulation, Körper, Sexualität und Geschlechterrollen. Die Weitergabe dieser Ideale und Rollen fand so wesentlich über die geschlechtsspezifischen Bildungsinhalte und Curricula an Schulen statt.

Konstruktionen von Mütterlichkeit und Ideale der Kernfamilie

In zahlreichen Artikeln der Zeitschrift *Oversea Education* findet sich die Aufforderung, die Ausbildung von Afrikanerinnen zu guten Müttern in Schulen zu fördern. Dies zeigt sich auch in der Verbindung der Lehrinhalte von „hygiene, child welfare and mothercraft“ mit anderen Fächern aus „domestic science“ (Bowman 1933: 112). Solche Lehrinhalte wurden sowohl

von staatlicher als auch von kirchlicher Seite aktiv gefördert und fanden sich häufig in Schulcurricula wieder.

Frauen primär in ihrer Funktion als Mütter anzusprechen und auf die Ausgestaltung der Mutterrolle Einfluss zu nehmen, indem diese nach westlichen Vorstellungen „verbessert“ werden soll, spielte eine wesentliche Rolle in der Reproduktion des kolonialen Systems.⁴⁰ Die Verbindung der Mutterrolle mit Familienkonzepten ist dabei zentral. Comaroff und Comaroff beschreiben in diesem Zusammenhang aktive kolonialpolitische Eingriffe mit dem Ziel einer Durchsetzung der Kernfamilie und der damit verbundenen Geschlechterrollen sowie geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. Kernfamilien sollten nach europäischem Vorbild zum Angelpunkt des sozioökonomischen Lebens gemacht werden und damit die Herausbildung neuer Gesellschaftsformen begründen (Comaroff/Comaroff 2002: 278).

In der Zeitschrift *Oversea Education* beschrieb Margaret Wrong, Missionarin und Schriftstellerin (vgl. Brouwer 1998), die Familie als „the educational community *par excellence*“. Sie sollte den gesellschaftlichen Fortschritt der Gesellschaft als Ganze gewährleisten (Wrong 1941: 47). Den Frauen kommt dabei eine zentrale Rolle zu:

“Mothers are encouraged to go to the school to plan and sew clothes for their families. This close relation of teaching in domestic science to family life suggests many possibilities for developments in Africa. [...] Home as well as school is made a centre for teaching.” (Wrong 1941: 48)

Die Neuformulierung des Konzepts von Mutterschaft gemäß westlichen Idealen und die damit verbundene Übertragung gesellschaftlicher Verantwortung können also als wesentliche politische Eingriffe verstanden werden. Mutterschaft und die Verantwortung für Kinder bildeten ein stark umkämpftes Terrain kolonialer Auseinandersetzungen, nicht nur weil es

⁴⁰ Westliche Konzeptionen von Mutterschaft gilt es dabei als Ideologien zu erfassen, die mit klassenspezifischen Konstruktionen von Weiblichkeit zusammenhängen und ihren Ursprung in patriarchalen Gesellschaftsverhältnissen haben (vgl. Bassin 1994: 3).

dabei um „Eigentumsansprüche“ von afrikanischen und europäischen Männern ging, sondern weil ferner damit Herrschaftsstrukturen auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene gesichert wurden. Westliche Kolonisatoren und die männliche Bevölkerung Afrikas handelten ihre Machtkämpfe also nicht zuletzt über die Konstruktion von Mütterlichkeit aus (vgl. Levine 2004). Gerade von staatlicher Seite war damit die Absicherung von neuen Produktionsstrukturen und die Schaffung der dafür benötigten Arbeitskräfte verbunden. So können die geschlechtsspezifischen Lehrinhalte mit Anliegen verknüpft werden, die Kindersterblichkeitsrate zu senken und/oder auf Ernährungssicherheit, Bevölkerungsgesundheit und Hygienestandards Einfluss zu nehmen. Die Kolonialbeamtin Dr. Anne McMath spricht zum Beispiel davon, über die gezielte Ausbildung von Müttern die Ernährungssituation eines ganzen Landes zu verbessern:

„One of the greatest hindrances to educational work in this country is that of malnutrition and deficiency of diet. [...] Costumes with regard to diet are very hard to change, but we can only hope that the girls of today, who are receiving much practical instruction in the management of a home, and in the care of children, will have gained the knowledge necessary for them to become good home-makers and better mothers for the future children of Sierra Leone.“ (McMath 1939: 34)

Solche Anliegen stellten einen Schnittpunkt zwischen individuellen Bildungsanstrengungen und gesellschaftlichen Belangen dar. Über die Rolle der Frau als Mutter und ihre reproduktiven Fähigkeiten wurden so Regulierungen der Gesamtbevölkerung vorgenommen. Mutterschaft wurde in diesem Kontext zunehmend zu einem wichtigen Teil gesellschaftlicher Planungsprozesse (McClintock 1995: 47).

Wichtige Akteure bei der Implementierung dieser Vorstellungen im kolonialen Kontext waren dabei ExpertInnen aus Wissenschaft und Administration. Auch mittels der Zeitschrift *Oversea Education* sprechen diese ExpertInnen – wie zum Beispiel die bereits genannte Dr. Anne

McMath (1939), *Senior Women's Education Officer* in Nigeria oder Ruth Higgins (1939), Schulleiterin der *Zambesi Union Mission Training School* – über die Verantwortung der afrikanischen Frau als Mutter und für die Familie. Ihre Beiträge sind höchst sensible Eingriffe in die Konstruktion der vergeschlechtlichten Identität, mit Auswirkungen auf die gesellschaftliche Position, Arbeitsteilung und Verantwortung afrikanischer Frauen (vgl. McMath 1939 und Higgins 1939).

Die Rolle europäischer Frauen für die Durchsetzung kolonialpolitischer Herrschaftsanliegen gilt es daher näher in den Blick zu nehmen. Für die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg konstatiert die Historikerin Barbara Bush eine verstärkte Zunahme von Frauen im kolonialen Setting, die ihre Fähigkeiten in den verschiedensten Bereichen einsetzten und so ihre Werte und Ideale weitergaben (Bush 2004: 82). Dieser „Frauennachzug“ bzw. diese weibliche Migration wurde auch explizit von der britischen Kolonialregierung gefördert, und zwar in Hinblick auf den Ausgleich demographischer Ungleichmäßigkeiten und die Sicherung des Langzeitüberlebens der Kolonie (Levine 2004: 151).

Diese Frauen forcierten die Gründung von Institutionen und Vereinen, die sich mit Hygiene, Gesundheit, Kindererziehung und Ernährung beschäftigten. Manche waren darüber hinaus als Lehrerinnen, Krankenschwestern und Missionarinnen tätig (Ranchod-Nilsson 1992: 201). Das Empire stellte einen wichtigen Kontext zur Entwicklung von feministischen Anliegen und Strategien dar – viele britische Akademikerinnen, Journalistinnen oder Autorinnen konnten hier relative Unabhängigkeit und Entfaltungsmöglichkeiten finden (Levine 2004: 151). Durch ihre Positionen, Rollen und Funktionen konnten sie wesentlich Einfluss auf die Bevölkerung nehmen. In ihren persönlichen Kämpfen um Selbstbestimmung und politische Einflussnahme bezogen sich allerdings viele dieser Frauen auf ihre „mindere kolonialisierte Schwester“ und argumentierten in einer Sprache universeller Weiblichkeit (Wilson 2004: 21). Parallel zu heutiger Kritik postkolonialer Feministinnen kann hier eine Viktimisierung kolonialisierter Frauen konstatiert werden. Nicht selten finden sich Konstruktionen eines weiblichen „Anderen“, das als inferior

und passiv beschrieben wird und dem von aufgeklärten europäischen Frauen zu „Besserem“ verholfen werden soll. In diesem Überlegenheitsdenken von westlichen Frauen kreuzten sich verschiedenste Achsen der Diskriminierung von *race*, *class* und *gender* und trugen damit wesentlich zur Stilisierung einer emanzipierten, weißen Weiblichkeit bei (Wilson 2004: 21f.).

Verknüpfungen mit dem Entwicklungsdiskurs

Die Ergebnisse aus der Analyse der Zeitschrift *Oversea Education* zeigen, dass Häuslichkeit, Geschlechterordnung und Rollenbilder von Frauen zentrale Referenzpunkte darstellten, über die der koloniale Diskurs gesellschaftliche Transformationen artikulierte, die auch als Prozesse der Entwicklung wahrgenommen wurden. Die Neuordnung der Geschlechterverhältnisse und der Geschlechterrollen nach europäischem Vorbild schufen demnach die Möglichkeit für Entwicklung.

Die Vorstellungen von gesellschaftlicher Entwicklung veränderten sich im Lauf der Zeit. In den ersten Jahren der Publikationstätigkeit der Zeitschrift finden sich Beiträge, welche noch nicht so deutlich mit jenen sozioökonomischen Imperativen verknüpft waren, die mit dem *Colonial Development and Welfare Act* und den Veränderungen des Zweiten Weltkrieges in Erscheinung traten. Das Wort „development“ selbst wurde nicht häufig genannt, Autoren und Autorinnen der Zeitschrift beschrieben Entwicklungsprozesse über soziale Veränderungen und in Fortschrittsmetaphern. Es finden sich hier Hinweise auf lineare, zivilisatorische Fortschrittsmodelle, die sie als universal darstellten. Allerdings lassen sich bereits Verschiebungen im Diskurs bemerken, die sich in der Zeitschrift vor allem durch eine verstärkte Betonung des allgemeinen Lebensstandards und von Konzepten des „welfare“ erkennen lassen.

Vermittelt wurden die erwähnten Prozesse der Neuordnung von Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnissen vor allem durch Erziehung und Bildung; durch sie erfolgte die Zuschreibung

geschlechtsspezifischer Tätigkeitsbereiche und eine Einflussnahme auf die Position von Frauen.

So sollten westliche Rollenbilder von Hausfrauen, Müttern und Ehefrauen inklusive der funktionalen Tätigkeiten, die daran geknüpft waren, verinnerlicht und in der Folge die Reproduktionsarbeit des privaten Bereiches unbezahlt und freiwillig verrichtet werden. Den Anforderungen des patriarchalen Systems und der modernen kapitalistischen Produktionsverhältnisse, welche sich durch eine abgetrennte häusliche Sphäre auszeichnen, wurde so Rechnung getragen. Die Durchsetzung dieser Produktionsweise gewährleistete und gewährleistet in der Folge auch die Umsetzung von Entwicklungsvorstellungen, die in Anlehnung an den europäischen Entwicklungsprozess konzipiert sind. Dass das Potential für Entwicklung, das die Einflussnahme auf die Geschlechterverhältnisse und Position der Frau darstellte, auch bewusst wahrgenommen wurde, zeigt sich an einem Zitat des Schulleiters John Thomas in *Oversea Education* 1935:

“Ah, my friends! If all the schools in this country had given such instructions as this, then our people would have had more chance of progressing. A wise man said, ‘If you want to keep a people down, teach one sex only.’ The greatest advantage of the Jeanes centre is that it teaches both sexes, men and women.” (Thomas 1935: 164)

Konzepte bürgerlicher Weiblichkeit und Häuslichkeit in Bildungsentwürfen in Kombination mit Vorstellungen einer universellen Geschlechterordnung leisteten also einen wesentlichen Beitrag dafür, Frauen jene Positionen und Funktionen zuzuweisen, welche dem kolonialen System dienlich waren. Ähnlich dem Entwicklungskonzept wurde in den Geschlechterverhältnissen ein westliches Modell zur allgemeinen Gültigkeit erhoben und kolonialisierte Subjekte wurden in eine durch europäische Vorstellungen bestimmte Gesellschaftsordnung integriert. Zugleich erfolgte eine Marginalisierung auf Grund rassistischer bzw. kulturalistischer Ausschlussmechanismen, welche eine Unterordnung des kolonialisierten „Anderen“ unter die „Eigenen“ begründeten.

Koloniale Frauen- und Mädchenbildung nach 1940 im Kontext des Entwicklungsdiskurses

Die Analyse des Korpus zeigt eine deutliche Veränderung des Diskurses über Frauen- und Mädchenbildung ab 1940, die mit einer Reihe von Transformationsprozessen einherging. Für den Entwicklungsdiskurs kann die häufigere Erwähnung des Begriffs „development“ durch die AutorInnen der Zeitschrift beobachtet werden, wobei *development* meist im Zusammenhang mit Lebensstandard und „welfare“ verwendet wurde. Sie formulierten den Begriff „Entwicklung“ verstärkt als sozioökonomisches Konzept und die zivilisatorischen Komponenten traten in den Hintergrund. Auf politischer und wirtschaftlicher Ebene ist die Zeit nach 1940 durch die Investition der veranschlagten finanziellen Mittel aus dem *Colonial Development and Welfare Act* charakterisiert.

Die staatliche finanzielle Förderung kolonialer Bildung weitete sich aus und Bildung wurde nun in Zusammenhang mit Entwicklungsagenden diskutiert. Zugleich stieg das Interesse des kolonialen Staates an der Ausbildung von Frauen. Das führte anfangs zur finanziellen Unterstützung von missionarischen Einrichtungen, später auch zur Einrichtung staatlicher Mädchenschulen. Das Engagement des kolonialen Staates veränderte zunehmend auch die Förderung von Frauen- und Mädchenbildung. In *Oversea Education* hieß es dazu:

„The Government gives a lot of help through the social welfare department. They send welfare officers and welfare assistants to help any club who applies for help. They help by giving them tips on how a club is run, committee procedure, keeping of books, and pointing out carious activities of office bearers.“ (Senkatuka 1953: 30)

In den Texten aus *Oversea Education* lassen sich wichtige Transformationen hinsichtlich der Frauen- und Mädchenbildung feststellen. Das betrifft zum einen die teilweise Veränderung von Bildungszielen und zum anderen den verstärkten Einbezug von Frauen in den Entwicklungsdiskurs.

Die Veränderung der Bildungsziele führte zur Förderung weiblicher Berufstätigkeit, die jedoch mit einer selektiven Einbindung in die Lohnarbeit über prekäre Beschäftigungsverhältnisse und Zuweisung von wenig geschätzten Hilfsdiensten einherging. Die Erweiterung weiblicher Berufstätigkeit erfolgte über geschlechtsstereotype Zuschreibungen von weiblicher Zuständigkeit in sozialen Bereichen, die Kinder, Krankenpflege, Geburtshilfe und Lehre betreffen. Es handelte sich hier also um reproduktive Tätigkeiten im öffentlichen Bereich. In der Zeitschrift findet sich zum Beispiel ein Artikel der Ärztin Janet Welch, in dem sie auf „*The Goal of Women's Education in Africa*“ eingeht. Unter der Rubrik „*2. Education for Women's Services*“ führt sie an:

„The demand is most urgent for trained women as trained midwives, trained nurses and health visitors, and teachers in girls' schools, and specialized classes for girls.“ (Welch 1940: 71)

Die Historikerin Anna Davin vermerkt dazu aus allgemeiner Sicht:

„Not only nursing and teaching [...] but all the new services arising out of greater official and voluntary preoccupation with childhood, family, and things domestic, provided work for women. This was justified ideologically by their greater suitability; it also made the new provisions less expensive.“ (Davin 1978: 51)

Zusätzlich zu diesen reproduktiven Tätigkeiten kann die Zunahme an Unterrichtsinhalten festgestellt werden, welche die Weitergabe von praktischen Fähigkeiten fokussieren. So kamen Unterrichtsfächer hinzu, in denen LehrerInnen zum Beispiel die Herstellung von Kleidung und Korbwaren vermittelten und die so auch zu einem Einkommenserwerb für die Frauen werden konnten. Viele Autorinnen und Autoren der Zeitschrift *Oversea Education* bezeichneten diese Sparten der auf Erwerbstätigkeit gerichteten Ausbildung als großes Novum. Sie knüpften daran die Hoffnung auf eine Verbesserung des Lebensstandards und auf

gesellschaftliche Entwicklung. Frauen und ihre verschiedenen, neu ausgehandelten Tätigkeiten, spielten also einmal mehr eine bedeutende Rolle im Entwicklungsdenken.

Zur Illustration kann hier ein Text von Mary Senkatuka von 1953 genannt werden, in dem sie sich auf die Gründung von Clubs bezieht, in denen Frauen praktische Fähigkeiten für den Einkommenserwerb erlernen können, und auf die damit verbundenen sozioökonomischen Veränderungen:

„Once a woman's place was confined to the home, but it is no longer so. There has been a tremendous change during the last fifty years in the social structure of the country which has had a great effect on public opinion. The present day woman is somehow wavering between the old and the modern world [...] Hitherto the economic position in the home was different, it was mostly the men who bore the main concern. But more and more women feel that they must bear responsibility, make the family more comfortable and more healthy; they therefore form a club with a view to learn new things.“ (Senkatuka 1953: 28f.)

Es zeigt sich allerdings auch hier, dass die Erweiterung der Einkommensmöglichkeiten selektiv auf „typisch“ weibliche Zuständigkeitsbereiche ausgerichtet war und auf den bekannten Zuschreibungen weiblicher Tätigkeitsfelder beruhten, wie Hand- und Näharbeit, Erzeugung und Instandhaltung von Kleidung etc.⁴¹ So schreibt Mary Senkatuka:

„Dress-making is also very popular. Cutting out one's pattern and actually completing a dress is great excitement. [...] Other favourite

⁴¹Für den Zusammenhang von Hand- und Näharbeit mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen in der Frauen- und Mädchenbildung sowie den historischen Hintergrund aus der europäischen Bildungsgeschichte und ihren Einfluss auf die Ausgestaltung kolonialer Bildungsagenden siehe Schmid (2008) und Leach (2011).

activities are: needlework, basketry, play-acting and singing." (Senkatuka 1953: 29)

Die Einkommensfelder, die für Afrikanerinnen durch die erweiterten Ausbildungsmöglichkeiten geöffnet wurden, waren vor allem arbeitsintensive und schlecht bezahlte Tätigkeiten in der informellen Ökonomie. Sie waren von Beginn an auf den „Zuverdienst“ ausgerichtet und erlaubten nur eine partielle Integration in die koloniale Wirtschaft. In diesem Zusammenhang ist die Aussage von R.J. Harvey in einem Beitrag von 1950 sehr treffend:

„Despite what the extreme feminists and equal-payers may say, these African women teachers will generally be of lower educational standard than their husbands, also, for obvious reasons, their work will tend to be part time and rather spasmodic and their salaries a contribution to, rather than the foundation of, the family budget. For these reasons their salaries need not be as high, thus effecting a considerable financial saving at no very great cost in efficiency." (Harvey 1950: 1019)

Hier wird deutlich, wie die Eingliederung von Frauen in die Lohnarbeit mit deren Festschreibung als Zuarbeit von geringerer Wertigkeit und marginalisiertem Standard geschieht.

Parallel dazu gilt es zu erwähnen, dass in den Artikeln der Zeitschrift das Zuhause und die Familie noch immer als die primären Zuständigkeitsbereiche der Frau dargestellt wurden, und zwar durch die anhaltende Betonung hauswirtschaftlicher Fächer: die Ausweitung der Berufstätigkeit ging also nicht mit einer Neuverhandlung häuslicher Verantwortlichkeit einher und ohne die Zuschreibung vom Privaten zu lösen.

Die zweite große Transformation bezieht sich auf die verstärkte Einbindung von Frauen in den Entwicklungsdiskurs, was sich unter anderem in der Forderung ausdrückte, sie zu Akteurinnen gesellschaftlicher

Transformationsprozesse zu machen. Die Einbeziehung von Frauen fand auch unter einem neuen Aspekt statt: jenem der Steigerung von Wohlstand und Produktivität der aufstrebenden Nationen.

Dies steht direkt mit dem vorherigen Komplex – dem Schaffen von Einkommen – in Verbindung. Die Tätigkeiten der Frauen rund um die Instandhaltung des Zuhauses und ihre Rolle in der Familie wurden nun als Beitrag zu einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung gesehen. Gleichzeitig galten „konservative“ und „ungebildete“ Frauen als „Hemmnis“ für Entwicklung, weil sie den „entwickelten“ Rollen und Zuschreibungen nicht entsprachen. Die Lehrerin und Schriftstellerin Nellia Burma-Garber behauptete dahingehend in einem Beitrag in *Oversea Education*:

„Someone has said that no nation will rise higher than its women. How true that is in a land such as Africa where womanhood is bound by myriads of traditions and superstitions. It is not because the African woman is basically bad that she believes in witchcraft and charms; it is because she is ignorant of the function of life and of the things about her.”
(Burman-Garber 1946: 257)

In Texten von Freda Gwilliam (1956), *Assistant Educational Adviser to the Secretary of State for the Colonies*, zeigt sich, dass die neue Bewertung der Frau im Entwicklungsdiskurs auch Auswirkungen auf das Bildungsprogramm für Frauen hatte: so war der Unterricht nicht mehr auf *domestic science* sondern zunehmend auf *home economics* ausgerichtet, ein Konzept, das stark auf das *home* als Produktionseinheit fokussiert war.⁴²

Das Entscheidende am Begriff *home economics* ist mit der Bedeutung von *home* als Ort von Produktivität und Wirtschaftlichkeit verbunden. *Home* ist hier nicht mehr nur ein privater, abgeschiedener Bereich, welcher der

⁴² *Home economics* ist ein amerikanisches Konzept, welches seinen Entstehungskontext innerhalb progressiver Reformbewegungen am Ende des 19. Jahrhunderts hat. Es kann als eine „modernisierte“ Version des „cults of domesticity“ des 19. Jahrhunderts gesehen werden, wobei der Begriff „modernisiert“ hier in vielerlei Hinsicht treffend ist (Stage 1997: 1).

Familie zugeordnet wird, sondern eine Produktionseinheit, die mit der Wirtschaft und der gesamten Gesellschaft verbunden ist. So schreibt Freda Gwilliam in einem Artikel von 1956:

„They [America] saw right from the beginning that the home and the land which supported the home, must be the central point of their development. So in their home economics work they began by linking homecraft and agriculture together; and with the development of modern science, all kinds of scientific research have been brought in to help both agriculture and homecraft.“ (Gwilliam 1956: 142f.)

Betrachten wir *home economics* im Licht der aufkommenden Sozialwissenschaften, so wird der planende und kontrollierende Charakter dieser Disziplin offensichtlich. Die VertreterInnen und Lehrenden im Bereich der *home economics* hatten bedeutenden Einfluss auf die Förderung von Hygienemaßnahmen, die Errichtung von Sanitäreinrichtungen und die Maßnahmen für Bevölkerungsgesundheit – Förderungen die mit einem modernisierungstheoretischen Verständnis von „Entwicklung“ verbunden waren. Sie setzten neue Vorstellungen eines „guten“ Lebensstandards durch, machten Mütter mit einfachen medizinischen Grundlagen und Theorien der Kindesentwicklung bekannt und förderten einen Lebensstil, der mit der zunehmenden Mechanisierung der Gesellschaft verbunden war. Sarah Stage sieht in dem Trend von *home economics* auch Versuche einer Implementierung neuer Mechanismen der sozialen Kontrolle, die Frauen, welche Kurse über *home economics* lehrten und absolvierten, unbewusst zu „agents of modernity“ machten (Stage 1997: 11).

Die wichtige Rolle von Frauen in diesen Entwicklungs- und Modernisierungsbestrebungen wird auch von Gwilliam selbst in *Oversea Education* beschrieben:

„For thirty years at least, and perhaps much longer, men have been making speeches about the importance of the part that women have to lay in a community, the importance of getting girls into school, and so on;

[...] If these men really mean what they say and are not content with lip-service, if they are really worried to see how small a share the women are so far taking in national development, here is a chance to back up their words with deeds. [...] They ought to be able to see [...] that the secret which would mobilise the women of territory for playing their full part in national development would be just as useful – and in my view a good deal more useful, but we don't bother about that. If they do realize this, they ought to be prepared to use American home economics experts to help search for that secret. I hope they will; for I really don't think there is any greater benefit which a Colonial Government could confer on its people at the present moment." (Gwilliam 1956: 147)

Westliche Expertise war sowohl für die Vermittlung von Unterrichtsinhalten maßgeblich, die mit einem späteren Einkommenserwerb verbunden waren, als auch für die Durchsetzung neuer, „entwicklungsorientierter“ Unterrichtskonzepte.⁴³ In der Analyse des Korpus wurde dies vor allem in den wissenschaftlichen und biomedizinischen Diskursen über Hygiene, Gesundheit und Ernährung in Verbindung mit der Rolle und Position der afrikanischen Frau deutlich. Westliche Akteure hatten die Gestaltungsmacht über diese Bereiche und wiesen kolonialiserten Frauen darin gesellschaftliche Verantwortlichkeit zu.

Die zunehmende Präsenz von weißen Frauen, die von ihnen verkörperten Werte sowie deren Vermittlung hatten dabei wesentlichen Einfluss. Der vermehrte Einsatz von europäischen Frauen in Mission, Administration und Bildungspolitik kann als neue Regierungsstrategie im Umgang mit der kolonisierten Bevölkerung gewertet werden. Über sie erfolgten planende und regulierende Eingriffe auch auf der Ebene der Geschlechterverhältnisse und Rollenbilder, mittels derer die Entwicklungsagenden umgesetzt

⁴³ Diese spielten bei der Umsetzung von Entwicklungsbemühungen über die Rolle von Frauen eine zentrale Rolle. Das schließt an die These John Hargreaves über eine „Zweite Kolonisierung“ an, die vor allem über Wissen, Technologie und ExpertInnentum bewerkstelligt wurde (vgl. Hargreaves 1990).

werden sollten. Das machte westliche Frauen nicht selten zu „Instrumenten“ einer männlich dominierten Kolonialpolitik.

Conclusio

Aus der Auswertung des Datenmaterials ergibt sich, dass über die Funktion und Position von Frauen, sowohl auf Seite der Kolonisierten wie der Kolonisierenden, herrschaftsförmige Eingriffe zur Durchsetzung einer bestimmten Gesellschaftsordnung gewährleistet wurden, die eng mit hegemonialen Vorstellungen von Entwicklung zusammenhingen. Die Einflussnahme erfolgte dabei über die steigende Förderung der Bildung von Frauen und Mädchen, durch welche Rollenbilder, vergeschlechtliche Zuständigkeit und bestimmte Geschlechterverhältnisse auf einer sehr alltäglichen Ebene implementiert wurden. Diese wurden nach europäischem Vorbild an die neuen ökonomischen Anforderungen angepasst und sollten so ein gewisses Entwicklungspotential freisetzen. Frauen wurden dabei in den Artikeln der analysierten Zeitschrift direkt als Akteurinnen von Entwicklung dargestellt, deren ökonomisches Potential die Produktivitätsimperative des Entwicklungsdiskurses unterstützen sollte. Das macht einmal mehr deutlich, wie gewisse Vorstellungen von Entwicklung mit Geschlechterverhältnissen und Rollenzuschreibungen verbunden sind.

Über die Geschlechterordnungen und Konzeptionen von Entwicklung wurde so eine allgemeine Stabilisierung des kolonialen Herrschaftsgefüges angestrebt. Das geschah nicht zufällig just in einem Moment, in dem sich das internationale Machtgefüge transformierte und Herrschaftsansprüche in Frage gestellt wurden. Gerade weil die Geschlechterordnung als „natürlich“ konzeptualisiert wird, bleibt der soziale Konstruktionsprozess dahinter unsichtbar. Der herrschaftsförmige Zugriff auf Konzeptionen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen ist nicht offensichtlich und die grundlegenden Verbindungen zu Erhalt und Ausbau von Machtstrukturen bleiben verdeckt.

Abschließend soll hier angemerkt werden, dass die vergeschlechtlichten Elemente des kolonialen Diskurses, welche die Geschlechterordnung, Geschlechterrollen und Ideale von Häuslichkeit betreffen, eine sehr lange Beständigkeit aufweisen und sich auch heute in nationalen Diskursen der ehemaligen Kolonien und entwicklungspolitischen Agenden wiederfinden. Die „Naturalisierung“ dieser Bereiche verdeckt den herrschaftsförmigen Konstruktionsvorgang und gewährleistet so, dass sich strukturelle Ungleichheiten und Machtverhältnisse über diese Konzepte bis in die Gegenwart fortsetzen.

Primärquellen:

- Bowman, E.D. (1933): Jeanes Training and Rural Reconstruction in Nyasaland. In: *Oversea Education* 4/3: 114 – 121.
- Burman-Garber, Nellia (1946): An Experiment in Adult Education. In: *Oversea Education*, 17/2: 257 – 259.
- Cox, Joan (1953): Experiment at Gayaza. In: *Oversea Education* Vol. 25 / 2. 64 – 69.
- Gwilliam, Freda (1956): Home Economics and Domestic Science. In: *Oversea Education* 27/4: 142 – 147.
- Harvey, R.J. (1950): A new Attitude Towards Education. In: *Oversea Education* 21/2: 1017 – 1020.
- Higgins, Ruth (1939): A Domestic Science Experiment in Southern Rhodesia. In: *Oversea Education* 11/2: 75 – 79.
- McMath, A.M. (1939): Developments in Female Education in Sierra-Leone. In: *Oversea Education* 11/1: 30 – 34.
- McMath, A.M. (1943): Development of Female Education in Sierra Leone. In: *Oversea Education* 14 / 3: 108 – 111.
- Robertson, Maxwell D. (1946): The Jeanes Training Centre, Northern Rhodesia. In: *Oversea Education* 17/3: 301 – 306.
- Senkatuka, Mary E. (1953): Women's Club in Buganda. In: *Oversea Education* 25/1: 28 – 30.
- Thomas, John (1935): A Jeanes School From Within. In: *Oversea Education* 6/4: 161 – 166.
- Welch, Janet (1940): The Goal of Womens Education in Africa. In: *Oversea Education* 11/2: 65 – 72.
- Wrong, Margaret (1941): The Educational Approach to the Family. In: *Oversea Education* 12/2: 47 – 49.

Sekundärliteratur:

- Bassin, Donna (1994): *Representations of Motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Brouwer, Ruth Compton (1998): *Books for Africans: Margaret Wrong and the Gendering of African Writing, 1929-1963*. In: *The International Journal of African Historical Studies* 31/1: 53-71.
- Burton, Antoinette (1999): *Gender, Sexuality and Colonial Modernities*. London: Routledge.
- Bush, Barbara (2004): *Gender and Empire: The Twentieth Century*. In: Levine, Philippa (ed.): *Gender and Empire*. New York: Oxford University Press.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Comaroff, John/Comaroff, Jean (2002): *Hausgemachte Hegemonie*. In: Conrad, Sebastian/Shalini, Randeria (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichtswissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 247-283.
- Davin, Anna (1978): *Imperialism and Motherhood*. In: *History Workshop* 5: 9-65.
- Hailey, William M. (1957): *An African Survey. A Study of Problems Arising in Africa South of the Sahara*. London/New York/Toronto: Oxford University Press.
- Hansen, Karen (1992): *Introduction: Domesticity in Africa*. In: Hansen, Karen (ed.): *African Encounters with Domesticity*. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press, 1- 36.
- Hargreaves, John (1990): *Decolonization in Africa*. London: Longman.
- Kallaway, Peter (2005): *Welfare and Education in British Colonial Africa and South Africa during the 1930s and 1940s*. In: *Paedagogica Historica* 41/3: 337-356.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (2007): *Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, Rasse/Ethnizität*. In: Klinger, Cornelia (Hg.): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 19-41.
- Leach, Fiona (2011): *African Girls, Nineteenth-Century Mission Education and the Patriarchal Imperative*. In: Raftery, Deirdre/Valivlis, Maryann (eds.): *Gender Balance and Gender Bias in Education. International Perspectives*. London/New York: Routledge, 32-43.
- Levine, Philippa (2004): *Sexuality, Gender, and Empire*. In: Levine, Philippa (ed.): *Gender and Empire*. New York: Oxford University Press, 134-156.
- McClintock, Anne (1995): *Imperial Leather. Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge.
- Midgley, Clare (1998): *Gender and Imperialism*. Manchester: Manchester University Press.

- Musisi, Nakanyike B. (1992): Colonial and Missionary Education: Women and Domesticity in Uganda, 1900-1945. In: Hansen, Karen (ed.): African Encounters with Domesticity. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press, 172-194.
- Ranchod-Nilsson, Sita (1992): „Educating Eve“: The Women’s Club Movement and Political Consciousness among Rural African Women in Southern Rhodesia, 1950-1980. In: Hansen, Karen (ed.): African Encounters with Domesticity. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press, 195-219.
- Schild, Marlene (2012): Häuslichkeit und Geschlecht im Kontext kolonialer Bildung und Entwicklung: eine Untersuchung des bildungspolitischen Diskurses über Afrika in der Zeitschrift *Oversea Education* (1929 - 1963). Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Schmid, Pia (2008): Weibliche Arbeiten. Zur Geschichte der Handarbeit. In: Hoff, Walburga (Hg.): Gender Geschichte. Wien/Köln: Böhlau, 49 – 71.
- Schmidt, Elizabeth (1992): Peasants, Traders, and Wives. Shona Women in the History of Zimbabwe, 1970-1939. Portsmouth: Heinemann.
- Scott, Joan (1986): Gender: A Useful Category of Historical Analysis. In: *The American Historical Review* 91/5: 1053-1075.
- Stage, Sarah (1997): Introduction. Home Economics. What’s in a Name? In: Stage, Sarah/Vincenti, Virginia B. (eds.): *Rethinking Home Economics. Women and the History of a Profession*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1 – 15.
- Whitehead, Clive (1981): Education in British Colonial Dependencies, 1919-39. In: *Comparative Education* 1: 71-80.
- Whitehead, Clive (2005): The Historiography of British Imperial Education Policy, Part II: Africa and the Rest of the Colonial Empire. In: *History of Education* 34/4: 441-454.
- Wilson, Kathleen (2004): Empire, Gender, and Modernity in the Eighteenth Century. In: Levine, Philippa (ed.): *Gender and Empire*. New York: Oxford University Press, 14-45.
- Windel, Aaron (2009): British Colonial Education in Africa. Policy and Practice in the Era of Trusteeship. In: *History Compass* 7/1: 1-21.