



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Adapted Education“

Verfasserin

Fahemah Qarar

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, Dezember 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 57 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Walter Schicho

Ich danke meiner Familie und meinen Freunden für ihre Geduld und Unterstützung. Im Besonderen danke ich Univ. Prof. Dr. Walter Schicho, meinem Betreuer. Ebenso allen Professorinnen und Professoren und Bibliotheksangestellten, die mich dabei unterstützt haben, mein Ziel zu erreichen.

# Inhalt

<b>INHALT</b>	<b>3</b>
<b>EINLEITUNG</b>	<b>6</b>
<b>1 THOMAS JESSE JONES' ADAPTED EDUCATION PROGRAMM</b>	<b>10</b>
1.1 Einleitung	10
1.2 Historischer Hintergrund zur Bildungssituation in den USA in den 1920er Jahren	12
1.3 Die Phelps- Stokes Commission 1920/21	15
1.4 Jones (1922): „Education in Africa. A Study of West, South and Equatorial Africa. “	17
1.5 Sichtweise einer rassistischen Einteilung amerikanischer Bevölkerungsgruppen und anderer (nicht-angelsächsischer) Völker nach einem Stufenmodell der Entwicklung und die Vorstellung eines an die „Bedürfnisse“ der Gruppen angepassten Bildungsmodells	22
1.6 Jones' Kritiker Du Bois	29
1.7 Die Unterstützung des Adapted Education Modells durch Philanthropische Organisationen	32
1.8 Schluss	35
<b>2 ADAPTED EDUCATION IN ZIMBABWE</b>	<b>38</b>
2.1 Einleitung	38
2.2 Die wirtschaftspolitische und soziale Situation in Südrhodesien zur Zeit des Kolonialismus	39
2.2.1 Historischer Hintergrund	39
2.2.2 Die Beziehung zwischen Mission und AfrikanerInnen	43
2.2.3 Die afrikanische Landwirtschaft	45
2.2.4 Die Landwirtschaft der Siedler	46
2.2.5 Kolonialstaatliche Landaufteilung	48
2.2.6 Die Protektion der Siedlerökonomie durch den Kolonialstaat am Beispiel der Maisproduktion	50
2.3 Adapted Education in Südrhodesien	54
2.3.1 Die Einführung des Adapted Education Modells in Südrhodesien	54
2.3.2 Indirect Rule	55
2.3.3 Die Phelps-Stokes Commission in Südrhodesien	59

2.3.4	Bildungssituation in Südrhodesien	61
2.3.5	Die Rolle des Staates bei der Einführung der Adapted Education	62
2.3.6	Beispiele von Missionsbildung in Südrhodesien	65
2.3.7	Verhältnis zwischen Staat und Mission zu Bildungsfragen	66
2.3.8	Keigwin-Schema	69
2.3.9	Das Jeanes Teacher Modell	73
<b>2.4</b>	<b>Schluss</b>	<b>75</b>
<b>3</b>	<b>REAKTIONEN VON AFRIKANERINNEN AUF DIE EINFÜHRUNG DES ADAPTED EDUCATION PROGRAMMS IN ZIMBABWE</b>	<b>78</b>
<b>3.1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>78</b>
<b>3.2</b>	<b>Die Reaktionen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen auf Bildung</b>	<b>79</b>
3.2.1	Die unterschiedliche Reaktion der Ndebele und der Shona auf den Kolonialstaat	79
3.2.2	Die Rolle der <i>Chiefs</i>	81
3.2.3	Die Interaktion zwischen den Chiefs und der jungen Generation anhand zweier Beispiele aus dem Bildungsbereich:	83
3.2.3.1	Das Umchingwe Projekt	83
3.2.3.2	„Night dances“ als Symbol der Rebellion	87
3.2.4	Beziehung zwischen Seniorenmännern, <i>chiefs</i> und Frauen	88
3.2.5	Unabhängige Kirchen und Schulen in Südrhodesien	91
3.2.5.1	Die <i>Watch Tower</i> Bewegung	92
3.2.5.2	Matthew Zwimba und die „Church of the White Bird“	93
3.2.5.3	Reverend Magkatho und die „African Methodist Episcopal Church“	93
3.2.5.4	Die Zionistische Bewegung in Südrhodesien	94
3.2.5.5	Beispiele für unabhängige Schulen in Gutu	95
3.2.6	Südrhodesische politische Bewegungen	97
3.2.6.1	Selbsthilfeorganisationen von Arbeitern	98
3.2.6.2	Die Rolle Südafrikas und südafrikanischer Immigranten in politischen Organisationen in Südrhodesien	99
3.2.6.3	Southern Rhodesia Bantu Voters' Association	100
3.2.6.4	Rhodesien Native Association (RNA)	103
3.2.6.5	Independent Industrial and Commercial Workers Union (UCI)	103
3.2.7	Initiativen und Forderungen von AfrikanerInnen im Bildungsbereich	105
3.2.7.1	Die Ablehnung des Adapted Education Modells durch AfrikanerInnen	106
3.2.7.2	Studentenstreiks	108
3.2.8	Schluss	109
<b>SCHLUSS</b>		<b>112</b>

<b>LITERATUR</b>	<b>115</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>122</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>124</b>
<b>LEBENS LAUF</b>	<b>126</b>

## Einleitung

In den 1920er Jahren wurde in den Südstaaten der USA das *Adapted Education* Modell, als eine neue Bildungsform für AfroamerikanerInnen, eingeführt. Bildung wurde dabei für ökonomische und sozialpolitische Ziele eingesetzt. Im Rahmen des neuen Bildungskonzeptes sollten AfroamerikanerInnen vorrangig eine einfache Ausbildung im landwirtschaftlichen und industriellen Bereich erhalten, um als einfache Proletarier eine gesellschaftlich untergeordnete Rolle einzunehmen. Auch für neu eingewanderte Süd- und OsteuropäerInnen und Mitgliedern indigener Gruppen waren eingeschränkte Bildungsinhalte, mit dem Ziel, nur eine bestimmte soziale Position erreichen zu dürfen, vorgesehen. Mit dem *Adapted Education* Modell wurde die Ideologie durchgesetzt, dass Bevölkerungsgruppen, je nach ethnischer Zugehörigkeit, eine unterschiedliche Bildung erhalten sollten, um die Dominanz der angelsächsischen Bevölkerungsgruppe über die afroamerikanische, die süd- und osteuropäische und über indigene Gruppen zu festigen. Im politischen Feld sollte einer kleinen Minderheit der afroamerikanischen Bevölkerung auch eine kontrollierte höhere Bildung zuteil werden. Diese Personen sollten dann in einer segregierten Gesellschaft, in nach der Hautfarbe getrennten Lebensbereichen, höhere Positionen in der Administration ihrer Gebiete übernehmen.

Das erste Kapitel „Thomas Jesse Jones’ Adapted Education Programm“ untersucht Jones Werk (1922): „Education in Africa. A Study of West, South and Equatorial Africa“ anhand der Analyse der relevanten Primär- und Sekundärliteratur. Im Sinne der Diskursanalyse wird auf Personen, Institutionen und Philosophien eingegangen, die Jones bei der Erstellung seines Bildungsplans beeinflussten. Die wirtschaftspolitische Bedeutung des Modells wird anhand der Unterstützung durch philanthropische Organisationen aufgezeigt.

Das Modell der *Adapted Education* fand auch großen Anklang bei der britischen Kolonialmacht. In den 1920er Jahren wurde das Modell in den britischen Kolonien Afrikas eingeführt, nachdem vorher die *Phelps-Stokes Commission* dort eine Untersuchung der Bildungssituation durchgeführt hatte. In Siedlerkolonien wie Südrhodesien hatte das neue Bildungskonzept besondere Implikationen. Das Modell diente dort, wie in den Südstaaten der USA, der Festigung der Segregationspolitik des Staates und der Protektion der Siedlerökonomie, indem Bildung für die Masse der südrhodesischen Bevölkerung, als einfache landwirtschaftliche und handwerkliche Ausbildung, auf das Dorfleben in den Reservaten ausgerichtet war und auch eine höhere Bildung, die nur einer kleinen Elite zur Verfügung stand, für die Erreichung bestimmter Positionen in einer segregierten Gesellschaft gedacht war. Das zweite Kapitel „Adapted Education in Zimbabwe“ analysiert die wirtschaftspolitischen und sozialen Hintergründe, die zur Einführung des Programms in die südrhodesischen Siedlerkolonien führten. Dazu wird die Sekundärliteratur untersucht und es

wird Primärliteratur von Personen herangezogen, die eine entscheidende Rolle bei der Einführung des Programms spielten.

Nach Osterhammel (2009) ist eine überseeische Siedlungskolonisation dort, „[...] wo eine politisch dominante Siedlerminderheit – in der Regel mit Hilfe des kolonialen Staates - eine traditionell bereits ackerbaubetreibende einheimische Bevölkerungsmehrheit zwar vom besten Land vertreiben kann, aber auf ihre Arbeitsleistung angewiesen bleibt und in ständiger Konkurrenz mit ihr um knappen Boden steht“ (Osterhammel 2009: 12). In Südrhodesien eigneten sich die Siedler die besten Böden an, während AfrikanerInnen in Reservate mit schlechten Böden umgesiedelt wurden. Die Segregationspolitik des Staates hatte das Ziel, dass die afrikanische Bevölkerung in den Reservaten getrennt von der europäischen Bevölkerung angesiedelt wird. Das *Adapted Education* Modell diente dazu, die Segregationspolitik und die ungerechte Landverteilung aufrechtzuerhalten. Bei der Analyse der Implementierung des *Adapted Education* Modells in Südrhodesien muss beachtet werden, dass der südrhodesische Kolonialstaat das vorrangige Ziel hatte, die Wirtschaft der europäischen Siedler zu protegieren. Das neue Bildungsmodell sollte mithelfen, die afrikanische Wirtschaft als Konkurrenz zur Wirtschaft der Siedler auszuschließen.

Die Kolonialismusdefinition Osterhammels (2009) bildet eine Grundlage, um zu verstehen, warum das *Adapted Education* Modell eine passende Bildungsform für Südrhodesien darstellte. Von der Kolonialismusdefinition Philip Curtis ausgehend „Beherrschung durch ein Volk aus einer anderen Kultur“ (zitiert nach Osterhammel 2009: 19), hält Osterhammel die zwei entscheidenden Elemente daraus fest, nämlich „Herrschaft“ und „Fremdheit“, die er durch drei weitere für ihn entscheidende Faktoren ergänzt:

Erstens, dass Kolonialismus ein Herrschaftsverhältnis darstellt, bei dem eine gesamte Gesellschaft ihrer historischen Eigenentwicklung beraubt und fremdgesteuert vornehmlich auf die wirtschaftlichen Bedürfnisse und Interessen der Kolonialherren umgepolt wird (es wird jedoch festgehalten, dass in der Praxis dieses ehrgeizige Ziel selten erreicht wurde) (Osterhammel 2009: 19f). In Südrhodesien wurde eine eigenständige Entwicklung der afrikanischen Wirtschaft durch wirtschaftspolitische Regulationen verhindert und AfrikanerInnen wurden, vor allem ab den 1930er Jahren, in die kapitalistische Lohnarbeit gezwungen. Das *Adapted Education* Bildungsmodell unterstützte in diesem Zusammenhang die Segregationspolitik und die Protektion der Siedlerökonomie durch den Staat und bildete afrikanische Männer zu einfachen Arbeitern im landwirtschaftlichen und handwerklichen Bereich aus und afrikanische Frauen vor allem, um in den Reservaten ein christlich „zivilisiertes“ Heim zu führen.

Zweitens ist Kolonialismus von einer „Art der Fremdheit zwischen Kolonisierern und Kolonisierten“ geprägt. Die Kolonisierer kommen dabei den Kolonisierten kulturell nicht entgegen. „Von den Kolonisierten wurde eine weitgehende Akkulturation an die Werte und Gepflogenheiten

Europas erwartet, ohne dass es - [...] – zu einer nennenswerten Gegen – Akkulturation der Kolonisatoren durch Übernahmen aus den beherrschten Zivilisationen kam.“ (Osterhammel 2009: 20)

Drittens diene der Kolonialismus ideologisch dem universellen Auftrag „als Beitrag zu einem göttlichen Heilsplan der Heidenmission, als weltliches Mandat zur ‚Zivilisierung‘ der ‚Barbaren‘ oder ‚Wilden‘, als privilegiert zu tragende ‚Bürde des weißen Mannes‘ usw. Stets lag dem die Überzeugung von der eigenen kulturellen Höherwertigkeit zugrunde.“ (Osterhammel 2009: 20)

Das *Adapted Education* Modell wurde den wirtschaftlichen Interessen und Bedürfnissen der englischen Kolonialmacht gerecht. Durch die Hochhaltung von christlichen Werten und die Verdammung einheimischer Religionen als „Heidentum“ sollte die südrhodesische Bevölkerung „zivilisiert“ werden. Die Überzeugung von der Höherwertigkeit der Europäer stellt sowohl in den USA als auch in Südrhodesien eine tragende Komponente des Bildungskonzeptes dar. Osterhammel (2009) weist unter anderem auf zwei Grundelemente hin, die das kolonialistische Denken prägten: erstens „Anthropologische Gegenbilder: die Konstruktion von inferiorer ‚Andersartigkeit‘“ (Osterhammel 2009: 113). Dabei steht im Zentrum kolonialistischen Denkens die Vorstellung, die BewohnerInnen außereuropäischer Regionen seien grundsätzlich anders beschaffen als EuropäerInnen. Aufgrund ihrer andersartigen körperlichen und geistigen Ausstattung seien sie nicht zu den großartigen Leistungen von EuropäerInnen in der Lage. Dieser Vorstellung liegt eine prinzipielle Differenzannahme zugrunde. Theologisch wurde sie an einer „heidnischen Verworfenheit“ festgemacht, technologisch als eine „Minderkompetenz in der Beherrschung der Natur“ und biologisch als eine „Reduktion auf unveränderliche Rasse – Eigenschaften“ (Osterhammel 2009: 113). Als zweites Element betrachtet Osterhammel den „Sendungsglauben und die Vormundschaftspflicht“. Der Kolonisierte wird dabei als unmündig und unselbständig gesehen, der einer Führung bedarf, die den Höherstehenden zufallen sollte (Osterhammel 2009: 115). In Südrhodesien übernahmen die europäischen Siedler die politische Führung, was auch dem *Phelps – Stokes* Bildungskonzept entsprach. Weder bei der theoretischen Ausarbeitung des *Adapted Education* Modells in den USA, noch bei der Implementierung des Programms in Südrhodesien wurden die Betroffenen konsultiert, sondern als Personen betrachtet, die nicht in der Lage wären, über ihre Bildung und in diesem Zusammenhang über ihre wirtschaftspolitische und soziale Zukunft zu entscheiden.

Das dritte Kapitel behandelt die Reaktion von AfrikanerInnen auf das *Adapted Education* Modell in Südrhodesien. Je nach ihrer sozialen und wirtschaftlichen Realität reagierten verschiedene Bevölkerungsgruppen unterschiedlich auf das Bildungskonzept. Durch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen stellte westliche Bildung ein zentrales Thema für AfrikanerInnen dar. Reaktionen und Aktionen im Bildungsbereich von Eltern und SchülerInnen, unabhängigen Kirchen und erste afrikanische politische Parteien, die anhand der Analyse der Sekundärliteratur behandelt



werden, beruhen auf zahlreichen schriftlichen Quellen und der Oral History, wie Dokumente und Berichte von Schulen, Aufzeichnungen von Gerichtsverhandlungen, Missionsunterlagen, Unterlagen der Kolonialadministration, Schriften von afrikanischen politischen Parteien und südrhodesische und südafrikanische Zeitungen, darunter auch erste indigene Zeitungen. Es gibt Aufzeichnungen von zahlreichen offiziellen Treffen, die das Bildungsthema behandelten und an denen AfrikanerInnen teilnahmen. Aufgrund der massiven Intervention des Kolonialstaates in die afrikanische Wirtschaft, stellte die Forderung von AfrikanerInnen nach Allgemeinbildung mit Englischunterricht und die Ablehnung des *Adapted Education* Modells eine realistische Einschätzung von zukünftigen Berufschancen durch Bildung dar. Wie Brandstetter (1997) betont soll eine Dichotomisierung in der Darstellung der Reaktion von Afrikanern und Afrikanerinnen vermieden werden, also eine Darstellung, die der afrikanischen Bevölkerung nur den Spielraum von Kooperation vs. Widerstand, Passivität vs. Unterwerfung oder Unterwerfung vs. Autonomie lässt (Brandstetter 1997: 75f). Interne politische Prozesse der dominierten Gruppe, mit ihren komplexen Konfliktlinien entlang von Alter, Geschlecht, Klasse und anderer Ungleichheiten werden bei dieser Dichotomisierung außer Acht gelassen. In diesem Sinne sollen AfrikanerInnen hier als Personen dargestellt werden, die je nach ihrer sozialen Lage versuchten sich innerhalb der kolonialen Gesellschaft einen Raum zu schaffen mit dem Ziel des persönlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Weiterkommens. Nach Osterhammel (2009) ist bis zum Aufkommen eines antikolonialen Nationalismus die Herrschaft von Fremden nicht zwingend als illegitime Fremdherrschaft aufgefasst worden (Osterhammel 2009: 72).

In den USA waren neben dem Staat vor allem von Wirtschaftsunternehmen gegründete philanthropische Organisationen wichtige Akteure bei der Einführung des Bildungskonzeptes. In Südrhodesien waren es vor allem der Staat und die Mission, die das Modell durchsetzten. Die Einführung des *Adapted Education* Modells stellt sowohl in den USA als auch in Südrhodesien ein historisches Beispiel für die ökonomische und politische Verwertung von Bildung dar. Bildung war damals nicht unabhängig, sondern diente wirtschaftlichen und politischen Zielen. In der Gegenwart hat dieses Beispiel besonders in Zeiten von Wirtschaftskrisen wichtige Implikationen, wenn die Gefahr besteht, dass Bildungsinhalte vorrangig an wirtschaftliche Realitäten angepasst werden. Der Diskurs um Bildung stellt sich immer auch die Frage, wozu Bildung dienen soll. Im politischen Bereich können Bildungsinhalte selbständiges Denken fördern, oder es unterbinden. Im wirtschaftlichen Bereich kann eine berufsorientierte Bildung zur Erreichung wirtschaftlicher Ziele den Vorrang haben, vor der Vermittlung von Allgemeinbildung. Die Frage, wozu eine bestimmte Bildungsform oder -reform dient, muss zu allen Zeiten neu gestellt werden.

# 1 Thomas Jesse Jones' Adapted Education Programm

## 1.1 Einleitung

Anfang des 20. Jahrhunderts kam es in den Südstaaten der USA zu so genannten „progressiven“ Bildungsreformen. Die Regierungen der Südstaaten strebten mit Unterstützung von philanthropischen Organisationen aus dem Norden der USA die Verbesserung des Bildungssystems an. Wichtig war ihnen, eine für AfroamerikanerInnen und für neue ImmigrantInnen aus Südeuropa „passende“ Bildung zu gewährleisten. Ziel war es, diese Bevölkerungsgruppen in das sich verändernde Wirtschaftssystem der Südstaaten und in die Gesellschaft mit ihrem US-amerikanischen Demokratie-Modell zu integrieren. Durch Schulbildung sollten diese Bevölkerungsgruppen in die angelsächsische Kultur assimiliert werden, die nach der Vorstellung progressiver BildungswissenschaftlerInnen die Norm darstellte. Das *Hampton*- und das *Tuskegee* Institut nahmen bei der Etablierung dieses Bildungsmodells in den Südstaaten eine besondere Rolle ein. Einer der wichtigsten Akteure dieses Bildungsdiskurses war Thomas Jesse Jones. Im Auftrag des *Phelps-Stokes* Fund verfasste er 1917 einen Bericht zur Bildungssituation von AfroamerikanerInnen in den Südstaaten und 1921 den Bericht „Education in Africa“, in denen er das Konzept der *Adapted Education* darstellte. Seine Vorstellung einer *Adapted Education* fand großen Anklang bei Bildungsreformisten in den Südstaaten und der britischen Kolonialregierung, die nach einem neuen Bildungsmodell für britische Kolonien in Afrika suchte.

Ausgehend von dem Bericht „Education in Africa“ von Thomas J. Jones wird die Bildungsreform in den Südstaaten der USA Anfang des 20. Jahrhunderts dargestellt. Das Kapitel beinhaltet eine Analyse des Berichts von Jones zur Bildungssituation in den britischen Kolonien Afrikas. Die Kontextanalyse geht auf Verbindungen zu bedeutenden Institutionen und Personen ein, die im Bericht erwähnt werden.

Dem Kapitel liegen folgende Thesen zugrunde:

- Bildung wurde in dem Bildungskonzept der *Adapted Education* für ökonomische Ziele eingesetzt, indem für die Masse der afroamerikanischen und der afrikanischen Bevölkerung eine Bildung angedacht war, die sie auf die unterste gesellschaftliche Stufe stellte und sie zu einfachen Proletariern im landwirtschaftlichen und industriellen Bereich heranbilden sollte.
- Kapitalistische Wirtschaftsinteressen setzten mit Hilfe des Staates ihre Bildungsziele durch, indem nur eine bestimmte Bildungsform finanziell und ideologisch unterstützt wurde.
- Um in den Südstaaten der USA die Segregationspolitik und in den britisch-afrikanischen Kolonien die Politik des *Indirect Rule* – der indirekten Herrschaft – durchsetzen zu können,

wurde einer kleinen Elite der afroamerikanischen und afrikanischen Bevölkerung eine höhere Bildung ermöglicht.

Der ideologische Diskurs, dass unterschiedliche Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher Bildung bedürfen, wurde in den Bildungsinstitutionen durchgesetzt, mit dem Ziel, die Dominanz der angelsächsischen Bevölkerungsgruppe über die der AfroamerikanerInnen, der neu eingewanderten Süd- und OsteuropäerInnen und indigener Gruppen zu festigen.

Der erste Abschnitt geht auf den historischen Hintergrund zur Bildungssituation in den Südstaaten der USA ein und beschreibt kurz die Etablierung eines öffentlichen Schulsystems. Es wird auf den unterschiedlichen Zugang, den „Schwarze“ und „Weiße“ zur Bildung hatten, eingegangen. Außerdem werden die Ziele der progressiven BildungsreformistInnen in den Südstaaten angesprochen, ebenso ihre Einstellung zur Segregation.

Der Abschnitt „Die Phelps-Stokes Commission 1920/21“ geht auf die Gründung und die Ziele des *Phelps-Stokes Fund* ein und beschreibt die Verbindung, die zur britischen Kolonialregierung in den 1920er Jahren geknüpft wurde. Es werden die Grundgedanken und die Ziele der *Phelps-Stokes Commission* zu ihrer Studienreise 1920/21 erläutert.

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit der ideologischen Ausrichtung der als progressiv bezeichneten BildungswissenschaftlerInnen. Die Vorstellung eines biologischen Evolutionismus wird anhand des Stufenmodells von Morgan, der sozialen Klassifikation in vier Stufen nach Giddings und nach der Theorie von Stanley Hall erklärt.

Der Abschnitt „Das Hampton- und das Tuskegee Institut“ beschreiben den Werdegang und die Einstellung der Gründer dieser Institutionen und geht auf den Stellenwert ein, den diese Institutionen für die afroamerikanische Bildung hatten.

Der letzte Abschnitt stellt die Einstellung von William E. Du Bois, als einen bedeutenden Kritiker dieser Bildungsreform, dar. Du Bois geht in seiner Kritik vor allem auf die wirtschaftspolitische Zielsetzung dieser Bildungsreform ein, die er in der kapitalistisch ausgerichteten Gesellschaftsstruktur, die in den Südstaaten besonders auf einer Ungleichheit zwischen „Schwarzen“ und „Weißen“ beruhte, festmacht. Du Bois Bildungsreformvorschläge stellen einen interessanten Gegensatz zu den Vorschlägen von Jones dar. Von Bedeutung dabei ist, welche Bildungsreformen von staatlicher Seite und von Wirtschaftsunternehmen und den von diesen gegründeten philanthropischen Fonds unterstützt wurden.

Um den Kontext des US-Bildungsdiskurses der 1920er Jahre zu analysieren, werden nach der Analysemethode Faircloughs die Fragen gestellt: „What’s going on?“, „Who is involved?“ and „In what relation?“. Wichtig dafür ist nach Fairclough die Analyse der ‚Members` resources‘, also die bereits vorgeprägte Denkweise der DiskursteilnehmerInnen. Ihr Wissen, ihre Werte, ihr Glaube stellen dabei eine Repräsentation der sozialen Welt dar, deren Mitglied sie sind. Ihre Werte und ihr

Glaube sind sozial bestimmt. DiskursteilnehmerInnen greifen auf ‚*Members`resources`*‘ zurück, um Texte zu produzieren oder an Diskursen teilzunehmen. ‚*Members`resources`*‘ haben einen sozialen Ursprung, das heißt, sie sind von der sozialen Umwelt, in der die DiskursteilnehmerInnen agieren, geprägt.

Nach Fairclough werden Diskurse von sozialen Bedingungen beeinflusst. Diskurse spiegeln soziale Konventionen wider (Fairclough 2001: 16). Sprachliche Phänomene sind soziale Phänomene. Was Leute reden und denken wird sozial bestimmt und ist nicht eine individuelle Angelegenheit, sondern unterliegt dem sozialen Einfluss (Fairclough 2001: 18). Fairclough geht weiters davon aus, dass Diskurse von Machtverhältnissen in sozialen Institutionen und in der gesamten Gesellschaft ideologisch geformt werden. Er geht von einer Dialektik aus, indem der gesellschaftlich geführte Diskurs soziale Institutionen prägt und gleichzeitig von diesen geprägt wird (Fairclough 2001: 14). Grundlage für die Gesellschaftsstruktur sind ökonomische Produktionsverhältnisse, die zu einem bestimmten Verhältnis zwischen den sozialen Klassen führen und andere gesellschaftliche Institutionen prägen. In der kapitalistischen Gesellschaft werde zum Beispiel die Dominanz der ökonomischen Oberschicht durch einen ideologisch gefärbten Diskurs in verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen, wie die der Bildung, der Medien, der Religion und der Familie, aufrechterhalten. Zusätzlich werde der Diskurs durch weitere Machtverhältnisse beeinflusst, die nicht auf den „Klassenkampf“ zwischen der dominierenden kapitalistischen Klasse und der Arbeiterklasse reduziert werden können, wie Machtverhältnisse zwischen Frauen und Männern, zwischen ethnischen Gruppen oder zwischen alt und jung (Fairclough 2001: 26ff).

## **1.2 Historischer Hintergrund zur Bildungssituation in den USA in den 1920er Jahren**

Ende des 19. Jahrhunderts unterlagen Politiken der Südstaaten, wie auch die Bildungspolitik, der lokalen Verantwortung (Strong et al. 2000: 661). Beim Ausbruch des amerikanischen Bürgerkrieges (1861-1865) wurde nur ein kleiner Teil der „weißen“ Bevölkerung durch private und konfessionelle Schulen unterrichtet. Während des Bürgerkriegs sponserten AfroamerikanerInnen ihre eigenen freien Schulen. Ein koordiniertes System von freien Schulen für AfroamerikanerInnen wurde vom *Freedman's Bureau* und der *American Missionary Association* zur Zeit des *Reconstruction State* aufgebaut. Der *Reconstruction State* baute auf diesem System auf, um ein staatlich unterstütztes Schulsystem für „Schwarze“ und „Weiße“ zu bilden. Das öffentliche Schulsystem der Südstaaten blieb jedoch durch das späte 19. Jahrhundert für „Schwarze“ und „Weiße“ inadäquat, weil der Staat fast bankrott war und die „weiße“ Elite gegen ein universelles Schulsystem für alle auftrat. „Weiße“ und „schwarze“ Gemeinschaften mussten oft umfangreiche Mengen an privaten Mitteln zur Aufrechterhaltung eines öffentlichen Schulsystems aufbringen. Für

„Weiße“ änderte sich die Situation, als die meisten Südstaaten es zur Priorität machten, die Bildungssituation für „Weiße“ zu verbessern (Strong et al. 2000: 663). Um 1900 wurden AfroamerikanerInnen in den Südstaaten die Bürgerrechte aberkannt. AfroamerikanerInnen konnten weder wählen, noch protestieren oder sich organisieren. Fehlende Bürgerrechte machten jede Form der politischen Entscheidung ineffektiv (Strong et al. 2000: 660, 662). Nachdem der afroamerikanischen Bevölkerung die Bürgerrechte aberkannt worden waren, bildete das Versprechen, ein öffentliches Schulsystem für „Weiße“ aufzubauen, eine große Rolle. Zum Beispiel kam es 1907 in North Carolina zu einer Gesetzesänderung, bei der das Wahlrecht auf Personen, die lesen und schreiben konnten, beschränkt wurde. Um Wählerstimmen unter der „weißen“ Bevölkerung zu gewinnen, versprachen die Demokraten öffentliche Schulplätze für jedes „weiße“ Kind zu schaffen, so dass sie in Zukunft wahlberechtigt wären (Strong et al. 2000: 666). Der Staat übernahm die Verantwortung für die Schulen von „Weißen“, für welche im Verhältnis wesentlich höhere Mittel zur Verfügung gestellt wurden. Das bedeutete jedoch nicht, dass die Unterstützung der Schulen für „Schwarze“ nach der Aberkennung ihrer Bürgerrechte von staatlicher Seite völlig vernachlässigt wurde. Gründe dafür waren nach Strong, Barnhouse, Walters, Driscoll und Rosenberg:

- „Weiße“ Übermacht bedeutete, dass „Weiße“ über „Schwarzen“ stehen, nicht die Eliminierung aller Möglichkeiten für „Schwarze“.
- Für „weiße“ Reformer stellte es eine Herausforderung dar, eine Form der „Weiterentwicklung“ zu finden, die mit der Vorherrschaft der „Weißen“ übereinstimmte.
- Die 1896 vom US-Höchstgericht beschlossene Doktrin ‚*Separate but equal*‘ zwang die Südstaaten, eine Fiktion von Gleichheit aufrechtzuerhalten, um Separatismus leben zu dürfen.

Zusätzlich kam die Angst vor der Migration der AfroamerikanerInnen in den Norden hinzu. Man erkannte, dass unzureichende Schulbildung für AfroamerikanerInnen auch einen Grund zur Migration darstellte. „Weiße“ befürchteten den Verlust der „schwarzen“ Arbeitskräfte (Strong et al. 2000: 667).

Nördliche philanthropische Gruppen unterstützten direkt die Bildung für AfroamerikanerInnen in den Südstaaten. Für AfroamerikanerInnen stellte es eine strategische Möglichkeit dar, mit diesen Gruppen eine Allianz zu bilden, um ihre Bildungssituation zu verbessern (Strong et al. 2000: 672). In einer Koalition mit nördlichen philanthropischen Organisationen nutzten AfroamerikanerInnen erfolgreich die Strategie, private Ressourcen dieser Organisationen zu nutzen, um den Staat dazu zu bewegen, in einer *public/private* Allianz öffentliche Schulen zu gründen (Strong et al. 2000: 662). Auf diese Art erreichten AfroamerikanerInnen einige ihrer Bildungsziele, nachdem sie ihre Bürgerrechte verloren hatten (Strong et al. 2000: 660).

Goodenow (1978) beschreibt die Bildungsreform der Progressiven in Alabama in den 1920er und 1930er Jahren als typisch für die Veränderungen der Bildungssituation in den Südstaaten zu dieser Zeit. Angestrebt wurde die Modernisierung der Bildung durch eine Reform der Lehrerausbildung, Zentralisierung und staatlicher Kontrolle der Schulen sowie professionellere Organisation und Effizienzsteigerung des Unterrichts. Unterstützt wurden die Reformen durch den *General Education Board* (GEB). Die Bildungsprogramme der Schulen sollten relevant gemacht werden. Liberale und progressive Reformen waren ausgerichtet auf die Forderungen der kapitalistischen Ökonomie. Während der Weltwirtschaftskrise dienten die Reformen dazu, Lehrinhalte an die wirtschaftliche Realität anzupassen. In den Südstaaten dienten progressive Bildungsreformen der Modernisierung des Bildungssystems, es wurden jedoch dazu widersprüchliche rassistische Muster nicht ausgespart (Goodenow 1978: 49f). Die progressiven Bildungsreformer passten ihre Bildungskonzepte an die Segregation der Südstaaten an. In Virginia wurde zum Beispiel die Segregation festgeschrieben. In Alabama wurde festgehalten, dass die afroamerikanische Bevölkerung aufgrund unterschiedlicher „kultureller Fähigkeiten“ eine eigene Rolle im Staat bekommen sollte. In Georgia erfolgten Lippenbekenntnisse zu progressiven Ideen und zur Beachtung sozialer Probleme, aber Segregation wurde nicht als Widerspruch zur gesellschaftlichen Balance gesehen. „Schwarze“ und „Weiße“ wurden als sehr unterschiedlich dargestellt. Bildung sollte aber AfroamerikanerInnen in „produktive“ und „moralisch wertvolle“ BürgerInnen verwandeln (Goodenow 1978: 51).

Zwischen 1912 und 1918 initiierten progressive BildungsreformistInnen eine radikale Rekonstruktion der *Secondary Education*. Hintergrund dazu bildete die Transformation der USA von einer vor allem agrarischen zu einer urban-industriellen Gesellschaft und die Einwanderungswelle von europäischen ArbeiterInnen vor allem aus Süd- und Osteuropa (Johnson 2000: 71). Ende des 19. Jahrhunderts waren philanthropische Organisationen mit den Südstaaten einen Kompromiss für Bildungsreformen für AfroamerikanerInnen eingegangen, indem sie auf ethnische Gleichstellung verzichteten und die Segregation in den Südstaaten in ihre Bildungsreformen integrierten. Die Bildungskonferenzen im Süden, an denen nördliche philanthropische Organisationen und BildungsexpertInnen und Politiker der Südstaaten teilnahmen, zeigen diesen Kompromiss. J.L.M. Curry zum Beispiel, Agent des *Slater und Peabody Fund*, der sehr einflussreich und der Präsident der *Second Conference for Education at Capon Springs* war, glaubte daran, dass die afroamerikanische Bevölkerung „gebildet“ werden müsste, dass jedoch „Weiße“ herrschen sollten (Peterson 1971: 147). Auf dieser Konferenz wurde auch eine eingeschränkte Möglichkeit für höhere Bildung für AfroamerikanerInnen beschlossen, um eine afroamerikanische Elite heranzubilden, so dass im Sinne der Segregation bestimmte Institutionen von AfroamerikanerInnen geleitet werden könnten. Gleichzeitig sollte die Massenbildung für die afroamerikanische Bevölkerung diese „zivilisieren“

und dieser als einfache Arbeitskräfte in der Ökonomie der Südstaaten eine untergeordnete gesellschaftliche Position zuordnen (Peterson 1971: 147f).

### 1.3 Die Phelps- Stokes Commission 1920/21

Im Folgenden wird nach der Analysefrage Faircloughs „What’s going on?“ auf die Gründung des *Phelps-Stokes Fund*, auf die Aktivitäten der *Phelps-Stokes Commission* und auf die Grundsätze der Bildungsadaptionen der *Phelps-Stokes Commission* eingegangen.

Der entscheidende Anstoß für die britische Kolonialpädagogik kam aus Amerika. Caroline Phelps-Stokes, eine reiche Amerikanerin, stiftete einen Millionenbetrag für die Bildung von AfroamerikanerInnen in Amerika und in Afrika, für nordamerikanische indigene Völker und andere bedürftige StudentInnen. Der Fonds wurde ab 1911 von einem Kuratorium verwaltet. Dieses Gremium wollte, bevor es einen größeren Betrag in den Bildungsbereich investierte, einen wissenschaftlichen Bericht über die Bildungssituation der afroamerikanischen Bevölkerung in den USA. Den Auftrag dazu erhielt Thomas Jesse Jones (Sieberg 1985: 586). Ergebnis dieser Forschungsarbeit war die 1917 veröffentlichte Studie: „A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States“. (Johnson 2000: 86).

Anfang des 20. Jahrhunderts hatte der *Phelps-Stokes Fund*, unter der Direktion von Jones enge Beziehungen zu Missionaren und britischen Amtspersonen geknüpft, die nach einer neuen Ausrichtung des britisch-kolonialen Erziehungssystems in Afrika suchten. In diesem Zusammenhang wurde die *Phelps-Stokes Commission* gegründet, um die Bildungssituation Afrikas zu untersuchen. Die *Phelps-Stokes Commission* unternahm Anfang der 20er Jahre zwei ausgedehnte Studienreisen durch Afrika und veröffentlichte daraufhin zwei Berichte. Wichtiges Anliegen war ein *Education Adaption* Programm, das durch das *Tuskegee*- und das *Hampton*-Institut beeinflusst war und die Situation von AfroamerikanerInnen als Ausgangspunkt nahm, um die Bildungssituation in Afrika zu verändern (Sieberg 1985: 586).

Die *Phelps-Stokes Commission* war der Versuch missionarischer und philanthropischer Gruppen des britischen Königreichs und der Vereinigten Staaten, einen Zusammenhang zwischen der Bildungssituation von AfroamerikanerInnen und der afrikanischen Bevölkerung herzustellen. Im August 1920 brach die Kommission nach Afrika auf. Der Report, den die Kommission als Untersuchungsergebnis veröffentlichte, verhalf dem *Phelps-Stokes Fund*, die führende Organisation, zuständig für die Entwicklung der Bildung in Afrika, zu werden (Berman 1971: 132). Jones’ Vorschläge zur afrikanischen Bildungsreform, in Hinblick auf eine landwirtschaftliche und industrielle Ausrichtung der Bildung für AfrikanerInnen, wurden als Möglichkeit gesehen, durch Bildung die britisch-koloniale Verwaltungsform der *Indirect Rule* zu stärken (Berman 1971: 135). Ein Jahr lang wurde eine Vielzahl von Schulen in West-, Zentral- und Südafrika in Stadt und Land

untersucht, wobei auch afrikanische SchülerInnen interviewt wurden. Im Bericht wurde kritisiert, dass sich die Missionsschulen und staatlichen Bildungseinrichtungen auf die Küstenstädte konzentrierten, während das agrarisch geprägte Hinterland fast vollständig ausgeklammert blieb. Bemerkte wurde auch, dass das Schulwesen nicht auf afrikanische Verhältnisse zugeschnitten war. Es wurden europäisch-amerikanische Bildungsvorstellungen nach Afrika übertragen. Die Vernachlässigung landwirtschaftlicher Inhalte wurde kritisiert. (Sieberg 1985: 590). Das Fundament des Berichtes bildete das Christentum und die „wirklichkeitsbezogene“ Anschauung der amerikanischen Pädagogik, vor allem des *Hampton-* und des *Tuskegee-* Institutes. Die Kommission zog häufig Parallelen zu Lebens- und Bildungsverhältnissen der afroamerikanischen Bevölkerung. Das Bildungs- und Erziehungswesen sollte sich auf örtliche Gegebenheiten ausrichten. Afrikanische Schulen sollten anwendungsnahen Lehrstoff vermitteln, praxisbezogen sein und sich auf die Bedürfnisse der ländlichen Bevölkerung ausrichten. Die einheimische Sprache sollte gepflegt und nicht durch das Englische ersetzt werden (Sieberg 1985: 591). Weitere wichtige Lehr- und Erziehungsziele waren Charakterbildung, Gesundheitspflege, Handwerk, Familienleben und christliche Religiosität. Kritisiert wurde die Ineffizienz der Missionsschulen. Die Kommission legte großen Wert auf die Herausbildung einer afrikanischen Elite, die in der eigenen Tradition wurzelte und nicht den Zugang zur Masse verlor (Sieberg 1985: 592). Die Veröffentlichung des Kommissionsberichtes 1922 fand in den USA und in Großbritannien große Beachtung und sorgte dafür, dass pädagogische Fragen in das Zentrum des kolonialpolitischen Diskurses rückten. (Sieberg 1985: 597)

Nach Peterson ist der Erziehungsbereich ein wichtiger Bereich, durch den man kulturelle Dominanz ausüben kann. Er bezeichnet ihn als „Vehikel für intellektuelle Aggression“ (Peterson 1971: 146). Dabei gehe es nicht nur um Transformation von Wissen, sondern um eine Veränderung der Menschen. Bildung wurde in Amerika nach Peterson dazu genutzt, AfroamerikanerInnen zu „kolonisieren“, indem durch eine mächtigere, herrschende Klasse zwischen 1890 und 1925 eine Bildungsform, speziell auf „Schwarze“ in Amerika zugeschnitten, kreiert wurde. Einfluss wurde dabei von philanthropischen Einrichtungen des Nordens, vor allem des *Phelps-Stokes Fund*, ausgeübt (Peterson 1971: 146). Das britische Kolonialsystem nahm diese Bildungspolitik der Amerikaner als Vorbild für ihre Bildungspolitik in den Kolonien.

Die Bildungsadaptionvorschläge der *Phelps-Stokes Commission* in Afrika basierten auf folgenden Grundsätzen:

- Dass die Situation der AfroamerikanerInnen in den Südstaaten einen direkten Zusammenhang hat zur Situation der AfrikanerInnen.
- Dass sowohl die afroamerikanische als auch die afrikanische Bevölkerung rural verbleiben sollte.



- Dass weder die afrikanische noch die afroamerikanische Bevölkerung sich selbst regieren könnte oder ihre Zukunft selbst bestimmen könnte (Berman 1971:144)

Diese Ausrichtungen bildeten auch die ideologische Grundlage für folgende Institutionen, die Jones und den *Phelps-Stokes Fund* beeinflussten: das *Hampton-* Institut, gegründet von Samuel Chapman Armstrong und das *Tuskegee-* Institut, gegründet von Booker T. Washington (Berman 1971: 144). Auch das *General Education Board* (GEB), die größte Organisation, die Anfang des 20. Jahrhunderts für Bildungsfragen von AfroamerikanerInnen zuständig war, vertrat Jones Konzept der *Adapted Education* für AfroamerikanerInnen und AfrikanerInnen.

#### **1.4 Jones (1922): „Education in Africa. A Study of West, South and Equatorial Africa. “**

Jones Studie 1922: „Education in Africa“ ist als wissenschaftlicher Bericht verfasst und umfasst 390 Seiten. Die Wissenschaftlichkeit des Berichts wird mehrmals hervorgehoben. Die dem Bericht zugrunde liegende Forschungsreise wird als eine wissenschaftliche Feldforschung und genaue Analyse vor Ort unter Beteiligung des Verfassers hervorgehoben. Betont wird auch die vorangehende wissenschaftliche Materialsammlung in Amerika und Europa zum Bildungsthema, traditionell afrikanische Bildungsformen oder afroamerikanische KritikerInnen werden jedoch außer Acht gelassen. Im Bericht wird zwar eine objektive Wissenschaftlichkeit hervorgehoben, es wird aber eine eindeutige Position eingenommen, was die Ergebnisse der Forschung betrifft. Insofern handelt es sich nicht um einen objektiven Bericht, der die Fakten darlegt, sondern es werden konkrete Bildungsvorschläge als die einzigen Verbesserungsmöglichkeiten präsentiert. Der Bericht ist einfach und für den Laien verständlich geschrieben.

In der Einleitung wird die Ermöglichung der Studie auf drei Gruppen zurückgeführt:

- Verschiedene Missionsgesellschaften,
- Der *Phelps-Stokes Fund* und sein Report “Negro Education”, herausgegeben von der Regierung der Vereinigten Staaten unter Jones als Fonds-Direktor. Es wird darauf hingewiesen, dass der Fonds die gleichen Methoden, die sich bei der „Verbesserung“ der Bildungssituation der afroamerikanischen Bevölkerung in Amerika als hilfreich erwiesen hatten, in Afrika anwenden würde.
- Publizisten in Amerika und Europa, die durch das Ende des Weltkrieges und die Übernahme von Mandaten für „*backward peoples*“ (Jones 1922: Introduction XIII) auf die Notwendigkeit aufmerksam wurden „of adopting wise educational policies in Africa that would tend to present interracial friction, and to fit the Natives to meet the actual needs of life.“ (Jones 1922: Introduction XIII)

Weiters wird auf die Kooperation der Missionsgruppen in Amerika und Europa und das Zusammentreffen und die Unterstützung einiger europäischer Staaten, vor allem die Unterstützung durch die Briten und Belgier, hingewiesen (Jones 1922: Introduction XIII, XIV).

Nach Fairclough stellt sich die Frage „Who is involved?“ und „In what relations?“. Vor allem zwei der Kommissionsmitglieder, die die Studienreise durchführten, nehmen eine besondere Rolle ein. Auf Jones' und Aggreys Position, Bildungsweg und Einstellung wird deshalb genauer eingegangen. Zu den TeilnehmerInnen an der Studienreise gehörten:

Dr. Thomas Jesse Jones als Kommissionsdirektor:

Jones wurde 1873 in Wales geboren. 1884 wanderte er mit seinen Eltern in die Vereinigten Staaten aus und wuchs in Ohio im Berg- und Stahlarbeitermilieu auf. Er absolvierte ein theologisches und sozialwissenschaftliches Studium. Er erhielt seinen *Bachelor of Divinity at Union Theological Seminary* in New York und seinen MA und Ph.D. in Soziologie auf der Columbia University. Der Soziologe Franklin H. Giddings war Jones' Mentor und hatte sein Leben lang großen Einfluss auf sein Denken. Unter seiner Betreuung schrieb Jones eine Dissertation über überfüllte Mietshäuser in New York, bei der er in 211 Haushalten Juden, Italiener, Iren und Angelsachsen interviewte und diese ethnischen Gruppen nach Giddings' Kategorisierung in soziale und „rassische“ Klassifikationen einteilte (Johnson 2000: 78; Sieberg 1985: 586f). Von 1902 bis 1909 war Jones Pfarrer und Direktor der Forschungsabteilung am Hampton Institut/Virginia, eine Ausbildungsstätte sowohl für „weiße“ als auch für „schwarze“ StudentInnen. Jones identifizierte sich stark mit den Zielen des *Hampton-* Instituts und hielt engen Kontakt zum ähnlich ausgerichteten *Tuskegee-* Institut. Von 1912 bis 1919 war er Sachverständiger im amerikanischen Erziehungsministerium. Von 1913 bis 1946 war er *Educational Director* des *Phelps-Stokes Fund* (Sieberg 1985: 586f).

James Emman Kwegyir Aggrey:

Aggrey sollte in der Kommission die Position der „Schwarzen“ vertreten. Aggrey wurde 1875 an der westafrikanischen Goldküste geboren. Mit 23 Jahren kam er nach New York. 1904 wurde er nach Abschluss seines Studiums Professor am Livingston College in North Carolina. Am *Hampton-* Institut traf er Thomas Jesse Jones. Aggrey war stark missionarisch geprägt. Er sah Booker T. Washington als Vorbild, um in der Welt der „Weißen“ erfolgreich zu sein. Er zeigte sich dankbar für seine Entwicklung und Prägung durch „weiße“ Missionare im Sinne von *'the white mans burden'*. Auf der Studienreise in Afrika vermied er bei Reden auf politische Inhalte einzugehen, sondern konzentrierte sich auf das Ziel der Förderung der Kooperation zwischen „Schwarzen“ und „Weißen“. Er forderte AfrikanerInnen zur Zusammenarbeit mit den Briten auf und zur dankbaren Annahme jeder Hilfe und Unterstützung (Berman 1971: 139). Wie auch Washington wurde Aggrey als ein positives Beispiel für Kooperation zwischen „Schwarzen“ und „Weißen“ präsentiert und als ein Beispiel dafür, wie weit sich AfrikanerInnen durch Zusammenarbeit „entwickeln“ können.

Aggrey wurde als ein Beweis für die positive Wirkung von Christentum und „Zivilisation“ auf AfrikanerInnen hochgehalten (Berman 1971:139f).

Henry Stanley Hollenbeck war zwölf Jahre lang Arzt und Missionar in Angola (Jones 1922: Introduction XVI).

Der Missionar und die Missionarin aus Schottland Mr. und Mrs. Arthur W. Wilkie.

Leo A. Roy aus New York war Sekretär der Kommission und Spezialist für *Industrial Education*. Er unterrichtete während des Krieges Soldaten in Schulen für Afroamerikaner.

Ein Mitglied der Kommission, John Trucker, fiel aus. (Jones 1922: Introduction XIV, XVI)

Im Punkt „The Commission“ erklärt der Bericht:

„The appointment of the Commission was a difficult task. It was finally decided to make it as representative as possible by including in its membership men and women, European, African, and American.“ (Jones 1922: Introduction XIV)

Dr. Aggrey als Sprecher für Afrika in der Kommission stellte jedoch keinen neutralen Repräsentanten dar, sondern vertrat die ideologische Auffassung des *Hampton-* und des *Tuskegee-*Institutes und somit des *Phelps-Stokes Fund*. Aggrey, der westafrikanischer Herkunft war, wurde praktisch als ein Vertreter aller unterschiedlichen afrikanischen Völker präsentiert.

Für die Studie stand ein Jahr zur Verfügung. Die Feldforschung beschränkte sich auf West-, Äquatorial- und Südliches Afrika. Als Ziel wird erwähnt:

“[...] object of the Commission’s work: “To study the educational needs of Africa, especially those pertaining to the hygienic, economic, social and religious condition of the Native people”. (Jones 1922: Introduction XVI)

Vor allem die folgenden Punkte sollten nach dem Bericht bei der Feldforschung beachtet werden:

Untersuchung der Bildungsarbeit, die zur damaligen Zeit in den besagten Gebieten geleistet wurde.

Untersuchung der Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung in Bezug auf Religion, Soziales, Hygiene und Ökonomie und Feststellung, in welchem Ausmaß diese bereits erfüllt wurden.

Erstellung von Bildungsplänen für die ‚Native races‘, indem ‚Native resources‘ adäquat genutzt werden, unter der Beachtung, was das Land braucht (Jones 1922: Introduction XVI)

Im Bericht wird die Bildungssituation in Amerika gelobt, indem festgestellt wird, dass ständig an der Bildungsforschung gearbeitet wird, um die besten Ergebnisse für die jeweiligen Gesellschaften zu erzielen.

Die philanthropische und missionarische Bildung werden als „well-intentioned but often misdirected“ (Jones 1922: Introduction XVII) bezeichnet. Insofern sei es wichtig durch eine wissenschaftlich geleitete Arbeit, die auch die psychologische, soziologische und anthropologische Wissenschaft einbezieht, wie die des *Phelps-Stokes Fund*, die Arbeit der Missionsschulen zu überprüfen und ihr eine neue Richtung zu geben.

Im Kapitel „The Commission’s Itinerary“ werden die genauen Stationen der Studienreise und die dort verbrachte Zeit aufgelistet, wobei es teilweise zu einer Aufteilung der Gruppen kam, sodass manche der Plätze nur von ein bis zwei Mitgliedern besucht wurden. (Jones 1922: Introduction XVII f).

Im Kapitel „Methods of Study“ wird einleitend erwähnt:

„For many months preliminary study was made, both in America and in Great Britain, and the friendly interest of all governments concerned was assured. Publications were carefully collected so that there might be behind all investigations a solid phalanx of facts.“ (Jones 1922: Introduction XVIII).

Unter den “governments concerned” (Jones 1922: Introduction XIV, XVIII) werden keine afrikanischen Regierungen genannt. Ein traditionell afrikanisches Bildungssystem findet keine Erwähnung und wird nicht in die Forschung einbezogen. Die Einbeziehung von AfrikanerInnen in die Entwicklung eines neuen Bildungssystems für das britisch-koloniale Afrika wird lediglich im folgenden Absatz deutlich gemacht.

„The Commission came into intimate relations with many varying African groups; the educated and the uneducated, the barrister; the clerk, the preacher, the teacher, the farmer, the blacksmith, and the fisherman; the women and the girls, in the homes and the schools:“ (Jones 1922: Introduction XIX)

Die Grundlage einer Bildungspolitik für Afrika bildete das Christentum, indigene afrikanische religiöse Einrichtungen werden abgelehnt:

„The Commission assumes that Christian education has to do with the whole of life and the environment in which human beings are to live; also that the program of education which the Christian forces carry out must aim to teach the individual how to play his part in the community as a citizen and as an economic factor no less than as a church member...Unless this be true, there is no possibility of creating and developing an indigenous church, able to stand alone and meet adequately its own responsibilities.“ (Jones 1922: Introduction XXVII)

Der Abschnitt “Conclusion” geht nochmals kurz auf einige Aspekte der *Adapted Education* ein. Dabei wird im Bericht eine eindeutig positive Position bezogen zur Arbeit General Armstrongs am Hampton- und Washingtons am Tuskegee Institut, und zu deren Vorstellung einer Ausbildung im landwirtschaftlichen und industriellen Bereich für AfroamerikanerInnen und AfrikanerInnen.

Die Analyse des ersten Kapitels deckt ein primäres Ziel der Kommission und des *Phelps-Stokes Fund* auf, nämlich die Intensivierung der wirtschaftlichen Nutzung des afrikanischen Kontinentes, bei der für AfrikanerInnen eine bestimmte Rolle vorgesehen war. Das Kapitel ist in vier Abschnitte unterteilt, deren jeweilige Bereiche mit den Missverständnissen im europäischen und amerikanischen Diskurs zu Afrika aufräumen sollen. Dabei wird auf die Bereiche „Wealth of resources and natural scenery“, „Healthfulness of the continent and promising possibilities of sanitary improvement“, „Improvability of the African people“ und “European and American influence” eingegangen. Im ersten Kapitel werden natürliche Ressourcen in Afrika wie

landwirtschaftliche Nutzungsmöglichkeit, Bodenschätze und der Reichtum des Kontinentes gepriesen. Der zweite Abschnitt geht auf medizinische Fortschritte und die Verbesserung der Lebensbedingungen ein. Der dritte Abschnitt möchte über die „Entwicklungsfähigkeiten“ von AfrikanerInnen aufklären. Es wird festgestellt, dass „Entwicklung“ mit Hilfe einer Anleitung der „zivilisierten“ Welt möglich ist und AfrikanerInnen dadurch aus der „Barbarei“ herausgeholt und christianisiert werden könnten. Der letzte Abschnitt über den amerikanischen und europäischen Einfluss auf Afrika betont die positive Wirkung der Mission und des Kolonialismus, auch wenn eingestanden wird, dass Fehler gemacht wurden, und stellt fest, dass ohne Kolonialismus in Afrika keine Entwicklung möglich gewesen wäre. Mit dem Aufräumen dieser Missverständnisse soll die Forderung nach erhöhter Investition in den afrikanischen Kontinent gerechtfertigt werden. Der Bildungssektor sollte, als Grundlage für eine gesellschaftliche Transformation, die wiederum die Grundlage für die ökonomische Nutzung des Kontinentes bildete, genauso eine erhöhte Investition erhalten. Ziel war die verstärkte Nutzung des Kontinentes, wobei AfrikanerInnen zu dieser verstärkten Nutzung als Arbeitskräfte beitragen sollten. Der Bericht nimmt nicht eine wissenschaftlich neutrale Position ein, wie er vorgibt, sondern es lassen sich daraus ökonomische Machtverhältnisse herauslesen.

„The persistence and prevalence of the consequent misunderstandings not only in America, but also in Europe, have retarded and often defeated efforts for development of Africa.” (Jones 1922: 1)

“A correct appreciation of Africa and the Africans is emphatically essential not only to the success of educational and religious endeavors, but also to the maintenance and extension of governmental and commercial organizations.” (Jones 1922: 1)

Im ersten Kapitel des Berichts „Africa and Education“ schreibt Jones unter dem Abschnitt „Wealth of Resources and Natural Beauty“ über die ökonomische Situation Afrikas von einem Reichtum, der nur einer kleinen Gruppe der „zivilisierten“ Welt bekannt ist. Es wird zum Beispiel von „diamond fields of Kimberley“, „gold ridge of Johannesburg“, „coal mines of Rhodesia“ berichtet. Es wird festgestellt: „The forest and agricultural possibilities of Africa have scarcely been touched.“ Die wirtschaftliche Nutzung wird im Satz „[...] which [lumber] could be made into articles of commercial value or shipped to other countries of manufacture“ verdeutlicht. (Jones 1922: 2) Es werden verschiedene landwirtschaftliche und mineralische Nutzungsmöglichkeiten in unterschiedlichen afrikanischen Gebieten aufgezählt. (Jones 1922: 2). Der Abschnitt auf Seite drei desselben Kapitels erläutert die Nutzungsmöglichkeit der afrikanischen Arbeitskraft an folgendem Beispiel:

„One of the most interesting developments of cotton planting in Nyasaland has been the participation of Natives in the industry. This somewhat unusual cooperation opens up wider possibilities in the direction of large exports than cultivation by Europeans alone, since, if every Native who lives in a country suitable for the growth of cotton puts in a patch of an acre round his hut, the total output would be immeasurably increased.” (Jones 1922: 3)

## **1.5 Sichtweise einer rassistischen Einteilung amerikanischer Bevölkerungsgruppen und anderer (nicht-angelsächsischer) Völker nach einem Stufenmodell der Entwicklung und die Vorstellung eines an die „Bedürfnisse“ der Gruppen angepassten Bildungsmodells**

Für eine Analyse nach Faircloughs Modell ist es bei den Fragen „Who is involved?“ und „In what relation?“ nicht nur wichtig, die Position und Einstellung der an der Forschungsreise beteiligten Personen zu untersuchen, sondern auch die Position und Einstellung der am Bildungsdiskurs beteiligten Personen und Institutionen der damaligen Zeit, da diese den dominanten Diskurs darstellten und auch Jones prägten. Wie bereits erwähnt, sind linguistische Phänomene nach Fairclough (2001) ein sozialer Akt und unterliegen deshalb einem sozialen Einfluss, beeinflussen aber auch selbst das soziale Umfeld (Fairclough 2001: 19). Die neue Bildungsform, die die als progressiv bezeichneten BildungswissenschaftlerInnen für die afroamerikanische und die afrikanische Bevölkerung erdachten, hatte ihre ideologische Grundlage in der rassistischen Vorstellung des 19. Jahrhunderts. Amerikas nordeuropäische Bevölkerung, die als dominante Gesellschaftsschicht die amerikanische Gesellschaft des 19. Jahrhunderts errichtet hatte, war überzeugt von einer arischen Überlegenheit und einer im Germanischen entspringenden Demokratie, die durch die Angelsachsen nach Amerika gebracht worden war. Viele Sozial- und GeschichtswissenschaftlerInnen der damaligen Zeit verbrachten nach dem Studium in den USA Bildungsjahre in Deutschland und kehrten mit „rassistischen“ und kulturellen Kategorien des biologischen Evolutionismus in ihren Köpfen zurück. Lewis Henry Morgan, der Vater der amerikanischen Anthropologie, kreierte ein evolutionäres Stufenmodell der Entwicklung von „Wilden“ über „Barbaren“ bis zu „Zivilisierten“. Evolutionisten sahen Afrikaner oder die indigenen Völker Amerikas als „Wilde“, die noch in „Jäger und Sammler-Gesellschaften“ lebten. Die in Städten lebenden Asiaten oder Südeuropäer bildeten „höhere Barbaren“. Angelsachsen gehörten nach ihrer Vorstellung der höchsten Zivilisationsform an. (Johnson 2000: 71f). Europäische Kultur, gekennzeichnet durch Industrialisierung, Demokratie, Monotheismus und Rationalismus, als höchste Stufe der Zivilisation wahrgenommen, sollte der ganzen Welt als Vorbild dienen. Andere Völker, außerhalb Nord – oder Westeuropas könnten, indem sie die europäische Zivilisation als Vorbild nähmen und deren Führung akzeptierten, in ferner Zukunft die „Stufenleiter der Entwicklung“ aufsteigen (Johnson 2000: 72). Die um 1890 junge Generation von BildungswissenschaftlerInnen übernahm zwar das Stufenmodell von Morgan und Co., doch waren sie optimistischer darin, die „barbarischen“ Völker zu „Semizivilisierten“ heranbilden zu können (Johnson 2000: 73). Am Höhepunkt der progressiven Reformen in den ersten zwei Jahrzehnten des

20. Jahrhunderts war der Großteil der politischen, kulturellen und akademischen Führung Amerikas von Morgans evolutionärem Stufenmodell überzeugt und sah Kultur als biologisch determiniert (Johnson 2000: 76f).

Neben dem Sprachgebrauch sieht Fairclough auch den Diskurs und das Verfassen eines schriftlichen Werkes als eine soziale Praxis und deshalb auch vom sozialen Umfeld beeinflusst. ‚Members` resources` stellt für ihn das dar, was ein Mensch bei der Produktion oder Interpretation eines Textes mitbringt. Menschen internalisieren Ansichten, die im sozialen Umfeld produziert werden (Fairclough 2001: 20). Insofern waren die ‚Members` resources`, die Jones beim Verfassen seines Bildungsberichtes mitbrachte, entscheidend für die Schlüsse, die er aus der Forschungsarbeit zog. Zu diesen Ressourcen gehört auch die Beeinflussung Jones` durch andere DiskursteilnehmerInnen. Thomas Jesse Jones übernahm vom Soziologen Franklin H. Giddings, der als Jones` Mentor einen bedeutenden Einfluss auf dessen Weltanschauung ausübte, eine soziale Klassifikation in vier Kategorien, um Menschen nach ihren Bewegungsmotiven hierarchisch einzuteilen in Menschen die, erstens die Freude an physischer Aktivität, zweitens Freude an Gefühlen und instinktiven Reaktionen, drittens Freude an Idee und Emotion und viertens Freude an Gedanken, Glaube und am Denken entwickeln könnten. Nach Jones gehörten Angelsachsen in die für ihn höchste vierte Kategorie und hatten Freude am Denken und am Glauben entwickelt. Nach Jones sollten die Nicht-angelsächsischen Bevölkerungsgruppen in Amerika und Afrikaner daran arbeiten sich der angelsächsischen Norm anzunähern (Johnson 2000: 78).

Im Kapitel ‚Improvability of the African People‘ stellt Jones fest:

„The most unfortunate and unfair of all the misunderstandings is to the effect that the African people do not give promise of development sufficient to warrant efforts in their behalf.”(Jones 1922: 5)

Die Übernahme eines Entwicklungsstufenmodells wird durch die folgenden Textpassagen deutlich gemacht:

„The present distribution of the African groups through the various stages of human society, whether that stage be cannibalistic, barbaric, primitive, or civilized, is a natural condition that has been almost completely duplicated at some time with all civilized races.... The improvability of the African people is clearly shown by their response to the efforts of missions, governments, and commercial organisations.” (Jones 1922: 5)

und auf Seite 6:

„An adequate study of the tribal customs and capacities of those who are still in barbaric and primitive stages will more and more reveal the fact that the present condition of the masses of the African people is normal and comparable with other peoples at the same stage of development. Their folk-lore, their handicrafts, their Native music, their forms of government, their linguistic powers, all are substantial evidences of their capacity to respond to the wise approaches of civilization so that they may share in the development of the African continent.”(Jones 1922: 6)

So genannte progressive BildungswissenschaftlerInnen zogen auch Theorien der neuen Kinderpsychologie heran, um ein passendes Schulsystem zu entwerfen. Vorherrschend auf diesem Gebiet war die Theorie von Stanley Hall, der eine Theorie der Kindesentwicklung, basierend auf

einer evolutionistischen, „rassischen“ und kulturellen Klassifikation aufstellte. Danach würde ein Kind, geboren in einer „nordischen“ Familie schneller die „Entwicklungsstufen“ vom „Wilden“ über den „Barbaren“ zum „Zivilisierten“ durchlaufen, während Kinder, einer süd- oder osteuropäischen oder afrikanischen Familie nur die Stufe des „höheren Barbaren“ oder bestenfalls eine niedrige „Zivilisationsform“ erreichen konnten. Insofern sollten AfrikanerInnen, Süd- und OsteuropäerInnen und nicht-angelsächsische Bevölkerungsgruppen Amerikas eine Bildungsform erhalten, die ihrer mentalen Kapazität entspräche, je nach ihrer „evolutionären Entwicklungsstufe“. Progressive BildungswissenschaftlerInnen wollten daher ein hierarchisches Schulsystem mit unterschiedlichen Curricula, je nach „Entwicklungsstufe“, erarbeiten, wobei die angelsächsische Bevölkerung die höchste Bildung erhalten sollte (Johnson 2000: 74).

Die Grundlagen des Bildungsmodells in den USA bildeten folgende Hauptbildungszweige: die akademische, die wirtschaftliche und die industrielle oder landwirtschaftliche Bildung, die *Manual trainings* oder *Industrial arts* genannt wurde. Den akademischen Zweig besuchten vor allem Bevölkerungsteile, die als Angelsachsen bezeichnet wurden oder nordeuropäischer Abstammung waren. Im Zweig *Business Track* gab es eine Überrepräsentanz an Frauen. Der Zweig *Industrial Arts* war der Zweig, in dem vor allem neue ImmigrantInnen aus Süd- und Osteuropa unterrichtet wurden. Afroamerikaner wurden vor allem in *Manual Trainings* unterrichtet. In allen Zweigen bildete die Vermittlung der Werte der protestantischen Elite eine wichtige Grundlage (Johnson 2000: 76).

Jones plädierte für ein adaptiertes Schulsystem, das den aktuellen Bedürfnissen der nicht-angelsächsischen Bevölkerung entsprach. Der Unterricht sollte auch von Gruppen, die nach Jones höheren abstrakteren Gedanken, wie zum Beispiel denen der Geschichtswissenschaft, nicht folgen könnten, erfasst werden können (Johnson 2000: 79).

„It's [the Commissions] purpose is to help the Natives of Africa by encouraging an education adapted to their actual needs... The time has passed when the old thesis can be successfully maintained that a curriculum well suited to the needs of a group on a given scale of civilization in one country is necessarily the best for other groups on a different level of advancement.“ (Jones 1922: Introduction XXIII)

Im Kapitel „Results“ der „Introduction“ wird nochmals das Bildungsziel festgehalten: „[...] developing such types of education as are best fitted to meet the needs of backward peoples.“ (Jones 1922: Introduction XIX)

Jones „Education Adaption Program“ sah für die afroamerikanische und afrikanische Bevölkerung eine vor allem landwirtschaftliche und industrielle Ausbildung vor. Ziel war, dass die Masse der afrikanischen und - in den Südstaaten Amerikas - der afroamerikanischen Bevölkerung eine Arbeiterklasse im industriellen und landwirtschaftlichen Bereich bilden sollte (Peterson 1971:155f). Der Bedarf nach einem neuen Schulsystem in Amerika war verbunden mit der ökonomischen Notwendigkeit, eine Armee an billigen Arbeitskräften für die expandierende industrielle Produktion



und für die Landwirtschaft zur Verfügung zu haben. AfroamerikanerInnen und ImmigrantInnen, vor allem aus Süd- und Osteuropa, sollten zu diesem Proletariat herangebildet werden (Johnson 2000: 71).

Jones „Education Reports“ für Amerika und Afrika heben die Spiritualität und charakterbildenden Vorteile einer landwirtschaftlichen und berufsbildenden Ausbildung im industriellen Sektor hervor und betonen die Wichtigkeit einer solchen Bildungsform für die wirtschaftliche Entwicklung der Südstaaten und Afrikas (Peterson 1971:155f).

Nach Bermans (1971) Analyse des Reports lauteten Jones Bildungsvorschläge für Afrika wie folgt: Die Basis bildete die Adaption der Bildung auf die lokalen Bedingungen, indem vier Bildungsgrundlagen im Unterricht zu berücksichtigen waren, nämlich Gesundheit, die Nutzung der Umwelt, Entwicklung des Lebensraumes und des Hauses und die Entwicklung eines Gemeinschaftsbewusstseins. Das vorrangige Ziel war eine landwirtschaftliche und fachliche Ausbildung im industriellen Bereich. Weiters wird eine Differenzierung in eine Bildung für die Masse und eine Bildung für die afrikanische Elite hervorgehoben. Diese Trennung der Bildung für die Masse und der Bildung für die Elite steht in Zusammenhang mit dem Prinzip der *Indirect Rule* der englischen Kolonialverwaltung, in der *Native Authorities* aus der afrikanischen Elite zur Aufrechterhaltung der Kolonialmacht in die koloniale Verwaltung eingebunden wurden. Dabei sollte der schwindenden Autorität der *traditional chiefs* gegenüber einer wachsenden, nach dem westlichen Modell der *Liberal Arts* gebildeten Klasse, die diesen zunehmend kritisch gegenüber stand, entgegengewirkt werden (Berman 1971: 135f).

„Closely related to the problems of adaptation and organization is the differentiation of education for the masses and education for Native leadership.“ (Jones 1922: 12)

Nach Jones waren Afroamerikaner noch nicht in der Lage, in einem demokratischen System politische Macht auszuüben. Sie müssten die angelsächsische Führung in allen Lebenslagen akzeptieren. Um politische Selbstbestimmung zu erlangen, müssten sie sich langsam in Richtung „Zivilisierung“ entwickeln. Jones' Konzept der *Social Studies* passte in das Konzept der Kolonisation. Er sprach sich für die Kolonisierung der Länder Afrikas und Asiens aus, um diesen die „Zivilisation“ zu bringen (Johnson 2000: 81).

#### 1.6. Das *Hampton-* und das *Tuskegee-* Institut

Zu den ‚*Members` Resources`* Jones' gehört auch die Beeinflussung durch das Hampton- und das Tuskegee Institut. In Zusammenhang mit Faircloughs Analysefragen „Who is involved?“ und „In what relation?“ wird deshalb auch die Arbeit an diesen Instituten untersucht.

Im 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts waren die einflussreichsten Institutionen, die der Bildungsideologie Jones' folgten, das *Hampton-* und das *Tuskegee-* Institut. Die beiden universitären Institutionen für AfroamerikanerInnen wurden am meisten finanziell und ideologisch

von Unternehmen, religiösen Organisationen und dem Staat unterstützt und hatten entscheidenden Einfluss auf die Bildung von AfroamerikanerInnen in den USA und somit auch auf die Bildungsadaptionen für Afrika. Philanthropische Fonds, wie auch der *Phelps-Stokes Fund*, sahen das *Hampton-* und das *Tuskegee-* Institut als Vorbildmodelle für das *Education Adaption* Programm. Das *Hampton-* Institut wurden von General Samuel Chapman Armstrong und das *Tuskegee-* Institut von Booker T. Washington, der Armstrongs' Schüler war, gegründet. Beide Institute boten eine berufsbildende industrielle und landwirtschaftliche Ausbildung an (Peterson 1971: 148).

Das *Hampton-* Institut war 1868 als *Secondary School* gegründet worden, um befreite Sklaven zu unterrichten. Armstrong war von der Unterlegenheit der „schwarzen“ gegenüber der „weißen“ Bevölkerung überzeugt, speziell was die mentalen Fähigkeiten anbelangte. AfroamerikanerInnen befanden sich für ihn, so wie für Morgan und Giddings, auf einer „barbarischen“ Stufe (Johnson 2000: 79). Armstrong plädierte für eine charakterbildende Bildung, in der Handwerk und landwirtschaftliche Arbeit gelehrt wurden. Er prangerte bei AfroamerikanerInnen Defizite des Charakters an, die durch die Routine der industriellen Arbeit ausgemerzt werden sollten. Trotz der landwirtschaftlichen Ausbildung hatten Afroamerikaner in den Südstaaten Ende des 19. Jahrhunderts wenige Chancen unabhängige Farmer zu werden, da das Land auf europäische Familien, auf Unternehmen und auf Missionsgesellschaften aufgeteilt war. Armstrongs Bildungsreform hatte den Effekt, dass AfroamerikanerInnen zu billigen Arbeitskräften auf den Farmen der „Weißen“ ausgebildet wurden. (Schmidt 2008: 120f).

Das *Tuskegee-* Institut war als gemeinsames Projekt von Armstrong und Booker T. Washington in Tuskegee/ Alabama gegründet worden. Washington leitete nach der Gründung das *Tuskegee-* Institut. Unterrichtet wurde nach der Bildungsreform der *Industrial Education*. Dabei wurden AfroamerikanerInnen in einigen wenigen einfachen Berufen ausgebildet, wobei die gelernten Fertigkeiten kein modernes industrielles Niveau hatten. Landwirtschaft wurde auf Basis einfacher landwirtschaftlicher Tätigkeit und Gärtnerei gelehrt. Die industrielle Ausbildung war eher vorindustriell, in Berufen wie Schuhherstellung, Mauern, Nähen, Kochen, Getreidemühlenbedienung, Verpackung (das *Hampton-* Institut eröffnete 1879 eine Fleischverpackungs- und Dosenfabrik am Institutsgelände). Es wurden auch Ausbildungsinhalte im Bereich der Buchhaltung vermittelt, jedoch nicht Maschinschreiben oder Stenografie. Lehrinhalte nach dem klassischen *Liberal Arts Modell*, die für die angelsächsische Bevölkerung vorgesehen waren, wie Englisch, Grammatik, Geografie, Geschichte, Mathematik oder Naturwissenschaften, wurden im *Hampton-* und *Tuskegee-* Institut, obwohl sie höhere Schulen darstellten, nur bruchstückhaft unterrichtet, weil der Fokus auf die Berufsbildung in einfachen Berufen gelegt wurde (Schmidt 2008: 121f, vgl. Peterson 1971: 151).

Booker T. Washington wurde 1856 als Sklave in Virginia geboren. Er besuchte das *Hampton*-Institut unter Armstrong. Dieses Institut stellte auch eine Schule zur Lehrerausbildung von AfroamerikanerInnen dar. 1875 schloss er die Ausbildung ab und gründete 1881 mit Hilfe von Armstrong das *Tuskegee*- Institut (Zimmermann 2008: 11, Washington 2000: 69). Auch das *Tuskegee*- Institut bildete unter anderem LehrerInnen aus, die nach ihrer Ausbildung SchülerInnen nach dem Bildungsmodell der *Industrial Arts* in eigenen Klassen unterrichten sollten. Nach Zimmermann bedeutete *Industrial Arts* jedoch nicht eine solide Berufsausbildung sondern Enthusiasmus für harte Arbeit, Erlernen einfacher industrieller und handwerklicher Fertigkeiten und Aneignung von persönlichen Werten wie Sauberkeit und Sparsamkeit (Zimmermann 2008: 11). Nach Washington sollten AfroamerikanerInnen den „Weg der Erlösung“, im Sinne einer Christianisierung und „Zivilisierung“, anstreben (Peterson 1971: 149). Gemäß Washington müssten sich AfroamerikanerInnen auf die gängige Wirtschaftsordnung einstellen und durch diese Ordnung geleitet werden. Washington sah durch diese Ordnung nicht die Basis für eine rassistische Diskriminierung, die William E. Du Bois ansprach. Nach Washington und Armstrong sollte Bildung für „Schwarze“ bedeuten, dass diese gewillt waren, gesellschaftlich „ganz unten“ zu starten, um dann nach einer „Entwicklung“ und bestimmten Fortschritten langsam aufzusteigen (Peterson 1971: 150). Washington beschreibt das in *Hampton* und *Tuskegee* angewandte Bildungskonzept als „Bildung für die Hand und fürs Herz“, für die Hand durch die handwerkliche Bildung und fürs Herz durch die missionarisch religiöse Ausrichtung der Bildung. Durch harte Arbeit und religiöse Werte könnten AfroamerikanerInnen „zivilisiert“ werden und „aufsteigen“ (Peterson 1971: 150).

„Ignorant and inexperienced, it is not strange that in the first years of our new life we began at the top instead of the bottom; that a seat in Congress or the state legislature was more sought than real estate or industrial skill; that the political convention or stump speaking had more attractions than starting a dairy farm or truck garden.” (Washington 2000: 128).

“No race can prosper till it learns that there is as much dignity in tilling a field as in writing a poem. It is at the bottom of life we must begin, and not at the top.” (Washington 2000: 129)

Die meisten SchülerInnen *Tuskegees* kamen aus ländlichen Bezirken. Washington wollte mit seinem Bildungskonzept ein Modell schaffen, das die SchülerInnen nicht vom ländlichen Leben wegbrachte, so dass sie in die Städte abwanderten. Um das Schulgelände herum wurde von den SchülerInnen Land kultiviert (Washington 2000: 74). Alle Gewerbe in *Tuskegee* sollten aus dem Bedarf der Gemeinde wachsen (Washington 2000: 81). Um die Gemeinde mit Ziegeln zu versorgen wurde zum Beispiel eine Ziegelindustrie am Schulgelände entwickelt. Die Mädchen wurden in der Herstellung von Matratzen für den Verkauf an die Gemeinde unterrichtet (Washington 2000: 90, 102).

Booker T. Washington meinte, „Schwarze“ würden in den Südstaaten nur dann zu ihren Rechten kommen, wenn sie den politischen Status Quo akzeptierten und versuchten, diesen nur langsam und

graduell zu verbessern, indem sie sich als wertvolle, produktive Mitglieder der Gesellschaft erwiesen (Andrew 2000: VIII). Washington strebte keine Veränderung der politischen Vorherrschaft der „Weißen“ an. Er vertrat ein Bildungskonzept, mit dem „Weiße“ einverstanden waren (Peterson 1971: 151).

Washington wurde nach einer Rede 1895 in Atlanta als „schwarzer“ Führer und Repräsentant des *New South* national und international bekannt. Die Rede ging unter dem Titel „Atlanta Compromise“ in die Geschichte ein. Washington plädiert darin für ein friedliches Miteinander zwischen „Schwarzen“ und „Weißen“. Von vielen Zuhörern wurde die Rede als Akzeptanz von Segregation und der Aberkennung der Bürgerrechte aufgefasst (Zimmermann 2008: 11f).

Anfang des 20. Jahrhunderts hatte das *Tuskegee*- Institut internationalen Bekanntheitsgrad erlangt. Um 1900 nahm die deutsche Botschaft in Washington DC mit Booker T. Washington Kontakt auf, um ein Projekt in Togo in Gang zu setzen. Dabei wurden in *Tuskegee* ausgebildete Afroamerikaner nach Togo geschickt, um dort den Baumwollanbau so zu intensivieren, dass die europäische Industrie beliefert werden konnte. Das Projekt wurde durch deutsche Wirtschaftsunternehmen, die eng mit landwirtschaftlichen Regierungsämtern für deutsche Kolonien zusammenarbeiteten, finanziert. Geleitet wurde das Vorhaben von James N. Calloway, einem Fakultätsmitglied der *Tuskegee*-Landwirtschaftsabteilung. Dieses *Tuskegee* Unternehmen war das erste in Afrika, das erfolgreich eine beträchtliche Menge an Baumwolle herstellen konnte. Die britische, französische und andere Kolonialmächte folgten dem deutschen Beispiel, auch in einigen weiteren Fällen mit Instruktoren aus dem *Tuskegee*- Institut (Zimmermann 2008: 9f). Beginnend mit der Expedition nach Togo leistete das *Tuskegee*- Institut Hilfe für koloniale Institutionen, billige Arbeitskräfte heranzubilden. Dadurch wurde Zimmermann zufolge ein Netzwerk ökonomischer Ungleichheiten unterstützt, das bis heute Auswirkungen auf die globale Ökonomie hat, da dadurch verstärkt die afrikanische Ökonomie unterwandert wurde und einige Regionen Afrikas als Quelle für Rohstoffe in die Weltökonomie integriert wurden (Zimmermann 2008: 17f).

Jones vertrat die Linie dieser Institute. 1902 übernahm Jones als Wirtschaftsinstruktor eine Stelle am *Hampton*- Institut. Bald darauf wurde er Schulkaplan und Professor. Zahlreiche Stellen in Jones Afrikabericht verweisen auf die Arbeit des *Hampton*- und des *Tuskegee*- Instituts.

“For an example of the working of these essentials of education in moulding the life of individuals and communities, we can turn to a demonstration successfully made by a man of African origin. The services of Booker T. Washington, as the founder of Tuskegee Institute, the promoter of education related to the life of the people, and the exponent of cooperation, are recognized throughout the world.” (Jones 1922: 13)

Jones hebt auf eineinhalb Seiten des Berichts die besondere Arbeit und den hervorstechenden Charakter Booker T. Washingtons hervor. Betont wird vor allem die große Bereitschaft zur Kooperation und wie weit ein Afroamerikaner durch den positiven Einfluss der „Zivilisation“ und des Christentums sich „entwickeln“ kann. Dabei zitiert er Dr. Wallace Buttrick, den Präsidenten des

GEB zur Zeit der Veröffentlichung des *Education Reports*, der die besondere Arbeit Washingtons hervorhebt (Jones 1922: 13ff):

“That, I say, is the thing most worth while in education. The schooling at Hampton and at Tuskegee, where from dawn till dark boys and girls are kept at work, makes for this capacity and accounts for the high per cent of graduates from these schools who make good in the world.“ (Jones 1922: 14)

## 1.6 Jones' Kritiker Du Bois

Zu den sowohl in Amerika als auch direkt mit Jones maßgeblich beteiligten AkteurInnen am Bildungsdiskurs gehörte Dr. William E. Du Bois. Seine Einwände als ein Hauptkritiker Jones' in Amerika wurden von Jones im Bildungsbericht für Afrika nicht in Betracht gezogen. William E. Du Bois wuchs in Massachusetts auf. Er studierte an der Fisk Universität in Tennessee und später, als es seine finanzielle Situation ermöglichte, auch in Harvard, seinem ursprünglichem Ziel, und hingte, wie es damals üblich war, zwei Jahre Studium in Deutschland an, wo er auch an Vorlesungen von Max Weber teilnahm. Du Bois erhielt den ersten Harvard Ph.D., den ein Afroamerikaner erhielt. Nachher unterrichtete er als Professor an der Atlanta University (Johnson 2000: 81f). Wie Jones hatte auch Du Bois ‚*Social Science*‘ studiert und beschäftigte sich sein Leben lang mit der Bildungssituation von AfroamerikanerInnen (Johnson 2000: 78).

Du Bois schrieb über ein heterogenes kulturelles System in den Vereinigten Staaten, das nicht auf ein hierarchisches Stufenmodell aufbaute, wie es Morgan, Jones und andere vertraten, sondern auf Gleichheit. Er vertrat die Idee eines kulturellen Pluralismus, in welchem die Rolle der AfroamerikanerInnen nicht in der Imitation der angelsächsischen Kultur lag, noch in der Absorption durch die „weiße“ Bevölkerung. Er widersprach der Auffassung, dass Charakter und die Fähigkeit von Menschen biologisch determiniert seien und meinte, dass Menschen durch die Lebensmodelle ihrer Umgebung geprägt würden (Johnson 2000: 82). Du Bois kritisierte Jones für dessen Vorstellung, die afroamerikanische Bevölkerung müsse sich der „weißen“ Bevölkerung unterordnen und vor allem drei Ziele aufgeben: politische Macht, gleiche Bürgerrechte und höhere Bildung. Als Vertreter des *Cultural Environmentalism* war er überzeugt, dass Menschen von ihrer Umgebung geprägt werden und sich durch Bildung entwickeln könnten. Du Bois betrachtete wie Franz Boas, den er 1906 zu einer Rede auf die Atlanta University einlud, Kultur als angelerntes Verhalten. Die Probleme der „Schwarzen“ wurzelten nach Du Bois in schlechten sozialen Bedingungen, wie niedrig bezahlter Arbeit, geringen Bildungschancen und schlechten Wohnverhältnissen. Er strebte eine vollständige Gleichstellung der „schwarzen“ und der „weißen“ Bevölkerung an, da ihm zufolge AfroamerikanerInnen jede Position im gesellschaftlichen System erlangen konnten. Außerdem plädierte er als Humanist für eine komplexe Allgemeinbildung, die nicht in erster Linie auf ökonomische Aspekte fokussierte (Johnson 2000: 83). Du Bois stellte sich nicht generell gegen eine berufsbildende Ausbildung, sondern wollte, dass AfroamerikanerInnen

auch eine gleichwertige Chance auf jede höhere Bildung erhielten. Durch eine Kombination von humanistischer mit sozialwissenschaftlicher Bildung sah Du Bois die Möglichkeit, soziale Veränderungen durchzuführen, auf die Situation der Unterdrückung und Benachteiligung von AfroamerikanerInnen aufmerksam zu machen und Segregation zu hinterfragen. Durch Bildung sollte die Gründung aktivistischer Bewegungen gefördert werden. 1905 nahm Du Bois an einem Treffen wichtiger afroamerikanischer Organisationsmitglieder teil, was zur Gründung des *Niagara Movement* führte, das für die Verbesserung des Bildungsbereichs und der sozialen und politischen Situation von AfroamerikanerInnen kämpfte. Zur gleichen Zeit gab er das Magazin *The Horizon* heraus, das diesen Diskurs widerspiegelt (Johnson 2000: 83f).

Die Bewegung *Niagara Movement* hatte unter anderem folgende Forderungen:

- Redefreiheit und freie Meinungsäußerung
- Die Gründung einer unabhängigen Presse für AfroamerikanerInnen
- Aufhebung aller sozialen, politischen und rechtlichen Unterschiede basierend auf der Hautfarbe
- Hohe Bildung zugänglich für alle, ohne Einschränkung durch Klasse oder „Rasse“
- Gewaltfreiheit (Du Bois 1986: 249ff)

In seinem Buch „Back Reconstruction in Amerika“ (1992) betont Du Bois in dem Kapitel „Founding the public school“ das Interesse und die Aktivitäten der AfroamerikanerInnen in den Südstaaten für öffentliche Schulen und meint: „The first great mass movement for public education at the expense of the state, in the South, came from Negroes.“ (Du Bois 1992: 638) Er führt einige Beispiele von Schulgründungen durch Afroamerikaner an (Du Bois 1992: 642ff).

Du Bois zeigte auf, dass philanthropische Organisationen den wachsenden Bedarf der Industrie nach einfach ausgebildeten billigen Arbeitskräften erkannten und daher versuchten, die afroamerikanische Bevölkerung zu einer niedrigen proletarischen Schicht heranzubilden. Die ökonomischen Verhältnisse vor allem der Südstaaten hätten sich zwischen 1860 und 1880 grundlegend verändert, so dass ein hoher Bedarf an einer proletarischen Masse sowohl im Agrarsektor als auch in der Industrie nötig gewesen sei. Dadurch, dass diese proletarische afroamerikanische Bevölkerung eine rein berufsbildende Ausbildung in bestimmten Bereichen erhalten und von einer politischen und höheren Bildung ausgeschlossen werden sollte, wäre sie Du Bois zufolge gesellschaftlich der untersten Schicht zugeordnet geblieben, ohne Aufstiegchancen zu erhalten. (Peterson 1971:148f)

Obwohl sich Du Bois maßgeblich am Bildungsdialog in Amerika und Afrika beteiligte, zu Jones Vorstellungen schriftlich und in Reden Stellung bezog, mit diesem in einem Diskurskontakt stand, selbst an einer Universität unterrichtete und sogar regelmäßig ein Magazin herausgab, das sich mit dem Bildungsthema auseinandersetzte, ist interessant, welche Diskursrichtung die dominante

darstellte und bei der politischen und wirtschaftlichen Elite Gehör fand (Johnson 2000: 80, 82f). Du Bois kritisierte die fehlende Unterstützung und teilweise Behinderung der wissenschaftlichen Arbeit der *Atlanta University* durch einflussreiche Personen und Organisationen der Politik und Wirtschaft (Du Bois 1986: 223-228). Stattdessen sei eine „*Tuskegee Machine*“ aufgebaut worden. Der US-Präsident, Gouverneure, philanthropische Organisationen und Kongressmänner suchten Booker T. Washington auf und unterstützten ihn ideologisch und finanziell (Du Bois 1986: 239).

„Tuskegee became a vast information bureau and center of advice. [...] After a time almost no Negro institution could collect funds without the recommendation or acquiescence of Mr. Washington. Few political appointments of Negroes were made anywhere in the United States without his consent. Even the careers of rising young colored men were very often determined by his advice and certainly his opposition was fatal.“  
(Du Bois 1986: 239)

Außerdem meinte Du Bois, dass die „*Tuskegee machine*“ nicht nur eine Aktivität von AfroamerikanerInnen in *Tuskegee* war, sondern dass dahinter „Kapitalisten und Arbeitgeber“ aus dem Norden standen, die die AfroamerikanerInnen in den Südstaaten als billige Arbeitskräfte für ihre Industrie gewinnen wollten (Du Bois 1986: 239f). Nach Du Bois' Meinung wurde durch die „*Tuskegee machine*“ die afroamerikanische Intelligenz unterdrückt und zur Konformität gezwungen. Teil der „*Tuskegee machine*“ sei auch die starke Vertretung von *Tuskegee* in nationalen Zeitungen und Magazinen. Du Bois zufolge beeinflusste *Tuskegee* alle afroamerikanischen Zeitungen. Für die wenigen verbliebenen Kritischen war es ratsam, sich nicht gegen B. T. Washington zu stellen (Du Bois 1986: 241).

Du Bois nahm einige Jahre lang an Konferenzen zur Bildungssituation von AfroamerikanerInnen in *Hampton* teil, um seine Position zu vertreten. Er kritisierte jedoch, dass den Ansichten und Arbeiten der *Atlanta University* und anderer kritischer Institutionen keine Aufmerksamkeit zuteil wurde (Du Bois 1986: 246).

Fairclough meint zu „*order of discourse*“, dass ein Diskurs in eine bestimmte Richtung strukturiert ist. Wie ein Diskurs in einer bestimmten Richtung strukturiert ist, und wie diese Strukturierungen Veränderungen unterliegen, hänge mit einem Wechsel der Machtverhältnisse zusammen und unterliege einer ideologischen Kontrolle (Fairclough 2001: 25). Für Fairclough bildet die Organisation der ökonomischen Produktionsverhältnisse in Verbindung mit der sozialen Schichtung die grundlegende Struktur einer Gesellschaft, die andere Strukturen beeinflusst. Die kapitalistische Gesellschaft beruht dabei auf Klassenverhältnissen zwischen einer kapitalistischen Klasse, die die Produktionsverhältnisse kontrolliert, und einer Arbeiterklasse, die ihre Arbeitskraft verkauft (Fairclough 2001: 26). Dabei stelle der Staat die Hauptinstitution dar, die die Dominanz der kapitalistischen Klasse aufrechterhalte. Diese Allianz der Kapitalisten mit anderen Kräften einer Gesellschaft, die ihre Interessen mit dem Kapital verbunden sehen, bilden den ‚*dominant bloc*‘ (Fairclough 2001: 26f).

Insofern wurde in den 1920er Jahren ein Bildungsdiskurs unterstützt, der den ökonomischen Machtverhältnissen nicht entgegenwirken konnte, sondern diese sogar unterstützte.

## **1.7 Die Unterstützung des Adapted Education Modells durch Philanthropische Organisationen**

Die Macht des ‚*dominant bloc*‘ beruht auf der Möglichkeit, den Staat zu kontrollieren. Der Staat stütze die kapitalistische Klasse und kontrolliere die Arbeiterklasse. Zusätzlich gewährleiten in der kapitalistischen Gesellschaft viele Institutionen wie die Bildung, das Rechtssystem, Religion, die Medien und die Familie die Dominanz der kapitalistischen Schicht. Ideologische Macht - die Macht, eine gewisse Praxis als die allgemein gültige Norm durchzusetzen - sei eine unerlässliche dritte Ebene der Machtausübung neben der politischen und der wirtschaftlichen Dominanz. Ideologische Macht wird unter anderem durch Bildung erreicht (Fairclough 20001: 27). Philanthropische Organisationen, die von kapitalistischen Akteuren gegründet wurden, fokussierten auf die Reform des Bildungsbereichs, um die bestehenden Machtverhältnisse zu festigen und stabil zu halten. Dabei wurden sie von staatlicher Seite unterstützt. Sowohl philanthropische Organisationen als auch der Staat unterstützten in den USA der 1920er Jahre nur eine bestimmte Bildungsform, wie oben ausgeführt.

Ende des 19. Jahrhunderts stiegen die USA zu einer großen industriellen Macht auf. 8% der US-amerikanischen Familien kontrollierten Dreiviertel des nationalen Besitzes. Eine kleine Minderheit dieser sehr Reichen gründete Ende des 19. Jahrhunderts philanthropische Organisationen mit Stiftungen für Förderzwecke, durch die sie die öffentlichen politischen Entscheidungen mitprägten. Bis 1932 wurden diese Stiftungen staatlich nicht kontrolliert. 1932 leitete Präsident Herbert Hoover Reformen ein, um eine Kontrolle politisch tätiger philanthropischer Organisationen im Bereich der Bildung, der sozialen Wohlfahrt und der öffentlichen Gesundheit zu gewährleisten (Sealand 1997: 1f).

Anfang des 20. Jahrhunderts war John D. Rockefeller Sr. der reichste Amerikaner. 1928 stifteten er und sein Sohn J. D. Rockefeller Jr. 600 \$ Millionen an eine Gruppe von sieben unabhängigen philanthropischen Organisationen, von denen die größten im Bildungsbereich Tätigen der *General Education Board* (GEB) (gegründet 1903) und das auch im Ausland aktive *International Education Board* waren. 1929 vereinigten sich diese Organisationen zur *Rockefeller Foundation*, die die meisten von Rockefeller gesponserten philanthropischen Aktivitäten koordinierte (Sealand 1997: 12). Der GEB hatte die Aufgabe, sich um Bildung in den USA zu kümmern. Ein eigener Teilbereich befasste sich mit Bildung für AfroamerikanerInnen in den Südstaaten (Berman 1983: 20).

Aus der Carnegie Foundation, gegründet von Andrew Carnegie, gingen 1905 die *Foundation for the Advancement of Teaching* und die *Carnegie Corporation of New York* hervor (Hall 1994: 212).



Philanthropische Stiftungen wurden von Wirtschaftsunternehmen oder reichen AmerikanerInnen gegründet und geführt, sie hatten jedoch als MitarbeiterInnen ExpertInnen aus dem Bereich der Bildung und der Sozialarbeit. Die massiven Ressourcen, die in das Bildungssystem einfließen, transformierten das Bildungssystem. Unternehmen erkannten, dass durch Massenbildung, Massenproduktion und durch Investitionen im Sozialsystem eine Mittelklasse geschaffen werden könnte, die lernen würde, Produkte herzustellen, zu verkaufen und diese selbst zu kaufen, wodurch Unternehmen ihren Profit vergrößern könnten. Im Bildungsbereich wurde auf öffentliche Schulen fokussiert, da diese als *community*-bildend galten. Das Schulsystem wurde, um der Ökonomie zu dienen, durch die Fokussierung auf neue Fächer und Inhalte, die die Werte einer konsumorientierten Gesellschaft vermittelten, reorganisiert. Unternehmen stellten zunächst fest, dass ökonomisches Wachstum mit Faktoren der Lebensqualität, wie leistbare Wohnungen und ausgebildete zufriedene Arbeitskräfte, zusammenhängt. Daraus ergibt sich einerseits wirtschaftlicher Nutzen und andererseits eine systemerhaltende Funktion. So finanzierten in den Jahren vor der Weltwirtschaftskrise vor allem Unternehmen den Sozialbereich in den USA (Hall 1994: 212f).<sup>1</sup>

Nach Bermann waren für Stiftungen wie die *Carnegie-, Ford- und Rockefeller-Stiftung* seit ihrer Gründung Bildung und Kultur wichtige Aktionsfelder, da diese Bereiche eine wichtige Rolle in der Produktion von Hegemonie spielten und so die Interessen der ökonomischen Oberschicht durchgesetzt werden konnten (Berman 1983: 11). Die Bildungsprogramme, die diese Unternehmen sowohl in den USA als auch im Ausland unterstützten, standen im Zusammenhang mit dem Versuch, eine stabile Inlandspolitik und die Festigung des internationalen Kapitalismus zu gewährleisten. Die Aktionen der großen philanthropischen Stiftungen fielen zusammen mit der polit-ökonomischen Bewegung des Progressivismus, die einen sozialen Konsens schaffen wollte, durch die Bildung einer Mittelklasse und einem Ausgleich zwischen extremer Armut und Reichtum. Die schlimmsten Auswirkungen des Kapitalismus sollten abgewendet werden. Man wollte einen Mittelweg gehen zwischen einem extremen Oligopol und Sozialismus und gleichzeitig die Produktivität steigern. Die Idee des Sozialismus, die mit der massiven Einwanderung von ArbeiterInnen aus Europa Anfang des 20. Jahrhunderts in die USA kam, stellte eine Gefahr für den liberalen Kapitalismus dar. Auch progressive Politiker hielten an den Prinzipien des Kapitalismus fest (Berman 1983: 17).

Der *Phelps-Stokes Fund* spielte eine wichtige Rolle für die Richtung, in die die Bildung für AfroamerikanerInnen nach 1900 ging. 1909 hinterließ Carol Phelps-Stokes ca. eine Million Dollar

---

<sup>1</sup> Während der Weltwirtschaftskrise zogen sich viele Unternehmen aus der Unterstützung des Sozialbereichs zurück. Der US- Staat stellte sich vermehrt diesen Anforderungen. Der Kalte Krieg brachte jedoch ein Aufleben sozialer Initiativen von Unternehmen mit sich (Hall 1994: 114; Berman 1883: 6,28). Wichtiges Ziel dabei war der Zugang der USA zu Rohstoffen und Überseemärkten sowie die Zurückdrängung des Kommunismus (Berman 1983: 6,14).

für die Unterstützung der Bildung von bedürftigen „weißen“ StudentInnen, AfroamerikanerInnen und Indigenen. Der Großteil des Fonds wurde in Bildung für AfroamerikanerInnen investiert. Carol Phelps-Stokes stammte aus einer Familie, die seit Generationen missionarisch tätig war. Vor ihrem Tod hatte sie Kontakt zum *Tuskegee-* und *Hampton-* Institut. In ihrem Testament spezifizierte sie, dass ein Teil des Geldes für *Industrial Schools* ausgegeben werden sollte (Peterson 1971:152f).

Die Schulen, die von philanthropischen Organisationen im Norden der USA zwecks Bildung von AfroamerikanerInnen im Süden unterstützt wurden - vor allem das *Hampton-* und das *Tuskegee-* Institut - förderten ein Bildungssystem, das auf unterschiedliche Bildungsinhalte für „Schwarze“ und „Weiße“ fokussierte (Schmidt 2008: 122f). Ein großer Teil des Geldes, das philanthropische Organisationen wie die *Rockefeller Foundation* für Bildung zur Verfügung stellten, wurde in eine spezifische Bildungsreform investiert, die der afroamerikanischen Bevölkerung einen Platz am untersten Level der sozioökonomischen Ordnung andachte (Peterson 1971: 147).

Anna T. Jeanes, Quäkerin auf Philadelphia, gründete 1907 den *Jeanes Fund* Dabei stellte sie zur Unterstützung von ruralen Schulen für AfroamerikanerInnen eine Million Dollar zur Verfügung. Der Fond wurde von einem Kuratorium verwaltet, zu dessen Gründungsmitgliedern US-Präsident Taft, der Großindustrielle Carnegie, der Leiter des *Hampton-* Instituts Dr. Fissell und Dr. Booker T. Washington gehörten. Der *Jeanes Fund* entwickelte ein System indem *Jeanes Teacher*, die ein Studium in *Hampton-* oder *Tuskegee-* absolviert hatten, anderen LehrerInnen in ländlichen Gebieten als Supervisoren zur Seite standen. Ihre Aufgabe war es, den schlecht ausgebildeten DorflehrerInnen sachliche und methodische Unterstützung zu leisten. Der Fokus wurde auf praktische Fähigkeiten gelegt. 1915/16 arbeiteten *Jeanes* Lehrer in vierzehn amerikanischen Südstaaten (Sieberg 1985: 596).

Die *Rosenwald Foundation* errichtete Schulen für AfroamerikanerInnen unter der Bedingung, dass der Staat diese Schulen dann ins öffentliche Schulsystem übernahm und sie als öffentliche Schulen weiterführte. 1914 gab die *Rosenwald Foundation* 30 000 US\$ aus, um 92 Schulen in den Südstaaten zu bauen. Die *Rosenwald Foundation* übernahm damit 33% der Kosten, die jeweilige lokale afroamerikanische Bevölkerung übernahm 45% der Kosten, 16% übernahm der Staat und 6% die „weiße“ lokale Bevölkerung. 1917 baute die *Rosenwald Foundation* mit einem Budget von 4 Millionen US\$ in Allianz mit afroamerikanischen Gemeinden und dem Staat Schulen für AfroamerikanerInnen. Der Anstoß zur Finanzierung durch den *Rosenwald Fond* kam durch die afroamerikanischen Gemeinden (Strong et al. 2000: 673).

Frederick Paul Keppel, der Präsident der *Carnegie Foundation*, schreibt in seiner Publikation „American Philanthropy and the advancement of learning“ von der umfassenden finanziellen Unterstützung der Universitäten Chicago, Columbia, Harvard und Yale durch Unternehmen wie *Carnegie*, *Guggenheim*, *Rockefeller*, *Rosenwald*, *Sage* und andere (Keppel 1934: 5)

Im „Twenty Years Report of the Phelps-Stokes Fund“ von 1911-1931 schreibt Thomas J. Jones über die Aktivitäten von Philanthropischen Organisationen bei der Stimulierung der Bildung von AfroamerikanerInnen. Als wichtige Organisation nennt er den *Rockefeller General Education Board*, den *Jeanes und Slater Fund* und den *Julius Rosenwald Fund* (Jones 1932: 46f).

B. T. Washington schreibt in seiner Autobiographie:

„A short time ago we received twenty thousand dollar from Mr. Andrew Carnegie, to be used for the purpose of erecting a new library building.” (Washington 2000: 111f)

“Second, we received one thousand dollars from the John F. Slater Fund. Our work seemed to please the trustees of this fund, as they soon began increasing their annual grant.” (Washington 2000: 113)

Die Organisation, die Anfang des 20. Jahrhunderts die größten finanziellen Mitteln für die Bildung von AfroamerikanerInnen zur Verfügung stellte, war das *General Education Board*. Ein Großteil des Geldes, das sie zwischen 1902 und 1930 zur Verfügung stellten, ging an Colleges für „Schwarze“, die eine landwirtschaftliche und industrielle Bildung förderten, basierend auf das Modell des *Tuskegee-* Institutes (Sealander 1997: 68). Der GEB wollte die Bildungsvorstellungen, die man auf der Konferenz in Capon Spring ausverhandelt hatte, durchsetzen<sup>2</sup>.

Industrielle Millionäre aus dem Norden setzten große Hoffnung ins *Hampton-* und *Tuskegee-* Institut (Peterson 1971: 151). 1905 erhielt das *Tuskegee-* Institut eine Spende von 600 000 US\$ von Carnegie. Die Höhe der Spende wird deutlich, wenn man sie mit dem Jahresbudget von 1904, das 155 000 US\$ betrug, vergleicht (Peterson 1971: 152). Der GED war ein wichtiges Instrument der Verteilung von Geldern aus dem Norden für Bildung in den Südstaaten. Die Organisation übte großen Einfluss auf die Verbreitung von Vorstellungen aus, wie das Bildungskonzept für AfroamerikanerInnen aussehen sollte. In diesem Sinne unterstützte der GEB nur Institutionen, die mit dieser Vorstellung konform gingen. Die Atlanta University, die stark beeinflusst war von der *Liberal Education Philosophy* von Du Bois, erhielt keine Unterstützung und unterlag damit einer prekären finanziellen Situation (Peterson 1971: 152).

## 1.8 Schluss

Wie aus den oben erwähnten Beispielen aus verschiedenen Bereichen der Wissenschaft zu sehen ist, setzt sich die Idee von Entwicklungsstufen im 18. und 19. Jahrhundert in Europa und Amerika im wissenschaftlichen Diskurs verschiedener Disziplinen durch. Die verschiedenen Ideen von Entwicklung des 18. und 19. Jahrhunderts beeinflussten realpolitische Aktivitäten. Der

---

<sup>2</sup> 1915 berief der GEB eine Konferenz zur Bildungsdirektion von Colleges für Afroamerikaner ein. Der Grund für die Einberufung war, dass es einige Colleges gab, die einen eigenen Bildungskurs eingeschlagen hatten, der nicht zum Bildungskonzept des GEB passte (Berman 1983: 20f).

wissenschaftliche Diskurs einer stufenweisen Entwicklung, der auch Jones beeinflusste, hatte große Auswirkungen auf die Bildungspolitik in den britischen Kolonien Afrikas und in Amerika.

In Jones' Bildungsbericht wird eine rassistische Einteilung der Völker übernommen, die eine stufenweise Einordnung in „barbarische“ bis „zivilisierte“ Völker bedeutet. Je nach dieser Einteilung hätten die unterschiedlichen Volksgruppen unterschiedliche Fähigkeiten und sollten daher auch entsprechend ihrem Können verschiedene Bildungsgänge besuchen. Nach Jones standen Angelsachsen auf der höchsten „Zivilisationsstufe“, und ihnen sollte die höchste Bildung zuteil werden. AfrikanerInnen und AfroamerikanerInnen sollten eine Ausbildung im landwirtschaftlichen und industriellen Bereich erhalten und dadurch indirekt von der politischen Macht ausgeschlossen werden. Für die Masse der afrikanischen und afroamerikanischen Bevölkerung war die gesellschaftliche Rolle von einfachen ArbeiterInnen in der Landwirtschaft und in der einfachen Industriearbeit vorgesehen. Nur eine kleine Elite sowohl unter den AfroamerikanerInnen als auch unter den AfrikanerInnen in den britischen Kolonien sollte eine höhere Bildung erhalten, um einerseits die Segregation in den Südstaaten aufrecht erhalten zu können und andererseits in den britischen Kolonien eine indigene Elite, die im Sinne der *Indirect Rule* mit der Kolonialmacht kooperiert, heranzubilden. „Barbarische“ und „semibarbarische“ Völker sollten durch die Führung der Angelsachsen „zivilisiert“ und christianisiert werden. Jones' Bildungsvorschläge reproduzierten insofern Machtverhältnisse. Sie trugen dazu bei, die politische Macht der angelsächsischen Bevölkerungsgruppe gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen, wie vor allem Afroamerikanern, aber auch eingewanderten Süd- und Osteuropäern und indigenen Bevölkerungsgruppen, aufrechtzuerhalten. Angelsachsen blieb in der Gesellschaft eine politische und wirtschaftliche Führungsposition vorbehalten, indem andere Bevölkerungsgruppen von ihrer „Entwicklung“ her als für die politische und wirtschaftliche Führung noch nicht in der Lage dargestellt wurden. Eine besondere Rolle nahmen dabei philanthropische Fonds, gegründet von bedeutenden Wirtschaftsunternehmen wie *Rockefeller* und *Carnegie* ein, die mit hohen finanziellen Mitteln und mit Unterstützung der US-Staaten ihre Vorstellung angesichts gesellschaftlicher Veränderungen durch Bildung durchsetzen wollten. Insofern unterstützten sie das Bildungsmodell des *Hampton-* und des *Tuskegee-* Institutes, das seinen SchülerInnen einfache handwerkliche, industrielle und landwirtschaftliche Fertigkeiten lehrte und nicht auf eine allgemein bildende höhere Bildung Wert legte, wie sie Du Bois in seinem Bildungskonzept vorsah. Die wirtschaftliche Ausrichtung des *Tuskegee-* Institutes zeigt sich auch an der Zusammenarbeit mit der deutschen Kolonialmacht bei dem Projekt in Togo.

Um eine gegensätzliche Position zu Jones' Bildungsvorschlägen aufzuzeigen, wurde die Position von Du Bois dargelegt. Du Bois, als Jones' Kritiker, kämpfte für eine Transformation dieser Machtverhältnisse und wollte die gleichen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen

Chancen für alle Volksgruppen, unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit, durchsetzen. Er plädierte für eine Bildung, die kritisches Denken und die kritische Auseinandersetzung mit der Gesellschaft fördert, so dass Ungleichheiten hinterfragt werden können. Obwohl Du Bois in den ersten Jahrzehnten maßgeblich am Bildungsdiskurs der USA beteiligt war, wurden seine Vorschläge von philanthropischen Organisationen und vom Staat nicht in Betracht gezogen. Die Universität, auf der er unterrichtete und die für eine allgemeine höhere Bildung auch für AfroamerikanerInnen stand, wurde finanziell und ideologisch nicht unterstützt.

Die Dialektik, von der Fairclough ausgeht, indem er meint, dass der gesellschaftlich geführte Diskurs soziale Institutionen prägt und gleichzeitig von diesen geprägt wird (Fairclough 2001: 14), offenbart sich auch in der Bildungspolitik der USA Anfang des 20. Jahrhunderts. Staatliche Institutionen der Südstaaten, die im Sinne der Segregation agierten, beeinflussten die Auseinandersetzung mit Bildung, gleichzeitig wirkte sich der progressive Bildungsdiskurs auf die Arbeit von Bildungsinstitutionen wie das *Hampton-* und das *Tuskegee-* Institut aus.

*Adapted Education*, als ein Bildungskonzept, das die Situation der afroamerikanischen Bevölkerung „verbessern“ sollte, wurde von der britischen Kolonialregierung als Bildungsreform in den britischen Kolonien eingeführt. Das zweite Kapitel erläutert, wie Jones Bildungsvorschläge in Südrhodesien, als britische Siedlerkolonie, implementiert wurden und welche ökonomischen und politischen Hintergründe dieser Reform zugrunde lagen.

## 2 Adapted Education in Zimbabwe

### 2.1 Einleitung

Die Einführung des *Adapted Education* Bildungsmodells hatte in Südrhodesien (dem heutigen Zimbabwe) wirtschaftspolitische Hintergründe. Die beiden primären Ziele des Staates, die Segregationspolitik und die Protektion der Siedlerökonomie, fielen dabei besonders ins Gewicht. Die Segregationspolitik Südrhodesiens, die zum Ziel hatte, die Lebensbereiche der afrikanischen Bevölkerung und der europäischen Siedler zu trennen, wies Parallelen auf zur Segregationspolitik in den Südstaaten der USA in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts, durch die die Bereiche der afroamerikanischen und der europäischen Bevölkerung getrennt werden sollte. Im Zuge der Segregation wurden AfrikanerInnen in Reservate zwangsweise umgesiedelt. Das Bildungsmodell der *Phelps-Stokes Commission* basierte auf der Vermittlung des *Industrial Trainings*, im Sinne einfacher landwirtschaftlicher und handwerklicher Tätigkeiten, um das ländliche Leben in den Reservaten „zu entwickeln“. Im Zusammenhang mit der Protektion der Siedlerökonomie legte der Staat besonderen Wert darauf, eine Konkurrenz zwischen den wirtschaftlichen Bereichen der afrikanischen Bevölkerung und der Siedler und eine Überschneidung ihrer Ökonomien abzuwenden. Der wirtschaftliche Aufschwung, den die afrikanische Bevölkerung in den Anfängen des Kolonialismus durch den Handel mit den Siedlern erfuhr, bewegte die Siedler dazu von der Kolonialregierung die Protektion ihrer Wirtschaft einzufordern. Um die Landwirtschaft der Siedler zu stärken und vor der Konkurrenz der AfrikanerInnen zu schützen, führte der Staat massive staatsinterventionistische Protektionsmechanismen ein. Das Bildungsmodell, das die Regierung in den 1920er Jahren einführte, stand in Zusammenhang mit dieser Politik.

Mit dem *Adapted Education Modell* folgte der Staat außerdem einem dualen Bildungsmodell, einer getrennten Bildung für die Masse der AfrikanerInnen und für eine kleine kontrollierte Elite. Für die Masse war neben der rudimentären Alphabetisierung in der lokalen Sprache vor allem die Vermittlung des *Industrial Trainings* vorgesehen, für die Elite auch literarische Bildung. Dadurch sollte die Politik des *Indirect Rule* unterstützt werden.

Der erste Teil des Kapitels liefert einen historischen Überblick über die Eroberung Zimbabwes durch die BSAC und die Anfänge der Siedlerökonomie. Es wird die Beziehung der afrikanischen Bevölkerung zur Mission und die Landwirtschaft der Siedler und der AfrikanerInnen beschrieben. Der Abschnitt „Kolonialstaatliche Landaufteilung“ zeigt die rassistische Verteilung von Land und die starke Benachteiligung der AfrikanerInnen. Im darauf folgenden Abschnitt wird die Protektion der

Siedlerökonomie am Beispiel der Maisproduktion erläutert, die vor allem während der Weltwirtschaftskrise für die afrikanische Bevölkerung massive Auswirkungen hatte.

Der zweite Teil des Kapitels beschreibt die Einführung des *Adapted Education* Bildungskonzepts der *Phelps-Stokes Commission*. Es wird der Zusammenhang des Bildungsmodells mit der Herrschaftsform der *Indirect Rule* aufgezeigt und auf wirtschaftspolitische Hintergründe wie die Segregationspolitik und die Protektion der Landwirtschaft der Siedler hingewiesen. Als Hauptträger von Bildung wird die Rolle der Mission und des Staates analysiert und deren Verhältnis zueinander beschrieben. Die letzten beiden Abschnitte gehen auf das *Keigwin* Schema und das *Jeanes Teacher* Modell ein, als staatliche Bildungsprogramme im Einklang mit dem *Adapted Education* Modell. Beide Programme wurden von der Mission mitgetragen.

Folgende Thesen liegen dem Kapitel zu Grunde:

- Die Einführung des *Adapted Education* Bildungsmodells in Südrhodesien diene der Aufrechterhaltung der Segregationspolitik des Staates und der Protektion der Siedlerökonomie, indem die Bildung für die Masse der AfrikanerInnen auf das Dorfleben in den Reservaten ausgerichtet war und eine höhere Bildung nur einer kleinen Elite zur Verfügung gestellt wurde.
- Das *Adapted Education* Modell stand im Einklang mit der *Indirect Rule* als koloniale Herrschaftsform der Briten.
- Die Mission als Hauptträger von Bildung in Südrhodesien kooperierte mit dem Staat bei der Einführung des *Phelps-Stokes* Bildungskonzepts, da sich einige Ziele und die Sichtweise auf die AfrikanerInnen zwischen Mission und dem Kolonialstaat deckten.

## **2.2 Die wirtschaftspolitische und soziale Situation in Südrhodesien zur Zeit des Kolonialismus**

### **2.2.1 Historischer Hintergrund**

Als zwei Folgestaaten von Great Zimbabwe entstanden am zimbabwischen Plateau, das Torwa-Reich und im Norden des Plateaus um 1450 das Mutapa-Reich, das bis 1884 existierte und die Goldvorkommen des südlichen Plateaus kontrollierte (Döpcke 1992: 11). Ende des 17. Jahrhunderts stieg ein Teil der Mutapa-Dynastie, die Rozwi-Dynastie, zu einer konkurrierenden Macht auf und bildete die herrschende Dynastie. Da die Goldvorkommen auf dem Plateau und damit der Fernhandel zurück gingen, wurde der Rozwi-Staat, dessen staatliche Kontrolle auf dem Fernhandel basierte, geschwächt, so dass einwandernde Nguni-sprechende Völker immer mehr an Einfluss gewannen (Döpcke 1992: 12). 1839 erreichten die Ndebele das südliche Plateau. Auf ihrer Wanderung integrierten sie eine große Zahl an Menschen unterschiedlicher Herkunft und gründeten

um Butawayo einen Staat, der bis 1897 bestand. Der Staat war sehr integrativ, was sich u.a. darin ausdrückt, dass 60 Prozent der 1890 dazugehörenden Bevölkerung ursprünglich Shona-sprechend waren. Die benachbarten Shona-Territorien waren dem Staat gegenüber teilweise tributpflichtig. Vor der Invasion der europäischen Siedler kam es deshalb vor allem ab 1877 zu Machtkämpfen zwischen Shona und Ndebele (Döpcke 1992: 13, Palmer 1977: 9,11)

Ab 1870 übernahm Lobengula die Herrschaft im Ndebele-Reich. Die Wirtschaft basierte auf dem landwirtschaftlichen Anbau vielfältiger Produkte, auf der Arbeit in den Minen, der Manufaktur und dem Handel. Die vor dem Kolonialismus bestehende Arbeitsmigration deutet durch den Zuzug ins Ndebele-Reich auch auf die hohe Produktivität der Wirtschaft hin (Englert 2001: 26).

Ende des 19. Jahrhunderts waren die heutigen Staaten Rhodesien, Malawi und Sambia die einzigen Gebiete südlich der Sahara, die noch nicht von Europäern im Zuge des *Scrambles* besetzt worden waren. In Südafrika existierten seit Mitte des 19. Jahrhunderts die britischen Kolonien Kapkolonie und Natal und die Buren-Staaten Transvaal und Oranje Freistaat, welche sich in gegenseitiger Konkurrenz befanden. Der englische Millionär, Finanzkönig und seit 1890 Ministerpräsident der Kapkolonie Cecil Rhodes, auf den die Bezeichnung Zimbabwe während der Kolonialzeit, Südrhodesien, zurückgeht, war auch Präsident der *De Beers Diamanten* Bergbau Gesellschaft und Teilhaber der größten Goldminengesellschaft Südafrikas *Goldfields of South Africa*. Rhodes hatte den imperialistischen Plan, eine Achse vom Kap bis nach Kairo zu errichten, die unter britischer Kontrolle sein sollte, da man in Südrhodesien reiche Goldvorkommen vermutete (Sendler 1976: 11f). Bis 1880 gab es in der Beziehung zwischen den drei Mächten Ndebele, Buren und Engländer keine großen Zwischenfälle. Die Situation änderte sich, als in Mashonaland große Goldvorkommen vermutet wurden. Buren und Engländer bemühten sich, als erste die Schürfrechte von Lobengula, dem König der Ndebele, zu erhalten. Regierungsvertreter und Händler bedrängten den König, Verträge, die ihnen Benutzungsrechte zusicherten, zu unterschreiben. Bei den Verhandlungen erhielten Missionare als Vermittler und Übersetzer eine wichtige Rolle (Sauerwein 1990: 73). Lobengula hatte gute Kontakte zu Missionaren. Das Wissen der Missionare wollte er der Jugend seines Dorfes nicht vorenthalten und genehmigte die Eröffnung von Missionsschulen. Nach Missionsberichten war Lobengula auch selbst sehr interessiert an philosophischen und religiösen Gesprächen mit Missionaren (Sauerwein 1990: 74ff). Einem Agenten Rhodes und einem am Matabele-Königshof lebenden Missionar gelang es, den Ndebele König Lobengula zum Abschluss eines Freundschaftsvertrages mit der britischen Regierung zu überreden. Im März 1889 wurde die *Rudd-Concession* unterzeichnet. Darin übertrug er für Gewehre und Munition die vollständige Verfügung über Metalle und Mineralien des Landes an die Kolonisten. Die schriftliche Fassung wich erheblich von der Version ab, die Lobengula durch Reverend Charles Daniel Helm, dem ansässigen Missionar der *London Missionary Society*, übersetzt wurde. Helm übersetzte dem



König, dass dieser nur einer kleinen Gruppe von Arbeitern in seinem Land das Goldsuchen gestatten und nur in einem begrenzten Teil des Landes die Schürfrechte an Rhodes abtreten müsse (Sauerwein 1990: 81f; Sandler 1976: 12f). 1889 gründete Rhodes, durch den Zusammenschluss der *Bechuanaland Exploration Company* und der *Goldfields of South Africa Company* die *Britisch South Africa Company Chartered and Limited* (BSAC). Obwohl Lobengula, als er den Betrug erkannte, die Vereinbarungen bestritt, dienten diese der britischen Regierung als Grundlage für ihre kolonialen Interessen. Die britische Krone bestätigte Rhodes und seiner BSAC die aus dem Vertrag entstandenen Rechte. Von der britischen Regierung erhielt er die Vollmacht, Verträge mit Afrikanern abzuschließen, Monopol über Handel und Bergbau auszuüben und über das Land zu verfügen. Daran änderte sich auch nichts, als Lobengula eine Delegation nach London sandte, um bei der Königin Protest zu erheben (Schicho 2004: 374; Sandler 1976: 13). Die BSAC war in erster Linie an der Ausbeutung von Bodenschätzen interessiert. Dafür wurde das Land für den Transport mit der Eisenbahn erschlossen. Rhodes hatte jedoch den Bodenreichtum überschätzt. Als die BSAC dies erkannte, änderte sie ihre Politik und arbeitete fortan an der Errichtung einer Siedlerkolonie (Sauerwein 1990: 130). Phimister (1988) zeigt wie die BSAC, um Investoren aus Britannien anzulocken, eine Spekulationsblase aufblies über reiche Goldvorkommen. Die Spekulationsblase platzte 1891, nachdem London Experten zu den Goldlagerstätten geschickt hatte und die Aktienwerte der BSAC um die Hälfte fielen, als ersichtlich wurde, dass die Goldvorkommen nicht dem erhofften Ausmaß entsprachen. Daraufhin begannen bewaffnete Siedler und Beamte der BSAC mit der Ausbeutung der Shona und Ndebele Ökonomie, indem sie 100000 bis 200000 Rinder raubten. Zusätzlich wurde die indigene Bevölkerung ab 1895 zur Zwangsarbeit in den Minen gezwungen (Phimister 1988: 7f, 16). In Folge dessen kam es zu einem gemeinsamen Aufstand der Ndebele und der Shona (*chimurenga*) gegen die europäische Besatzungsmacht. In einigen Gebieten konnte sich der Aufstand bis 1899 halten, bis durch die Niederbrennung und Sprengung von Dörfern, die Vernichtung der Ernte und das brutale Vorgehen gegen Frauen und Kinder die Aufständischen zur Unterwerfung gezwungen wurden (Schicho 2004: 375).

Nach dem *chimurenga* kamen mehr EuropäerInnen ins Land. Einwanderer waren Siedler, BSAC-Verwaltungsbeamte und Missionare. Die Siedler stammten aus Gebieten des britischen Empires, aus Amerika und Europa. Verwaltungsbeamte kamen vor allem aus England oder waren Buren aus Südafrika. Missionare und Missionarinnen, als Angehörige unterschiedlicher Konfessionen, kamen aus Europa und Amerika. Es kam zur gezielten Anwerbung von Siedlern, die in der Landwirtschaft tätig sein sollten. Zwischen Siedlern und der BSAC bestand eine gute Beziehung. Die Beziehung der Siedler zu den Missionaren war jedoch eher durch Misstrauen geprägt. Die Tätigkeiten der Missionare im Bildungs- und Gesundheitsbereich bewerteten die Siedler nur positiv, wenn sie ihnen zugute kamen. Die Siedler verurteilten großteils die Bemühungen der Missionare, AfrikanerInnen

zu unterrichten. Wie die BSAC fürchteten die Siedler, dass AfrikanerInnen durch diese Bildung zu kritikfähig werden könnten und dadurch zu Rebellen erzogen würden (Sauerwein 1990: 130ff).

1896 waren bereits 5000 Siedler in Zimbabwe, nur fünf Jahre später waren es bereits 11100. In den ersten Jahren wurden sechs Millionen Hektar von insgesamt 38,4 Millionen Hektar Land durch Europäer enteignet. Anfangs bekam jeder Pionier Anrecht auf Land, wobei jedoch viele ihr Land Spekulanten überließen. Der Großteil der indigenen Bevölkerung blieb vorerst auf dem enteigneten Land und musste hohe Mieten an die abwesenden Landbesitzer zahlen. Dieses Vorgehen wird als *absent landlordism* bezeichnet. Da nach dem Börsensturz von 1903 klar geworden war, dass Südrhodesien bezüglich vorhandener Bodenschätze nicht den Erwartungen entsprach und die Minen in Südrhodesien durch steigende Arbeitskosten und fallende Goldpreise auf dem Weltmarkt, gegenüber der Konkurrenz durch in Südafrika angesiedelte große Firmen, immer unrentabler wurden, richtete sich das Interesse der Siedler in Südrhodesien immer mehr auf das Land, sowohl zu Spekulations- als auch zu Produktionszwecken (Englert 2001: 29f). Ab 1908, dem Geburtsjahr der europäischen Landwirtschaft in Südrhodesien, war das Ziel der Kolonialregierung, Südrhodesien in eine Siedlerkolonie, neben dem Goldabbau auf Landwirtschaft basierend, zu verwandeln (Englert 2001: 35).

Ab 1904 gründeten die europäischen Farmer Interessensvertretungen, die für die Gründung einer selbstverwalteten Regierung eintraten. 1922 lehnten die Siedler eine Union mit Südafrika ab, die sich Cecil Rhodes als Zukunft Südrhodesiens vorgestellt hatte. 1923 wurde das Land von der britischen Krone übernommen und die BSAC mit einem Geldbetrag abgefertigt. Die Siedler, die bereits unter der BSAC an der Verwaltung beteiligt waren, erhielten *responsible government*, was de facto eine freie Hand bei der Verwaltung der Kolonie Südrhodesiens bedeutete. Die Verwaltung der afrikanischen Bevölkerung war Angelegenheit des *Native Affairs Department* (NAD) und seiner *Native Commissioners* (NC). (Schicho 2004: 377). Dem NAD lagen zwei ideologische Prämissen zugrunde, einerseits eine „Zivilisierungsmission“ der afrikanischen Bevölkerung, andererseits der „Schutz“ der AfrikanerInnen vor dem Landhunger der Siedler. Es sollte sichergestellt werden, dass die afrikanische Bevölkerung genug Land behielt, um sich ‚*along their own lines*‘ zu entwickeln (Munro 1998: 55).

Am Beginn der Kolonisierung war die Wirtschaft der Siedler, Bergwerke, Eisenbahnen und Farmen, durch Zwangsarbeit von Afrikanern geprägt. Die Zwangsarbeit wurde bald durch unterschiedliche staatliche Regelungen in der Ökonomie, die dazu führten, dass Afrikaner in die Lohnarbeit gedrängt wurden, ersetzt. Dazu gehörten unterschiedliche Steuern und Gebühren wie Hüttensteuer, Hundesteuer und Gebühren für die Landnutzung. Eine weitreichende Regulation in diesem Sinne war die Landaufteilung nach rassistischen Kriterien, wodurch AfrikanerInnen gezwungen wurden, in Reservate umzusiedeln, die wenig fruchtbaren Boden aufwiesen, weit

entfernt von den Vermarktungszentren lagen und überbevölkert waren (Munro 1998: 51; Küster 2007: 82). In den Reservaten wurde Landbesitz nach dem traditionellen *lineage*-System kontrolliert. Außerhalb der Reservate, ausgenommen in den kleinen *African Purchase Areas* - reserviert für die afrikanische Elite - waren Afrikaner von Landbesitz ausgeschlossen. Die Migration der Afrikaner in die Städte wurde durch Pässe kontrolliert (Munro 1998: 51). 1930 regelte der *Land Apportionment Act* gesetzlich die Aufteilung des Landes und reservierte 50 Prozent des fruchtbarsten Landes für 48 000 Siedler, bei einer Gesamtbevölkerung von ca. 1,1 Millionen (Schicho 2004: 376). Die Regierung verfolgte eine Segregationspolitik, die eine Trennung zwischen den Bereichen der Siedler und der AfrikanerInnen, sowie den Aufbau einer eigenen afrikanischen Wirtschaft mit eigener Ökonomie bedeutete (Summers 2002: XXIV). Durch die Zwangsumsiedlung der AfrikanerInnen in die Reservate waren diese von starker Überbevölkerung geprägt und dies trug zusätzlich zur Verschlechterung der bereits geringen Bodenqualität bei. Diese Tatsache stellte eine Gefahr für die Segregationspolitik der Regierung dar. Um die Neuverteilung von Land an die afrikanische Bevölkerung zu vermeiden, musste die Regierung Maßnahmen zur Verbesserung der Aufnahmekapazität der Reservate treffen, um die weitere Zwangsumsiedlung von AfrikanerInnen sicherzustellen. Im Bereich der Bildung folgte sie deshalb dem *Adapted Education*-Modell der *Phelps-Stokes Commission* (Küster 2007: 82f).

## **2.2.2 Die Beziehung zwischen Mission und AfrikanerInnen**

im 15. Jahrhundert begannen erste Missionierungsversuche entlang der ostafrikanischen Küste. In den Anfängen spielte das katholische Portugal eine Vorreiterrolle, wobei es sich vor allem auf die großen Reiche Kongo, Angola und Mutapa (Zimbabwe, Mozambique) konzentrierte. Portugiesische Missionare folgten vor allem der Strategie, afrikanische Machthaber und die politische Oberschicht vom Christentum zu überzeugen (Gütl 2010: 178). Das 19. Jahrhundert, als so genanntes Missionsjahrhundert, stellte auf dem afrikanischen Kontinent den Höhepunkt an Missionierungsversuchen dar. Vorherrschend waren zu dieser Zeit evangelische Missionsgesellschaften. Sie waren geprägt von der religiösen Bewegung des Pietismus, zu deren Hauptcharakteristiken die kritische Position gegenüber einer erstarrten Amtskirche, die Propagierung einer individuellen Frömmigkeit und die Intensivierung des christlichen Lebens, verbunden mit der „persönlichen Erweckung“ der jeweiligen Person, gehörten. Der Auftrag zur Missionierung anderer Völker war verbunden mit der Verpflichtung einer „erweckten“ Person, auch andere zum Heil zu führen. Nach Gütl (2010) gab es kaum ein bedeutendes Missionsunternehmen der Neuzeit, das nicht vom Pietismus beeinflusst wäre. Die Bestrebungen von katholischen Kongregationen und Orden zur Missionsarbeit in Afrika waren Mitte des 19.

Jahrhunderts noch eher schwach, nahmen jedoch im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts deutlich zu (Gütl 2010: 180f).

Vor der Kolonisierung 1890 war die Mission in Südrhodesien bei ihren Christianisierungsbemühungen der afrikanischen Bevölkerung nahezu erfolglos. Missionare sahen als Gründe für ihre Misserfolge meist die „Dummheit“, „spirituelle Blindheit“, „Disziplinlosigkeit“, „Faulheit“ und „intellektuelle Zurückgebliebenheit“ der AfrikanerInnen an (Küster 1994: 41f). Die Reaktionen der AfrikanerInnen auf die Angebote der Mission waren jedoch eher rational und selektiv. In der vorkolonialen Zeit und in den Anfängen des Kolonialismus waren sie vor allem geprägt von militärischen-, politischen- und Handelsinteressen, wie die lokale Nachfrage nach importierten Gütern oder die Nachfrage der Shona nach Waffen, um ihre Herrschaft zu stabilisieren. Nach Küster (1994) war vor 1890 die Beziehung zwischen der afrikanischen Bevölkerung und der Mission stark von den Interessen der AfrikanerInnen geprägt (Küster 1994: 41, 43f). Missionare anerkannten die Glaubensvorstellungen der AfrikanerInnen nicht als Religion. Afrikanische Religionen wurden abgelehnt und als heidnisch verdammt. Der Glaube an eine traditionelle Religion stand einer Christianisierung im Wege (Sauerwein 1990: 135).

Unter der Herrschaft Lobengulas hatte die Mission keine Erfolge bei ihren Christianisierungsbemühungen. Es gab so gut wie keine Konvertiten. Die Mission glaubte, dass die Regierung Lobengulas zusammenbrechen müsse, damit sie Erfolg habe (Zvobgo 1996: 1). Die *London Missionary Society* tat sich unter Lobengula schwer, Konvertiten zu gewinnen. Während der Kolonialzeit tat sie sich dann wesentlich leichter (Zvobgo 1996: 119).

1890 führte die Niederschlagung des *chimurenga* zur Schwächung der afrikanischen Gesellschaftsstruktur und zur Zerstreuung großer Teile der afrikanischen Bevölkerung. Die weitgehende Zerstörung von religiösen und sozialen Strukturen hatte eine größere Akzeptanz der Mission durch AfrikanerInnen zur Folge. Durch den *chimurenga* Krieg verloren viele AfrikanerInnen Zugang zu Land. Missionsgesellschaften boten in dieser Situation AfrikanerInnen Unterkunft, Essen und auch Zugang zur Nutzung von Landparzellen auf den Missionsstationen an. Nach der Niederschlagung des *chimurenga* Aufstandes wurden koloniale wirtschaftspolitische Strukturen etabliert. 1898 errichtete die BSAC mehrere Reservate, in die sie AfrikanerInnen zwangsweise ansiedelten. Im Gegensatz zu der Ansiedlung in den Reservaten, die von schlechter Bodenqualität gekennzeichnet waren, bot das Leben auf Missionsfarmen für afrikanische Subsistenzbauern mehr Möglichkeiten, so dass viele diese nutzten. AfrikanerInnen begannen die Vorherrschaft der Siedler nicht mehr als vorübergehend zu betrachten. Dies verstärkte den Zulauf zur Mission und zur Missionsbildung. Um sich innerhalb des neuen kolonialen administrativen Rahmens zu bewegen, wurde die englische Sprache von AfrikanerInnen als notwendig erachtet (Küster 1994: 78f; Sauerwein 1990: 103). Zusätzlich vergrößerte die Verbindung zur Mission die

Möglichkeit des Handels, und es konnten so auch landwirtschaftliche Anbautechniken ausgetauscht werden. Durch Lese- und Schreibkenntnisse konnte der soziale Status verbessert werden. Die Verhandlungen mit der kolonialen Administration wurden erleichtert. Die Möglichkeit, auf den Missionsstationen und innerhalb der Kolonialadministration Lohnarbeit zu finden, wurde durch Bildung erhöht. Bestimmte Bevölkerungsgruppen wie Frauen und junge Afrikaner nutzten auch teilweise die Missionsstationen als Zufluchtsort vor gesellschaftlichen Restriktionen und Hierarchien (Küster 1994: 80-85). Frauen, die vor polygamen Ehen wegliefen, sowie junge afrikanische Paare, die christlich heiraten wollten, wurden von der Mission unterstützt. Afrikanische Eltern beschwerten sich bei Verwaltungsbeamten, dass ihre Töchter ohne elterliches Einverständnis auf den Missionsstationen leben durften (Sauerwein 1990: 152).

Im Bildungsbereich bestand der Konflikt zwischen Mission und AfrikanerInnen darin, dass AfrikanerInnen vor allem den Wunsch nach einer Bildung hatten, die ihre und die Zukunftschancen ihrer Kinder verbesserte und nicht nach Religion (Sauerwein 1990: 138).

Praktizierte Missionsmethoden können nach Gütl als ein „holistisches System aus Anreiz und Zwang“ (Gütl 2010: 187) charakterisiert werden, bei denen wirtschaftliche Aspekte eine nicht unbedeutende Rolle spielten. Es kam vor, dass Missionare von ihren afrikanischen Pächtern einen geringeren Pachtzins verlangten, als sonst in der Kolonie üblich, oder sie boten Personen, die zur Konversion bereit waren, kostenlos Kleidung, Fleisch und die Möglichkeit zum Schulbesuch für ihre Kinder an. Die Angebote waren an Bedingungen geknüpft und AfrikanerInnen waren dabei der Willkür der Missionare ausgesetzt (Gütl 2010: 187).

### **2.2.3 Die afrikanische Landwirtschaft**

Ende des 19. Jahrhunderts stieg die Wirtschaftsleistung der afrikanischen Bauern stark an, da sie die Zentren und die Minen der Siedler mit Getreide und Vieh belieferten (Phimister 1988: 14). Ndebele und Shona bauten verschiedene Getreidesorten für den Handel mit den Siedlern an. Zusätzlich wurde mit Schafen und Rindern gehandelt. 1901 wurde der Handel, infolge des südafrikanischen Krieges, noch lukrativer, da die Eisenbahnverbindung in den Süden unterbrochen war (Phimister 1988: 24f). Da die Konkurrenz durch südafrikanische Landwirtschaftsprodukte wegfiel, erhöhte sich der Preis von in Südrhodesien produziertem Getreide und anderen Nahrungsmitteln (Phimister 1988: 58). Die Besteuerungsmaßnahmen, die zum Ziel hatten, die afrikanischen Bauern zur Lohnarbeit in den Minen zu bringen, blieben in dieser Zeit wirkungslos, da ihre Einkünfte aus dem Verkauf landwirtschaftlicher Produkte an die Siedler diese Ausgaben deckten (Englert 1991: 34, Phimister 1988: 25). 1903 erzielten afrikanische Bauern noch 70 Prozent ihrer Bargeldeinnahmen durch den Handel mit landwirtschaftlichen Produkten und nur 13 Prozent aller arbeitsfähigen männlichen Shona arbeiteten für europäische Siedler. Unter den Ndebele mussten jedoch 48

Prozent für Siedler arbeiten, da ihre Wirtschaft (vor allem die Rinderzucht) in den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts stark geschädigt worden war (Englert 1991: 34). 1904 produzierten afrikanische Bauern über 90 Prozent der landesweit vermarkteten landwirtschaftlichen Produkte (Phimister 1988: 68; Schicho 2004: 376). Die Einnahmen in den unterschiedlichen Landesteilen unterschieden sich je nach Nähe zu den Minen oder Zentren der Siedler (Phimister 1988: 71f). Bis 1910 wurde Land durch die Siedler primär zu spekulativen Zwecken von wenigen großen Gesellschaften erworben. Afrikaner und Afrikanerinnen wurden von diesem Land nicht vertrieben, sondern es wurden mit ihnen Pachtverträge unterzeichnet, so dass sie das Land weiterhin gegen Pacht bebauen konnten (Döpcke 1992: 16). Der frühe südrhodesische Siedlerkapitalismus war insofern durch eine „afrikanische kleinbäuerliche Prosperität“ (Döpcke 1992: 16) gekennzeichnet. Von 1910 bis in die späten 1920er Jahre war die afrikanische Landwirtschaft geprägt durch eine Zunahme der bearbeiteten Fläche, einem stagnierenden Flächenertrag bei Erhöhung der landwirtschaftlichen Produktion pro Person, einer Zunahme des Großviehbestandes, die Verbreitung von Mais als Nahrungsmittel der Subsistenzwirtschaft und als *cash crop*, eine Zunahme der Verkäufe von landwirtschaftlichen Erzeugnissen und von Vieh und eine zunehmende Verwendung des Pfluges (was jedoch die Flächenproduktivität nicht wirklich erhöhte). Pro Kopf produzierten die afrikanischen Bauern in den 1920er und auch Mitte der 1930er Jahre mehr Getreide als zur Jahrhundertwende (Döpcke 1992: 236f). 1912 waren jedoch die europäischen Bauern zu den Hauptproduzenten des Nahrungsmittelbedarfes der Minen geworden (Englert 1991: 36). In den ersten Jahren, solange die afrikanischen Bauern den Lebensmittelmarkt alleine belieferten, konnten einige Bauern in Pflüge und Wagen investieren und die landwirtschaftliche Produktion steigern (Sandler 1976: 21). Ende des 19. Jahrhunderts besaßen einige afrikanische Bauern, vor allem einige *chiefs*, trotz Rinderpest und dem massiven Rinderraub durch die Siedler, mehrere tausend Rinder. Zum Beginn des ersten Weltkrieges hatten drei *chiefs* im Shashani-Reservat zusammen 10 000 Rinder. Manchmal wurden mehrere hundert Rinder auf einmal verkauft. Andere indigene Farmer vermieteten ihre Ochsen mit Pflug an andere Bauern oder sie vermieteten für Transporttätigkeiten Ochsen mit Wagen an die Minen. In Mashonaland gab es einen gut funktionierenden Handel in „Pflügen für andere“ (Phimister 1988: 72f).

#### **2.2.4 Die Landwirtschaft der Siedler**

Von 1890 bis 1903 fanden fast keine landwirtschaftlichen Aktivitäten durch die Siedler statt. 1904 wurden nur 5 Prozent des gesamten kultivierten Landes von EuropäerInnen bebaut (Englert 1991: 33f, Döpcke 1992: 16). Ende des 19. Jahrhunderts hatte die BSAC hauptsächlich Interesse daran Großkapitalisten anzulocken, da sie sich dadurch eine schnellere wirtschaftliche Entwicklung erhoffte. Jedoch hatten wenige große Konzerne Interesse daran, die Landwirtschaft zu entwickeln,

sondern verwendeten das Land hauptsächlich für spekulative Zwecke. Auch die kleinen Siedler, die Land besaßen, waren anfangs nur an der Goldsuche interessiert und verpachteten ihre Ländereien an afrikanische Bauern. Die landwirtschaftliche Tätigkeit der Siedler bestand anfangs in Handel, Baumschlägern, Transporten und der landwirtschaftlichen Subsistenzwirtschaft (Phimister 1988: 58). Die kapitalistische Wirtschaft konnte, aufgrund einer den europäischen Siedlern unbekanntem naturgeografischen Umwelt, der Schwankungen des jährlichen Regenfalls und der Zyklen des Weltmarktes, nur schwer Fuß fassen. Bis zum ersten Weltkrieg hatte sich folgendes Grundmuster etabliert: Die Viehwirtschaft dominierte in den Regionen des *High-Velt*, vor allem im Matabeleland. In dem Gürtel vom Lomagundi District über Salisbury bis ins Mazoe-Tal wurde vor allem Mais angebaut. In den *Midlands* war eine gemischte Landwirtschaft vorzufinden. In Nordmashonaland wurde vor allem Tabak angebaut (Döpcke 1992: 17). Ab 1903 veränderte sich die landwirtschaftliche Siedlerproduktion aufgrund von drei Gegebenheiten: der Rinderpest, der Errichtung von Eisenbahnverbindungen und dem südafrikanischen Krieg. Die Eisenbahnverbindungen, die zur gleichen Zeit hergestellt waren als der südafrikanische Krieg begann, trieben den Preis für Lebensmittel in die Höhe, auch weil wegen der Kriegssituation die Konkurrenz durch südafrikanische Produkte wegfiel. Dadurch stieg die Zahl der bebauten Fläche durch die Siedler. Ab 1904, als sich die Situation der Minenindustrie besserte, bedeutete dies für die Siedlerlandwirtschaft infolge der Nahrungsmittelproduktion für die Minen, einen stabileren Markt zu haben, was vor allem die Maisproduktion ankurbelte. Durch die gestiegene Produktion war jedoch der kleine Binnenmarkt nach kurzer Zeit versorgt und es kam zu einer Überproduktion, die den Preis drückte. Auch auf dem einsetzenden Exportmarkt konnte nur ein geringer Preis erzielt werden (Phimister 1988: 59f). Obwohl kolonialstaatlich der Bergbau gegenüber der Landwirtschaft bevorzugt wurde, wirkte sich die steigende Nachfrage durch die Zunahme von Minen auch positiv auf die Situation der Landwirtschaft der Siedler aus. Ab 1907 förderte die BSAC auch die Landwirtschaft, was zwischen 1904 und 1915 zu einer Vervierfachung der Zahl der europäischen Farmen führte. Sie bauten vor allem Mais und Tabak an und betrieben Viehwirtschaft (Schicho 2004: 376). Zwischen 1915 und 1925 expandierte die Siedlerlandwirtschaft und begann in der Ökonomie Südrhodesiens einen wichtigen Platz einzunehmen. In dieser Zeit wurden auch, um die Siedlerlandwirtschaft vor der Konkurrenz durch die afrikanischen Bauern zu schützen, massive staatspolitisch interventionistische Maßnahmen ergriffen (Palmer 1977: 132).

Die landwirtschaftliche Produktion war stark zentralisiert. Die vier größten Rinderherdenbesitzer besaßen 54 Prozent der Rinder der europäischen Siedler. Um 1920 produzierten 17 Farmer, das waren 8 Prozent der Mitglieder der Maisvereinigung, die Hälfte der Gesamtproduktion des durch Siedler produzierten Mais (Phimister 1988: 126). Die Mehrheit der europäischen Farmer hatte geringe finanzielle Ressourcen und besaß nur ein geringes landwirtschaftliches *know how*

(Phimister 1988: 127). 1922 war das Jahreseinkommen eines Farmers nur die Hälfte von dem angenommenen Einkommen, das nötig war, damit eine drei bis vierköpfige Familie gut leben konnte. 1927, obwohl es der Höhepunkt des Tabakbooms war, verdienten europäische Farmer nur zwei Drittel dieses Betrages. Als der Tabakpreis plötzlich im nächsten Jahr fiel, sanken auch dementsprechend die Einkommen (Phimister 1988: 128).

### **2.2.5 Kolonialstaatliche Landaufteilung**

Geographisch wird Zimbabwe in drei Hauptregionen eingeteilt: das *Highveld*, das ein Viertel der Gesamtfläche einnimmt, genügend Niederschlag und fruchtbare Böden aufweist, das *Middleveld*, das 40 Prozent des Landes einnimmt und wo große Teile der früheren Reservate lagen und das *Lowveld*, das sehr trocken und heiß ist (Englert 2001: 25).

Die britische Regierung setzte 1894 eine Landkommission ein, die, der afrikanischen Bevölkerung, Land zuteilte. Die ersten beiden Reservate, die kurz darauf geschaffen wurden, wiesen beide eine sehr schlechte Bodenqualität auf und hatten nahezu keine Wasserversorgung. Sie waren vorher traditionell nicht besiedelte Gebiete. Vor dem Eintreffen der BSAC lebten die wenigsten AfrikanerInnen in den später errichteten Reservaten, da sie in Gebieten errichtet wurden, die für die landwirtschaftliche Produktion als ungeeignet empfunden wurden. Bis 1913 wurden 104 Reservate errichtet (Englert 2001: 30f). Die Reservate im Matabeleland waren unfruchtbar und nahezu ohne Wasser. Etwas besser war die Situation im Mashonaland, jedoch lagen die Reservate generell fast ausschließlich in wenig fruchtbaren und wasserarmen Gebieten. Ausnahmen bildeten die Masana- und Kunzwi-Reservate. Diese und einige andere etwas fruchtbarere Gebiete wurden ab 1908 den Siedlern zugesprochen (Phimister 1988: 65f). Zusätzlich zum Problem der Wasserknappheit und der schlechten Bodenqualität kam, dass nur 30 Prozent der Gebiete, die der afrikanischen Bevölkerung zugewiesen worden waren, eine erreichbare Anbindung an die Eisenbahn hatten, im Gegensatz zu 75 Prozent des Siedlerlandes (Phimister 1988: 67). Afrikanische Gebiete waren sowohl ökologisch als auch durch die infrastrukturelle Erschließung schwer benachteiligt. Sie lagen peripher zu den Zentren und zu den Märkten der kolonialen Ökonomie und wurden von der Infrastruktur des Landes nicht erschlossen (Döpcke 1992: 233).

Um Südrhodesien in eine Siedlerkolonie basierend auf Landwirtschaft zu verwandeln, wurde 1908 auf administrativer Ebene, zur Kontrolle der Landverteilung, das *Estate Department* errichtet, welches gleich eine Neuanpassung durchsetzte. Diese bewirkte, dass das in den Reservaten verbliebene qualitativ bessere Land gegen schlechteres eingetauscht wurde. Anhand einer erstellten Liste wurde allen Reservaten durch das *Estate Department* 200 000 Hektar Land entzogen (Englert 2001: 35f). Die Landenteignung wurde durch zwei Motive gelenkt: es sollte Land für die Siedler geschaffen werden und die ökonomischen Lebensbedingungen der AfrikanerInnen sollten soweit



eingeschränkt werden, dass sie gezwungen wären Lohnarbeit in den Minen und auf den kommerziellen Farmen der Siedler anzunehmen. Die Löhne für die afrikanischen Arbeiter wurden jedoch so gering gehalten, dass sie gezwungen waren in beiden Sektoren, als Lohnarbeiter und in der eigenen Landwirtschaft, zu arbeiten. Jedoch sollten sie in keinem Bereich die Möglichkeit auf ein ausreichendes Einkommen erhalten (Englert 2001: 37f). 1917 wurde die *Southern Rhodesia Order in Council* eingeführt. Diese Order führte wiederum zur Reduktion der Reservate um 434 000 Hektar Land (Englert 2001: 39). Unter den ursprünglichen Zielen, die der Errichtung von Reservaten zugrunde lagen, wie der wirtschaftliche Vorteil für die Siedler und die Kontrolle der afrikanischen Bevölkerung, setzte sich als Hauptzweck die Versorgung der Siedlerökonomie mit Arbeitskräften durch (Englert 2001: 40). Die Errichtung der Reservate führte nicht dazu, dass die gesamte afrikanische Bevölkerung sofort umgesiedelt werden musste. Der Umsiedlungsprozess zog sich bis in die 1970er Jahre hin. 1922 lebten 64 Prozent der afrikanischen Bevölkerung in Reservaten. Aus den späteren 1920er Jahren gibt es jedoch schon Berichte darüber, dass das Land in den Reservaten durch Übernutzung infolge des Zuzuges geschädigt worden war (Englert 2001: 38,41). 1908 war der Beginn der *White Agricultural Policy*, welche die Position der afrikanischen Bauern stark veränderte. Ziel war eine Diversifizierung der Ökonomie der europäischen Bevölkerung, indem neben dem Bergbau nun auch die Landwirtschaft der Siedler gefördert werden sollte (Palmer 1977: 80). Dabei wurden der Ausbau der Eisenbahn- und des Straßennetzwerkes, die Aufwertung von Land, administrative Veränderungen und die Anwerbung von europäischen Immigranten mit landwirtschaftlichem *know how* und Kapital in Angriff genommen. Gebraucht wurde dafür zusätzlich bewirtschaftbares Land, welches die Regierung von den Reservaten abzog. Die Reservate wurden untersucht, ob sie fruchtbares, bebaubares Land aufwiesen und dieses Land wurde dann zum Siedlerland erklärt (Palmer 1977: 83f). Die *White Agricultural Policy* war sehr erfolgreich. Die Zahl der europäischen Farmen stieg von 545 im Jahre 1904 auf 2042 im Jahre 1914. Ab 1912 wurden die von den Minen gebrauchten Lebensmittel hauptsächlich von den europäischen Siedlern produziert. Die Maisproduktion zur Versorgung der afrikanischen Arbeiter an den Minen stieg rasant an. Mais konnte sogar für den Export nach London produziert werden (Palmer 1977: 91). Die afrikanische Landwirtschaft wurde dadurch einer harten Konkurrenz durch die Siedlerlandwirtschaft ausgesetzt, indem die Siedler durch die Landzuteilungsgesetze massiv bevorzugt und die afrikanischen Bauern am Zugang zu den Märkten behindert wurden (Palmer 1977: 147).

Bis zur Einführung des *Land Apportionment Act* 1930 konnte Land theoretisch auch von Afrikanern käuflich erworben werden. Tatsächlich weigerten sich jedoch Siedler und die BSAC Land an Afrikaner zu verkaufen. 1925 waren nur 19 Farmen in Besitz von Afrikanern. Die Möglichkeit für Afrikaner Land zu kaufen wurde durch den *Land Apportionment Act* 1930 ganz

abgeschafft. Die Aufteilung des Landes wurde dabei nach rassistischen Kriterien institutionalisiert (Englert 2001: 44, Palmer 1977: 141). Dabei wurden fünf Regionen ausgewiesen: Region 1 bis 3, mit genügend Regenfall und hoher Bodenfruchtbarkeit, welches für die kapitalistische Landwirtschaft der Siedler vorgesehen wurde, Region 4 und 5, beide trocken und ungeeignet für die Landwirtschaft, welche zu Reservaten für die afrikanische Bevölkerung wurden (Musemwa 2009: 84). 51 Prozent des Landes waren durch diese Gesetzesänderung für europäische Siedler vorgesehen. In diesem Gebiet durften Afrikaner kein Land besitzen oder bewirtschaften. Alle städtischen Zentren befanden sich in diesem Teil des Landes. Weiters wurden 2 794 500 Hektar des bis dahin noch nicht in Besitz genommenen Landes als *Native Purchase Area* (NPA) ausgewiesen (Englert 2001: 46, Döpcke 1992: 126). Durch den *Land Apportionment Act* wurden einer afrikanischen Bevölkerung von 1,1 Millionen 22 Prozent des Landes zugeteilt, während 51 Prozent des Landes einer „weißen“ Bevölkerung von 50 000 Personen zugerechnet wurden. Der Rest waren Waldgebiete, unzugeteiltes Land und *Native Purchase Areas* (Musemwa 2009: 84).

*Native Purchase Areas* (NAP) spielten flächen- und bevölkerungszahlenmäßig eine marginale Rolle. Auf 4 Prozent der Landfläche lebten 3 Prozent der Bevölkerung. NPAs grenzten alle an Reservate an. Hauptgrund für ihren wirtschaftlichen Misserfolg war die geringe Größe der Farmen. Ziel der Kolonialregierung bei der Errichtung der NPAs war aber auch nicht der wirtschaftliche Erfolg, sondern eine politische Taktik, wodurch potentielle politische Opponenten unter der afrikanischen Elite mit Land belohnt werden konnten. Weiters sollte das Land ökonomischen Aufsteigern unter den afrikanischen Bauern zur Verfügung stehen, ohne dass sie jedoch die Möglichkeit erhielten, mit den Siedlern zu konkurrieren. Ziel war, diesen Bevölkerungsteil zu einer kooperierenden Mittelschicht aufsteigen zu lassen. Die Farmer erhielten in den NPAs jedoch keine persönlichen Besitztitel, sondern das Land wurde von der Institution *Native Land Board* verwaltet und konnte jederzeit zurückverlangt werden (Englert 2001: 50f, Palmer 1977: 197).

Aus Angst, der verstärkte Zuzug in die Reservate könnte die Tragfähigkeit der Reservate überschreiten und somit die Durchführung des *Land Apportionment Act* gefährden, begann die Regierung Maßnahmen zur „Entwicklung der Reservate“ zu fördern, um ihre Tragfähigkeit zu steigern (Palmer 1977: 201-204, Drinkwater 1989: 293, 295).

## **2.2.6 Die Protektion der Siedlerökonomie durch den Kolonialstaat am Beispiel der Maisproduktion**

Um 1912, als europäische Farmer bereits zu den Hauptproduzenten des Nahrungsmittelbedarfes der Minen aufgestiegen waren, forderten sie trotzdem von der Regierung besondere Schutzmaßnahmen vor der Konkurrenz durch afrikanische Bauern. In diesem Zusammenhang wurde zum Beispiel afrikanischen Bauern verboten, bestimmte Produkte für den Export zu produzieren. Eine

Kommunikations- und Marketinginfrastruktur sowie Transportinfrastruktur wurde nur in den Siedlergebieten aufgebaut und Siedler profitierten von massiven staatlichen Subventionen und Krediten (Englert 2001: 37). Während der Weltwirtschaftskrise verstärkte sich die Forderung der Siedler nach Schutz durch den Staat vor der afrikanischen Konkurrenz massiv (Englert 2001: 53, Palmer 1977: 195). Als Antwort auf die Forderungen schaltete sich der Staat massiv in die Produktion und Vermarktung ein. Es wurden zum Beispiel *Tabacco-* und *Dairy Control Boards* errichtet und der *Maize Control Act* erlassen (Englert 2001: 53). Da die Siedlerlandwirtschaft, verglichen mit anderen Bereichen der kapitalistischen Wirtschaft, am stärksten von der Krise erfasst wurde, richteten sich staatliche Hilfsmaßnahmen und Subventionsprogramme verstärkt auf diesen Sektor. Nach Döpcke (1992) war der direkte Beitrag der nicht-afrikanischen Farmer zu den Staatseinnahmen minimal, aber es kam zu einer Überbetonung des Sektors, da die Landwirtschaft ideologisch mit dem Überleben des Siedlerkolonialismus' verknüpft wurde. Die massiven Förderprogramme weisen daher nicht auf die ökonomische Bedeutung des Sektors hin (Döpcke 1992: 43).

Im Folgenden wird als Beispiel für die massive Staatsintervention das Krisenmanagement des Staates in Bezug auf den Maissektor erläutert. Mais ursprünglich aus Amerika eingeführt, hatte in der vorkolonialen Zeit nicht die Bedeutung eines Hauptnahrungsmittels, sondern wurde als Gemüse verwendet. Seit den 1920er Jahren wurde es jedoch zum Hauptnahrungsmittel der afrikanischen Bevölkerung. Die kapitalistische wie auch die kleinbäuerliche Produktion für den Binnenmarkt zielte auf die Deckung der Konsumbedürfnisse der AfrikanerInnen ab. Auch die Nachfrage der europäischen Minen, Eisenbahnen und Tabakfarmen diente der Versorgung der afrikanischen Arbeitskräfte. Ab 1909 überstieg die Maisproduktion die Versorgung des Binnenmarktes und es wurde erstmals für den Weltmarkt produziert. Vor der Weltwirtschaftskrise konnte südrhodesischer Mais trotz hoher Transportkosten einen geringen Gewinn erwirtschaften. Mais wurde vor allem nach England exportiert. Nachdem die Nachfrage und die Produzentenpreise nicht mehr von der nationalen Ökonomie, sondern vom Weltmarkt abhängig waren, wurde die Maisproduktion massiv von der Depression erfasst, als 1929 der Weltmarktpreis aufgrund der Weltwirtschaftskrise fiel (Döpcke 1992: 64ff). Zwischen 1931 und 1933 stellte der Maisanbau für die meisten Farmen ein Verlustgeschäft dar. (Döpcke 1992: 69). Nach Döpcke (1992) war der ‚Eigenbetrag‘ der Siedler zu ihrem wirtschaftlichen Überleben während der Weltwirtschaftskrise 1929 fast bedeutungslos im Verhältnis zu den staatlichen Hilfsprogrammen. Die bedeutendste Reaktion der einzelnen Farmbetriebe auf die Krise war die Produktionskostenreduktion durch die Absenkung der Löhne afrikanischer Arbeiter, die Verschlechterung der Unterkünfte und der Versorgung der afrikanischen Arbeitskräfte und die Reduktion der Anzahl der Lohnarbeiter. In der Krise wurde die kapitalistische Landwirtschaft demechanisiert und Nebenerwerbsquellen wie Lohnarbeit, Holzverkauf und

Kleinhandel mit der afrikanischen Bevölkerung hielten defizitäre Farmen am Leben. Die maisproduzierende Landwirtschaft überstand die Weltwirtschaftskrise nicht aus eigener Kraft, sondern nur durch massive staatliche Subventionen, Kredite und Preisgarantien (Döpcke 1992: 74f). 1930 subventionierte der Staat erstmals den Export von Mais mit einem *Shilling* pro Sack, aufgrund der fallenden Exportpreise und der lokalen Überproduktion. Außerdem wurde im selben Jahr ein spezielles Kreditprogramm für die Maislandwirtschaft (*Maize Loans*) erstellt. Maisfarmer erhielten dabei zinslos nach Höhe begrenzte Kredite, welche innerhalb einer bestimmten Zeit in Mais zu einem garantierten Preis oder in bar zurückgezahlt werden mussten. Der regionale Schwerpunkt der Kreditvergaben lag im Mazoe District (Döpcke 1992: 76).

1931 trat der *Maize Control Act* in Kraft. Das Gesetz beinhaltete auch die Schaffung des *Maize Control Boards* (MCB). Der MCB stellte eine parastaatliche Institution dar und kaufte allen Mais zu festgesetzten Preisen auf und vermarktete ihn entweder im Export oder auch zu festgesetzten Preisen am lokalen Markt. Dabei wurde der Verkaufspreis für Mais auf dem Binnenmarkt, also der Preis für die KonsumentInnen, weit oberhalb des Exportpreises und des Weltmarktpreises angesetzt. Der Produzentenpreis für alle Farmer, ob sie exportierten oder den Binnenmarkt belieferten, setzte sich aus den zwei Komponenten geringer Weltmarktpreis und einem staatlich subventionierten internen Preis, der die KonsumentInnen belastete, zusammen. So subventionierten die KonsumentInnen, das heißt fast ausschließlich die afrikanische Bevölkerung, den europäischen Maissektor. Eine Ausnahme von dieser Regelung der Zwangsvermarktung durch den MCB konnten nur wenige Gebiete durchsetzen, die traditionell Mais „importieren“ mussten (Matabeleland und kleine Teile Südmashonalandes). Von diesem Gesetz profitierte die kapitalistische Maisproduktion nur wenig, da die Exportmenge zu hoch war und der Konsumentenpreis zu niedrig angesetzt war. Das Gesetz verschlechterte jedoch die Vermarktungsmöglichkeiten für afrikanische ProduzentInnen massiv. 1933 wollte die Regierung sogar die Ausnahmeregelungen für bestimmte Gebiete aufheben. Diese, wie zum Beispiel Matabeleland, wehrten sich jedoch vehement, so dass das alte Gesetz verlängert wurde (Döpcke 1992: 78f).

Eine Änderung gab es 1934, welche in der gesamten Kolonie wirksam wurde. Der vermarktete Mais wurde in zwei Kategorien mit unterschiedlichen Produzentenpreisen unterteilt, in einen *export pool* mit Exportpreis und in den *local pool*, bestimmt von einem künstlich angehobenen lokalen Konsumentenpreis. Die Vermarktung innerhalb des *local pools* nahm mit zunehmender Erntemenge ab. Es war ein System, das den Siedlern je nach Produktionsumfang unterschiedliche Produzentenpreise gewährte. Das Gesetz arbeitete zu Gunsten der kleinen Farmen, zum preislichen Nachteil der großen Farmen und vor allem zu Lasten der afrikanischen Bauern, da es diesen einen Preis vorschrieb, der sogar unterhalb des sehr niedrigen Exportpreises lag (Döpcke 1992: 80f).

Nach Phimister betrug der Preis, der afrikanischen ProduzentInnen im Rahmen des MCB pro Sack zwischen 1934 und 1939 gezahlt wurde, zwischen einem *Shilling* und sechs *Shillings*, während kapitalistische Siedler mit einem Preis über acht *Shillings* pro Sack rechnen konnten (Phimister 1988: 185).

Die Lage der Depots des MCB war an die bestehende Infrastruktur und an die Lage der europäischen Farmgebiete ausgerichtet. Mais wurde nur in vollen Säcken akzeptiert, die vorfinanziert werden mussten. Außerdem waren die bürokratischen Hindernisse, um Mais bei den Depots abzuliefern, für afrikanische Kleinbauern kaum zu bewältigen (Döpcke 1992: 265, Phimister 1988: 188). Für die afrikanischen MaisproduzentInnen entstanden durch die Lage der Depots enorme Transportschwierigkeiten und -kosten. Deshalb mussten die meisten afrikanischen Bauern ihren Mais an Händler verkaufen, die quasi ein Monopol für den Handel mit afrikanischem Mais erhalten hatten, da den Missionsstationen und den europäischen Farmen der Ankauf von afrikanischem Mais 1931 untersagt worden war. Die Händler konnten somit den Ankaufpreis drastisch senken (Döpcke 1992: 266). Viele afrikanische ProduzentInnen waren auch auf den Verkauf an die Händler angewiesen, da das MCB keine kleineren Mengen an Mais annahm (Döpcke 1992: 275). Das Gesetz von 1934 enthielt insofern offen diskriminierende Bestimmungen. Der von den Händlern vermarktete afrikanische Mais wurde per Gesetz dem *export pool* zugerechnet, so dass die Händler gezwungen waren diesen unterhalb des niedrigen Exportpreises aufzukaufen. Tatsache war, dass die Händler den afrikanischen Mais nicht exportierten, sondern lokal weiterhandelten. Die Händler verkauften den Mais zu den überhöhten Konsumentenpreisen und mussten dafür pro Sack eine Gebühr an das MCB zahlen. Mit dem Geld, das der MCB dadurch einnahm, wurden die Preissubventionen für die Siedlerlandwirtschaft bestritten. Folge davon war eine weit verbreitete Demonetarisierung des Warentausches für die afrikanische Bevölkerung (Döpcke 1992: 267). Es wurde für die afrikanische Bevölkerung schwierig, gegen Bargeld zu verkaufen. Die Demonetarisierung führte zu einem Tauschhandel, bei dem landwirtschaftliche Produkte gegen Salz und Kleidung eingetauscht wurden (Palmer 1977: 220, Phimister 1988: 185). 1934 gab es in den *Native Board* Sitzungen massive Proteste gegen das Gesetz (Döpcke 1992: 268, Phimister 1988: 187). Um 1935 wurden jedoch die Boykottstrategien beendet und die afrikanischen MaisproduzentInnen reagierten mit einer Steigerung der Maisproduktion (Döpcke 1992: 268, Phimister 1988: 186). Döpcke hält dazu fest, dass der Anteil von durch AfrikanerInnen produziertem Mais an der Gesamtmenge des vermarkteten Maises von 10,5 Prozent 1933 auf 30,9 Prozent 1939 stieg (Döpcke 1992: 268).

Auf der finanziellen Ebene ging der Staat dazu über, den bedürftigen Farmen durch kurzfristige Kredite vor jeder Saison das notwendige Kapital zur Finanzierung des Farmbetriebes zur Verfügung zu stellen. Verwalter dieser Hilfsprogramme war die *Land Bank*, eine Agentur des

Staates (Döpcke 1992: 84f, Englert 2001: 36). Die Kredite waren sehr billig und es war sehr einfach sie zu beanspruchen, indem als Sicherheit die erwartete Ernte reichte. Außerdem nahm der Staat die Eintreibung von Kredit- und Zinsschulden in den 1930er Jahren nicht so genau (Döpcke 1992: 84f). Die Ausgaben der *Land Bank* in Form von Krediten, Rettungsmaßnahmen und Subventionen für die Siedlerlandwirtschaft verdreifachte sich zwischen 1924 und 1930 (Phimister 1988: 174). AfrikanerInnen konnten jedoch keine Kredite von der *Land Bank* beanspruchen (Palmer 1977: 214).

## **2.3 Adapted Education in Südrhodesien**

### **2.3.1 Die Einführung des Adapted Education Modells in Südrhodesien**

Nach Sieberg bestand in den britischen Kolonien bis zur ersten Dekade des 20. Jahrhunderts die ‚Doktrin der Selbstgenügsamkeit‘, das durch Earl Grey, dem britischen Kolonialminister von 1846-1852, als ‚*Doctrine of Self Sufficiency and Self Support*‘ herausgearbeitet worden war. Die Doktrin stellte zwar keinen offiziellen politischen Leitsatz dar, jedoch folgte die britische Kolonialmacht der Auffassung, dass die Kolonien ihre öffentliche Verwaltung und Einrichtungen selbst finanzieren sollten. In der Realität erfüllten lokale Administratoren nur solche öffentliche Pflichten, die nicht oder nicht ausreichend der privaten Unternehmerinitiative der Europäer überlassen werden konnten. Staatliche Aktivitäten blieben daher in den ersten Jahrzehnten des Kolonialismus auf ein Minimum beschränkt. Um die Jahrhundertwende begannen einige Kolonialregierungen sporadisch ‚Entwicklungsprojekte‘ durchzuführen. Um 1910 wurde die ‚Doktrin der Selbstgenügsamkeit‘ in Frage gestellt. Während der 1920er Jahre kam es in Europa zu einem wachsenden Interesse an den Überseereichen (Sieberg 1985: 2-13). Nach dem ersten Weltkrieg begann Europa seine selbst auferlegte Rolle als *Trustee* in den afrikanischen Kolonien wahrzunehmen. Dadurch sollten Europäer die Verantwortung für ‚koloniale Subjekte‘ übernehmen bis diese ‚in der Lage seien‘, ‚selbstständig‘ zu agieren. Europäer sahen sich dabei in der Rolle von ‚Tutoren‘ der Zivilisation. Der britische Kolonialstaat wollte in seiner Rolle als *Trustee* auch verstärkte Verantwortung für die Wohlfahrt der afrikanischen Bevölkerung übernehmen. Durch die wachsende internationale Aufmerksamkeit, die auf die Kolonien nach dem ersten Weltkrieg gerichtet war, bemühte sich die britische Kolonialmacht, ein einheitliches Bildungskonzept für ihre Kolonien zu entwickeln (Windel 2009: 6f).

Bildung in den afrikanischen Kolonien kann nach Windel (2009) grob in drei Phasen unterteilt werden. In der ersten Phase, von Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg, dominierten Missionsgesellschaften diesen Bereich. Die zweite Phase, zwischen dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg, wird charakterisiert durch offizielle staatliche Programme, die darauf

abzielten, Bildung auf das, was Experten unter ‚traditioneller Kultur‘ und einer ‚besonderen afrikanischen Denkweise‘ verstanden, zu adaptieren. Diese Bildungsform war auch dazu gedacht, politischen Bewegungen, welche die koloniale Ordnung in Frage stellten, zuvorzukommen. Nach 1921 nahm der Staat, bei der Administration der Bildung in den britischen Kolonien, eine noch nie da gewesene Rolle ein. Staatliche Bildungsprojekte involvierten aber auch Missionsgesellschaften und einflussreiche Missionsführer auf der Planungsebene. Vor dieser Periode gab es kein einheitliches Konzept einer britischen Bildungsform in Afrika, so dass untereinander konkurrierende Missionsgesellschaften nicht einheitlichen staatlichen Vorgaben unterlagen. In der Zwischenkriegszeit kam es zur Herausbildung eines einheitlichen Bildungsmodells, ausgearbeitet durch Kolonialbeamte in London, einflussreiche Missionare in Afrika, Europa und Amerika, Administratoren der Kolonialregierung und Repräsentanten von philanthropischen Organisationen in Amerika, um ein einheitliches Modell einer ‚Native Education‘ in ‚Tropical Africa‘ zu gewährleisten. Die dritte Phase fällt zusammen mit der Unabhängigkeitsphase der 1950er und 1960er Jahre (Windel 2009: 2).

### **2.3.2 Indirect Rule**

Die Herrschaft in den britischen Kolonien sollte auf der *Indirect Rule* basieren (Windel 2009: 6f). In den britischen tropischen Kolonien wurde *Indirect Rule* vor allem in den 1920er und 1930er Jahren zu einer selten erfolgreich praktizierten Doktrin: innerhalb eines bereits bestehenden Rahmens direkter Kolonialherrschaft *chiefs* und anderen *native authorities* allmählich wachsende Vollmachten zuzubilligen und ihnen Erfahrungen in lokaler Verwaltung zu ermöglichen (Osterhammel 2009: 56). In Südrhodesien wurden in diesem Sinne die Funktionen der Shona- und Ndebele- Herrscher, die vor der europäischen Herrschaft vielfältig waren, durch die Kolonialverwaltung im ‚*Native Affairs Ordinance 1910*‘ festgehalten. Nach der Verordnung wurden die afrikanischen Herrscher, der *Indirect Rule* folgend, zu *Constables* ernannt, die in ihrem Gebiet als Agenten der *Native Commissioner* die Aufgabe hatten, für Ordnung zu sorgen und Steuern einzutreiben (Sauerwein 1990: 43). In den 1920er Jahren wurde in Südrhodesien eine politische Debatte darüber geführt, ob autonome *Native Councils* errichtet werden sollten, um im Sinne der Segregationspolitik einen Schritt in Richtung *Indirect Rule* zu machen. „Weiße“ Akademiker in Südrhodesien waren beeindruckt von der *Indirect Rule* Politik Frederick Lugards in Nordnigeria. Das *Native Affairs Department* äußerte sich jedoch der *Indirect Rule* gegenüber kritisch, es war aber gewillt, auf *african authorities* als Agenten zur Steuereintreibung zurückzugreifen. Das *Native Affairs Department* betrachtete in den 1920er Jahren afrikanische Gesellschaften als nicht in der Lage, sich ohne eine Überwachung durch Europäer selbst zu verwalten. Südrhodesien stellte insofern im britischen Kolonialsystem in Afrika eine Ausnahme

dar. *Indirect Rule* wurde durch die südrhodesische Kolonialregierung nicht gefördert und die *native policy* des Staates wurde nicht von London aus dirigiert sondern durch lokale Beamte der BSAC und ab 1923 durch lokale Siedler (Jeater 2005: 7f).

1922 erschien Lord Lugards Buch „The Dual Mandate in British Tropical Africa“, was ein einflussreiches Werk in der Zeit des *Trusteeship* war. Lord Lugard wurde dadurch eine anerkannte Autorität in der Theorie der *Indirect Rule* (Windel 2009: 7). Frederick Lugard war Kolonialoffizier und Hochkommissar für Nigeria. 1914 wurde er Generalgouverneur von Nigeria. In seinem Werk „The Dual Mandate in British Tropical Africa“ setzt er sich im Kapitel XXII „Education“ mit Bildungsfragen auseinander. Er kritisiert darin das Missionsschulwesen und verlangt eine verstärkte Überwachung durch den Staat. Nach dem Ersten Weltkrieg übte Lugard einen starken Einfluss auf den kolonialpädagogischen Diskurs in England aus. Er kritisierte, dass die Missionsbildung zu viel Wert auf Buchwissen und zu wenig Wert auf Charakterbildung und Disziplin lege (Sieberg 1985: 580-584). Um eine „Entwurzelung“ der afrikanischen Bevölkerung zu vermeiden, wodurch Lugard die Ausübung der *Indirect Rule* gefährdet sah, sollten sich Schulen an vorhandene Bräuche und Traditionen anpassen. Deshalb sollte durch das Schulsystem die lokale Sprache gefördert werden, sowie dörfliches Handwerk und die Landwirtschaft. Nach Sieberg (1985) begann die staatliche Kontrolle der Missionsschulen, weil Sorge um den sozialen Frieden bestand. Ehemalige SchülerInnen von Missionsschulen und christliche Konvertierte verweigerten den nichtchristlichen traditionellen Oberhäuptern den Gehorsam. Deren abnehmender Autorität wollte die britische Kolonialmacht entgegenwirken. Demnach war die Herrschaftsstabilisierung das Motiv des Staates, sich in den Bildungsbereich zu involvieren. Erste Versuche starteten vor und verstärkt nach dem Ersten Weltkrieg (Sieberg 1985: 577).

Lugard propagierte in seinem Buch (1922) die duale Bildung, als getrennte Bildungswege: einen für die Masse und einen für eine kleine afrikanische Elite. Die Bildung für die Masse sollte auf einfachem technischem Training, einfachem, traditionellem Handwerk und der Landwirtschaft basieren, die Bildung für die Elite auf literarischer Bildung mit gutem Englischunterricht (Lugard 1922: 442). Ziel der Bildung für die Masse in den Dorfschulen sei es nach Lugard, den Lebensstandard der AfrikanerInnen in den Dörfern zu verbessern. Dorfschulen sollten daher an das Landleben adaptiert sein (Lugard 1922: 442). In den Dorfschulen sollten außerdem Grundlagen der Hygiene, Moral und Religion vermittelt werden. Der Unterricht sollte vor allem in der lokalen Sprache erfolgen, nur in den höheren Klassen sollte auch Englisch unterrichtet werden. Traditionelles Handwerk wie Weben, Töpfern und Färben sollte gefördert werden (Lugard 1922: 444ff). Nur eine kleine ausgesuchte Elite sollte höhere Bildung erhalten, um den Forderungen der afrikanischen Eltern nach höherer Bildung kontrolliert nachzukommen. Diese ausgebildete Elite könnte nach Lugard in der Administration, als Lehrer oder als Klerus tätig sein (Lugard 1922:



447f). Für die literarische Bildung der Elite sei wichtig: Charakterbildung, gute Englischkenntnisse und die ‚3R’s‘ (Lugard 1922: 451).

Lugards Bildungsvorschläge deckten sich mit den Vorstellungen der *Adapted Education Commission*. Die Kommission legte auf eine Massenerziehung der afrikanischen Bevölkerung wert. Ziel war, dass möglichst viele AfrikanerInnen eine europäische Schulbildung erhielten. Außerdem wurde aber auch Wert gelegt auf die Herausbildung einer afrikanischen Elite, die in den eigenen Traditionen verwurzelt blieb und die Verbindung zur breiten Masse nicht verlor. Das Konzept der getrennten Bildung sollte in den britischen Kolonien das politische System der *Indirect Rule* unterstützen (Berman 1971: 136; Sieberg 1985: 596; Windel 2009: 6f; Krige 1997: 494). Die südrhodesische Regierung war zwar nicht gewillt die Politik der *Indirect Rule* zu fördern, jedoch wurde eine getrennte duale Bildungsform für die afrikanische Masse und die Elite von der Kolonialregierung für die Durchführung der Segregationspolitik als wichtig erachtet.

Als führender Missionar, Sekretär des *International Missionary Council* und Herausgeber der „International Review of Missions“ war es vor allem Dr. J.H. Oldhams Verdienst, die Zustimmung der britischen Imperialmacht für das US-amerikanische *Phelps-Stokes* Bildungskonzept zu erreichen. Oldham war beeindruckt davon, wie Jesse Jones durch sein Konzept der *Adapted Education* eine Kooperation zwischen der amerikanischen Regierung, philanthropischen Organisationen, Missionsagenturen und zwischen Afroamerikanern und „Weißen“ in Amerika herstellte. Für die britisch-afrikanischen Kolonien sah er auch den Bedarf einer solchen Kooperation (Challiss 1983: 111; Windel 2009: 9).

„This cooperation of the European Governments and missions was obtained largely through the wisdom and devotion of Mr. J. H. Oldham, Secretary of the International Missionary Council, Dr. H. Anet, Director of the Belgian Society of Protestant Missions, and M. Daniel Couve of the Paris Evangelical Mission Society.“ (Jones 1922: XIV).

Als Antwort auf die Forderungen der *Phelps-Stokes Commission* in den Bildungsberichten Jones’ gründete das britische *Colonial Office* das *Advisory Committee on Education in British Tropical Africa*, das sich mit Bildungsfragen in allen britisch-afrikanischen Kolonien befassen sollte. Mitglieder waren unter anderen Lord Frederick Lugard und J. H. Oldham. Beide waren auch Mitglieder der *Phelps-Stokes Commission* (Windel 2009: 9; Sieberg 1985: 599f). An den Sitzungen des *Advisory Committee on Education in British Tropical Africa* nahm auch Jesse Jones teil (Sieberg 1985: 601). Die erste Aufgabe des *Advisory Committee* war die Herausbildung einer einheitlichen Bildungspolitik für alle britisch afrikanischen Kolonien. Das ursprüngliche Dokument dazu war von Lugard und Oldham verfasst worden. Es stellte ein politisches Statement dar, das sicherstellte, dass die Richtlinien der *Phelps-Stokes Commission* als Grundlage der Bildungsreform dienten (Windel 2009: 9). Das *Committee on Native Education in Tropical Africa* vertrat die Sichtweise, dass eine westliche Form von Bildung für AfrikanerInnen ungeeignet sei und dass

Bildung für die afrikanische Bevölkerung an deren besondere lokale, ländliche Bedürfnisse adaptiert werden müsse (Omolewa 2006: 270).

1925 wurde das Modell der *Adapted Education* ideologische Grundlage der britischen Kolonialpolitik. Das *Advisory Committee on Education in British Tropical Africa* arbeitete zwei Memoranden 1925 und 1935 aus, welche den Rahmen für die britisch-koloniale Bildungspolitik bildeten und in den meisten Ländern bis zur Unabhängigkeit in Kraft waren. 1925 veröffentlicht, war das Dokument *Education Policy in British Tropical Africa* fast eine Kopie von Jones' *Phelps-Stokes Report* „Education in Africa“ (1922) (Steiner-Khamsi; Quist 2000: 273; Bude 1983: 342). Betont wird darin die Entwicklung der afrikanischen Gemeinschaft durch die Verbesserung der Landwirtschaft, die Entwicklung von *Native Industries* und die Verbesserung der Gesundheit (Küster 2007: 85f).

Das *Advisory Committee on Native education in tropical Africa* (1925) liefert im zweiten Abschnitt einen Report verfasst von Mayor Hanns Vischer über den Besuch der *Phelps-Stokes Commission* in Ostafrika. Der Bericht geht auf *educational objectives* ein, die im Sinne der *Adapted Education Commission* in die Bereiche *hygiene and health, agriculture and gardening, industrial skill, education of women, development of out-schools* und *Training of the masses and education of native leaders and teachers* unterteilt werden. Es wird die Situation in einigen ostafrikanischen Ländern in Bezug auf diese *educational objectives* dargestellt. (Advisory Committee 1925: 221-233). Zu Südrhodesien wird die Administration des Bildungsbereichs dargestellt und es werden die zwei Regierungsschulen Domboshawa und Tjoletje unter dem *Director of Native Development* H. S. Keigwin wie folgt beschrieben:

„Both these schools, which have been under the personal direction of Mr. Keigwin from the beginning, are most remarkable for the instruction they provide and the way in which they have been organized and adapted to the native mentality and to the needs of the natives in their homes.“ (Advisory Committee 1925: 246)

Das *Adapted Education* Modell, erdacht für die afroamerikanische Bevölkerung, um dieser in der Gesellschaft der Südstaaten eine Position an der untersten Ebene der gesellschaftlichen Stratifizierung zu sichern, wurde als Modell für die Bildung von AfrikanerInnen in den britischen Kolonien verwendet (Omolewa 2006: 277). Der Hintergrundgedanke zum Modell der *Adapted Education* war, ähnlich wie in den USA, Bildung für AfrikanerInnen an ihre ruralen Umwelt und ihre als statisch wahrgenommenen traditionellen Lebensweise zu adaptieren und nicht auf Bildungsinhalte auszurichten, die als akademische und literarische Bildung nur für EuropäerInnen vorgesehen war. Implementiert wurde darin, dass Bildung für AfrikanerInnen an deren „limitierten intellektuellen“ Fähigkeiten adaptiert werden müsse (Steiner-Khamsi; Quist 2000: 272).

### 2.3.3 Die Phelps-Stokes Commission in Südrhodesien

Ursprünglich war Südrhodesien nicht in die Reiseroute der *Phelps-Stokes Commission* von 1921 eingeplant. Jesse Jones beschloss jedoch zusammen mit Dr. Charles T. Loram, dem Schulinspektor von Natal, im selben Jahr Salisbury zu besuchen, weil die südrhodesische Regierung in der neu gegründeten staatlichen Schule Domboshawa ein Bildungskonzept einführen wollte, das mit ihren Bildungsvorschlägen weitgehend übereinstimmte. Mit der Assistenz von Loram unterstützte Jones persönlich die Einführung des *Adapted Education* Modells in Südrhodesien (Challiss 1983: 112f).

Loram hatte in den USA am *Teacher College Education Administration* studiert. In Zusammenhang mit seiner Dissertation ‚*The Education of South African Native*‘ (1917) nahm er Kontakt zu Washington auf und besuchte das *Tuskegee-* und das *Hampton-* Institut. Loram war beeindruckt von dem Bildungskonzept der beiden Institute (Davis 1976: 89).

1917 publizierte Loram seine Dissertation ‚*The Education of the South African Native*‘, wodurch er in Südafrika zur Autorität in ‚*african affairs*‘ wurde. Wie Jones war auch Loram von einer kulturellen ‚Höherwertigkeit‘ der Angelsachsen überzeugt. Gegenüber einer extrem rassistischen Position nahm er, wie auch Jones, eine gemäßigte Position ein, indem er unter der Führung der Europäer durch eine angepasste Bildung die Situation der afrikanischen Bevölkerung ‚verbessern‘ wollte (Challiss 1983: 113f). C. T. Loram, der von Jones als ‚*the leading authority on native education*‘ bezeichnet wurde, sah in der Entwicklung von *Agricultural Training*, das nach ihm den Vorzug hätte vor literarischer oder technischer Bildung, ein nationales Interesse. Seine Studie ‚*The Education of the South African Native*‘ galt in Südafrika und in Südrhodesien als Reformplan (Windel 2009: 10).

Zwei Prämissen, die mit Jones Einstellung übereinstimmten, lagen den Bildungsvorschlägen Lorams zugrunde: Erstens, dass die Siedler die Macht behielten und AfrikanerInnen weiterhin von diesen beherrscht werden sollten. Zweitens, dass das ländliche Leben der ‚Natur‘ der AfrikanerInnen entsprach und deren Zukunft deshalb auf dem Land lag. Außerdem meinte Loram, dass durch den Verbleib der AfrikanerInnen am Land ein Konflikt zwischen afrikanischer und europäischer Bevölkerung vermieden werden könnte. Der Kontakt der europäischen Siedler mit den AfrikanerInnen würde nach Loram zur sozialen Degradierung der EuropäerInnen führen (Davis 1976: 90).

In seiner Studie „*The Education of the South African Native*“ schreibt Loram zur Segregation in Südafrika:

„It is the opinion of some authorities, with whom the writer is inclined to agree, that not only should the present reserves remain inviolate, but that their number should be increased, so that a large portion, if not the whole, of the Native population may be able to live in a state of semi-segregation from the Europeans.“  
(Loram 1917: 3)

Im Kapitel ‚The present system of Industrial Training‘ meint Loram: “Government Commissions and officials, missionaries, students of the Native Question, and the general public all agree that industrial training should be made a chief end of Native education.” (Loram 1917: 146). Auf den folgenden Seiten zählt Loram auf, dass unterschiedliche Institutionen und Bevölkerungsgruppen positiv zu *Industrial Training* stehen (Loram 1917: 146-151). Loram plädiert für ein *Industrial Training* das auf „[...] agriculture, the manipulation of common tools, and instruction in Native crafts and occupations, [...]“ (Loram 1917: 155f), ausgerichtet ist. *Industrial Training*, das auf das Erlernen von spezifischeren Tätigkeiten wie Zimmererhandwerk, Wagenbau oder Hufschmied basiere, sei teuer, sollte nur vereinzelt in *Central Schools* und nicht in den Dorfschulen unterrichtet werden. Nach Loram brauche Südafrika nur wenige ausgebildete afrikanische Arbeiter. Eher sieht er einen Bedarf an unangebildeten oder nur wenig ausgebildeten Afrikanern. Die Städte sollten nicht mit ausgebildeten Afrikanern „überflutet“ werden, da dies einen „Rassenkonflikt“ schüre (Loram 1917: 155). Ziel der Bildung sei nicht, Konkurrenz zwischen EuropäerInnen und AfrikanerInnen zu erzeugen, sondern AfrikanerInnen sollten nach der Ausbildung „ihre eigenen Leute“ unterstützen (Loram 1917: 157).

In seinem Bericht meint Jones zu Loram:

„Dr. C. T. Loram, a South African of English parentage, who combines the best experience and training of both South Africa and England and has added thereto a thorough knowledge of American experience in dealing with the race problem. In addition to a scientific grasp of the Facts in the problem, he has a deep and unwavering faith both in the sense of justice of the white Group and in the possibilities of the Native group.“  
(Jones 1922: 188).

Loram wurde, nachdem er die *Phelps-Stokes Commission* nach Südrhodesien und in Südafrika begleitet hatte, Mitglied der zweiten *Phelps-Stokes Commission* 1924. Durch seinen Kontakt zu Jesse Jones und der Verfassung seiner Dissertation wurde er zu einer bedeutenden internationalen Autorität im Bildungsbereich für AfrikanerInnen. Er wurde ein führender Berater des *Phelps-Stokes Fund* und der Carnegie Corporation. Er spielte eine wichtige Rolle bei der *Conference on Christian Mission in Africa Le Zoute* (Belgien) 1926. 1935 organisierte Loram die *Jeanes Conference* in Salisbury, die das *Jeanes Teacher* Modell (siehe Kap. 2.7.) diskutierte (Davis 1976: 89f).

Im organisatorischen Bereich empfahl Jones die Einführung der Stelle eines *Directors of Native Education* in den Kolonien, die Einführung eines *Native Advisory Committees on Native Education* und die finanzielle Unterstützung der Schulen bei der Einführung des *Jeanes Teacher* Modells (Berman 1971: 142).

1926 fand in Belgien eine Konferenz zur Rolle der Mission in Afrika statt. Wichtigstes Thema war Bildung. Die Missionsdelegierten sprachen sich für eine größere Kooperation zwischen Mission

und Staat aus. Vertreter des *Adapted Education* Modells waren anwesend, um ihre Bildungsvisionen vorzustellen. Eingeladene Sprecher waren sowohl Thomas Jesse Jones als auch Lord Lugard (Windel 2009: 10).

### **2.3.4 Bildungssituation in Südrhodesien**

Schulen für AfrikanerInnen in Südrhodesien wurden bis 1920 exklusiv von der Mission betrieben. Die meisten waren unterfinanziert, überbelegt, hatten nur schlecht ausgebildete LehrerInnen, zu wenig Unterrichtsmaterial und die Schulgebäude waren meist in schlechtem Zustand (Summers 1994: 4). das Bildungssystem wurde bis 1899 nicht von der BSAC kontrollierte. Missionsgesellschaft errichtete ihre Schulen nach eigenen Interessen und Ressourcen. Die einzelnen Missionsgesellschaften aus verschiedenen europäischen Ländern, Amerika und Südafrika waren oft unterschiedlich ausgerichtet. Generell bestand Missionsbildung jedoch aus Religionsunterricht, einfachem Handwerkstraining und Grundkenntnissen in Lesen, Schreiben und Arithmetik. Höhere Schulen – Sekundarschulen – gab es für AfrikanerInnen bis zum Ende der 1930er Jahre nicht. Das primäre Ziel der protestantischen und katholischen Mission war die Christianisierung. Eine allgemeine Grundschulbildung war für die Mission eine Voraussetzung für die Christianisierung, da man das Lesen der Bibel vermitteln wollte. Außerdem war eine rein religiöse Bildung für AfrikanerInnen zu wenig attraktiv und die Mission fürchtete SchülerInnen zu verlieren, wenn sie nicht auch literarische Bildung an den Schulen anbot (Küster 1994: 48ff). 1909 musste zum Beispiel die *London Missionary Society* zwei ihrer Bildungseinrichtungen im Matabeleland schließen, weil sie den Forderungen der AfrikanerInnen nach mehr Englischunterricht nicht nachkamen und deshalb ihre SchülerInnen verloren (Küster 1994: 88). Zusätzlich wurde literarische Bildung auch für die Ausbildung von AfrikanerInnen zu LehrerInnen in den expandierenden Dorfschulen von der Mission als notwendig erachtet (Küster 1994: 48ff).

Zwischen 1920 und 1930 wurden vier unterschiedliche Schulformen von der Kolonialadministration anerkannt: *Kraal Schools*, *Central Schools*, als Internat oder als Tagesschulen, Regierungsschulen (Domboshawa, Tjolutjo) und spezielle Schulen für Kinder mit Behinderung (Summers 1994: 4).

Die meisten Schulen für AfrikanerInnen waren *Kraal Schools*, auch *Outschools* oder *Third-Class Schools* genannt. Bis Anfang 1920 wurden diese Schulen nicht von der Kolonialadministration inspiziert. Sie wurden von afrikanischen LehrerInnen geführt, die unter der Leitung eines Missionars standen, der jedoch die Schule nur wenige Male im Jahr besuchte (Summers 1994: 4f). *Kraal Schools* hatten in den 1920 und 1930er Jahren einen sehr geringen Standard. Oft boten sie nur Grundlagen in Lesen und Schreiben in afrikanischen Sprachen an. Die SchülerInnen wurden kaum über den Grundschullevel Standard I hinaus unterrichtet. 90 Prozent der SchülerInnen in dieser Zeit,

die in vom Staat registrierte Schulen gingen, besuchten eine *Kraal School*. In den 1920er Jahren wurden die *Kraal Schools* vor allem von afrikanischen Männern geführt, und nur von einigen wenigen Frauen, mit einer Qualifikation, die meist nicht über den Standard I hinausging. Selbst nachdem das *Native Development Department* Ansätze unternommen hatte, um den Ausbildungsstandard der LehrerInnen zu heben, hatten 1931 nur 40 Prozent der LehrerInnen Qualifikationen über Standard III. Die Mission leistete oft Widerstand gegen ausgebildete LehrerInnen, mit der Begründung, besser ausgebildete LehrerInnen seien nur wenige vorhanden, zu teuer und oft nicht so christlich devot wie weniger ausgebildete LehrerInnen. Unterschiedlichen Missionsgesellschaften boten in vielen Gebieten ein untereinander konkurrierendes Netzwerk an *Kraal Schools* an, die vor allem dazu gedacht waren, nach der jeweiligen Konfession zu evangelisieren und AfrikanerInnen das Lesen der Bibel in der lokalen afrikanischen Sprache zu lehren. Hauptziel war, dass diese *Kraal Schools* eine große Zahl an Leuten erreichten. Die besten SchülerInnen der *Kraal Schools* wurden dann jeweils in den *Central Schools* weiter ausgebildet (Summers 1994: 5).

*Central Schools* waren entweder *First Class* Internatsschulen oder *Second Class* Tagesschulen. In den *Central Schools* wurde im Gegensatz zu den *Kraal Schools* ein europäischer Schuldirektor eingesetzt, und vorzugsweise bestand das LehrerInnenteam aus einigen europäischen LehrerInnen. Bedingung für die staatliche Unterstützung von *Central Schools* waren mindestens vier Unterrichtsstunden pro Tag durch das Schuljahr hindurch. Zwei Stunden sollten davon mindestens Unterricht in *Industrial Training* sein. *Central Schools* hatten eine sehr unterschiedliche Qualität. In ihnen sollte die afrikanische Elite, vor allem LehrerInnen für eine zukünftige afrikanisch christliche Gemeinschaft, herangebildet werden (Summers 1994: 5f; Sauerwein 1990: 139f; Summers 2002: XXIII).

### **2.3.5 Die Rolle des Staates bei der Einführung der Adapted Education**

Die Strategie des Staates war in den ersten Dekaden des Kolonialismus, soviel wie möglich im Bildungsbereich für die afrikanische Bevölkerung auf die Mission abzuwälzen. Auch nach der *First Education Ordinance* (1899), deren Inhalt vor allem die Regelung der Bildung für Siedler war, nur ein kleiner Teil beschäftigte sich mit Bildung für die afrikanische Bevölkerung, war hauptsächlich die Mission für Bildung von AfrikanerInnen zuständig. Bei der *First Education Ordinance*, die den Beginn einer finanziellen Unterstützung des Staates für Bildung darstellt, versuchte die BSAC eher die Kontrolle des bestehenden Systems zu übernehmen, als ein eigenes System aufzubauen. Nach wie vor finanzierte und organisierte vor allem die Mission den Bau und die Ausstattung der Schulen und übernahm die Bezahlung der LehrerInnen (Küster 1994:52f). Die BSAC sah sich erst genötigt, sich in den Bildungsbereich für die afrikanische Bevölkerung einzumischen, als die

Bildungseinrichtungen für Afrikaner und Afrikanerinnen durch die Mission stark zugenommen hatten. Die BSAC hatte die Einstellung: wenn Bildung überhaupt für die afrikanische Bevölkerung zur Verfügung gestellt werden sollte, dann eine einfache handwerkliche und landwirtschaftliche Bildung während die Allgemeinbildung marginalisiert werden sollte (Küster 1994: 63).

Um 1920 veränderte sich das Bildungskonzept der Regierung. Der vorherige Fokus auf einfache industrielle Fertigkeiten und landwirtschaftlichen Tätigkeiten im Unterricht, um einfache afrikanische Arbeiter heranzubilden, veränderte sich in Richtung einer Forderung nach einer systematischen Durchführung dieser einfachen industriellen und landwirtschaftlichen Ausbildung, die *Industrial Training* genannt wurde, mit dem Ziel, die Reservate der AfrikanerInnen ertragreicher zu machen. Die Bildungspolitik des Staates nach den 1920er Jahren muss daher im Zusammenhang mit der verstärkten Segregationspolitik und der sozioökonomischen Privilegierung der Siedler gesehen werden (Küster 1994: 104).

Als Erklärung für die geringe staatliche Beteiligung an der Bildung in den ersten Dekaden des Kolonialismus weist Küster (1994) auf das Hauptziel der BSAC in Südrhodesien hin, nämlich Abbau von mineralischen Rohstoffen im Zusammenhang mit dem Glauben an den „*second rand*“, jedoch nicht die Entwicklung des Landes. In den Jahren nach dem afrikanischen Widerstand *chimurenga* war die BSAC vor allem mit der Stabilisierung ihrer Herrschaft beschäftigt, im Sinne der Ausübung politischer und administrativer Kontrolle und dem Aufbau eines Infrastrukturnetzwerkes. Bildung hatte bei diesen Maßnahmen keine Priorität. Das geringe Interesse an Bildung, das bei der BSAC bestand, konzentrierte sich auf die Bereitstellung von Bildung für EuropäerInnen, um diese nach dem *chimurenga* zu stabilisieren und einem Antagonismus zwischen britischen und burischen Siedlern entgegenzuwirken. Die BSAC stützte sich bei der „Zivilisierung“ der afrikanischen Bevölkerung auf die Missionsgesellschaften, um so Ausgaben einzusparen. Nach Küster begann der Staat sich erst am Bildungssystem für die afrikanische Bevölkerung zu beteiligen, als Afrikaner und Afrikanerinnen nach der Niederschlagung des Aufstandes schnell auf Bildungsangebote reagierte und ein größeres Bildungsangebot einforderten. Kritik wurde auch von der Mission geübt, dass sie die Forderungen der AfrikanerInnen nach Bildung nicht erfüllen könne, da sie der Staat finanziell nicht unterstütze. Die BSAC wollte nach dem *chimurenga* einer zu erwartenden Kritik durch die Mission und philanthropischen Gruppen sowie dem *Colonial Office* in London entgegenwirken (Küster 1994: 52f).

1899 verabschiedete die BSAC die *First Education Ordinance*. Es wurde ein *Education Department* errichtet und ein *Inspectorate*. Es wurde der Versuch gestartet, schulische Belange zentral zu lenken. Auch die finanzielle Unterstützung von Schulen durch den Staat wurde über die *First Education Ordinance* geregelt. Die finanzielle Unterstützung war gebunden an Schulstunden, Schülerzahl und Unterrichtseinheiten. Demnach erhielten nur Schulen für europäische Kinder eine

finanzielle Unterstützung. Dies wurde von der Mission kritisiert, da sie um das Überleben ihrer Dorfschulen fürchtete. 1903 und 1907 kam es dann zu einer Änderung der *First Education Ordinance*. Trotzdem wurden gemessen an den Steuerleistungen der Afrikaner Schulen für die afrikanische Bevölkerung nur sehr gering subventioniert. *Third Class Schools* hatten große Schwierigkeiten, die Auflagen für die staatliche Subventionierung zu erfüllen (Sauerwein 1990: 130ff). Mit den Veränderungen 1903 und 1907 wurde staatliche Unterstützung zunehmend an den Unterricht von *Industrial Training* gebunden. Gleichzeitig wurde aber *Industrial Training* für afrikanische SchülerInnen begrenzt auf einfache handwerkliche und landwirtschaftliche Tätigkeiten, die in den Reservaten als notwendig erachtet wurden (Küster 1994: 65ff).

Challiss (1983) vergleicht staatliche Zuschüsse für Bildung ab 1919, als die Regierung zunehmend einer neuen Bildungsstrategie folgte und staatliche Zuschüsse eher für die Vermittlung von *Industrial Training* als für Lehrerausbildungen in Missionsschulen gewährte. 1920 war der Anteil an Zuschüssen für Spezialisten in *Industrial Training* fast doppelt so hoch wie für Lehrerausbildungen an Missionsschulen. 1927 verdreifachte sich sogar der Anteil (Challiss 1983: 117).

Die BSAC, die Südrhodesien regierte, bis 1923 die Siedler de facto die Macht übernahmen, hatte geringes Interesse an der Bereitstellung für Bildung von AfrikanerInnen. Die Vernachlässigung ist ersichtlich an den geringen finanziellen Mitteln, die der Mission für die Bildung von Afrikanern und Afrikanerinnen zur Verfügung gestellt wurden. 1918 stellte die Regierung für ca. 40 000 afrikanische SchülerInnen £9000 bereit, während für ca. 5600 europäische SchülerInnen £100 000 aufgewendet wurden (Küster 2007: 81). Nach dem ersten Weltkrieg involvierte sich die Kolonialregierung verstärkt in den Bildungsbereich für die afrikanische Bevölkerung. Zwischen 1920 und 1940 erhöhten sich staatliche Zuschüsse für den Bildungsbereich von AfrikanerInnen von £9467 auf £140 000. Die Frage, die nach Küster (2007) gestellt werden muss ist, welche Beweggründe die südrhodesische Regierung für das verstärkte Engagement hatte. Die Antwort darauf ist in der ökonomischen Entwicklung der Kolonie zu suchen. In der Zeit von 1900 bis ca. 1920 nutzten AfrikanerInnen, wie oben beschrieben, expandierende Marktchancen und konnten im Bereich der Landwirtschaft Produktionssteigerungen erzielen. Die afrikanische Bevölkerung geriet dabei mit den Siedlern, die zunehmend auf Landwirtschaft umgestiegen waren, in Konkurrenz. Die Siedler forderten von der Regierung die Protektion ihrer Wirtschaft und die Ausschaltung der AfrikanerInnen als Konkurrenten. Als Antwort darauf verfolgte der Staat, wie in Kapitel 1 beschrieben, eine Segregationspolitik und unterschiedlichen regulative Maßnahmen im Bereich der Steuern, der Landverteilung und der wirtschaftlichen Protektion der Siedlerökonomie (Küster 2007: 82). Wie in Abschnitt 1.1. unter dem Aspekt des *Adapted Education* Modells ausgeführt, hatte die Zwangsumsiedelung auch wirtschaftliche Folgen: sie führte zu einer Verknappung des Landes und zur Überbevölkerung in den Reservaten. Die Regierung sah sich deshalb gezwungen Schritte im



Bildungsbereich einzuleiten, um die Produktivität und die Aufnahmekapazität in den Reservaten zu steigern und so die ungleiche Landverteilung abzusichern (Küster 2007: 82; 1994: 102f).

### **2.3.6 Beispiele von Missionsbildung in Südrhodesien**

Nach Zvobgo, der in seinem Buch (1996) den Unterricht in einigen *Central Schools* unterschiedlicher Missionsgesellschaften beschreibt, bot die Anglikanische Mission in Manicaland zwischen 1898 und 1923, wie die meisten anderen Missionsgesellschaften im Land eine allgemeinbildende und berufliche Ausbildung an. Der Grundschulunterricht, zu dem auch der tägliche Besuch der Messe und Bibelkunde gehörte, fand am Vormittag statt. Der Nachmittagsunterricht bestand aus *Industrial Training*, wozu vor allem Landwirtschaft, Zimmererhandwerk, Gärtnerei, Ziegelherstellung, Holzarbeiten und Bauarbeiten gehörten. Lesen und Schreiben wurde zuerst in der lokalen Sprache, in den höheren Stufen auch in Englisch unterrichtet (Zvobgo 1996: 166f).

In der Missionseinrichtung der *American Methodist Episcopal Church* Old Umtali wurden Grundkenntnisse in Lesen und Schreiben und *Industrial Training* unterrichtet. Religionsunterricht bildete die Basis. Unterrichtet wurde in Englisch und in der lokalen Sprache in den Fächern Lesen, Schreiben, Geografie und Hygiene. *Industrial Training* bestand aus Hufschmied, Zimmererhandwerk, Landwirtschaft, Holzarbeiten, Ziegelbau und Tierpflege. Der allgemeinbildende Unterricht fand an neun Stunden pro Woche statt. Die restliche Zeit wurde *Industrial Training* unterrichtet. Old Umtali war als *Central Boy School* eine Ganztagschule (Zvobgo 1996: 173). Die *Phelps-Stokes Commission* lobte den Landwirtschaftsunterricht der *Methodisten* in Old Umtali (Zvobgo 1996: 238).

1903 eröffnete die *American Methodist Episcopal Church* die Fairfield Girls School. Unterrichtet wurde an drei Stunden am Vormittag Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben, Rechnen, Geografie und Bibelkunde. *Industrial Training* am Nachmittag bestand aus: Nähen, Hausarbeit, Gärtnerei, Kochen und Wäscherei (Zvobgo 1996: 176).

In Matabeleland waren die wichtigen Bildungseinrichtungen die Inyati und Hop Foundation der *London Missionary Society*. Inyati war eine Internatsschule für Buben. Unterrichtet wurde zwischen 1924 und 1939 in *Industrial Training*: Landwirtschaft, Ziegelherstellung, Holzarbeit und Tierzucht (Zvobgo 1996: 215ff).

Die *Seven Days Adventists* errichteten 1924 ein Internat in Solusi für Buben und Mädchen. Unterrichtet wurde in der lokalen Sprache und in Englisch. *Industrial Training* bestand für Buben vor allem aus Landwirtschaft und Rinderzucht und für Mädchen aus Nähen und Kleiderherstellung (Zvobgo 1996: 220ff).

In Mashonaland war die wichtigste Einrichtung zwischen 1924 bis 1939 Waddilove von den *Wesleyan Methodists*. Unterrichtet wurde akademische Bildung und *Industrial Training*, das aus Landwirtschaft, Tierpflege, Hygiene, Nähen, Wäscherei, Kochen und Zimmererhandwerk bestand (Zvobgo 1996: 225f).

Die *Jesuiten* boten in Chishawasha Unterricht in allgemeinbildenden Fächern und in *Industrial Training* an, das aus Gärtnern, Landwirtschaft, Bau, Hufschmied und Tischlerei für Buben bestand. Mädchen wurden in Bügeln, Haushalt, Gärtnern und Wäscherei unterrichtet (Zvobgo 1996: 230).

Die Schule der *American Board Mission* wurde von der *Phelps-Stokes Commission* 1924 als exzellent gelobt. *Industrial Training* bestand für Buben in Holzarbeit, Handwerk, Tischlerei, Schustern, Landwirtschaft, Lederarbeiten und Bauwesen. Mädchen erhielten Unterricht in Töpfern, Wäscherei, Korbflechten und Nähen (Zvobgo 1996: 238).

Der *Education Commission Report* 1925 der *Phelps-Stokes Commission* hebt hervor, dass die Bildungspläne von Keigwin (siehe Abschnitt 2.5.) und der *Phelps-Stokes Commission* in den Missionsschulen positiv umgesetzt wurden. Die Kommission besuchte 25 *First Class Schools* und 10 *Second Class Schools*. Die Kommission lobte den einfachen praktischen Unterricht, den die SchülerInnen, mit dem Ziel ihre eigene Umgebung zu verbessern, erhielten. Die Kommission betonte, dass durch die einfache Ausbildung eine Konkurrenz zu den Siedlern ausgeschlossen werde (Küster 1994: 123f).

### **2.3.7 Verhältnis zwischen Staat und Mission zu Bildungsfragen**

Nach Sauerwein (1990) war die Mission integraler Bestandteil der Kolonisierung, mit der Aufgabe, das ‚Land zu öffnen‘ und folgte wie die Siedler und die Kolonisatoren einem überheblichen, eurozentristischen Weltbild. Mit Eurozentrismus war auch der christliche Sendeauftrag der Christianisierung, als Gedanke der Fremderlösung, verbunden. Ziel der Mission war die Einführung des Christentums unter Nichtchristen. In der Realität musste aber die ‚wahre‘ Bekehrung der afrikanischen Bevölkerung einem kulturzivilisatorischen Verständnis der Mission weichen. Evangelische Missionsgesellschaften und katholische Missionsorden übernahmen die ‚Öffnung des Landes‘. Der Missionsgedanke legitimierte die koloniale und imperialistische Machtausweitung. Es gab zwar Meinungsverschiedenheiten um den Nutzen und die Art des Vorgehens der Missionsgesellschaften, es herrschte jedoch über das Konzept einer Weltkultur europäischer Prägung, beziehungsweise einer Ausweitung der europäischen Zivilisation, völlige Einstimmigkeit (Sauerwein 1990: 15ff).

Die Mission kooperierte mit der BSAC. Der gegenseitige Nutzen bestand darin, dass die Mission den Schutz und die materielle Unterstützung der BSAC brauchte. Der BSAC diente die

Zustimmung der Mission in ihrem Agieren, um durch sie einer möglichen Kritik humanitärer oder philanthropischer Organisationen aus England entgegen zu wirken (Zvobgo 1996: 2f). Die Kolonialadministration hatte die Mission vertraglich verpflichtet, Bildungseinrichtungen gegen Land zur Verfügung zu stellen. Die Mission, bestehend aus unterschiedlichen Gesellschaften, die sich alle untereinander in Konkurrenz befanden, stellte formell durch die Administration anerkannte Schulen bereit (Summers 2002: XXII).

Zvobgo (1996) erwähnt finanzielle Zuwendungen und Landvergaben an verschiedene Missionsgesellschaften durch die BSAC, die in Missions- und Verwaltungsdokumenten festgehalten sind (Zvobgo 1996: 3f). 1900 stellte die BSAC den katholischen Missionsorden und den evangelischen Missionsgesellschaften 325 730 *acres* Land zur Verfügung. Die Landvergaben an die Mission durch die BSAC erfolgten ohne Verhandlungen mit den ansässigen *chiefs* und ohne Entschädigungen an die jeweiligen afrikanischen Gesellschaften (Sauerwein 1990: 111f). Die Landverteilung an die Mission durch die BSAC schuf ein Abhängigkeitsverhältnis. Die Mission hatte dadurch eine doppelte Aufgabe, einerseits die Bildung und die gesundheitliche Versorgung der eingewanderten EuropäerInnen zu gewährleisten, andererseits die einfache Bildung (s. oben) und Bekehrung der AfrikanerInnen zum Christentum zu erreichen (Sauerwein 1990: 112).

Nach Küster (1994) war dem Staat und der Mission die Auffassung gemeinsam, dass AfrikanerInnen den EuropäerInnen unterlegen seien. AfrikanerInnen wurden als „kindlich“, „intellektuell unterlegen“ und in einem „barbarischen“ Zustand gesehen. Die europäische Administration, die Siedler und die Mission waren von dieser rassistischen Annahme geprägt, auch wenn die Mission teilweise gegen exzessive Auswirkungen des Kolonialismus protestierte (Küster 1994: 54; vgl. Sauerwein 1990: 130).

Die BSAC und die Mission hatten das gemeinsame Ziel, afrikanische „Barbarei“ durch Christentum und die „Erziehung zur Arbeit“ zu beseitigen. Die BSAC war daran interessiert, dass die Erziehung zur christlichen Arbeitsmoral durch die Mission den Kolonialismus als ein humanes Projekt erscheinen lasse und ihn so legitimiere, um einer mögliche Kritik des *Colonial Office* in London und philanthropischer Gruppen entgegenzuwirken (Küster 1994: 53,57). Die Betonung der „Erziehung zur Arbeit“ in der Ideologie der Kolonialmacht und der Mission führte zur Überzeugung beider Parteien, dass die für AfrikanerInnen vorgesehene Bildung vor allem landwirtschaftlich und handwerklich sein sollte (Küster 1994: 57).

Der Staat hatte das Interesse, gegen einen möglichen Widerstand der zahlenmäßig überlegenen Bevölkerung präventiv vorzugehen. In diesem Sinne duldete er die Bildung einer loyalen Klasse von Afrikanern. Für diesen Zweck waren dem Staat vor allem Missionare und Missionarinnen willkommen, die durch ihre Christianisierungs- und „Zivilisierungsbemühungen“ dieses Ziel unterstützten (Gütl 2010: 186).

Für die Mission war die Orientierung in der Bildung für die afrikanische Bevölkerung nach dem *Phelps-Stokes Konzept* auf manuelle Fertigkeiten für den Aufbau der Missionsstationen und Schulen wichtig, um ihr Budget so gering wie möglich zu halten (Küster 1994: 59). Leedy (2007) hält fest, dass die *American Methodist Episcopal Church*, wie die meisten Missionsgesellschaften in Afrika in der Periode der 1930er Jahre, landwirtschaftliche Arbeit in ihren Unterricht integriert hatten, um bei der Versorgung der SchülerInnen und der Missionare Geld zu sparen. Außerdem wollten sie auf diese Weise den Wert der Arbeit vermitteln (Leedy 2007: 447). Nach Leedy machten 1930 die meisten StudentInnen ihre ersten Erfahrungen mit der Mission als ArbeiterInnen und nicht als SchülerInnen (Leedy 2007: 455).

1910 hatten die Missionare auf Old Umtali bereits den Unterricht für Internatsschüler auf einen halben Tag Arbeit umstrukturiert. Alle Missionsarbeiten wurden von den Studenten erledigt. Der Unterricht wurde auf landwirtschaftliche Arbeit, Tischlerei, Bauarbeiten und andere handwerkliche Tätigkeiten ausgerichtet. Es wurden landwirtschaftliche Anbaumethoden vermittelt, um den Ertrag zu steigern, da dies für die Versorgung der Mission wichtig war (Leedy 2007: 451).

1903 teilten die Missionsgesellschaften auf der *South Rhodesien Missionary Conference* mit, afrikanische Bildung mehr in Richtung einfacher landwirtschaftlicher und handwerklicher Tätigkeiten zu verändern. Sie sahen neben der Vermittlung des Christentums ihre Hauptaufgabe in der Erziehung zur Arbeit. Ab 1920 nahm die praktische Arbeit im Bildungsbereich einen wichtigen Bereich ein (Küster 1994: 59). Auf der *South Rhodesien Missionary Conference* trafen sich verschiedene Missionskongregationen, um besser ihre gemeinsamen Interessen durchzusetzen. Die Konferenz beschäftigte sich vor allem mit der Lebenssituation von AfrikanerInnen. Beschlüsse der Konferenz wurden an die Verwaltung weitergeleitet (Sauerwein 1990: 112).

Im Unterschied zum Staat erachtete die Mission auch das Lesen und Schreiben in der Bildung für AfrikanerInnen als wichtig. Für die Evangelisierung der afrikanischen Bevölkerung sollte eine landwirtschaftliche und handwerkliche Ausbildung nicht auf Kosten einer allgemeinen Grundschulbildung gehen, da die Mission auch gleichzeitig LehrerInnen für die expandierenden *Kraal Schools* ausbilden wollte (Küster 1994: 65). In den *Kraal Schools* wurde rudimentär Englisch unterrichtet, soweit es für das Verstehen der Bibel notwendig war. Es wurde nicht Wert darauf gelegt, gute Englischkenntnisse zu vermitteln. Einige Missionare hatten sogar Angst, AfrikanerInnen könnten durch gute Englischkenntnisse „zu selbstständig“ werden (Windel 2009: 5).

Sauerwein (1990) zeigt anhand von Berichten der *Native Commissioner*, dass der Staat die Missionsschulen kritisierte, da sie zu geringen Wert auf *Industrial Training* im Verhältnis zu einer religiösen und allgemeinbildenden Bildung lägen. Der Staat forderte, dass Missionsschulen ihr Hauptaugenmerk auf *Industrial Training* legen sollten. Bei der praktischen Ausbildung sollte jedoch gleichzeitig darauf geachtet werden, dass Afrikaner nicht zu Konkurrenten zu den Siedlern

im Bereich der Landwirtschaft und im Handwerk würden. Durch eine einfache praktische Bildung sollte nur die lokale Situation der AfrikanerInnen verbessert werden, sodass sie in ihren Reservaten verblieben, nicht in die Städte abwanderten und mit ihrer Rolle als wenig ausgebildete einfache rurale Arbeiter in den Minen und in der Landwirtschaft der Siedler zufrieden wären. Dies passte zum Ziel der Mission, afrikanisch-christliche ländliche Gemeinschaften zu gründen, die nach christlichen Normen lebten. (Sauerwein 1990: 141f, 149f; Zvobgo 1996: 113). Vor den 1920er Jahren dienten die christlichen Dörfer als wichtige Institution der Christianisierung. Die *Jesuiten* errichteten zu Beispiel in Chishawasha drei Dörfer, wo christlich konvertierte Ehepaare abgeschieden von der afrikanischen Gemeinschaft lebten (Zvobgo 1996: 129).

Die Mission sah die Orientierung der Regierung im Bildungsbereich für die afrikanische Bevölkerung in den 1920er Jahren auf eine ländlich zentrierte Entwicklung als positiv für ihre Arbeit an. Für die Mission stellte es eine Gefahr für den Erfolg ihrer Arbeit dar, wenn AfrikanerInnen Bildung nutzten, um in die Städte in besser bezahlte Jobs abzuwandern, da die Mission dann die Kontrolle über die AfrikanerInnen verlor. Die Orientierung der Bildung auf ländliche Entwicklung im Keigwin Konzept passte zum Ziel der Mission, christliche Gemeinschaften zu gründen (Küster 1994: 111).

Die *Dutch Reformed Church Schools* waren in ihrem Unterricht stark religiös orientiert. Literarische Basisfähigkeiten wurden in Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet. Praktische Fächer bestanden aus: Bau, Ziegelherstellung und Landwirtschaft für Buben und Hausarbeit für Mädchen. SchülerInnen sollten die „Spiritualität harter Arbeit“ kennen lernen. Der Unterricht war auf das Dorfleben ausgerichtet. Die lokale Sprache wurde gefördert. Es sollte eine Basis geschaffen werden für die Bildung einer afrikanisch christlichen Gemeinschaft, die getrennt von „weißen“ christlichen Gemeinschaften und auch getrennt von den nichtchristlichen afrikanischen Gemeinschaften der Umgebung existieren sollte. Nach Zvobgo stellte sich dieses Ziel aufgrund der wachsenden Attraktivität der Lohnarbeit in den urbanen Zentren unter der afrikanischen Bevölkerung als unrealistisch heraus (Zvobgo 1996: 165f).

### **2.3.8 Keigwin-Schema**

Die BSAC handelte in enger Zusammenarbeit mit den britischen imperialen Regierungsautoritäten, indem sie einer Bildungsstrategie folgte, die nach dem *Native Commissioner* H. S. Keigwin benannt wurde. Das Keigwin-Schema sollte die Bildung für AfrikanerInnen wegbringen von einer als subversiv gesehenen allgemeinen Grundschulbildung in Richtung einer einfachen, handwerklichen und landwirtschaftlich orientierten Bildung, die vor allem der Entwicklung der Reservate dienen sollte (Challiss 1983: 116, Küster 1994:105). Bei der Formulierung des Schemas war Keigwin stark geprägt vom amerikanischen Bildungskonzept der *Adapted Education* für die afroamerikanische

Bevölkerung. Das *Phelps-Stokes* Konzept wurde daher in Südrhodesien bereits vor dem Besuch von Jones und Loram 1921 implementiert (Challiss 1983: 116). Der Besuch von Jones und Loram 1921 in Südrhodesien half jedoch, das Keigwin-Schema nach *Phelps-Stokes* Richtlinien zu modifizieren und war hilfreich, um Missionare, die dem Keigwin-Schema gegenüber kritisch eingestellt waren, für die neue Bildungspolitik zu gewinnen (Challiss 1983: 117). Das *Phelps-Stokes* Konzept der *Adapted Education* hatte großen Einfluss auf die Legitimierung des Keigwin-Schemas. Bildungsexperten in Afrika nach dem Ersten Weltkrieg wurden stark von der *Phelps-Stokes* Commission beeinflusst. Das Konzept hatte vor allem in Siedlerkolonien wie Südrhodesien eine besondere Bedeutung, da diese als segregierte Gesellschaften aufgebaut waren (Küster 1994:112, Berman 1971: 141f).

Jones erster Report „*Education in Africa*“ 1922 lobte Keigwins' Konzept (Küster 1994:120). Als *Director of Native Development* wurde H. S. Keigwin 1920 der erste bedeutende Beamte in der Administration des *Adapted Education* Modells. Keigwin propagierte die Einführung von *Industrial Training* in den Schulen. Das Keigwin-Schema, implementiert 1920, stellte ein Instrument der Segregationspolitik dar und war Basis der kolonialen Bildungspolitik in den 1920er und 1930er Jahren. In Einklang mit Jones Konzept sollte die Konzentration auf einfache Landwirtschaft und einfache handwerkliche Fertigkeiten dazu dienen, afrikanische rurale Gemeinschaften zu entwickeln, anstatt allgemeines Wissen zu vermitteln. Dörfliche Gewerbe wie Weben, Lederarbeit, Korbflechten, Töpferei etc. sollten gefördert werden. Keigwin meinte, AfrikanerInnen könnten nicht selbst über ihre Bildung entscheiden (Küster 2007: 83, 85).

Nach Keigwin werde durch zu viel literarische Bildung die Balance der afrikanischen Gesellschaft gestört. Es bestehe die Gefahr der „Überbildung“ von Individuen, die keinen Zugang mehr zur Masse finden. Keigwin meinte daher, durch sein Konzept eher die Masse in den Reservaten zu stimulieren, um realistische Möglichkeiten der Entwicklung wahrzunehmen (Zvobgo 1996: 182). Unter *Industrial Training* verstand Keigwin im Sinne der *Phelps-Stokes Commission* einfache „charakterbildende“ Tätigkeit, die keine Konkurrenz zur Wirtschaft der Siedler bildete, wie einfache Landwirtschaft und Nahrungsmittelproduktion, Herstellung von Kleidung und Matten, Korb- und Sesselherstellung, Töpferei, Zimmerhandwerk und Schmieden. Besonderer Fokus wurde auf die Landwirtschaft gelegt, um die Auslaugung des Bodens in den Reservaten aufzuhalten und die Tragfähigkeit der Reservate zu erhöhen (Zvobgo 1996: 182f).

Nach Keigwin war es für die Entwicklung der Reservate wichtig, ein Schema von progressiven Instruktionen zu entwickeln. Keigwin sah nicht die ungerechte Landverteilung und die Zwangsumsiedlung der AfrikanerInnen in Gebiete mit schlechter Bodenqualität als Problem der Versorgung der afrikanischen Bevölkerung an, sondern die von ihm als gering dargestellte Entwicklung von Produktionsmethoden (Munro 1998: 58f).

Keigwin eröffnete als *Director of Native Development* die ersten staatlichen Schulen in Domboshawa und Tjolutjo. Die beiden Schulen orientierten sich nach dem Keigwin-Schema, unterdrückten allgemeinbildende und religiöse Bildung und legten ihr Augenmerk auf eine gemeinschaftsorientierte, ländliche Bildung nach dem Prinzip der *Phelps-Stoke Commission* (Summers 2002: XXIV). Der Unterricht war ausgerichtet auf die Vermittlung einfacher Tätigkeiten im Bereich der Landwirtschaft, des Zimmerhandwerks und des Bauwesens. Eine anspruchsvollere Ausbildung im landwirtschaftlichen oder handwerklichen Bereich wurde ausgeschlossen, um eine mögliche Konkurrenz der Afrikaner zu den europäischen Handwerkern oder Bauern zu vermeiden. Zwei Drittel der Unterrichtszeit bestand aus manueller Arbeit und *Industrial Training* im Bereich der Landwirtschaft. Auch die wenigen Unterrichtsstunden im Klassenzimmer waren nicht dazu gedacht, die Allgemeinbildung der Schüler zu verbessern, sondern nur ein besseres Verständnis der praktischen Arbeit zu gewährleisten (Küster 2007: 86).

In seiner Arbeit „Educational Experiment“ (1921) geht Keigwin auf das System der *Native Reserves* ein und beschreibt es als gut durchdacht, so dass für die afrikanische Bevölkerung genügend Boden zur Verfügung stünde. Er bezeichnet die *acres* pro Kopf als ausreichend, lässt jedoch Faktoren wie Bodenqualität völlig außer Acht. Keigwin meint zu seinem Bildungskonzept:

„As European occupation becomes closer, and as Native-owned herds increase, these Reserves will have to accommodate more and more Natives. It is for this reason that we wish to instruct them how to farm better, and to build sounder and more sanitary homes. That indeed is the keynote of our educational experiment. The Native must be taught intensive cultivation, trained to stay in one place, and to get his food by better methods. He is a child of the soil, and it will be for his and for our good if he can be kept there. He may go out to work, but his home must be mainly in the country.“ (Keigwin 1921: 172).

Keigwin meint, da er als *Native Commissioner*, in ständigem Kontakt mit der afrikanischen Bevölkerung stehe, habe er erkannt, dass AfrikanerInnen „backward“ seien und dass EuropäerInnen sie unterstützen müssen und er erklärt: „[...] we must do something for them in their homes.“ (Keigwin 1921: 172). Nach Keigwin müsste die Lebenssituation der afrikanischen Bevölkerung langsam verbessert werden. Obwohl höhere Bildung für AfrikanerInnen vielleicht einmal in Zukunft sinnvoll sein könnte, sollte sich die Bildung zu seiner Zeit auf die einfache Wohnsituation der Afrikaner und Afrikanerinnen beziehen. Diese Bildung sollte langsam, Stufe um Stufe, zu einem „uplift of the people [afrikanische Bevölkerung]“ beitragen (Keigwin 1921: 173). Keigwin meint, dass AfrikanerInnen genügend Land von der Regierung zugesprochen bekommen hätten, so dass sie ihre eigenen Gemeinschaften und Institutionen gründen könnten, so dass sie sogar, wenn die Zeit kommt und „as they show themselves fitted“, eine lokale Regierung errichten könnten, aber vorerst müssten sie unterrichtet werden, ihr Land besser zu nutzen und sich auf ihr Heim zu konzentrieren (Keigwin 1921: 173). Keigwin sagt, es sei wichtig, einfache Produktionen der AfrikanerInnen zu entwickeln, die nicht mit der Wirtschaft der Siedler in Konkurrenz geraten könnten. Es sollte ‚*home life*‘ verbessert werden und ‚*home craft*‘ gefördert werden (Keigwin 1921:

174). Keigwin zählt unter den Bereichen, die unterstützt werden sollten, folgende auf: Bau, Landwirtschaft, Rinderzucht, Kleidungs- und Mattenherstellung, Korbflechten, Sesselherstellung, Zimmerhandwerk, Möbelherstellung, Töpfern, Wagenreparatur, Hufschmied und Medizin. Dazu hält er fest: „All of these should be regarded from the point of view of their value in the uplift of the people, rather than in any sense of vocationalism.“ (Keigwin 1921: 174). Keigwin beschreibt im Folgenden in seiner Arbeit die einzelnen Gewerben und kritisiert die Landwirtschaft der afrikanischen Bevölkerung als unökonomisch, verschwenderisch und unterentwickelt (Keigwin 1921: 175). Nach Keigwin sei praktisches Wissen für die Masse wichtiger als Allgemeinbildung. Auf die Vermittlung von Grundkenntnissen in Lesen und Schreiben werde zwar nicht verzichtet, es werde jedoch auf eine gute Kombination Wert gelegt (Keigwin 1921: 181). Zu den zwei von der Regierung errichteten Farm- und Industrieschulen meint er:

„Side by side with all this industrial activity which for five days a week occupies seven hours a day, there is given a sound literary education. The curriculum may not be strictly orthodox in the eyes of the schoolman, but it aims at widening the Native's horizon, [...]“ (Keigwin 1921: 180) und „Our pupils have one and a half hours' school work in the early morning, and the same period again at night. Their reading is made as practical as possible, while their arithmetic is directed chiefly to the actual needs of daily life.“ (Keigwin 1921: 180f).

Durch das Keigwin-Schema wurde in Südrhodesien die staatliche Finanzierung der Bildung für AfrikanerInnen durch die Mission und den Staat an einen Unterricht nach dem Schema des *Industrial Trainings* gekoppelt, was zur Folge hatte, dass Ressourcen für die Entwicklung von Allgemeinbildung stark reduziert wurden (Challiss 1983: 116). Staatliche finanzielle Zuschüsse an Missionsschulen wurden gestrichen, wenn der Unterricht zu „akademisch“ orientiert war. Der Staat kontrollierte auch Fälle, wo ambitionierte Missionare zu anspruchsvolles *Industrial Training* vermittelten. In solchen Fällen griffen Verwaltungsbeamte ein und gewährleisteten die Orientierung des Unterrichts auf einfache ländliche und industrielle Schemata, um eine Konkurrenz zu den Siedlern auszuschließen (Küster 2007: 87). In Mont Selinda musste die Schule die Produktion von Möbeln, um sie an EuropäerInnen zu verkaufen, einstellen, da Regierungsbeamte sie darauf hinwiesen, sich an dem *Phelps-Stokes* Konzept zu orientieren und nur einfache Möbel für den Eigenbedarf herzustellen (Küster 1994: 124f).

H. S. Keigwin konnte die Zustimmung der Siedler für sein Bildungskonzept gewinnen. Durch die „Prosperitätsphase“ der afrikanischen Bauern hatten diese die Möglichkeit, der vollständigen Integration in den europäisch-kapitalistischen Sektor als einfache Arbeiter auszuweichen. Staatliche Vorgehensweisen, um den Forderungen der Siedler nach mehr Arbeitskräften nachzukommen, wie Steuern, Gebühren, Zwangsarbeit und Landenteignung, führten nicht zur ausreichenden Deckung der europäischen Unternehmen mit afrikanischen Arbeitskräften. Die Siedler sahen trotzdem nicht die Lösung in der Bereitstellung von Bildung für die afrikanische Bevölkerung. Der zusätzliche Bedarf an Arbeitskräften für die Minen und die europäische Landwirtschaft wurde durch ausländische Arbeitsmigration aus den Nachbarländern gedeckt. Vor dem zweiten Weltkrieg war



die Zahl der afrikanischen Arbeitsemigranten auf den europäischen Farmen viel höher als die Zahl der afrikanischen Arbeitskräfte aus Zimbabwe. Das Konzept von Keigwin passte jedoch zu der Forderung der Siedler nach Segregation und Umsiedlung der afrikanischen Bevölkerung in die Reservate. Durch die Begrenzung auf eine einfache landwirtschaftliche und handwerkliche Bildung, zur Steigerung der Tragfähigkeit der Reservate, und die Limitierung des Zugangs der AfrikanerInnen zu anderen Berufen oder zu einer qualitativen landwirtschaftlichen oder handwerklichen Ausbildung, fühlten sich die Siedler unterstützt in ihrer Forderung an die Regierung, sie vor der Konkurrenz der afrikanischen Bevölkerung im ökonomischen Bereich zu schützen (Küster 1994: 109f).

Die Implementierung des Keigwin-Schemas hing maßgeblich von der Kooperation der Mission ab, da die Mission die meisten Schulen führte und Domboshawa und Tjolutjo die einzigen staatlichen Schulen für AfrikanerInnen bis zum Zweiten Weltkrieg blieben. Viele Missionare waren mit den Prinzipien des Keigwin-Schemas einverstanden, weil die Vermittlung von einfachen handwerklichen Tätigkeiten von Anbeginn ein Teil der Missionsbildung darstellte. Sowohl protestantische Missionsgesellschaften als auch katholische Missionsorden wollten durch regelmäßige und disziplinierte Arbeit der „Trägheit“ der AfrikanerInnen – wie sie es darstellten – entgegenwirken. Durch christliche Arbeitsmoral sollte die Moral der afrikanischen Bevölkerung gehoben werden. Keigwins Vorstellung einer segregierten ländlichen afrikanischen Gemeinschaft passte außerdem zu der Absicht der Missionare selbstversorgende christliche Gemeinden zu bilden (Küster 2007: 83f).

Die größten Missionsgesellschaften der Kolonie wie die *Roman Catholic Church*, die *Dutch Reformed Church*, die *London Missionary Society*, die *American Board* Missionare, die *Anglicans* und die *Wesleyan Methodists*, führten in ihrem Unterricht das *Adapted Education* Modell ein (Küster 2007: 87).

Keigwin präsentierte seine Bildungsvorstellungen auf der *Missionary Conference in Salisbury* 1920, um die Kooperation der Mission zu erreichen. Die Delegierten der Missionsgesellschaften beschlossen auf der Konferenz, mit Keigwin zu kooperieren (Küster 1994: 111).

### **2.3.9 Das Jeanes Teacher Modell**

Die Einführung des *Phelps-Stokes* Bildungsmodells in Südrhodesien wird auch ersichtlich daran dass, 1927 Harold Jowitt, der streng nach den Vorgaben der *Phelps-Stokes Commission* arbeitete, *Director of Native Education* wurde (Challiss 1983: 117f). Harold Jowitt meinte, Bildung für AfrikanerInnen habe das vorrangige Ziel, die landwirtschaftliche, industrielle, physische und soziale Entwicklung von AfrikanerInnen zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen führte er das *Jeanes Teacher* Modell ein, das ursprünglich ein Programm war, das im Rahmen der *Adapted Education*

ZusatzlehrerInnen zur Unterstützung der Schulen für AfroamerikanerInnen in den Südstaaten ausbildete. Jowitt führte in Südrhodesien ein entsprechendes Modell ein, bei dem Afrikaner als Zusatzlehrer – *Jeanes Teacher* oder *Agricultural Demonstrators* genannt - zur Unterstützung von LehrerInnen in den *Third Class Schools* und Frauen zu *Home Demonstrators* ausgebildet wurden. Das *Department for Native Development*, das auf technisches Wissen fokussierte, betrachtete afrikanisches lokales Wissen über Anbaumethoden als unwissenschaftlich. *Agricultural Demonstrators* sollten „wissenschaftlich optimierte“ Landnutzung verbreiten. Vermittelt wurden Konservierungsmethoden, Landrotation, die Aufteilung des Landes in Weide- und Agrarland und „Verbesserungen“ der Anbaumethoden (Munro 1998: 58ff). Jowitt orientierte sich dabei an die Vorgaben Jesse Jones, der als ein vorrangiges Ziel der Kolonialregierung die Verbesserung der Dorfschulen ansah. Dies sollte durch die Aufsicht der Schulen durch *Jeanes Teacher* erreicht werden (Berman 1971: 141).

*Jeanes Teacher* oder *Agricultural Demonstrators* sollten Basisfähigkeiten der dörflichen Entwicklung vermitteln, vor allem in der Landwirtschaft, in einfachen handwerklichen Fertigkeiten, in der Hygiene, der Medizinischen Hilfe und im Haushalt. Nach ihrer Ausbildung sollten die Zusatzlehrer unter der Leitung eines *Missionary Supervisors* die LehrerInnen beim Unterricht in den ruralen *Outschools* unterstützen. Dabei sollten vor allem die manuellen und landwirtschaftlichen Fertigkeiten im Unterricht verbessert werden. Außerdem sollte das *School Parent Committee* unterstützt und *Community work parties* gefördert werden. *Jeanes Teacher* erhielten vom *Native Development Department* ein höheres Gehalt als andere LehrerInnen (Summers 1998: 279f).

Das *Jeanes Teacher* Modell war vor allem dazu gedacht, die afrikanisch dörfliche Gemeinschaft zu „entwickeln“. Die Tätigkeitsbereiche der männlichen *Jeanes Teacher*, die in der staatlichen Schule Domboshawa ausgebildet wurden, umfasste die Schulung landwirtschaftlicher Anbautechniken, Straßenarbeiten in der Umgebung der Schule durchzuführen, Gemüsegärten anzulegen, Handwerksunterricht zu fördern, monatliche Lehrerzusammenkünfte zu organisieren, Elterntreffen zu organisieren und Fortbildungen für LehrerInnen anzubieten. Ziel war es auch, die gesamte Dorfgemeinschaft in die Schule zu involvieren (Summers 1998: 282).

Die Ausbildung für Frauen zu *Home Demonstrators* im Rahmen des *Jeanes Teacher* Programmes übernahm die *London Missionary Society* in ihrer staatlich unterstützten Mädchenschule Hope Foundation. Als *Central School* wurden dort anfangs Frauen zu Lehrerinnen ausgebildet. Für die LMS stellte die Ausbildung der Mädchen zu Lehrerinnen eine billigere Form der Expansion von Missionsschulen dar, als die Ausbildung von Buben in *Central Schools*, die teurer war. Zweites Ziel der Mission in der Bildung der Mädchen in Hope Foundation war es, christliche Ehefrauen für christlich gebildete Männer der afrikanischen Elite heranzubilden, so dass nicht die Gefahr bestand,

dass bereits konvertierte afrikanische Männer durch die Heirat mit afrikanischen nichtkonvertierten Frauen wieder in ihre traditionellen Muster verfielen. Die Mädchen wurden nicht in Fächern unterrichtet, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert hätten (Summers 1996: 461, 463ff). Durch den Einfluss von Regierungsprogrammen veränderte sich der Unterricht in Hope Foundation zunehmend von einem eher auf Allgemeinbildung konzentrierten, um Lehrerinnen auszubilden, zu einem, der Mädchen zu *Home Demonstrators* ausbildete. Die ausgebildeten *Home Demonstrators* arbeiteten für die Regierung und waren als „Modell-Mütter“, Haushaltsführerinnen und Hebammen tätig (Summers 1996: 465).

Um 1928 hatte die Hope Foundation großen Erfolg und viele Bewerberinnen. Die Ausbildung zu *Home Demonstrators* fokussierte auf den häuslichen Bereich. Unterricht wurde in Erster Hilfe, Hebammenausbildung, Kinderpflege, Hygiene, Kochen, Gärtnern, Schneidern, Haushaltsführung, Briefe lesen und schreiben und in einfacher Arithmetik erteilt. Nach der Ausbildung arbeiteten *Home Demonstrators* von zu Hause aus und vermittelten Haushaltslehre, Erste Hilfe, Handarbeiten, Pflege und Geburtshilfe. Als *Home Demonstrators* ausgebildete Frauen sollten ein „zivilisiertes“ Leben vorleben, um die dörfliche Gemeinschaft durch das vorgelebte Beispiel zu „zivilisieren“. Das Projekt war eng verbunden mit der zunehmenden Segregationspolitik der Regierung (Summers 1996: 466; Summers 2002: XXV).

Auf der *Missionary Conference* von 1934 begrüßte die Mission die Beziehungen zwischen Staat und Mission. Betont wurde, dass durch die Einführung des *Department of Native Development*, das von Jovitt geleitet wurde, eine Entwicklungspolitik in den Reservaten eingeführt wurde, die für die afrikanische Bevölkerung und für die gesamte Kolonie sehr wichtig sei. Die Mission lobte die Entwicklung im Bereich der Landwirtschaft, der Industrie und der *community*-Arbeit. Bei der Konferenz wurde die Arbeit von Harold Jovitt besonders gelobt (Zvogbo 1996: 256).

## **2.4 Schluss**

Hauptträger von Bildung für AfrikanerInnen war in Südrhodesien die Mission. Der Staat, der erst Anfang der 1920er Jahre die beiden ersten staatlichen Schulen errichtete, überließ der Mission die Aufgabe der „Zivilisierung“ der afrikanischen Bevölkerung. Gemeinsam war dem Staat und der Mission die eurozentristische Sichtweise Afrikaner und Afrikanerinnen müssten „zivilisiert“ werden und es müsste ihnen der „Wert der Arbeit“ vermittelt werden. Sowohl Staat als auch Mission meinten ein einfaches landwirtschaftliches Leben entspräche der „Natur“ von AfrikanerInnen. Die Bildung für die afrikanische Bevölkerung sollte daher auf einfache landwirtschaftliche und handwerkliche Tätigkeiten konzentriert bleiben. Vor den 1920er Jahren hatte der Staat die Auffassung, wenn überhaupt Bildung für AfrikanerInnen zur Verfügung gestellt werden sollte, dann nur einfache landwirtschaftliche und handwerkliche Bildung. Für die Mission

waren Schulen eine wichtige Institution zur Christianisierung. Die Mission war auch an der Vermittlung einfacher Lese- und Schreibkenntnisse interessiert, um AfrikanerInnen das Lesen der Bibel ermöglichen zu können. Um die 1920er Jahre änderte sich das Bildungskonzept des Staates. Im Zuge dieser Veränderung strebte der Staat die systematische Durchführung der einfachen handwerklichen und landwirtschaftlichen Ausbildung für AfrikanerInnen an, die *Industrial Training* genannt wurde. Dieses Bildungsziel stimmte mit den Vorstellungen des *Colonial Office* für die Bildung von AfrikanerInnen in britischen Kolonien überein. Das *Colonial Office* folgte den Bildungsadaptionsempfehlungen der *Phelp-Stokes Commission*. Vor allem in Siedlerkolonien wie Südrhodesien, die auf die Politik der Segregation beruhten, stellte das *Adapted Education* Modell eine wichtige wirtschaftspolitische Strategie dar. AfrikanerInnen sollten durch eine spezielle auf ihre ländliche Umgebung adaptierte Bildung, die vor allem dem Erlernen einfacher handwerklicher und landwirtschaftlicher Methoden diente, an das Leben in den Reservaten gebunden bleiben und gesellschaftlich in der Position von einfachen ruralen Arbeitern verbleiben. Das Keigwin Schema und das *Jeanes Teacher* Modell, beides Bildungsreformen in Einklang mit dem *Adapted Education* Modell, hatten das Ziel die Segregationspolitik des Staates zu unterstützen. Durch landwirtschaftliche Ausbildung sollte die Tragfähigkeit der Reservate gesteigert werden. So wollte der Staat den Forderungen der AfrikanerInnen nach mehr und fruchtbarerem Land entgegenwirken, so dass eine Neuverteilung von Land vermieden werden konnte.

Das *Adapted Education* Modell und das Keigwin Schema waren auch darauf gerichtet, eine Überschneidung der Wirtschaftsbereiche der europäischen und der afrikanischen Bevölkerung zu vermeiden. Dadurch dass Afrikanern der Zugang zu einer fundierten landwirtschaftlichen oder handwerklichen Ausbildung verwehrt blieb, und Bildung nur auf die „Entwicklung“ der Reservate ausgerichtet blieb, ging der Staat auf die Forderungen der Siedler ein, ihre Wirtschaft gegenüber der Konkurrenz der Afrikaner zu schützen. Obwohl die Siedler generell keine Bildung für AfrikanerInnen wollten, unterstützten sie das Keigwin Schema weil das Konzept ihrer Forderung nach Segregation entsprach.

Die *Indirect Rule*, als Herrschaftsform in den britischen Kolonien angestrebt, forderte nach einer dualen Bildung, nach einer getrennten Bildung für die Masse und für die Elite der afrikanischen Bevölkerung. Das *Adapted Education* Modell stand im Einklang mit der *Indirect Rule*. Eine kontrollierte Elite sollte eine höhere Bildung erhalten, die ihr ermöglicht LehrerInnen oder Priester zu werden oder in der Kolonialadministration tätig zu sein. Jedoch sollte auch die Bildung für die Elite auf das Dorfleben in den Reservaten ausgerichtet sein. Die Elite sollte in einer auf Segregation basierenden Gesellschaft die höheren gesellschaftlichen Positionen in den Reservaten übernehmen. Die Mission kooperierte im Bildungsbereich mit dem Staat. Einfache landwirtschaftliche und handwerkliche Tätigkeiten entsprachen dem Bild der Mission von AfrikanerInnen, die nach deren

Vorstellung rural verbleiben sollten. Handwerkliche und landwirtschaftliche Tätigkeiten der SchülerInnen leisteten außerdem einen wesentlichen Beitrag zur Erhaltung der Missionsstationen. Durch den Verbleib der AfrikanerInnen am Land in der Nähe der Missionsstationen waren diese für die Mission leichter erreichbar und somit leichter zu christianisieren, als wenn sie in die Städte abwanderten. Das Keigwin Schema und das *Jeanes Teacher* Modell wollte durch die „Förderung der Entwicklung“ in den Reservate die Segregationspolitik des Staates unterstützen und die Abwanderung der AfrikanerInnen in die Städte verhindern. Aufgrund der Überschneidung der Ziele der Mission mit denen des Staates konnte sich dieser die Kooperation der Mission für das Keigwin Schema und das *Jeanes Teacher* Modell sichern.

### 3 Reaktionen von AfrikanerInnen auf die Einführung des Adapted Education Programms in Zimbabwe

#### 3.1 Einleitung

Afrikaner und Afrikanerinnen waren aktive PartizipantInnen im kolonialen Bildungsprozess. Unterschiedliche Bevölkerungsgruppen und einzelne Individuen nahmen das an, was ihnen vorteilhaft erschien, und wiesen das zurück, was gegen ihre Interessen war. Die Entwicklung des Bildungssystems in Südrhodesien hing maßgeblich davon ab, inwieweit AfrikanerInnen in Bezug auf ihre ökonomischen und politischen Interessen einen Vorteil darin sahen (Küster 1994: 15ff).

Der folgende Abschnitt behandelt die Frage wie afrikanische Frauen und Männer auf die Bildungssituation im kolonialen Südrhodesien in der Zeit nach dem *chimurenga* bis zum zweiten Weltkrieg reagierten. Wichtig dabei ist die Betrachtung der unterschiedlichen Handlungsstrategien, Interessen, Ideen und Wünsche, die AfrikanerInnen hatten und wie sie die Bedingungen der kolonialen Begegnungen veränderten. Dabei kamen politische, soziale und ökonomische Prozesse zum Tragen, in denen die unterschiedlichen Akteure involviert waren und auch Konflikte entlang von Alter, Geschlecht, Klasse und anderer Ungleichheiten eine wichtige Rolle spielten (Brandstetter 1997: 85f).

Folgende Thesen werden argumentiert:

- Verschiedene Bevölkerungsgruppen reagierten je nach ihrer unterschiedlichen Lebenssituation anders auf koloniale Bildung.
- Während des Kolonialismus stellte westliche Bildung aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen ein wichtiges Thema für AfrikanerInnen dar.
- Im Gegensatz zum *Adapted Education* Modell bevorzugten AfrikanerInnen in den Schulen einen auf Allgemeinbildung fokussierten Unterricht, der auf die Vermittlung der englischen Sprache Wert legte.

Der erste Abschnitt stellt die unterschiedlichen Reaktionen einiger Bevölkerungsgruppen auf Bildung dar. Es werden einige *chiefs* als Beispiele genannt, deren Reaktionen auf Bildung mit unterschiedlichen politisch-strategischen Überlegungen zusammenhingen. Es wird auf die Situation von jungen Männern eingegangen, die in Bezug auf Bildungsforderungen ihre Konflikte mit der Gerontokratie austrugen. Es werden die Konflikte der Frauen mit Seniorenmännern erläutert, die in Bezug auf Missionsbildung und Mission Angst vor einem Kontrollverlust über Frauen hatten. Die zwei darauf folgenden Abschnitte beschäftigten sich mit der Gründung von unabhängigen Kirchen

und Schulen durch Afrikaner und dem Entstehen erster politischer Parteien, die Bildungsförderungen als zentrales Thema hatten.

### **3.2 Die Reaktionen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen auf Bildung**

#### **3.2.1 Die unterschiedliche Reaktion der Ndebele und der Shona auf den Kolonialstaat**

Beim *chimurenga*-Aufstand kam es das erste Mal zwischen Shona und Ndebele zu einem einheitlichen Auftreten im Widerstand gegen die Europäer. Erstmals vereinigten sich rivalisierende *chiefs*, die vorher in wirtschaftlicher und politischer Konkurrenz zueinander gestanden hatten. Die Zurückschlagung des *chimurenga* durch die Europäer erfolgte sehr gewaltsam und destruktiv unter Verwendung von Dynamit. Die meisten Führer wurden gehängt. Es folgte eine große Hungersnot und schließlich starke Tensionen zwischen Loyalisten und Ex-Rebellen. Nach einer graduellen Verbesserung der Situation waren die Europäer die neuen Herrscher. Die unterschiedlichen Völker waren wieder uneinheitlich untereinander. Die von der Kolonialadministration eingesetzten Führer oder *chiefs* wurden von der afrikanischen Bevölkerung oft nicht als richtige Repräsentanten gesehen. Die *chiefs* boten keine effektive säkulare Macht und die traditionell religiösen Autoritäten schienen von den Europäern besiegt. Nach dem *chimurenga* kam es weiterhin zu kleineren Aufständen gegen die Europäer, zum Beispiel unter dem Rozwi-*chief* Mapondera Kapungure. Um 1900 mobilisierte er Bevölkerungsgruppen aus dem Norden gegen die Steuerzahlungen. Der Aufstand wurde jedoch niedergeschlagen und Mapondera verhaftet. Ein weiteres Beispiel ist *chief* Kamota, der von Mosambique aus über die Grenze einen Aufstand plante. Er wurde jedoch vorher von den Portugiesen verhaftet. (Ranger 1970: 1f, 8).

Nach dem *chimurenga* verlangte die koloniale Herrschaft der Briten eine Allianz mit *lineage*-Oberhäuptern oder besiegt *chiefs*. Manche Kolonialbeamten wollten die Institution der *chiefs* für die Administration erhalten, andere versuchten die politische, ökonomische und soziale Basis der *chiefs* zu brechen. Die *chiefs* antworteten darauf auf unterschiedliche Weise. Einige *chiefs*, wie Gampu Sithole, nutzten Lücken innerhalb der kolonialen Gesellschaft und akkumulierten große Herden an Rindern. Andere verloren ihre Macht und wurden abhängig vom Lohn des Kolonialstaates als niedrige Diener des *Native Department*. Wieder andere migrierten mit ihren Gefolgsleuten in ein Reservat auf der Suche nach Unabhängigkeit vor den Siedlern, wie zum Beispiel die iNquama-*chiefs* in Wenlock, die eine vorkoloniale Identität aufbauen wollten. Die Matus von Godlwayo verbanden sich mit den frühen Protestbewegungen im Matabeleland. Den *chiefs*, die vom kolonialen Lohn abhängig waren und ihre Legitimität durch koloniale Abmachungen bezogen, wurden als Gegenleistung für ihre Loyalität Rinder durch die BSAC

geschenkt. Diese *chiefs* halfen mit, den Ndebele Protest gegen die Kolonialisierung zu unterdrücken (Ndlovu-Gatsheni 2007: 177f, 181).

Nach Ranger (1970) endete der *chimurenga* Aufstand im Matabeleland ganz anders als im Mashonaland. Aufständische Führer unter den Shona wurden verfolgt und gehängt. Unter den Ndebele Führern wurden viele zu offiziell von der Kolonialregierung anerkannten *chiefs* und erhielten einen Lohn durch den Staat. Einige widerständische Ndebele *chiefs* wurden jedoch auch gehängt (Ranger 1970: 26).

Zwang alleine war kein adäquates Mittel um Ndebele unterzuordnen, deshalb gab sich Cecil Rhodes als altruistischer ‚Friedensstifter‘. Beim Aufstand versprach er allen Ndebele, die ihre Waffen niederlegten, Amnestie. Er versprach zusätzlich Samen für die nächste Saison, persönliche Sicherheit für die Ndebele-*chiefs* und die Sicherstellung ihrer Position als bezahlte Führer ihrer Leute. Sein für Ndebele Führer wichtigstes Versprechen war jedoch, dass Ndebele ihre traditionellen Gebiete um Bulawayo behalten durften (Ndlovu-Gatsheni 2007: 182).

Die neuen Ndebele-*chiefs* bemerkten jedoch bald ihren stark eingeschränkten sozialen und politischen Aktionsrahmen. Sie erkannten, dass die Wiederansiedlung auf ihrem ehemaligen Land auch nur temporär gedacht war. Das Land gehörte rechtlich den Europäern. Ndebele durften noch ungefähr zwei Jahre auf den Farmen bleiben und Pacht an die Europäer zahlen. Danach wurden die meisten in Reservate umgesiedelt (Ranger 1970: 26). Nach einer Anfangszeit der Kooperation mit den Europäern kam es deshalb auch unter den Ndebele zu einem Widerstand wie im Mashonaland. Generell gab es jedoch einen stärkeren Widerstand der Kolonialregierung gegenüber im Mashonaland als im Ndebeleland. Nach Ranger (1970) spielten dabei folgende Gründe eine Rolle:

Die Ndebele Aristokratie hatte größeres Interesse an einer Kooperation mit der Kolonialregierung, weil Loyalisten unter ihnen große Rinderherden geschenkt wurden. Durch den Rinderverkauf an Siedler konnten Ndebele bis zum ersten Weltkrieg viel Geld erwirtschaften, da der Preis für Rinder in dieser Phase eher hoch war. Vor 1908 betrug der Preis für ein afrikanisches Rind zwischen £1 und £2. Um 1918 lag der Preis bei £9 (Ranger 1970: 29).

Abgesehen von der Ndebele Aristokratie, die teilweise große Herden an Rinder zugesprochen bekam, war die männliche Ndebele Bevölkerung stärker als die Shona Bevölkerung in das moderne industrielle Leben eingebunden. Ndebele waren eher als Shona bereit Lohnarbeit anzunehmen, da ihre Wirtschaft stärker, als die der Shona, zerstört worden war. Es kam unter den Ndebele zu einer stärkeren Migration in die Städte und Minen und nach Südafrika. Es entwickelte sich eine städtische Ndebele Bildungsschicht (Ranger 1970: 29f).

Unter den Shona kam es zu einem stärkeren passivem Widerstand im ökonomischen Bereich, der sich als eine generelle Ablehnung gegenüber der Involvierung in das koloniale kapitalistische Lohnarbeitssystem äußerte. Die Einführung der Hüttensteuer, die südrhodesische Männer in die



Lohnarbeit drängen sollte, war vor allem unter den Shona, die eine vorkoloniale landwirtschaftliche Überschussproduktion aufwiesen, bis zum ersten Weltkrieg nicht erfolgreich. Durch den Verkauf von landwirtschaftlichen Überschussprodukten an die europäischen Siedler kam es trotz Landverlust sogar zu einer Steigerung der Produktion gegenüber der vorkolonialen Zeit. In der afrikanischen ‚Prosperitätsphase‘ konnten die meisten Shona ihre traditionelle landwirtschaftliche Lebensweise beibehalten. Nach Ranger (1970) stellte die Landknappheit bis 1918 unter den Shona noch kein schwerwiegendes Problem dar. Minen bezogen ihre landwirtschaftlichen Produkte bei afrikanischen Bauern. Die Hüttensteuer, obwohl Widerstand dagegen bestand, wurde meist bezahlt, da es aufgrund des erwirtschafteten Überschusses in den ersten zwei Dekaden des 20. Jahrhunderts kein Problem darstellte (Ranger 1970: 13ff). Im Gegensatz zum politischen und militärischen Zusammenbruch der Shona Gesellschaft kam es im ökonomischen Bereich zu einem Aufschwung. Unter den Shona kam es daher nicht wie unter den Ndebele zu einem geschlossenen Widerstand gegen Landknappheit. Alle Schichten der Ndebelebevölkerung waren von der Landknappheit betroffen. Für die Oberschicht stellte die Landknappheit, aufgrund ihres Besitzes von großen Rinderherden, ein großes Problem dar (Ranger 1970: 29)<sup>3</sup>.

### **3.2.2 Die Rolle der Chiefs**

*Chiefs* und Älteste hatten Angst, aufgrund eines gesteigerten Einflusses der Mission, ihre Autorität über die Jugend einzubüßen. Es herrschte eine Unsicherheit in Bezug auf den Verlust der sozialen und ökonomischen Kontrolle, da die Arbeit auf den Missionsstationen und der Unterricht die Kontrolle des Familien- und Dorfverbandes über die Jugend schwächen konnten. *Chiefs* befürchteten einen Kontrollverlust über die Arbeitskraft der jungen Männer, die durch den Einfluss von Bildung die Möglichkeit erhielten, aus den Dörfern zu emigrieren. Junge Männer konnten sich dadurch der Kontrolle der *chiefs*, in Bezug auf ihre Arbeitskraft und erwirtschafteten Ressourcen, entziehen. Die Mission gestand außerdem jungen Konvertierten Landflächen zu, was die Landverteilung in den Reservaten durch die *chiefs* untergrub. Zusätzlich bestand unter *chiefs* und Ältesten im politischen Bereich eine Unsicherheit über einen gestiegenen Einfluss von jungen gebildeten Männern auf die Bevölkerung, vor allem von Lehrern. In manchen Gebieten verhinderte

---

<sup>3</sup> Teile der Ndebele Elite setzten sich in ihrem Widerstand vor allem mit der Landfrage auseinander, die sie mit dem Wunsch, wieder eine Monarchie zu errichten, verknüpften. Unter Nyamanda und seinem Bruder Njube, die Lobengulas Söhne waren, formierte sich eine Widerstandsbewegung gegen den Kolonialstaat und für die Errichtung einer Monarchie. Nyamanda interagierte mit unterschiedlichen Persönlichkeiten wie Alfred Mangena, einem Anwalt aus Südafrika, Magkatho von der ‚Ethiopian Independent Church‘ und Martha Ngano. Er hatte die Fähigkeit bis zu seinem Tod 1929 unterschiedliche Kräfte für seine Ziele zu gewinnen. Nyamanda griff auf unterschiedliche Methoden zurück wie Briefe, Petitionen, organisierte Treffen und übte nicht nur Druck auf die Siedlerkolonie aus, sondern auch auf England als Kolonialmacht. Nyamanda und sein Bruder, die in Südafrika unterrichtet worden waren und als besonders gebildet galten, hatte sowohl auf Ex-Rebellen als auch auf die ndebele Bildungsschicht großen Einfluss (Ndlovu-Gatsheni 2007: 184f; Ranger 1970: 29-38).

die Ablehnung der Missionsbildung durch lokale Autoritäten die Ausbreitung von Bildungseinrichtungen (Küster 1994: 150f). Auf der anderen Seite nutzten auch manche *chiefs* die Missionsschulen, um politisch bestimmte Bevölkerungsgruppen an sich zu binden. Afrikanische *chiefs* und Seniorenmänner führten mit der Mission und der Regierung Konversation über Bildung, die Zukunft ihrer Dorfjugend und die Finanzierung und Kontrolle von Bildungseinrichtungen (Summers 2002: 27f).

Im Mashonaland waren viele *chiefs* gegenüber der Mission und ihrer Bildungseinrichtungen kritisch eingestellt. Zvobgo (1976) weist in diesem Zusammenhang unter anderen auf *chief* Nengubo und *chief* Kwenda hin. *Chief* Nengubo suchte, nachdem eine Missionsstation in seinem Zuständigkeitsbereich errichtet worden war, bei der Regierung um Erlaubnis an, von der Mission mit seinen Gefolgsleuten wegziehen zu dürfen. Das Ansuchen wurde gewährt. *Chief* Nengubo zog mit dem Großteil der ihm unterstehenden Bevölkerung weg und errichtete eine Siedlung zwölf Meilen entfernt von der Missionsstation. *Chief* Nengubos Opposition dem Christentum und der Missionsbildung gegenüber wurde bekannt als der ‚*Nengubo Zirkel*‘. Die dazugehörenden Eltern verweigerten ihren Kindern die christliche Schulbildung (Zvobgo 1976: 42).

Eine ähnliche Opposition der Mission gegenüber gab es unter *chief* Kwenda. Er versuchte die angesiedelte Mission zu vertreiben. Als es ihm nicht gelang, zog er mit seinen Leuten aus dem Einflussbereich der Mission weg (Zvobgo 1976: 43).

Als weitere Beispiele unter den Shona-*chiefs* nennt Zvobgo *chief* Hama, *chief* Kutama, *chief* Mutasa und *chief* Zimunya. Sie versuchten in ihrem Einflussgebiet gegen die Ansprüche der Mission auf Land zu protestieren. Sie bemühten sich die ihnen unterstehende Bevölkerung davon zu überzeugen, nicht zur Mission zu gehen, oder sie drohten der Mission mit allen ihren Leuten abzu ziehen, so dass die Mission in einem menschenleeren Gebiet zurückbliebe (Zvobgo 1996: 100ff).

Als eine Ausnahme unter den *chiefs* der Shona erwähnt Zvobgo *chief* Chiremba, der selbst zum Christentum übertrat und der Missionsbildung gegenüber sehr aufgeschlossen war (Zvobgo 1976: 44).

Für die Reaktion der *chiefs* in Matabeleland weist Zvobgo auf zwei Beispiele hin: *chief* Gamba und *chief* Majila. *Chief* Gambo war vor und auch nach dem *chimurenga* einer der einflussreichsten *chiefs* in Matabeleland. Nach dem Fall des Ndebele-Staates 1893 sah er die Europäer als zu mächtig an und erklärte sich beim *chimurenga* der Regierung gegenüber als loyal. Als Dank für seine Loyalität erhielt er von den Europäern große Rinderherden. *Chief* Gambo wollte ein Leben in Frieden mit den Europäern leben und sah die Missionsbildung als eine wichtige Institution in der neuen Gesellschaftsordnung an. Er selbst trat jedoch nicht zum Christentum über (Zvobgo 1976: 45f).

*Chief* Machila war sehr interessiert an der Arbeit der Missionare. Er bat selbst um einen Lehrer für sein Dorf. Er leitete den Bau einer Kirche und einer Schule durch seine Dorfbewohner ein.

Als weiteres Beispiel unter den Ndebele *chiefs* nennt Zvobgo *chief* Abednego Sinondo, der sich der Mission gegenüber als sehr kooperativ zeigte und sogar selbst ein lokaler Prediger wurde (Zvobgo 1976: 46).

Zvobgo zeigt, dass manche *chiefs*, je nach strategischen Überlegungen, zeitweise mit der Mission kooperierten, oder diese ablehnten. *Chief* Tshitshi in Embakwe lehnte am Beginn ihrer Gründung die Jesuitenmission in seinem Gebiet ab. Durch seinen Einfluss besuchten die Kinder zu diesem Zeitpunkt nicht die Missionsschule. Später änderte er seine Meinung, redete mit den führenden Männern im Dorf und plädierte dafür, dass die Eltern ihre Kinder in die Schule schickten. Ab diesem Zeitpunkt nahm die Schülerzahl stark zu. Einige Zeit danach änderte er erneut seine Meinung und beeinflusste die Eltern ihre Kinder nicht in die Schule zu schicken. *Chief* Tshitshi war sehr einflussreich, einige andere *chiefs* folgten seinem Beispiel. Der Einfluss den O'Neil, der Missionar, auf der Station in Embakwe hatte, war davon abhängig, ob *chief* Tshitshi gerade mit ihm kooperierte oder die Zusammenarbeit verweigerte (Zvobgo 1996: 97f).

Ein anderes Beispiel ist *chief* Matusa, der einer Christianisierung gegenüber negativ eingestellt war. Die ihm unterstehende Bevölkerung forderte jedoch einen Lehrer. Die jungen Buben und Mädchen gingen trotz seiner Opposition weiterhin in Old Umtali zur Schule. 1907 lenkte Mutasa ein und suchte beim Bischof Hartzell um die Zuweisung eines Lehrers für sein Gebiet an (Zvobgo 1996: 171).

Summers (1997) berichtet von strategischen Überlegungen, die dazu führten, dass bestimmte *chiefs* oder eine Dorfbevölkerung um die Errichtung einer Schule baten. Als Beispiel führt sie das Poshayi Dorf an, das um eine Schule ansuchte, als die Bewohner befürchteten, die Kolonialregierung hätten Interesse daran ihnen Land zu entziehen (Summers 1997: 127).

### **3.2.3 Die Interaktion zwischen den Chiefs und der jungen Generation anhand zweier Beispiele aus dem Bildungsbereich:**

#### **3.2.3.1 Das Umchingwe Projekt**

Summers untersucht in ihrem Artikel (1997): „Demanding Schools: The Umchingwe Project and African Men's Struggles for Education in Southern Rhodesia, 1928-1934“ die Ereignisse in Zusammenhang mit der Umchingwe-Schule im Insiza Distrikt zwischen 1928 und 1934. Die untersuchten Ereignisse zeigen, wie Seniorenmänner eine Schule fordern, um durch diese die Verbindung zu jungen Männern ihrer Gemeinschaft zu stärken oder wieder aufzubauen, so dass die Gemeinschaft erhalten bliebe (Summers 1997: 117).

Um 1930, als Missionen aufgrund von finanziellen Problemen Schulen schlossen, suchten die Ältesten der Umchingwe Gemeinschaft bei der Verwaltung um eine staatliche Schule für die Region an. *Chief* Mdala überreichte dem *Native Commissioner* eine Liste mit Namen von 83 Männern, von denen jeder bereit war 5 *Shillings* pro Jahr für eine Schule zu zahlen. Die angebotene Summe hätte leicht die Kosten für die Schulführung für ein Jahr gedeckt. Mdala machte dieses Angebot in Zeiten der Weltwirtschaftskrise und geringer Ressourcen. Die Bereitschaft der Ältesten in Zeiten von knappen monetären Ressourcen, Geld für Bildung zur Verfügung zu stellen, zeigt die Priorität von Schulbildung für die Gemeinschaft (Summers 1997: 119f). Bei dem Ansuchen handelte es sich um die Forderung nach einer Schule mit einer spezifischen Bildungsform. Gefordert wurde ein College für die Jugend mit Englischunterricht und die Vermittlung von fortgeschrittenem, nicht einfachem *Industrial Training* ohne Religionsunterricht und für die älteren Dorfbewohner die Vermittlung von landwirtschaftlichen Anbautechniken. Das *Native Department* stimmte einer Schule zu, fokussierte aber beim Bildungskonzept der Schule in erster Linie auf einfachem *Industrial Training*, was eher mit der politischen Überzeugung des *Native Departments* übereinstimmte, und nicht auf eine Allgemeinbildung, wie es von der Bevölkerung gefordert wurde. Mit der Genehmigung einer Schule wollte das *Native Department* auch politischen Frieden erzeugen, da im Insizu Distrikt unter der afrikanischen Bevölkerung gleichzeitig Forderungen nach Land bestanden, welchen das *Native Department* nicht nachkommen wollte. Mit der Schule sollte von der Landfrage abgelenkt werden. Politisch hatte das *Native Department* im Insizu Distrikt damit zu kämpfen, dass die ICU- *Independent Industrial and Commercial Worker's Union* (siehe unten), die von der europäischen Bevölkerung als eine kommunistische und revolutionäre Organisation bewertet wurde, in diesem Gebiet aktiv war (Summers 1997: 120).

Der *Director of Native Development* war zu dieser Zeit Harold Jowitt. Zum offiziellen Start des Umchingwe Projektes fand ein Treffen mit E. Alvord, dem *Supervisor* der *Farm Demonstrators* und 250 Afrikanern aus dem Insizu Distrikt, einschließlich der Antragsteller, statt. Nach Alvords Bericht war das Treffen kein Erfolg, da die anwesenden Afrikaner nicht bereit waren, einer Schule mit einem Bildungskonzept nach den Vorstellungen der Regierung zuzustimmen und für diese dann auch selbst finanziell aufzukommen (Summers 1997: 121f). *Chief* Mdala, der als einer der wenigen nach wie vor gewillt war dem Projekt zuzustimmen, versuchte erfolglos die Jugend von der Mitarbeit an dem Projekt zu überzeugen. Das Projekt startete, weil es den politischen Zielen des *Native Departments* nutzte. Das Schulgebäude, das als Teil des *Industrial Trainings* von den Schülern errichtet werden sollte, wurde jedoch nicht vollständig aufgebaut, weil die Jugend nicht motiviert war, unbezahlte Arbeit in den Aufbau zu investieren, ohne anschließend die von ihnen gewünschte Bildung zu erhalten. Der Unterricht bestand in dieser Zeit aus fünf Stunden *Industrial Training* und 35-45 Minuten Englischunterricht. Aufgrund der Unzufriedenheit und der geringen

Anwesenheit der Schüler, wurden in der Folge weitere Treffen abgehalten. Um das Projekt nicht aufgeben zu müssen, versuchten die nach wie vor dem Projekt zustimmenden Ältesten zwischen dem *Native Department* und den Jugendlichen erfolglos zu vermitteln. Nach einigen Monaten nahmen nur noch vereinzelt Schüler am Unterricht teil. Sie bevorzugten die in der Umgebung vorhandene *Kraal School*. Die erwachsenen Männer, die Instruktionen in *Industrial Training* erhielten, verloren bald das Interesse am Unterricht, weil sie meinten, mehr von Landwirtschaft zu verstehen, als der *Industrial Trainer*. Auch die Eltern zeigten sich dem Projekt gegenüber nicht enthusiastisch, da auch sie verstärkten Englischunterricht forderten. Das *Native Department* wandte sich an die ICU. Jowitt hielt ein Treffen mit Masofa Ndlovu und anderen Delegierten der ICU ab. Er beschuldigte die ICU, die Bevölkerung zu manipulieren die *Industrial School* abzulehnen und ein College mit der Fokussierung auf Allgemeinbildung und Englischunterricht zu fordern. Er bezeichnete das Umchingwe Projekt deshalb als ein politisches und nicht als ein Bildungsprojekt (Summers 1997: 123ff).

Nach Summers (1997) steht die Forderung der *chiefs* beim Umchingwe Projekt, sowie Forderungen anderer *chiefs* nach Schulen, in Zusammenhang mit der Angst, dass die jungen Männer als Arbeitsemigranten abwanderten und den *chiefs* so der Zugang zu Ressourcen, menschlicher Arbeitskraft und die Versorgung im Alter verloren ginge. Summers meint, dass die *chiefs* und Seniorenmänner bei ihren Forderungen nach einer bestimmten Schulform dem Druck folgten, dem sie durch die Jugendlichen ausgesetzt waren, (Summers 1997: 127f). Nach Summers (1997) waren traditionelle afrikanische Führer in Südrhodesien eher interessiert an den soziologischen Auswirkungen von Schulen für die Gemeinschaft, als an Bildungsinhalten. Sie forderten eine Bildung, die durch ihre Unterstützung und in Anerkennung ihrer Autorität in ihre Gemeinschaft kam. Als konservative Kräfte waren sie an den Bildungsinhalten nur im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung der Gesellschaftsordnung und ihrer Autorität interessiert. Spezifische Bildungsforderungen waren ein Anliegen der jungen Bevölkerungsgruppen. *Chiefs* war es jedoch wichtig, dass die jungen Männer mit der Gemeinschaft verbunden blieben, da diese die Löhne und Güter nach Hause brachten und wichtige Arbeitskräfte für die Gemeinschaft darstellten. *Chiefs* waren an Schulen eher interessiert, wenn durch sie ihre Macht gefestigt wurde. Da Schulen und LehrerInnen auch eine alternative Autorität darstellen konnten und zusätzlich die Kontrolle der *chiefs* über junge Männer und Frauen schwächen konnten, stellten die Forderungen nach Schulen für *chiefs* eine ambivalente strategische Vorgehensweise dar (Summers 1997: 128f).

Ältere und jüngere afrikanische Männer hatten traditionell unterschiedliche gesellschaftliche Positionen. Ältere Männer hatten Zugang zu Rindern und landwirtschaftlichen Produkten, die sie verkaufen konnten. Junge Männer, denen dieser Zugang fehlte, waren eher in der europäischen Lohnarbeit integriert. Unverheiratete Männer hatten keinen eigenen Zugang zu Land und konnten

auch nicht, wie verheiratete Männer, über die Arbeitskraft ihrer Frauen und Kinder verfügen. Junge Männer waren daher eher abhängig von Lohnarbeit, um Steuern zu zahlen und sich das Geld für die Heirat zu verdienen. Sie wussten, dass nicht alle Jobs gleich gut bezahlt waren. Unausgebildete Farm- und Minenarbeiter sowie unausgebildete Arbeiter in den Städten erhielten nur einen geringen Lohn. Arbeiter, die jedoch Englisch konnten und ausgebildet waren in Konstruktionsarbeiten wurden besser bezahlt. Wissen transformierte die junge Generation und ihre ökonomischen Möglichkeiten. Durch Bildung wollten junge Männer auch harte körperliche Arbeit umgehen (Summers 1997: 130).

Das Umchingwe Projekt hatte keinen Erfolg, weil die jungen Männer die Zusammenarbeit mit der Regierung verweigerten. Älteste konnten keinen Druck auf sie ausüben. Kolonialbeamte und einige ältere afrikanische Männer interpretierten das Verhalten der Jugend als Faulheit. Die Vorgehensweise der Jugend stellte jedoch eine wichtige non-konfrontale Strategie der Resistenz dar, einen Protest, ohne in direkten Konflikt mit den Ältesten des Dorfes zu geraten. Durch die Arbeitsmigration von jungen Männern in die Städte oder sogar nach Südafrika, sahen sich zudem ältere Männer mit der Verpflichtung alleine gelassen, Steuern für die zurückbleibenden Familienmitglieder zu zahlen, was in Zeiten der Weltwirtschaftskrise ein zunehmendes Problem darstellte (Summers 1997: 133).

Das Umchingwe Projekt zeigt die Verweigerung der jungen Generation, eine Schulform zu akzeptieren, die im Sinne der Regierung, auf das *Adapted Education* Modell fokussierend, auf eine einfache praktische landwirtschaftliche Ausbildung Wert legte. Dies entsprach nicht den Bildungsvorstellungen der Jugend, die eine Allgemeinbildung bevorzugten, was dazu führte, dass die Schule geschlossen werden musste (Summers 1997: 135).

Das Umchingwe Projekt, in Zeiten der Weltwirtschaftskrise und verschärfter Landkonflikte könnte auch nach Summers (1997) die Einsicht von Traditionalisten (*chiefs*) gewesen sein, sich für die Zukunft ihrer Söhne auf einen Paradigmenwechsel einzulassen, in dem Wohlstand nicht mehr über Landwirtschaft und väterlichen Erfolg definiert wäre, sondern über Bildung und bezahlte Arbeit der jungen Männer (Summers 1997: 132).

Mit der Schule wollten *chiefs* und die Ältesten auf jeden Fall vermeiden, dass die Gemeinschaft im Insiza Distrikt zerfiel, was 1934 eintrat, als das Eisenbahnunternehmen, dem das Land gehörte, der afrikanischen Gemeinde mitteilte, dass sie das Land verlassen musste und der *Native Commissioner* ihr in der Gegend kein Land als Ersatz anbieten konnte. Das Bemühen der Gemeinschaft gegen Pacht auf privatem Land zu verbleiben, ihre Söhne zu bilden und dadurch einer zukünftigen Generation soziale Mobilität zu ermöglichen und so die Gemeinschaft zu erhalten war gescheitert (Summers 1997: 135).

### 3.2.3.2 ‚Night dances‘ als Symbol der Rebellion

Das Phänomen der ‚night dances‘ und ‚tea parties‘, organisiert vor allem durch Personen mit missionarischer Bildung und nicht durch traditionelle Autoritäten, wurde zur Grundlage von Generationskonflikten zwischen der Jugend und der Gerontokratie. ‚Night dances‘ oder ‚tea parties‘ wurden zwischen 1920 und 1930 vor allem von Lehrern organisiert. Die Treffen waren sowohl unter SchülerInnen der *Kraal Schools* als auch der *Central Schools* beliebt. Die organisierten Treffen der Jugend stellten eine parallele soziale Organisation zur Struktur der Ältesten dar. Die Tänze wurden zu einem Symbol der Rebellion gegen die Autorität der Ältesten und *chiefs*. Es entstand eine jugendliche Subkultur mit eigenen Tanz- und Musikstilen (Mhike 2012: 1, 4f).

Nach Mhike (2012) kam es in der Kolonialzeit zu einer Veränderung in der Beziehung zwischen der älteren und der jüngeren Generation. In der vorkolonialen Zeit kontrollierten die *chiefs* die jungen Männer, indem sie deren Zugang zu Land und Rindern organisierten und bestimmten, welche Frauen sie heiraten durften. Durch Lohnarbeit hatten junge Männer und später auch Frauen die Möglichkeit, sich ökonomisch zu emanzipieren. Die gebildete junge Generation griff nicht nur die Autorität der Kolonialmacht an, sondern auch die der afrikanischen *chiefs* und die Autorität der Eltern. Nach Mhike (2012) bestand der Konflikt zwischen Generationen auch vor dem Kolonialismus, erhielt jedoch durch Christentum, westlicher Bildung, Lohnarbeit und einer zunehmend individuellen Lebensführung eine eigene Dimension. Die Lohnarbeit der Jungen befand sich außerhalb der Kontrolle der älteren Generation und führte zur ökonomischen Emanzipation. Kolonialgesetze, wie das *Juveniles Employment Act* 1926, das die Anstellung von Jugendlichen ermöglichte, führte zur verstärkten Mobilität der Jugendlichen. Die Kolonialadministration beklagte auf der einen Seite die dadurch verloren gegangene Autorität der *chiefs*, andererseits wollte sie sich nicht gegen die Forderungen des Kapitals nach mehr Arbeitskräften stellen (Mhike 2012: 2f).

‚Night dances‘ und ‚tea parties‘ wurden von der älteren Generation in Bezug auf exzessives Biertrinken und Immoralität kritisiert. In Zusammenhang mit Immoralität wurde im Diskurs über ‚night dances‘ von den Ältesten kritisiert, dass junge Mädchen mit unterschiedlichen Buben zusammenkamen und sich zunehmend der Autorität der Eltern entzogen, indem sie selbst entscheiden wollten, wen sie heiraten. Weiters wurde kritisiert, dass junge mit älteren Männern verheiratete Frauen an den Treffen teilnahmen und Beziehungen zu jüngeren Männern eingingen. Diese Vorkommnisse griffen nicht nur die Autorität, sondern auch die materielle Basis der älteren Generation an, indem die Gefahr bestand, dass Frauen als Arbeitskräfte verloren gingen (Mhike 2012: 4fff). In manchen Gebieten nahmen die organisierten Treffen eher eine kommerzielle Form an, indem von Frauen selbstgebrautes Bier und sexuelle Dienste verkauft wurden (Mhike 2012:8).

Vor allem in der Zwischenkriegszeit versuchte die Kolonialadministration die häusliche Autorität der Gerontokratie zu schützen, ging Allianzen mit dieser ein und gab vor, afrikanische „Traditionen“ aufrechtzuerhalten. In der Zwischenkriegszeit stand dies vor allem in Zusammenhang mit der Kontrolle von sozialen und ökonomischen Prozessen in den Reservaten und der verstärkten Segregationspolitik. Der Staat unterstützte verstärkt die Autorität der Gerontokratie als ‚traditionelle‘ Politik (Mhike 2012: 9). Im Falle der ‚*night dances*‘ entschloss sich die Administration, diese nicht direkt zu verbieten, sondern die Macht der *chiefs* durch den *Native Council Act* und den *Native Law and Courts Act* zu festigen. *Chiefs* erhielten dadurch ein eingeschränktes Recht für zivile Jurisdiktion. Zusätzlich wurde in Konsultation mit den *chiefs* der *Kafir Beer Act* erlassen, der regelte, dass ‚*beer parties*‘ vor Sonnenuntergang enden mussten (Mhike 2012: 2,12).

Neben der Angst der *chiefs* vor dem Kontrollverlust über die junge Generation bestand auch ein ambivalentes Verhältnis der *chiefs* zu den LehrerInnen. *Chiefs* waren nicht generell gegen Schulen, manche forderten sie sogar ein. Wenn es für sie einen Vorteil brachte, gingen *chiefs* eine Allianz mit der Mission ein. Trotz dieser zeitweiligen Allianz wurde das „Produkt“ der Missionsbildung, nämlich die gebildeten AfrikanerInnen, von der Gerontokratie mit Skepsis betrachtet. Vor allem Lehrer spielten durch Bildung und den höheren Status, den sie in der Gesellschaft hatten, oft eine wichtige Rolle als Sprachrohr für manche Bevölkerungsgruppen und stellten zeitweise für diese eine de facto Führung dar, was auch die Organisation der ‚*night dances*‘ und ‚*tea parties*‘ durch Lehrer zeigt. Gebildete AfrikanerInnen wurden zunehmend zu einer eigenen Schicht und sahen sich selbst als eine eigene soziale Gruppe an (Mhike 2012: 5ff). Nach Davis und Döpcke (1987) war die Organisation der LehrerInnen in der *Victoria Branch* der *South Rhodesia Native Association* (siehe unten) ein eindeutiges Zeichen dafür, dass LehrerInnen eine eigene soziale Gruppe darstellten. Ein Viertel der Mitglieder stammte aus den Reservaten. Sie wollten die Missionsschulen durch staatliche Schulen unter afrikanisch-administrativer Leitung ersetzen und kämpften aktiv für Schulpflicht, höhere Löhne und eine Ausweitung der Reservate (Davis, Döpcke 1987: 78).

Anhand des Beispiels von ‚*night dances*‘ und ‚*tea parties*‘, als schulisch organisierte Treffen durch Lehrer, wird die sich verändernde Rolle der jungen Generation ersichtlich, indem die Jugend sich der Autorität der Gerontokratie zu entziehen versuchte und eigene Ziele verfolgte.

### **3.2.4 Beziehung zwischen Seniorenmännern, *chiefs* und Frauen**

Rechtlich wurden Frauen während dem Kolonialismus vom Staat als unmündig betrachtet. Frauen mussten keine Steuern zahlen, konnten keinen Besitz erwerben und hatten keinen Zugang zu Land. Im Gegensatz zu afrikanischen Männern konnten afrikanische Frauen, aufgrund ihrer rechtlichen „Unmündigkeit“, auch ohne Pässe in Südrhodesien reisen. Die Kolonialadministration betrachtete



Frauen als noch „unzivilisierter“ und „minderwertiger“ als afrikanische Männer (Summers 1996: 459; Schmidt 1991: 746).

Während dem Kolonialismus kam es bezüglich der Kontrolle über afrikanische Frauen zu einer Kooperation zwischen afrikanischen *chiefs* und Seniorenmännern und europäischen Kapitalisten und Staatsbeamten. Die Abhängigkeit der Kolonialwirtschaft von afrikanischen Arbeitern führte zur Arbeitsmigration, die bis in die 1930er Jahre fast ausschließlich Männer betraf. Afrikanische Frauen und Kinder blieben großteils in den Reservaten zurück und betrieben Subsistenzwirtschaft. Die Löhne afrikanischer Männer waren an dem berechnet, was ein Mann zum Überleben brauchte, und nicht an der Versorgung der Familie. Die landwirtschaftliche Arbeit von Frauen in den Reservaten war daher für die Versorgung der Familie unerlässlich. Auf der einen Seite wurde also die afrikanische Landwirtschaft durch Regulationsmaßnahmen des Staates stark benachteiligt, um in diesem Wirtschaftssektor eine Konkurrenz zwischen Afrikanern und Siedlern zu vermeiden und um gleichzeitig Lohnarbeiter für den kapitalistischen Markt zu schaffen. Auf der anderen Seite wurde jedoch den Arbeitern ein geringer Lohn gezahlt, der für das Überleben der Familie nicht reichte. Die afrikanische Familie war, um zu überleben, auf die Arbeit in beiden Sektoren angewiesen. Das Zurückbleiben der Frauen in den Reservaten diente jedoch nicht nur den Interessen des Kapitals, indem diese die Löhne der Männer subventionierten, sondern es lag auch im Interesse der älteren afrikanischen Männer, da diese weiterhin die Kontrolle über die Frauen als Arbeitskräfte in der Landwirtschaft behielten. Obwohl afrikanische Seniorenmänner in anderen Aspekten dem Kolonialstaat antagonistisch gegenüberstanden, hießen sie die staatlichen Bemühungen, afrikanische Frauen an den ruralen Bereich zu binden, willkommen. Dadurch dass die emigrierten Ehemänner der Frauen manchmal Geld nach Hause brachten, erhielten auch *chiefs* über Frauen zusätzlich Zugänge zu monetären Ressourcen (Schmidt 1991: 732ff). Wenn Frauen nicht den ihnen zugedachten Ehemann heirateten, wenn sie Ehebruch begingen, zur Mission flüchteten, oder sich als Prostituierte oder durch den Verkauf von Hirsebier unabhängig Geld verdienten, wurde die Kontrolle der afrikanischen Seniorenmänner über Frauen als Arbeitskräfte untergraben. Bis Mitte der 1920er Jahre waren Prostitution und Bierbrauen die einzigen lukrativen Optionen, für Frauen Geld zu verdienen. Die koloniale Administration, die auf die Kooperation mit indigenen Autoritäten basierte, war auch interessiert daran, dass diese sozialen Strukturen zur Aufrechterhaltung der Segregationspolitik gefestigt blieben (Schmidt 1991: 739f; Ndlovu-Gatsheni 2007: 179; Summers 1996: 452, 455). Die Politik des Kolonialstaates basierte unter anderem darauf, dass Frauen nur über ihre Ehemänner Zugang zu Land und monetären Ressourcen erhielten, da abhängige Frauen dazu gezwungen waren, durch die Landwirtschaft in den Reservaten, die Löhne der Männer zu subventionieren und die Versorgung der Familie zu garantieren. 1916 kam es in diesem Zusammenhang zu einem Gesetz, das Ehebruch von verheirateten afrikanischen Frauen mit

afrikanischen Männern mit einem Jahr Gefängnis und harter Arbeit bestrafte. Von der Administration wurde der zunehmende Ehebruch nicht als Folge der Arbeitsmigration gesehen, sondern, dass nach wie vor zu viele afrikanische Männer in den Reservaten zurückblieben und mit den Frauen, die alleine waren, Ehebruch begingen. Indem Ehebruch kriminalisiert wurde, wollte der Staat Arbeitsmigranten die Sicherheit geben, dass ihre Frauen in ihrer Abwesenheit treu blieben, so dass genügend Männer weiterhin bereit wären für Lohnarbeit zu emigrieren (Schmidt 1991: 739f). Frauen wurden zusätzlich durch Pass- und Arbeitsgesetze und veränderte Ehegesetze an den ländlichen Raum gebunden. Außerdem beschränkte die *Kaffir Beer Ordinance* 1911 die Einkommensmöglichkeiten der Frauen aus dem Verkauf des selbstgebrauten Hirsebieres (Schäfer 1998: 46). 1918 wurde das traditionelle Hirsebierbrauen verboten, und Bierbrauen zum staatlichen Monopol erklärt. 1920 protestierten deshalb 150 Frauen in Salisbury. Offizielle Bierhallen und Vermarktungshallen wurden boykottiert, es wurden Petitionen an das *Native Department* versendet (Yoshikuni 1989: 456f).

Die Tatsache, dass ab den 1930er Jahren zunehmend auch Frauen in die Städte emigrierten, um Arbeit zu finden, stellte sowohl für afrikanische Seniorenmänner wie auch für die Kolonialadministration ein Problem dar. Zahlreiche Quellen belegen, dass die Möglichkeit der Mobilität von Frauen kritisiert wurde. Einige *chiefs* verlangten sogar einen eigenen Pass für Frauen, sowie auch der *Native Commissioner* von Salisbury der 1933 verlangte, dass Frauen einen eigenen Pass zum Reisen ausgestellt bekommen sollten, jedoch unter der Voraussetzung, dass ihre Ehemänner und Väter damit einverstanden wären (Schmidt 1991: 754f). Anhand dieser zwei Beispiele, das Gesetz gegen Ehebruch und die Forderung nach der Beschränkung der Mobilität von Frauen, zeigt Schmidt die Kooperation von afrikanischen Seniorenmännern und der kolonialen Administration.

Nach Döpcke (1992) schrieb der Staat in den 1930er Jahren, in Allianz mit den traditionell Ältesten, die „Unmündigkeit“ von Frauen im *Customary Law* fest. Dies implizierte vor allem, dass eine Afrikanerin, ohne die Einwilligung ihres Vaters, keine Ehe eingehen konnte und dass ihre Geschäftsfähigkeit extrem eingeschränkt war. Das Gesetz war bis 1982 gültig und hatte schwerwiegende Folgen auf die soziale Stellung von Frauen (Döpcke 1992: 382f).

In den 1920er Jahren wurde in der kolonialen Administration darüber diskutiert, ob afrikanische Mädchen und Frauen Bildung erhalten sollten und welchem Zweck diese dienen sollte. Unter EuropäerInnen wurde Bildung für Afrikanerinnen als mögliche Strategie, um mit sozialen und ökonomischen Problemen fertig zu werden, diskutiert. Zusätzlich sollten durch eine moralische und disziplinierende Bildung, Frauen dazu bewegt werden in den Reservaten zu verbleiben (Summers 1996: 449). In Missionsschulen stieg die Zahl der Buben und Mädchen ab 1900. Beide Geschlechter versuchten sich in der neuen ökonomischen, politischen und sozialen Ordnung zu

profilieren. Anfangs sorgte sich die Mission, wenn viele Mädchen Bildungseinrichtungen, die eigentlich für Buben gedacht waren, besuchten. Nach der *Education Ordinance* 1907, die staatliche finanzielle Zuschüsse an die Schülerzahl band, schloss die Mission Mädchen nicht mehr aus. Viele *Kraal Schools* hatten eine sehr hohe Schülerinnenzahl. Manche akzeptierten auch Schwangere und Mütter mit Kindern (Summers 1996: 453f). Mädchen besuchten jedoch vor allem nur die *Kraal Schools* und hatten nur einen sehr eingeschränkten Zugang zu *Central Schools* (Summers 1997: 458).

In südrhodesischen Schulen unterrichteten vor allem afrikanische und europäische Männer, einige Europäerinnen, „weiße“ und „schwarze“ AmerikanerInnen und SüdafrikanerInnen. Amerikanerinnen und Südafrikanerinnen hatten Ausbildungen, die für südrhodesische Frauen nicht erreichbar waren. Auch in den *Kraal Schools* durften südrhodesische Frauen nur unterrichten, wenn kein Mann gefunden werden konnte. Die meisten Missionare sahen Lohnarbeit nicht als Option für Frauen an. Die Mission sah für Mädchen andere Bildungsziele vor als für Buben. Buben sollten in erster Linie christianisiert, sozialisiert und für die Arbeit als Katechisten oder Lehrer vorbereitet werden. Bei Mädchen war das Ziel, Individualismus und Karriereziele zu vermeiden. Sie wurden vor allem dazu gebildet, einen Haushalt nach christlichem Vorbild zu führen (Summers 1996: 458). Die Mission bot benachteiligten Bevölkerungsgruppen, wie Frauen und jungen Männern, einen Zufluchtsort vor ländlichen Restriktionen und Hierarchien. Junge Frauen suchten teilweise Zuflucht zur Mission, um arrangierte Ehen zu umgehen. Nach 1920 stieg die Zahl der jungen Frauen, die zur Mission flüchteten. Lokale *chiefs*, Seniorenmänner und Ehemänner aber auch Regierungsbeamte fürchteten, dass dadurch das soziale Gleichgewicht durcheinander geraten würde. Einige gebildete Frauen hatten veränderte Vorstellungen und waren teilweise nicht mehr so sozialisiert in der dörflichen Gemeinschaft. Sie hatten zum Beispiel veränderte Heiratsansprüche, die sich gegen Polygamie richteten. Dies wird durch Gerichtsfälle, bei denen Frauen wegen bigamen Ehen klagten, ersichtlich (Summers 1996: 457). Döpcke (1992) nennt einige Beispiele von Hilferufen von Männern auf den *Native Board* Sitzungen an das *Native Department*, die die Angst um den Kontrollverlust der Ältesten über Frauen zeigen (Döpcke 1992: 384).

### **3.2.5 Unabhängige Kirchen und Schulen in Südrhodesien**

Durch die Veränderung der sozialen Struktur und des gesellschaftlichen Lebens gewann das Christentum gegenüber traditionellen Religionen an Attraktivität. Nach dem *chimurenga* bestand für progressive Afrikaner und Afrikanerinnen die Hoffnung, dass das Christentum Demokratie und Menschenrechte brachte. Es wurde für sie jedoch bald offensichtlich, dass die christliche Mission AfrikanerInnen und EuropäerInnen nicht gleich behandelte. Das Christentum stellte die koloniale

Ordnung nicht in Frage. Als Antwort darauf entstanden unabhängige afrikanische Kirchen, die die Dominanz der Europäer ablehnten (Ndlovu-Gatshoni 2007: 186).

Unabhängige afrikanische Kirchen sind im gesamten afrikanischen Kontext Religionsgemeinschaften und Gruppen, die Zusammenschlüsse christlicher Religionsausübung darstellen und unabhängig von externer sowie institutioneller Kontrolle, Einflussnahme oder Unterstützung bestehen. Die Mitgliedschaft in den unabhängigen Kirchen ist fast ausschließlich auf Afrikaner und Afrikanerinnen beschränkt (Döpcke 1992: 336). Die Wurzeln der unabhängigen Kirchen in Südrhodesien liegen in südafrikanischen unabhängigen Kirchen. Die Kontakte zu diesen wurden über Wanderarbeiter hergestellt. Religiöse Inhalte der unabhängigen Kirchen waren einerseits das Missionschristentum und andererseits die während der Kolonialzeit praktizierten abgewandelten Formen vorkolonialer einheimischer religiöser Traditionen. In den unabhängigen Kirchen wurden auf kreative Weise der europäische Rassismus aus einem für Afrikaner und Afrikanerinnen wichtigen Bereich ausgegrenzt. Gleichzeitig wurde die Verbindung mit der institutionellen Kirche überwunden. Die eigene Interpretation der Bibel stellte die Berechtigung der europäischen Herrschaft in Frage (Döpcke 1992: 343ff).

### **3.2.5.1 Die *Watch Tower* Bewegung**

Die größte und am weitesten verbreitete unabhängige christliche Bewegung vor den 1930er Jahren war die *Watch Tower* Bewegung, die zwischen 1910 und 1920 von Arbeitsmigranten aus Nyasaland nach Südrhodesien gebracht wurde. Das zentrale Thema der *Watch Tower* Bewegung, die Aspekte der traditionellen Religionen und christlichen Millenarismus und Messianismus miteinander vereinte, war dass Afroamerikaner, die sich bereits die Technologie des „Weißen Mannes“ erfolgreich zunutze gemacht hatten, Südrhodesiern bei der Befreiung von den Kolonialisten helfen würden (Döpcke 1992: 339).

Eine wichtige Figur der *Watch Tower* Bewegung war Eliot Kanan Kamwana, der in Südafrika auf die *American Watch Tower Bibel and Tract Society* stieß. Kamwana ging nach Südrhodesien und brachte die *Watch Tower* Bewegung zu den Minen. Betont wurde der Wunsch nach einem Zugang zum technologischen Wissen der Europäer und das Ziel die totale Unabhängigkeit vor europäischer Kontrolle zu erlangen.

Eine weitere wichtige Person in der Bewegung war Richard Kalinde. Ein vorrangiges Vereinigungsziel der Bewegung war die Verbreitung von Bildung, auf relativ hohem Niveau. Ende 1920 hatte die *Watch Tower* Bewegung eine große Anhängerzahl (Ranger 1970: 143ff).

Die *Watch Tower* Bewegung strebte sowohl die Zurückdrängung der Kontrolle der Bevölkerung durch die Europäer als auch durch die *chiefs* an. Zusätzlich stellten die Minenarbeiter Forderungen nach Lohnerhöhungen. Die Administration reagierte auf solche Forderungen mit Polizeigewalt.

Mitglieder der Bewegung wurden entlassen und nach Nordrhodesien oder Nyasaland deportiert (Ranger 1970: 146).

### **3.2.5.2 Matthew Zwimba und die „Church of the White Bird“**

Eine der ersten und bekannteste unabhängige südrhodesische Kirche und Schule wurde 1918 von dem Shona Matthew Zwimba gegründet. Matthew Zwimba war der Sohn des *Paramount-chiefs* im Zwimba Reservat. Sein Vater hatte sich während dem *chimurenga* den britischen Kolonialisten gegenüber loyal verhalten und wurde deshalb *chief* des Reservats. Matthew Zwimba erhielt Unterricht bei den *Wesleyan Methodists* und errichtete die erste Schule im Zwimba Reservat, in der er als Lehrer unterrichtete. Als er nach Gatooma unter der Supervision eines europäischen Missionars versetzt wurde, brach er mit der *Wesleyan Methodist Church*. 1907 wurde er als Lehrer und Katechist entlassen. Nach Auseinandersetzungen mit der Administration musste er ins Gefängnis. 1915 hatte er die Idee, eine eigene Kirche und Schule zu gründen. Er kam zurück ins Zwimba Reservat, verdrängte dort den Lehrer der Methodisten, übernahm die Station und teilte der Administration mit, dass er die Missionsarbeit fortsetzen würde. Matthew Zwimba gründete so die erste unabhängige Shona Kirche und Schule, die er die *Church of the White Bird* oder *Shiri Chena Church* nannte. In seinem Unterricht und seinen Predigten veränderte er die christliche Ideologie, um den Stolz in der afrikanischen Bevölkerung zu stärken. Hierfür übernahm er Elemente der Shona Religion. Außerdem rollte er die Geschichte des Aufstandes in Zwimba auf. Die Gefallenen im *chimurenga* Aufstand bezeichnete er als die Märtyrer seiner Kirche (Ranger 1970: 20f). Die lokale Regierung reagierte vehement auf Matthew Zwimbas Aktivitäten, da er dieser als zu radikal erschien und in seinem Unterricht den Kolonialismus angriff. Dies zeigt der Briefwechsel zwischen Zwimba und der Administration, unter anderem auch mit H.S. Keigwin (Ranger 1970: 22). Offiziell wurde die Kirche Zwimbas verboten, er führte jedoch seine Arbeit fort. Von der lokalen Bevölkerung, unter der er ein hohes Prestige genoss, wurde seine Arbeit anerkannt. Bei einigen nationalistischen Bewegungen der 1950er Jahre galt er als Vorbild für Unabhängigkeit (Ranger 1970: 25).

### **3.2.5.3 Reverend Magkatho und die “African Methodist Episcopal Church”**

Im Gegensatz zu Matthew Zwimbas Kirche, die südrhodesische Wurzeln hatte, stellte die *African Methodist Episcopal Church* (AMEC) eine große Missionskirche mit der Basis in Südafrika dar. Die Gemeinsamkeit zwischen beiden Kirchen bestand darin, dass sie beide die christliche Lehre und Bildung umwandelten, um eine afrikanische Kirche mit afrikanischer Führerschaft, ohne europäischer Kontrolle, zu gründen. Die *African Methodist Episcopal Church* hatte ihren Ursprung in Amerika. Die Gründer hatten sich von der *American Methodist Episcopal Church* abgespalten. Sie arbeiteten sehr erfolgreich, um ein afrikanisches Selbstbewusstsein zu schaffen. Ende des 19.

Jahrhunderts hatte die Kirche ihr eigenes Bildungssystem und ihre eigenen Wirtschaftsunternehmen. In Südafrika hatte die Kirche einen großen Einfluss auf die *South African Ethiopianism* Bewegung.

1903 suchte der afrikanische Missionar, Reverend Coppin, bei der Regierung um Erlaubnis an, eine Station der Kirche in Südrhodesien errichten zu dürfen. Das Ansuchen wurde abgelehnt. Die *African Methodist Episcopal Church* wurde als zu sozialpolitisch aktiv bewertet, weil sie unter anderem auch höhere Bildung forderte. Im Unterricht und in den Predigten der *African Methodist Episcopal Church* Missionare wurden Vergleiche zwischen der Situation von AfroamerikanerInnen und AfrikanerInnen gezogen, um das Selbstbewusstsein von AfrikanerInnen zu stärken. Sie propagierten die Errichtung von unabhängigen Kirchen in Afrika und bestanden auf eine Autonomie von Afrikanern und Afrikanerinnen und einer Einheit unter ihnen. Trotz des Verbotes gelangte die *African Methodist Episcopal Church* über südrhodesische Arbeitsmigranten nach Südrhodesien, wie zum Beispiel durch John N'gono of Bembesi und Magkatho. 1904 kaufte Magkatho ein Grundstück außerhalb von Bulawayo, wo er eine Kirche und eine Schule errichtete. Er agierte völlig unabhängig von europäischer Hilfe oder Kontrolle. Von dieser Basis aus ließ er einige Schulen errichten, um die afrikanische Bevölkerung mit moderner Bildung unter afrikanischer Kontrolle zu versorgen. Die AMEC Schulen stellten die ersten unabhängigen Schulen in Zentralafrika dar. Magkathos Einfluss weitete sich aus. Von der Administration, die vor seiner politischen Propaganda warnte, wurde er beobachtet. Die *African Methodist Episcopal Church* Schulen hatten eine lange Lebensdauer. 1929 wurde sogar offiziell in Regierungsberichten zugegeben, dass die LehrerInnen der *African Methodist Episcopal Church* besser ausgebildet waren, als die der meisten *Kraal Schools* anderer Missionen. Außerdem wurden die Bildungsbemühungen dieser Schulen als sehr erfolgreich bewertet (Ranger 1970: 41ff; Ndlovu-Gatsheni 2007: 187). Die Schulen der *African Methodist Episcopal Church* waren aufgrund ihres hohen Bildungsniveaus auch für viele SchülerInnen anderer Missionsschulen attraktiv. 1932 bemerkten Regierungsbeamte in der Gutu Region, dass die Schule der *Dutch Reformed Church* praktisch alle SchülerInnen an die *African Methodist Episcopal Church* Schule verlor (Küster 2007: 96).

#### **3.2.5.4 Die Zionistische Bewegung in Südrhodesien**

Die zionistische Bewegung begann in Mashonaland als Anfang der 1920er Jahre südrhodesische Wanderarbeiter, die in Südafrika unabhängigen zionistischen Kirchen beigetreten waren, bei ihrer Rückkehr die neue religiöse Bewegung in Südrhodesien einführten (Döpcke 1992: 339). Joyi Mabhena und Petrus Ndebele waren in der *Mabiletsa's Christian Catholic Apostolic Church* in

*Zion* in Johannesburg aktiv. Als sie nach Südrhodesien zurückkehrten, gründeten sie 1919 eine Mission auf zionistischer Basis.

Ein weiteres Beispiel war der Ndebele Ngwenya, der in Südafrika mit der *African Mission Home Church* seine eigene Kirche gründete. Ab 1914 waren Minister seiner Kirche auch in Südrhodesien tätig. Er gründete auch die *Matabele Rhodesian Society*, als Organisation für Ndebele Migranten in Südafrika. 1919 begann er den *Rhodesian Native National Congress* zu gründen (Ranger 1970: 60).

### **3.2.5.5 Beispiele für unabhängige Schulen in Gutu**

Das Gutu-Reservat, eines der größten Reservate in Südrhodesien, hatte 1929 eine Fläche von 595 000 *acres* und wurde von 20 430 Einwohnern bewohnt. Die meisten Böden in Gutu bestanden aus Sand und verloren ihre Fruchtbarkeit unter permanenter Kultivierung sehr schnell. (Davis, Döpcke 1987: 64). Vor 1922 war Gutu eine bäuerliche Ökonomie, die sich erfolgreich gegen eine völlige Eingliederung in den kapitalistischen Markt wehren konnte (Davis, Döpcke 1987: 67; Summers 1994: 7). Ab 1922 veränderte sich die Situation zunehmend. Viele junge Männer drängten in die Lohnarbeit. Ende der 1920er Jahre verschlimmerte sich die Situation aufgrund externer wirtschaftlicher Bedingungen infolge der Weltwirtschaftskrise und staatlicher Regulationsmechanismen. 1930 mussten so gut wie alle Männer, über das Jahr gerechnet, für bestimmte zeitliche Perioden Lohnarbeit annehmen. Zu dieser Zeit traten auch erstmals Frauen in größerer Zahl in den europäischen Arbeitsmarkt ein (Davis, Döpcke 1987: 69ff). Die Gesellschaft in Gutu war stark geprägt von der *Dutch Reformed Church*, die in vielen Sphären bedeutend war. 1907 errichtete die *Dutch Reformed Church* eine Missionsstation in Gutu. 1909 wurde eine zweite übernommen, die von Henry Orlandi geführt wurde. Vor allem der Einfluss der Mission im Bereich der Bildung war groß. 1915 wurden 11 *Kraal Schools* durch die *Dutch Reformed Church* eröffnet. 1924 waren es bereits 100 *Kraal Schools*. Für ihre europäischen LehrerInnen erhielten sie staatliche Zuschüsse (Davis, Döpcke 1987: 75f).

Die *chiefs* und Seniormänner waren den Missionsschulen der *Dutch Reformed Church* gegenüber negativ eingestellt. Sie waren unsicher, ob die Missionsschulen ihren Einfluss auf die Jugend und ihre Kontrolle über junge Frauen, die als Arbeitskräfte in der landwirtschaftlichen Produktion wichtig waren, schwächen könnten (Davis, Döpcke 1987: 76).

Die *Dutch Reformed Church* führte in Gutu ein diktatorisches Regime. Der regelmäßige Schulbesuch wurde durch Geldstrafen erzwungen. Strafgeld wurde auch für andere, willkürlich bestimmte, Vergehen verhängt. Orlandi bereicherte sich so auf Kosten der afrikanischen Bevölkerung. Es kam zu schweren Menschenrechtsverletzungen und zu illegalem Rinderhandel. Trotz Klagen über massive Gewalttaten beim *Native Commissioner* stellte sich die Regierung

gegenüber der Forderung der afrikanischen Bevölkerung nach einer staatlichen Schule taub (Davis, Döpcke 1987: 79; Summers 2002: 15).

Die Möglichkeiten von Geldeinnahmen aus der Landwirtschaft verschlechterten sich zunehmend in Gutu. AfrikanerInnen sahen in Bildung eine größere Chance auf Zugang zu besser bezahlten Arbeitsplätzen. Die schlechte Schulbildung in den Schulen der *Dutch Reformed Church* führte jedoch zu einer Desillusionierung der Bevölkerung (Davis, Döpcke 1987: 81; Summers 1994: 8). Die Probleme der *Dutch Reformed Church* Schulen waren nicht nur begrenzt auf die *Kraal Schools*, auch die *Central Schools* hielten die Schüler eher zur harten Arbeiten an, anstatt ihnen Instruktionen im Bauwesen oder Zimmerhandwerk zu erteilen. Die Bevölkerung in Gutu war mit dem Bildungsangebot der *Dutch Reformed Church* unzufrieden, weil sie vorrangig die Schule besuchten, um Englisch zu lernen (Summers 1994: 8f). Die Reaktion der Bevölkerung war, dass sie eine Alternative im Bildungsbereich suchten. Einige luden die Jesuiten aus Gokomere ein, eine Missionsschule in Gutu zu errichten. Andere wandten sich von der Mission generell ab. Zur gegenseitigen Unterstützung wurden auch Benefizvereinigungen gegründet, wie durch den *Jeanes Teacher* Hannis Munyaradzi (Davis, Döpcke 1987: 81).

Eine radikale Antwort auf die Zustände waren durch die unabhängigen religiösen Bewegungen gegeben, die sich im *Viktoria Circle* Ende der 1920er Jahre etablierten. Die bedeutendste war die Zionistische Kirche, vor allem die *Zion Christian Church* von Reverend Samuel Mutende, der 1927 in Gutu eine Schule errichtete. Wie andere zionistische Führer hatte auch Mutendi in Südafrika gearbeitet. Die *Zion Christian Church* sprach vor allem arbeitslose Arbeiterbauern an, die 1930 nach Gutu zurückkehrten. Auf der praktischen Ebene stellte sie billigere Schulen als die Mission zur Verfügung. Auf der ideologischen Ebene sorgte sie auch für die Festigung der Kontrolle über die Arbeitskraft der Frauen und sie versprachen Heilung und Protektion vor Hexerei. Zionistische Kongregationen boten zudem Führerschaften für relativ junge Männer und auch für einige Frauen an. Sie kreierten ein eigenes *Kinship-System*, das ihren Mitgliedern flexiblere ökonomische und gesellschaftliche Rechte zugestand, als das traditionelle System. In Gutu errichteten sie bäuerliche Gemeinschaften, die auf einem peripheren Kapitalismus beruhten, mit der Absicht vom Lohnarbeitsmarkt so unabhängig wie möglich zu sein, was ihnen oft sehr erfolgreich gelang (Davis, Döpcke 1987: 81).

1932 kam Luka Jarawani, ein Prediger der *African Methodist Episcopal Church* nach Gutu. Er predigte, dass Afroamerikanern nach Südrhodesien kommen würden und die Herrschaft der Europäer beenden würden. Er forderte die Aufhebung von Steuern und sprach sich für einen Zugang zur Bildung für alle aus. Die Schulen der *Dutch Reformed Church* verloren nahezu alle SchülerInnen, da diese das Unterrichtsangebot Jarawanis bevorzugten. Howman, der *Superintendent of Natives* für Gutu, leitete ein Treffen ein, zu dem die *Chiefs* mit ca. 1000



Gefolgsleuten, ca. 1000 StudentInnen und 25 *African Methodist Episcopal Church* Lehrern kamen. Die Vertreter der Bevölkerung baten darum, eine eigene Schule errichten zu dürfen. Daraufhin leitete der *Council Native Commissioner* eine Untersuchung der *Dutch Reformed Church* in Gutu ein. Orlandis Aktivitäten wurden geprüft und er wurde aus dem Reservat verwiesen, da sein Führungsstil für die Unattraktivität der *Dutch Reformed Church* Schulen verantwortlich gemacht wurde (Döpcke 1992: 335; Davis, Döpcke 1987: 83f). Gleichzeitig wurde Luka Jarawani strafrechtlich verfolgt. Der Staat war daran interessiert, ein Gleichgewicht im Gutu Reservat herzustellen (Davis, Döpcke 1987: 91f). Der Protest der afrikanischen Bevölkerung führte dazu, dass die *Dutch Reformed Church* zu verbesserten Unterrichtsmethoden, weniger Gewalt und einem verbesserten Englischunterricht überging (Summers 2002: 15).

### **3.2.6 Südrhodesische politische Bewegungen**

Proto-nationalistische Bewegungen, die in den 1920er und 1930er Jahren gegründet wurden, identifizieren die unzureichende Bildungssituation der afrikanischen Bevölkerung, vor allem den schlechten Zugang zu einer literarischen und höheren Bildung, als Ausdruck des Rassismus der europäischen Bevölkerung, der zum Ziel hatte, Afrikaner und Afrikanerinnen von der vollen Partizipation in der Kolonialgesellschaft auszuschließen. Die meisten Mitglieder der politischen Bewegungen waren gebildete AfrikanerInnen mit städtischem Hintergrund. Sie waren dem *Phelps-Stokes* Bildungsmodell gegenüber sehr kritisch eingestellt und betrieben Lobbying für eine qualitativere und allgemeinbildende Bildungsform (Küster 1994: 169). Das *Phelps-Stokes* Bildungskonzept wurde als ein Modell gesehen, das die sozioökonomische und politische Unterordnung von AfrikanerInnen zementierte und AfrikanerInnen nur Zugang zu einer zweitklassigen Bildung gewährte (Küster 1994: 170).

Die politische Forderung der proto-nationalistischen Bewegungen zu dieser Zeit war eine Beteiligung an der Kolonialregierung, anstatt eine Überwindung der Kolonialmacht. In diesem Zusammenhang war zum Beispiel die Forderung nach einer literarischen Bildung verknüpft mit der Möglichkeit zu wählen. Theoretisch waren in Südrhodesien alle männlichen Bürger wahlberechtigt. In der Praxis brauchte man jedoch ein bestimmtes Einkommen, Besitz und eine bestimmte Bildung. 1924 durften nur Bürger wählen, die 50 Wörter auf Englisch schreiben konnten, was die Mehrheit der Afrikaner ausschloss. Nach Küster (1994) wurden daher afrikanische Präferenzen für eine Bildungsrichtung neben sozioökonomischen auch von politischen Überlegungen geprägt, da eine akademisch orientierte Bildung als Zugang zur politischen Partizipation gesehen wurde (Küster 1994: 170f).

### 3.2.6.1 Selbsthilfeorganisationen von Arbeitern

In den frühen 1920er Jahren kam es zur Bildung von Arbeitervereinigungen in den Minen in Bulawayo und Salisbury. Diese stellten noch keine explizit politischen oder gewerkschaftlichen Organisationen dar, sondern die Minenarbeiter entwickelten eher unter sich soziale und religiöse Netzwerke, die der gemeinsamen Erholung und der gegenseitigen Unterstützung dienten. Als es jedoch zu Arbeiterprotesten kam, wurden diese Organisationen herangezogen, weil sie bereits ein Kommunikationsnetzwerk aufwiesen. Ranger (1970) nennt als Beispiel den Aufstand im Kupfergürtel 1935, der nicht von der *Watch Tower* Bewegung oder den *Beni dance societies* in die Wege geleitet wurde, aber beide Organisationen involvierte, als es zu Unruhen kam. Beide Organisationen halfen einen koordinierten Protest möglich zu machen (Ranger 1970: 141f).

Zwischen 1918 und 1921 kam es in Südrhodesien in den Minen, bei der Eisenbahn, unter Gemeindeangestellten und Hausangestellten, aufgrund steigender Preise, kombiniert mit stagnierenden Löhnen, zu einer massiven Streikwelle. In dieser Zeit fielen die Reallöhne im Verhältnis zur Vorkriegszeit um mehr als die Hälfte (Yoshikuni 1989: 440ff). Im Juli 1919 erklärte sich die Regierung erstmals bei einem Eisenbahnerstreik in Bulawayo zu Verhandlungen bereit. Bei den Verhandlungen wurde die Forderung nach Lohnerhöhung nicht erfüllt, jedoch wurde jedem Arbeiter eine monatliche Provision je nach Dienstjahren zugestanden. Das Ergebnis der Streikverhandlungen stellte zwar im Sinne der Forderung der Arbeiter nach einer Lohnerhöhung keinen Erfolg dar, jedoch in Bezug darauf, dass erstmals die Regierung bereit war mit Afrikanern zu verhandeln. Arbeiterstreiks von Afrikanern galten zu dieser Zeit als kriminelle Handlung und Afrikaner wurden nicht als Personen gesehen mit denen man verhandeln müsste. Der Eisenbahnerstreik in Bulawayo löste eine Reihe von Streiks in Bulawayo und anderen Städten aus (Yoshikuni 1989: 443f)<sup>4</sup>.

Die Überlebensstrategien der Arbeiter waren nicht nur begrenzt auf die Arbeitsplatzproteste und Streiks alleine. In der Nachkriegszeit wurden viele auf Gegenseitigkeit beruhende Wohltätigkeitsvereine gegründet. Neben der Politisierung der afrikanischen Elite kam es unter den einfachen Arbeitern zu einem neuen Prozess. Zusammenkünfte, wie *'tea parties'* und *'night*

---

<sup>4</sup> Bei den Streiks nutzten die Arbeiter die Folgen einer Influenza Epidemie, die viele Tote forderte. Dadurch, dass viele Arbeiter den Städten fernblieben, um der Epidemie auszuweichen, herrschte ein Arbeitskräftemangel der ausgenutzt wurde, um Druck auf höhere Löhne zu machen (Yoshikuni 1989: 442). Der Streik der afrikanischen Eisenbahner in Bulawayo fand zudem zu einem strategisch gut gewählten Zeitpunkt statt, unmittelbar nach einem Streik von europäischen Arbeitern, als das Management weitere Unruhen vermeiden wollte. Ab 1920 wurde jedoch die Verhandlungsbasis der afrikanischen Arbeiter stark geschwächt, als es wieder eine starke Zunahme an Arbeitssuchende gab. Die Auswirkungen der Influenza Epidemie waren aufgehoben und es kam in dieser Zeit zu einem Preiskollaps für afrikanische Rinder, so dass Bauern verstärkt in die Lohnarbeit drängten (Yoshikuni 1989: 447ff).

*dances*', breiteten sich von der Stadt aufs Land aus und dienten vor allem der Organisierung der jungen Generation (Yoshikuni 1989: 456).

Die erste bekannte auf Gegenseitigkeit beruhende Hilfsorganisation von Arbeitern war die *Tete Burial Society No.1*, gegründet 1918 von Zuze Komasho, der aus Tete stammte und seine Volksgruppe in der Organisation eintrug. Andere Volksgruppen gründeten seinem Beispiel folgend eigene *burial societies*', wie zum Beispiel die *Senna Burial Society*. Die Selbsthilfeorganisationen von Arbeitsmigranten waren als Überlebensstrategien gedacht. Die Organisationsmitglieder halfen sich gegenseitig in Zeiten von Krankheit, oder bei Zahlungen von Begräbnissen oder Strafzahlungen, wie Polizeistrafen durch Arrest bei Streiks oder Demonstrationen, oder bei Vergehen gegen das Passgesetz (Yoshikuni 1989: 457f, 462).

Manche Gesellschaften repräsentierten auch unterschiedliche Volksgruppen wie die *Port Herold Society*, die sich als überregionale und multiethnische Organisation verstand. Die afrikanische öffentliche Meinung zu den Vereinen war unterschiedlich. Manche kritisierten die vor allem auf ethnische Zugehörigkeit basierenden Vereine als Organisationen mit zu geringem Horizont. Andere sahen in ihnen die Vorläufer der Gewerkschaftsorganisationen (Yoshikuni 1989: 464).

Wie das Beispiel der Arbeiterorganisationen zeigt, organisierten sich Afrikaner und Afrikanerinnen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen. Im Bildungsbereich können die von Zvobgo erwähnten Bücherkäufe durch AfrikanerInnen, die sich von Bekannten das Lesen und die englische Sprache vermitteln ließen, und die von Küster erwähnten *'night schools'* (siehe unten: Abschnitt 4.) die Anfänge einer Selbstorganisation darstellen.

### **3.2.6.2 Die Rolle Südafrikas und südafrikanischer Immigranten in politischen Organisationen in Südrhodesien**

Während dem *chimurenga* wurden südafrikanische Männer in den europäischen Siedlungen in Südrhodesien als Assistenten in Unternehmen und in den Minen eingesetzt. Rhodes setzte diese Männer bewusst in Südrhodesien ein, um eine Gruppe von *'loyal natives'* zu haben, die zudem bereits christianisiert waren. Während dem *chimurenga* hatten Südafrikaner eine schwierige Position, weil sie von der südrhodesischen Bevölkerung als zu „ihren Masters gehörig“ betrachtet wurden und deshalb im Kampf, genauso wie Europäer, getötet wurden. Nach der Niederschlagung des Aufstandes wurden Südafrikaner von Rhodes belohnt. (Ranger 1970: 46; Nyangoni 1978: 36). Nach dem *chimurenga* kamen viele SüdafrikanerInnen selbständig als Arbeitsimmigranten nach Südrhodesien und formten in den Städten Organisationen, die ihre Interessen vertraten. Sie waren individualistische Pioniere, die ihren Anteil an der südrhodesischen Wirtschaft haben wollten. Wichtige Beispiele für von Südafrikanern gegründete Organisationen waren die *Union of South African Natives Association* und die *Union Natives Vigilance Organisation*. Gruppen mit eher

partikularen Interessen waren die *Bantu Association* oder die *Fingo groupings*. In der Anfangszeit ihrer Gründung waren diese Organisationen vor allem damit beschäftigt, ihre Beziehung zu den europäischen Siedlern zu organisieren und ihre Rechte ihnen gegenüber einzufordern. Sie betonten ihre Loyalität gegenüber den Siedlern und ihre Progressivität. Von der einheimischen südrhodesischen Bevölkerung grenzten sie sich ab. Forderungen an die Regierung durch die *Fingo Petition* von 1909, der *South African Natives Association* von 1911 oder der *Union Natives Vigilance Organisation* 1914 zeigen die Abgrenzungen gegenüber der südrhodesischen Bevölkerung. Eine darin enthaltene Forderung war zum Beispiel die Aufhebung der ‚*Travelling Passes*‘ für Südafrikaner. SüdafrikanerInnen merkten jedoch bald, dass die südrhodesische Regierung ihnen keinen Sonderstatus gewähren wollte. Die *Fingo Petition* wurde zum Beispiel von der Regierung mit der Begründung abgelehnt, bewusst keinen Unterschied zwischen der südrhodesischen Bevölkerung und südafrikanischen Einwanderern machen zu wollen. Ende des Ersten Weltkrieges, teilweise bereits vorher, gingen daher südafrikanische Einwanderer dazu über ihr ursprüngliches Ziel, eine Allianz mit der europäischen Bevölkerung bilden zu wollen, aufzugeben und strebten neue politische Allianzen mit der südrhodesischen Bevölkerung an (Nyangoni 1978: 36f, Ranger 1970: 50ff).

Das Zusammenkommen von SüdafrikanerInnen mit der südrhodesischen Bevölkerung hatte bereits früh politische Folgen. Zudem waren südafrikanische politische Bewegungen interessiert an der Situation in Südrhodesien und suchten Kontakt dorthin, wie zum Beispiel die *J. T. Jabavu's Cape Movement* oder die *Industrial and Commercial Workers Union*. Einflussreiche Führer von Oppositionsbewegungen wie Garner Sofini und John Hlazo brachten den indigenen südrhodesischen Protest in Verbindung mit dem *South African National Congress* oder mit der *South African Ethiopianism*- Bewegung (Ranger 1970: 56). Das *Native Department* sorgte sich schon 1904 über die Auswirkungen südafrikanischer „Radikalität“ auf die Situation in Südrhodesien. In den 1920er Jahren sprachen Berichte von *Native Commissioners* von einem wachsenden afrikanischen Bewusstsein in der Union und wachsender Solidarität. Vor allem findet dieses Bewusstsein seinen Ausdruck in den Forderungen des *National Congress*, der sich zum Ziel gesetzt hatte, das Selbstbewusstsein der AfrikanerInnen in anderen afrikanischen Ländern, vor allem in Südrhodesien, zu stärken (Ranger 1970: 56f).

### **3.2.6.3 Southern Rhodesia Bantu Voters' Association**

Nach Yoshikuni (1989) etablierte sich 1919 eine afrikanische moderne Politik in Südrhodesien. In Missionen ausgebildete Afrikaner, die in Salisbury als „*boss boys*“ oder Boten angestellt waren, gründeten die *Rhodesia Native Association* (RNA), um ein gegenseitiges Verständnis und gemeinsame Aktionen von MigrantInnen unterschiedlicher Volksgruppen zu gewährleisten und um

die Regierung von der öffentlichen Meinung der AfrikanerInnen zu informieren. Kurz darauf entstand auch der *South African Bantu Congress*, der im Gegensatz zum RNA weniger biblisch, sondern eher politisch orientiert war. 1921 wurde in der Nähe von Salisbury eine Konferenz von SüdafrikanerInnen abgehalten, die zur Gründung der *Union Bantu Vigilance Association* (UBVA) führte und repräsentativ für alle Bantus in Nord- und Südrhodesien sein wollte. 1923 kam es dann zur Bildung der *Southern Rhodesia Bantu Voters' Association* (SRBVA), die einen Ableger der UBVA darstellte (Yoshikuni 1989: 455).

Der Ndebele Abraham Twala hatte als Arbeitsmigrant in Südafrika die Aktionen des Politikers John Tengo Jabavu kennen gelernt. Afrikanische Wähler in der Cape Provinz hatten unter Jabavu organisierten Gebrauch von ihrem Wahlrecht gemacht. Abraham Twala brachte diese Idee nach Matabeleland und gründete 1923 mit der *Southern Rhodesia Bantus Voters' Association* eine territoriale Dachorganisation, die unterschiedliche kleinere Organisationen im Matabeleland vereinigte. Die Organisation war von verschiedenen politischen Traditionen, unter anderem auch vom Ethiopianismus geprägt. Twala versuchte, die Afrikaner, die wählen durften, in einer politischen Gruppe zusammen zu bringen. Afrikaner, die nicht wählen durften, wurden in ihrem Kampf, um die Erlangung des Wahlrechtes, unterstützt. Twala bot den politischen Parteien der europäischen Siedler, die bereit waren eine liberale Politik gegenüber AfrikanerInnen zu verfolgen, an, organisiert für sie zu stimmen.

Die SRBVA war die erste Organisation, die in ihrem Programm auf die spezifische Situation von Frauen einging. Interessen von Frauen wurden in der *Native Women's League* der SRBVA vertreten, die später von Martha Ngano geleitet wurde. Martha Ngano, eine *Apostolic Faith* Missionslehrerin, war besonders bedeutend in der Bewegung. In Missions- und Administrationskreisen war sie als eine sehr einflussreiche und fortschrittliche afrikanische Lehrerin bekannt. Ngano eröffnete in den 1920er Jahren in verschiedenen Teilen des Matabelelandes Zweigorganisationen der SRBVA. Martha Ngano wollte aus der SRBVA eine Massenorganisation machen, um Grenzen zwischen unterschiedlichen Volksgruppen aufzureißen und gemeinsam für die Rechte von AfrikanerInnen zu kämpfen. Sie setzte sich vor allem mit Landrechts- und Bildungsfragen auseinander (Ndlovu-Gatsheni 2007: 189).

Die SRBVA vereinigte viele unterschiedliche Kräfte der afrikanischen Bevölkerung. Für die Partei arbeitete außerdem Ernest Dube, ein prominenter Lehrer der Ndebele Stadtbevölkerung, der im *Native Department* als „exceptionally intelligent“ galt. Eine weitere wichtige Person der Organisation war Thomas Maziyani. Dube und Maziyani verbanden die Organisation mit früheren politischen Bewegungen der Ndebele. Außerdem hatte Twala auch die Unterstützung von Fingo Führern. Die Organisation wurde auch von Zacharia Magkatho, dem Sohn des *Basuto Ethiopian Church* Führers Reverend Magkatho, unterstützt. Zu den Treffen der SRBVA wurden auch

Vertreter der asiatischen Gemeinden und liberale EuropäerInnen eingeladen. Die SRBVA war zwar die erste große überethnische Organisation in Südrhodesien, die meisten Mitglieder waren dennoch Ndebele oder SüdafrikanerInnen. Die Aktivitäten der Organisation konzentrierten sich auf Matabeleland (Ranger 1970: 92f).

Auf dem Treffen der Organisation im Jänner 1923 wurden folgende Forderungen im Bildungsbereich festgehalten:

- Staatliche Unterstützung der Schulen für AfrikanerInnen.
- Bessere Ausbildungsmöglichkeiten vor allem im Bereich der höheren Bildung.
- Qualifikationstests zur Wahlberechtigung sollten nicht in Englisch sondern in afrikanischen Sprachen erfolgen.
- Höhere Qualifikationen für LehrerInnen.
- Forderung nach einer regelmäßigen offiziellen Inspektion der afrikanischen Schulen, wie sie auch bei den Schulen der europäischen Bevölkerung durchgeführt wurden.
- AfrikanerInnen sollten gleiche Bildungschancen und eine gleichwertige Infrastruktur im Bildungsbereich wie die europäische Bevölkerung bekommen.
- Das *Phelps-Stokes* Konzept wurde kritisiert, da es den Englischunterricht in den *Kraal Schools* unterband, während gleichzeitig für die Wahlbeteiligung Englischkenntnisse vorausgesetzt wurden.
- *Kraal Schools* wurden als Schulen angegriffen, die dazu dienten die afrikanische Bevölkerung auf einer gesellschaftlich benachteiligten Position zu halten.
- Als Ziel äußerte die SRBVA, die Möglichkeiten für Afrikaner und Afrikanerinnen im Bildungsbereich und im politischen Bereich zu verbessern (Ranger 1970: 94f, 101; Küster 1994: 169, 171).

Die Forderungen der SRBVA im Bildungsbereich lösten in der Administration eine Debatte über die finanzielle Unterstützung der afrikanischen Schulen durch den Staat aus. Der *Director of Education* stimmte zu, dass die staatliche Unterstützung unzureichend war. Die Debatte wurde jedoch ohne eine Erhöhung der Mittel beendet (Ranger 1970: 95f).

Die SRBVA distanzierte sich nicht vom Christentum und der Doktrin einer „Zivilisierung“ von AfrikanerInnen. Sie stand zu christlichen Grundwerten und wollte, durch die Verbesserungen der Lebenssituation und der Möglichkeiten für AfrikanerInnen, deren „Entwicklung“ vorantreiben. Die Organisation war für eine Kooperation mit den Herrschenden, strebte aber die Vereinigung innerhalb der afrikanischen Bevölkerung an, um gegen die Diskriminierung der Afrikaner und Afrikanerinnen zu wirken (Ranger 1970: 96f).

#### **3.2.6.4 Rhodesien Native Association (RNA)**

Der Präsident der RNA war J. S. Mokwile, der von der *Dutch Reformed Church* unterrichtet worden war und später eine Ausbildung in Südafrika erhalten hatte. Mokwile war überzeugt vom Christentum und meinte eine Verbesserung der Situation von Afrikanern und Afrikanerinnen sei nur in Kooperation mit der europäischen Bevölkerung zu erreichen (Ranger 1970: 105). Die Organisation stellte eine Vereinigung von progressiven Farmern dar. Der Gegensatz zwischen Ndebele und Shona kam in der RNA stärker zu tragen, als in der SRBVA und äußerte sich in einer Anti-Ndebele-Einstellung. Die Forderungen der RNA beriefen sich auf eine Gleichstellung der afrikanischen und der europäischen Bevölkerung, auf die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für die afrikanische Bevölkerung und auf die Möglichkeit für Afrikaner, individuell Land zu erwerben. Die RNA ging eine verstärkte Kooperation mit der Administration ein. Die Administration nutzte die RNA um die SRBVA, die von der Kolonialregierung als radikal eingeschätzt wurde, auszuspielen (Ranger 1970: 105, 108).

#### **3.2.6.5 Independent Industrial and Commercial Workers Union (UCI)**

Die *Independent Industrial and Commercial Workers Union* war eine radikale Arbeiterorganisation, die der Elite gegenüber kritisch eingestellt war. Sie entwickelte sich in Bulawayo und Salisbury und war eine Organisation der Städte, da es aufgrund der stärkeren Polizeikontrollen in den Siedlungen der Minenarbeiter, für eine Vereinigung wie die der UCI, unmöglich war zu operieren.

Die UCI bot Arbeitern und Arbeiterinnen aus unterschiedlichen Berufen und ethnischer Zugehörigkeit einen bewusst säkular gewählten Rahmen. Die UCI kritisierte einige nach Volksgruppen organisierten Vereinigungen Uneinigkeiten unter den ArbeiterInnen zu provozieren (Ranger 1970: 148f, Nyangoni 1978: 40). Der Bedarf für AfrikanerInnen nach einer Partei, die ArbeiterInnen vertritt, verstärkte sich, da immer mehr Afrikaner und ab 1930 auch zunehmend Afrikanerinnen von der Lohnarbeit abhängig waren. Südrhodesische Migranten, die in Südafrika tätig waren, hofften auf eine Ausweitung der Aktivitäten der UCI nach Südrhodesien. Auf dem Jahreskongress 1927 der UCI wurde ein Telegramm südrhodesischer Arbeiter vorgelegt, das sich für eine Ausweitung der Tätigkeiten der UCI nach Südrhodesien aussprach (Ranger 1970: 150).

Der Führer der UCI in Südafrika, Clemens Kadalic, der seit Jahren sehr erfolgreich im politischen Widerstand in Südafrika tätig war, stimmte der Gründung einer südrhodesischen UCI zu. Kadalic selbst hatte vor 1918 in zwei südrhodesischen Minen als Büroangestellter gearbeitet. Er bezeichnete die Situation der Minenarbeiter als systematische Folter. Als Antwort auf die Einladung durch südrhodesische Arbeiter schickte Kadalic den UCI Organisator Robert Sambo nach Bulawayo. 1927 hielt Sambo ein Treffen in Bulawayo ab, um die Gründung einer südrhodesischen UCI in die Wege zu leiten. Die Administration reagierte sofort, sie verhaftete und deportierte Sambo nach Südafrika,

wo er weiterhin für die UCI arbeitete. Seine Deportation löste in Südrhodesien starken Protest aus. Nach seiner Deportation formierten Ndebele und Shona Arbeiter die UCI. Der erste Vorsitzende der UCI war Sikaleni Mazula, ein ehemaliger staatlicher Angestellter als *Messenger Interpreter*, der seinen Arbeitsplatz aufgrund seiner Tätigkeit für die UCI verloren hatte. Weitere bedeutende Personen waren Masofa Ndlova, Charles Mzingeli und Job Dumbutshena. 1929 begann die UCI eine Kampagne, um die Aktivitäten der UCI auf andere Städte auszudehnen. Ab 1930 wurden auch Kontakte zu den Reservaten errichtet (Ranger 1970: 152f). Nach Ranger (1970) sind die Inhalte der UCI sehr gut nachvollziehbar, da die Regierung zu den Treffen der UCI europäische Detektive schickte, die genaue Protokolle über die Treffen für das *Native Department* verfassten. Zwischen 1929 und 1930 gibt es vollständige Aufzeichnungen zu den wöchentlichen Treffen der UCI. Die Inhalte und Forderungen der UCI waren nach Ranger (1970) folgende:

- Eine adäquate Bezahlung der Arbeiter, um den Lebensunterhalt zu decken. Es wurde kritisiert, dass die Bezahlung der Arbeiter nicht die Ausgaben von verheirateten Männern deckte.
- Kritisiert wurde die Ungleichbehandlung von AfrikanerInnen und EuropäerInnen, obwohl hauptsächlich AfrikanerInnen die gesamte Gesellschaft aufrechterhielten.
- Der Administration wurde vorgeworfen, bewusst die Bildung von AfrikanerInnen zu bremsen.
- Es wurde auf die Notwendigkeit einer Vereinigung der zu unterschiedlichen Volksgruppen gehörigen AfrikanerInnen hingewiesen. Kritisiert wurde die Spaltung der afrikanischen Bevölkerung untereinander.
- Es wurde betont, dass AfrikanerInnen, wären sie nicht unterdrückt, die gleichen Dinge vollbringen könnten wie EuropäerInnen.
- Forderung nach einer Bildung für *chiefs* (Ranger 1970: 154f).
- In den Reservaten wurde der Zugang zu mehr Land gefordert und die Konfiszierung von afrikanischen Rindern durch den Staat kritisiert (Ranger 1970: 160).
- Da Afrikaner Steuern zahlten, wurde die direkte Beteiligung des Staates im Bildungsbereich für AfrikanerInnen gefordert, um die Abhängigkeit der afrikanischen Bevölkerung von einer christlich moralischen Bildung zu reduzieren (Küster 1994: 169f; Ranger 1965: 74).
- Eine unzureichende industrielle Bildung wurde abgelehnt, stattdessen wurde höhere Allgemeinbildung gefordert (Küster 1994: 170).

Auch die UCI übernahm unkritisch die „Zivilisierungspropaganda“ der Regierung und warf dieser, vor nicht wirklich an ein „*uplifting of the natives*“ zu glauben (Ranger 1965: 70).

Aufgrund von staatlichen Repressionen und internen Widersprüchen löste sich die UCI Mitte der 1930er Jahren auf, nachdem die Organisation auch in Südafrika zerfallen war. Die UCI stellte



jedoch eine Vorläuferorganisation der nationalistischen Massenbewegungen der 1950er Jahren dar. Einige junge Mitglieder der UCI waren auch involviert in den nationalistischen Bewegungen der 1950er Jahren (Ranger 1970: 167f).

### **3.2.7 Initiativen und Forderungen von AfrikanerInnen im Bildungsbereich**

Die Kolonialregierung wollte die Bildung für AfrikanerInnen eher kontrollieren und dirigieren, jedoch nicht fördern. Die geringe Bereitschaft Bildung für die afrikanische Bevölkerung zu erweitern, zeigt sich auch in der Ablehnung des Staates, die Ausbreitung von Bildung mit Hilfe der *Kraal Schools* zu unterstützen. Die Ausbreitung von *Kraal Schools* kann nach Küster (1994) nicht auf Aktivitäten der Regierung, sondern auf die von afrikanischen Eltern und SchülerInnen und die der Missionen zurückgeführt werden. Fast alle Schulen der Kolonie wurden mit Hilfe der Arbeitskraft von AfrikanerInnen errichtet. Zusätzlich wurde durch Schulgeld, Geldspenden und der Arbeit auf den Missionsstationen der Betrieb der Missionsschule von AfrikanerInnen aufrechterhalten. Die Infrastruktur von einigen *Kraal Schools*, die keine finanzielle staatliche Unterstützung erhielten, wurde von afrikanischen Eltern erweitert, so dass diese als Internate registriert werden konnten und dadurch staatliche finanzielle Unterstützung erhielten (Küster 1994: 173f).

Neben der direkten Beteiligung an Aufbau und Erhaltung der Schulen stellten AfrikanerInnen ihre Forderungen an die Mission und übten auf diese Weise Druck aus. Die Zurückweisung der Forderungen der Eltern konnte den Verlust von SchülerInnen bedeuten. Vor allem wenn unterschiedliche Missionsgesellschaften und –orden Bildungseinrichtungen in einem Gebiet anboten, nutzten AfrikanerInnen ihre Möglichkeiten, Druck auszuüben, indem sie die unterschiedlichen Missionen untereinander ausspielten und drohten die Mission zu wechseln. Die *London Missionary Society* in Inyati kam zum Beispiel den Forderungen von AfrikanerInnen nach besserer Bildung nach, weil sie merkten, sonst SchülerInnen an andere Missionen zu verlieren. 1932 wurde in 40% der Schulen der Kolonie, aufgrund der Forderungen der afrikanischen Bevölkerung, Englisch unterrichtet, obwohl es nach dem *Adapted Education* Modell nicht vorgesehen war (Küster 1994: 174,177f). Die Mission gab den Druck, durch die Forderungen von AfrikanerInnen nach mehr Schulen und höherer Bildung, an den Staat weiter, indem sie die finanzielle Unterstützung von Missionsschulen einforderte (Küster 1994: 174f).

Afrikaner und Afrikanerinnen legten Wert auf die Brauchbarkeit von Bildung. Die religiöse Konvertierung stellte kein wichtiges Element dar. Dies wird auch ersichtlich daran, wie leicht AfrikanerInnen von einer Mission zu einer anderen wechselten, wenn ihnen die angebotene Bildung nicht gut erschien (Küster 1994: 184f). Missionsbildung wurde auch von der Bevölkerung abgelehnt, wenn die Mission bestimmte kulturelle Praktiken der jeweiligen Gesellschaft nicht akzeptierte und sich zu sehr in ihre Lebensweise einmischte (Küster 1994: 77).

Institutionen, wie die Schule der Anglikaner in Epiphany und St. Augustine, die höhere Allgemeinbildung und besseren Englischunterricht anboten, wurden von afrikanischen Eltern und SchülerInnen bevorzugt. Einige Missionen reagierten mit höheren Schulgebühren und Wartelisten für Anmeldungen. Die Anmeldungen für diese Schulen blieben jedoch trotzdem hoch (Küster 1994: 88).

Bei den Aktivitäten im Bildungsbereich betont Zvobgo (1996) die Arbeit von afrikanischen Katechisten und MissionslehrerInnen, ohne deren Hilfe die christliche Mission in Südrhodesien wahrscheinlich sehr klein geblieben wäre. In den *Kraal Schools* unterrichteten vor allem afrikanische LehrerInnen. Diese Schulen waren großteils nur einer geringen Kontrolle durch Missionare ausgesetzt. Zusätzlich stellte die Mission afrikanische Minister ein. Als Beispiel dafür nennt Zvobgo: Sisho Moyo, Mtompe Khimalo, Sitjenkwa Hlabangana, Samuel Mhlanga und Leonard Sagonda. Sisho Moyo wurde in der *Hope Foundation* ausgebildet und unterrichtete danach selbst. 1912 wurde er der erste afrikanische Minister der *London Missionary Society* in Matabeleland. Der zweite afrikanische Minister der *London Missionary Society* wurde Mtompe Khumalo, der auch vorher lange Jahre in einer Dorfschule unterrichtet hatte (Zvobgo 1996: 131).

Nach Zvobgo (1996) wuchs die Forderung nach einer allgemein bildenden Ausbildung unter AfrikanerInnen, da sie diese als Möglichkeit sahen, der Armut zu entkommen. SchülerInnen wollten vor allem Lesen und Schreiben und die englische Sprache lernen. Darauf weisen nach Zvobgo auch Berichte des *Native Affairs Committee* und Schulberichte hin. Die Schulberichte erzählen auch von häufigen Bücherkäufen durch AfrikanerInnen, die sich dann das Lesen von Bekannten beibringen ließen (Zvobgo 1996: 155f).

Arbeiter suchten nach der Arbeit ‚*night schools*‘ auf. Die *Commission on African Education 1925* spricht von „*waiters*“, „*home-boys*“ und „*kitchen-boys*“, die nach der Arbeit die Abendschule besuchten. Es wird im Bericht der *Commission on African Education 1925* festgehalten, dass die Forderung nach Bildung unter AfrikanerInnen sehr stark und nicht zu bremsen sei. Besonders betont wird darin auch die Unzufriedenheit der AfrikanerInnen mit der Qualität der Bildung und die Forderung nach einem qualitativem Englischunterricht (Küster 2007: 88f).

### **3.2.7.1 Die Ablehnung des Adapted Education Modells durch AfrikanerInnen**

Die Fokussierung der Regierung bei der Bereitstellung einer Bildung für AfrikanerInnen auf das *Adapted Education* Modell wurde von AfrikanerInnen zunehmend kritisch beurteilt. Afrikaner und Afrikanerinnen forderten in erster Linie als Schlüssel zur Lohnarbeit und zur sozialen Mobilität eine auf Allgemeinbildung orientierte Bildung. Die Forderungen von AfrikanerInnen veränderten die Praxis des *Adapted Education* Modells in Südrhodesien und führten zur Bereitstellung einer allgemeinbildenden Form der Bildung in einem weiteren Rahmen, als es im *Adapted Education*

Modell vorgesehen war (Küster 2007: 79, 91). Forderungen der afrikanischen Bevölkerung nach mehr Schulen und einer besseren Qualität des Unterrichts sind in Regierungsreports, Schulberichten und Missionsberichten mehrfach belegt (Küster 2007: 88). Diese Bildungspräferenz stellte jedoch nicht eine irrationale Bevorzugung von ‚*book learning*‘ dar, wie es viele zeitgenössische europäische Beobachter darstellten, sondern hing mit der realen sozioökonomischen Beschäftigungsstruktur von AfrikanerInnen zusammen (Küster 2007: 91). Zum Beispiel reagierten afrikanische Schüler, je nach ökonomischer Situation, zu unterschiedlichen Zeiten anders auf das Bildungsangebot in der Domboshawa Bubenschule. Nach der Gründung der Schule 1920 kämpfte die Schule darum, genügend Schüler anzuwerben. Nur wenige Afrikaner waren gewillt ein Schulgeld für eine Ausbildung in einfachem Handwerk und einfacher Landwirtschaft zu zahlen, da sie darin nur geringe Zukunftschancen sahen. In den späten 1920er Jahren wurde die Schule jedoch sehr populär, viele Schüler mussten aufgrund von Platzmangel abgewiesen werden. Die Popularität der Schule hing mit der Implementierung des *Jeanes-Teacher* Programms unter Harold Jowitt zusammen. Die Studenten erhielten eine zweijährige Ausbildung und anschließend eine gut bezahlte staatliche Anstellung als *Jeanes Teacher* in den *Kraal School*. Afrikaner waren nicht aus Prinzip gegen eine landwirtschaftliche oder handwerkliche Ausbildung, sondern sie wollten eine Ausbildung in Verbindung mit realen Berufschancen (Küster 2007: 91).

Nach dem Bericht des Direktors von Domboshawa ging Mitte der 1920er Jahre fast keiner der Schüler nach der Bildungszeit in ein Reservat zurück, um dort das Gelernte anzuwenden, wie es nach dem in der Schule praktizierten Keigwin-Schemas vorgesehen war. Einige praktizierten auch nicht das gelernte Handwerk, sondern verdienten sich ihren Unterhalt mittels ihrer erworbenen Englischkenntnisse. Nach dem Bericht über die anschließende Tätigkeit von 27 Abgänger der Schule arbeiteten drei als Übersetzer für Regierungsagenturen, einer für das Postamt, fünf als Lehrer, zwei als Aufsicht auf europäischen Farmen und dreizehn als Zimmermann am Bau (Summers 2002: 43).

Nach Küster (2007) kann die Ablehnung des *Phelps-Stokes* Konzepts unter AfrikanerInnen unter anderem auf folgende unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden:

AfrikanerInnen lehnten die Tendenz einiger Missionsschulen ab, von afrikanischen SchülerInnen harte manuelle Arbeit, ohne oder mit nur geringem Bildungswert, zu verlangen (Küster 2007:92).

Staatliche Regulationsmechanismen im landwirtschaftlichen Bereich limitierten vor allem ab den 1930er Jahren die soziale Mobilität von AfrikanerInnen massiv. Ähnlich war die Situation im Bereich bestimmter handwerklicher Tätigkeiten, die für Europäer reserviert waren. Zusätzlich wurde durch die verstärkte Segregationspolitik die Situation in den Reservaten verschlimmert und AfrikanerInnen wurden zunehmend von Lohnarbeit abhängig. Bildungsinstruktionen zur Verbesserung der Anbaumethoden im Rahmen des *Phelps-Stokes* Konzeptes brachten wenig

Hoffnung auf eine materielle Verbesserung der Lebenssituation von AfrikanerInnen, da Überbevölkerung und unfruchtbare Böden in den Reservaten ein zunehmendes Problem darstellten. Die Fokussierung im *Phelps-Stokes* Bildungsmodell auf eine einfache rurale Lebenssituation in den Reservaten entsprach nicht der sozioökonomischen Realität von AfrikanerInnen, die eine Involvierung im europäischen Wirtschaftssektor verlangte (Küster 2007: 92, Küster 1994: 163ff). Nach Küster führten diese Realitäten zur Skepsis der afrikanischen Bevölkerung gegenüber dem *Adapted Education* Modell und stattdessen zur Forderung nach Allgemeinbildung mit Englischunterricht, da dies die einzige Möglichkeit darstellte, eine besser bezahlte Anstellung und einen sozial höheren Status zu erlangen (Küster 1994: 164f). Afrikaner, die Englisch lesen und schreiben konnten, hatten zum Beispiel die Möglichkeit auf eine Anstellung im einfachen Büroservice, als Boten in Büros oder Geschäften, als Haushaltsgehilfen, als „boss boys“ auf den Farmen der Europäer, als Priester, Lehrer, als Polizisten oder Dolmetscher. Die Beschäftigung von gebildeten Frauen war in den 1930er Jahren beschränkt auf Haushaltshilfe (Küster 1994: 158). Das *Phelps-Stokes* Konzept billigte keine Versuche seitens der afrikanischen Bevölkerung, mit den veränderten sozioökonomischen Gegebenheiten im Kolonialismus umzugehen. Es wurde nicht gesehen, dass AfrikanerInnen sich auf die neue gesellschaftliche Situation einstellten und auch versuchten, sich neue Techniken und Formen des Prestiges und der sozialen Stellung, die im kolonialen Kontext wichtig waren, anzueignen (Küster 2007: 92).

AfrikanerInnen kritisierten die rassistischen Vorurteile, die dem *Adapted Education* Modell zugrunde lagen, wie Artikeln im *Bantu Mirror* (indigene Zeitung) belegen.

1938 griff H. Dube, ein ehemaliger Student der *American Board Mission School* Mount Selinda die Segregation und die Reduzierung des Tätigkeitsbereichs von AfrikanerInnen auf „*kitchen, woodyard, farms and mines of Europeans*“ an (Zitiert nach Küster 2007: 93).

Und L. M. Sebetso, ein Lehrer der *Wesleyan Methodist School* in Waddilove kritisierte in derselben Zeitung die Ausrichtung der Bildung auf „*the kraal life of the native*“ (Küster 2007: 93).

Afrikanische politische Organisationen der 1920er und 1930er Jahre, wie die *Southern Rhodesian Bantu Voters' Association* und die *Industrial and Commercial Workers' Union* identifizierten den beschränkten Zugang von AfrikanerInnen zu höherer Bildung als einen Faktor, der AfrikanerInnen an einer gleichwertigen Partizipation in der Kolonialgesellschaft behinderte und somit die sozioökonomische und politische Unterordnung von AfrikanerInnen festigte (Küster 2007: 93).

### **3.2.7.2 Studentenstreiks**

In den auf Landwirtschaft und industrielle Fertigung orientierten staatlichen Schulen Domboshawa und Tjolutjo streikten die Studenten, weil sie verstärkten Englischunterricht und literarische Bildung forderten. 1921 streikten 29 Studenten und verweigerten jede Arbeit, bis ihren Forderungen

teilweise nachgegeben wurde. Die Studenten marschierten bis nach Salisbury, um den *Director of Native Development*, H. S. Keigwin, zu sehen. Keigwin lenkte ein, so dass in den beiden Schulen mehr Unterrichtszeit für Englisch zur Verfügung gestellt wurde. Die Studenten blieben jedoch weiterhin unzufrieden und es kam 1922 wieder zu einem Streik, an dem sich die Hälfte der Studenten beteiligte. Diesmal wurden jedoch die Forderungen nach vermehrtem Englischunterricht und Allgemeinbildung nicht erfüllt (Küster 1994: 176f; Summers 2002: 41). Bis zu einem gewissen Grad wurde das in Domboshawa praktizierte Keigwin-Schema durch den verstärkten Englischunterricht unterwandert (Summers 2002: 44).

In Tjolotjo kam es kurz nach der Eröffnung 1922 zu einem großen Schulstreik. Die Studenten forderten einen qualitativeren Unterricht im Baubereich. Diese Forderung wurde vom Direktor der Schule mit der Begründung, keine Konkurrenten zu den Siedlern heranbilden zu wollen, abgelehnt (Summers 2002: 42).

1931/32 kam es im Inyati-Institut (Bubeninternat) der *London Mission Society* im Matabeleland zu einem Streik. In der Schule unterrichteten nur schlecht ausgebildete Lehrer. Der Unterricht war stark religiös orientiert und nur wenige Schüler konnten lesen und schreiben. Auslöser für den Streik war die schlechte Essensverpflegung (Summers 2002: 29f). Der Direktor des Institutes ließ zur Bekämpfung der Streiks mehrmals bewaffnete Polizeitruppen kommen. Obwohl die Essensverpflegung der Schüler der Auslöser für den Streik war, beschwerten sich die Schüler auch vor allem über den autoritären Führungsstil des Direktors (Summers 2002: 34f, 37; Summers 1994: 17).

### **3.2.8 Schluss**

Verschiedene Bevölkerungsgruppen reagierten unterschiedlich auf die Bildung in den Missionsschulen und in den beiden staatlichen Schulen. Unterschiedliche historische Bedingungen der shona und der ndebele Bevölkerung führten zu unterschiedlichen Strategien, um sich in einem kolonialen gesellschaftlichen Kontext einen Aktionsraum zu schaffen. Dadurch dass Ndebele stärker in die Lohnarbeit eingebunden und der Arbeitsmigration in die Städte stärker ausgesetzt waren, hatte westliche Bildung für sie, vor allem vor den 1930er Jahren, einen anderen Stellenwert, als unter der shona Bevölkerung, die längere Zeit die Eingliederung in den kapitalistischen Arbeitsmarkt verweigerte. Unter der ndebele Bevölkerung bildete sich daher in den Städten eine Bildungsschicht.

Anhand einiger Beispiele wurde auf die strategische Überlegungen von *chiefs* eingegangen, die Missionsbildung ablehnten oder diese unterstützten. Als konservative Kräfte waren *chiefs* an der Erhaltung ihrer Macht interessiert. Unter sich veränderten gesellschaftlichen Umständen durch Lohnarbeit oder Arbeitsmigration kämpften sie aber auch um den Erhalt ihrer Gemeinschaft. Aus Angst vor einem Kontrollverlust über die Arbeitskraft und Ressourcen von jungen Männern und

Frauen, gingen sie Kooperationen mit dem Staat ein, die dazu dienen sollten, die gesellschaftliche Ordnung aufrechtzuerhalten. Das Unchingwe Schulprojekt zeigt, wie Seniorenmänner bei der Administration um die Errichtung einer Schule ansuchten, um durch diese junge Männer noch länger in der Dorfgemeinschaft zu halten. Die Reaktion der *chiefs* bei den ‚*night dances*‘ beschreibt die Ängste der Ältesten vor einem Kontrollverlust über jugendliche Mädchen und Buben. Anhand der Beschreibung der Situation von Frauen wird die Angst vor einem Kontrollverlust über Frauen durch ältere Männer gezeigt. Gleichzeitig sind daraus Emanzipationsbestrebungen von Frauen, die sich der patriarchalen Kontrolle der Seniorenmänner mit Hilfe der Mission entzogen, ersichtlich.

Von Afrikanern gegründete unabhängige Kirchen und Schulen hatten das Ziel, sich dem Rassismus der Amtskirche und der Dominanz der Europäer zu entziehen. AfrikanerInnen strebten danach, das Selbstbewusstsein der afrikanischen Bevölkerung zu stärken. Hierfür wurden Vergleiche mit der gesellschaftlichen Situation von AfroamerikanerInnen herangezogen. Im Gegensatz zum *Adapted Education* Modell, das die gesellschaftliche Unterordnung von AfrikanerInnen wollte, hatten die afrikanischen Kirchen das Ziel, AfrikanerInnen von der Kontrolle der europäischen Siedler zu befreien. Die Schulen der *African Methodist Episcopal Church* waren auch eine Antwort auf die unzureichende Bildungssituation in vielen Missionsschulen und richteten sich gegen das *Adapted Education* Modell, indem sie in ihren Schulen Allgemeinbildung und besseres Englisch vermittelten. Durch den Zugang zu Wissen strebten afrikanische unabhängige Kirchen die Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Situation der afrikanischen Bevölkerung an.

Die Arbeit von afrikanischen politischen Organisationen in Südrhodesien hatte ihre Anfänge in den Städten. Sie hatten gute Kontakte zu südafrikanischen Bewegungen, die aufgrund von Arbeitsmigration in beide Richtungen zustande gekommen waren. Für die politischen Organisationen war Bildung ein zentrales Thema. Gefordert wurde eine bessere Qualität der Bildung. Der Staat sollte, da Afrikaner Steuern zahlten, den Bildungsbereich von AfrikanerInnen stärker unterstützen. Englischunterricht wurde in Bezug zu einer politischen Partizipation gestellt, da Englischkenntnisse eine Voraussetzung für die Wahlbeteiligung waren. Das *Adapted Education* Modell wurde abgelehnt, da es auf einfache praktische Tätigkeiten fokussierte und AfrikanerInnen an einer gesellschaftlich gleichwertigen Partizipation mit EuropäerInnen hinderte. Im Gegensatz dazu wurde höhere Bildung für AfrikanerInnen gefordert.

Die Ablehnung des *Adapted Education* Modells, die sich auch an Forderungen und Aktivitäten der Bevölkerung, vor allem auch der Eltern und SchülerInnen zeigt, war aufgrund der sozioökonomischen Realität der afrikanischen Bevölkerung gegeben. Die vor allem aufgrund staatlicher Interventionen gegebene wirtschaftliche Situation veranlasste AfrikanerInnen auf Allgemeinbildung mit Englischunterricht und nicht auf eine einfache landwirtschaftliche und handwerkliche Ausbildung zu fokussieren. AfrikanerInnen beeinflussten durch ihre Forderungen

und Aktivitäten die Bildungssituation in Südrhodesien, da vor allem die Mission, aus Angst SchülerInnen zu verlieren, den Druck, durch die Forderungen der afrikanischen Bevölkerung, an den Staat weitergab.

## Schluss

Das *Adapted Education* Bildungsprogramm, das nach dem Bericht von Thomas Jesse Jones „Education in Africa“ in den britischen Kolonien Afrikas eingeführt wurde, basierte auf einer rassistischen stufenweisen Einordnung der Völker in „Barbarische“, „Semibarbarische“ und „Zivilisierte“. Je nach dieser Einteilung wurden Mitglieder unterschiedlicher Volksgruppen als mit unterschiedlichen Fähigkeiten ausgestattet wahrgenommen und sollten daher, entsprechend ihrem Können, Zugang zu verschiedenen Bildungsinhalten bekommen. Für Jones standen Angelsachsen auf der höchsten „Zivilisationsstufe“ und deshalb sollte ihnen die höchste Bildung zuteil werden. AfroamerikanerInnen und AfrikanerInnen sollten, da sie nach Jones der niedrigsten „Zivilisationsstufe“ angehörten, eine einfache landwirtschaftliche und handwerkliche Ausbildung erhalten. Nur eine kleine Elite unter der afroamerikanischen und der afrikanischen Bevölkerung sollte Zugang zu höherer Bildung haben, um in den USA und in Siedlerkolonien wie Südrhodesien, die Segregationspolitik des Staates zu unterstützen und in den britischen Kolonien außerdem, die Politik der *Indirect Rule* zu festigen. Im politischen Bereich sollte das *Adapted Education* Modell in den USA die politische Vorherrschaft der angelsächsischen Bevölkerung gegenüber der afroamerikanischen, der süd- und osteuropäischen und indigenen Bevölkerungsgruppen festigen und in Südrhodesien als Siedlerkolonie die politische Macht der europäischen Siedler stützen, da die afroamerikanische und die afrikanische Bevölkerung als nicht in der Lage gesehen wurde, sich selbst zu verwalten. Wirtschaftlich sollte sowohl die Masse der afroamerikanischen, als auch die der afrikanischen Bevölkerung durch die Verhinderung des Zugangs zur höheren Bildung zu einfachen ArbeiterInnen herangebildet werden und auf der benachteiligten gesellschaftlichen Position von einfachen Proletariern verbleiben. Sowohl in den USA als auch in Südrhodesien ging es vor allem darum, AfrikanerInnen als wirtschaftliche Konkurrenten der europäischen Bevölkerung auszuschließen. In Südrhodesien wurde durch zahlreiche regulative staatliche Maßnahmen im ökonomischen Bereich, die eine massive Protektion der Siedlerökonomie bedeutete, die afrikanische Wirtschaft als Konkurrenz zur Wirtschaft der Siedler ausgeschlossen. Das *Adapted Education* Modell hatte das Ziel, bereits im Bildungsbereich, eine Überschneidung der Wirtschaft der europäischen und der afrikanischen Bevölkerung zu vermeiden. Politisch sollten AfroamerikanerInnen und AfrikanerInnen sich nicht selbst verwalten, sondern nur im Sinne der Segregation waren bestimmte kontrollierte Aufgaben für eine gebildete Elite vorgesehen, die mit den „weißen“ Herrschern kooperieren sollte. Ideologisch sollte die afrikanische Bevölkerung im Sinne eines Sendungsglaubens „zivilisiert“ und christianisiert werden.

In den USA waren der Staat und philanthropische Organisationen von bedeutenden Wirtschaftsunternehmen, wie Rockefeller und Carnegie, wichtige Akteure, um das Bildungsmodell



zu finanzieren und ideologisch durchzusetzen. In Südrhodesien kooperierte die Mission als Hauptträger von Bildung mit dem Staat, da beide Institutionen in vielen Bereichen die gleiche Sichtweise über Afrikaner und Afrikanerinnen verfolgten und sich ihre Ziele weitgehend deckten. Im Sinne der Segregation war der Staat an eine Einführung des *Adapted Education* Modells interessiert, da die Bildungsinhalte auf einfache rurale Tätigkeiten in den Reservaten ausgerichtet waren. Durch die Vermittlung von landwirtschaftlichen Anbaumethoden hatte der Staat das Ziel, die Tragfähigkeit in den Reservaten, in die der Großteil der afrikanischen Bevölkerung zwangsumgesiedelt worden war, zu steigern, um den Forderungen der AfrikanerInnen nach mehr und fruchtbarerem Land entgegenzuwirken. Die Bindung der afrikanischen Bevölkerung an den ruralen Bereich erleichterte der Mission die Missionierungsarbeit, da sie am Land eher Kontrolle über die Menschen ausüben konnten als in den Städten.

Unterschiedliche Bevölkerungsgruppen in Südrhodesien reagierten, je nach ihrer sozialen Situation, unterschiedlich auf die Bildungssituation. Generell kann jedoch gesagt werden, dass unter der südrhodesischen Bevölkerung eher die Tendenz vorherrschte das *Adapted Education* Programm weitgehend abzulehnen und stattdessen für Allgemeinbildung mit Englischunterricht zu plädieren. Grund dafür war die eingeschränkte Mobilität im landwirtschaftlichen und handwerklichen Bereich durch die Intervention des Staates in die Wirtschaft. Strategische Überlegungen im Zusammenhang mit Zugang zu Land und Erhaltung der afrikanischen Gemeinschaft spielten bei manchen Bildungsforderungen genauso eine Rolle wie bei anderen die individuelle Verbesserung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Position. Bei jungen Männern und Frauen kam neben der Verbesserung ihre wirtschaftlichen Zukunftschancen die Überlegung hinzu, sich durch Bildung der patriarchalen Kontrolle der *chiefs* zu entziehen. Manche *chiefs* andererseits kooperierten als konservative Kräfte in manchen Bildungsangelegenheiten mit dem Staat, um einerseits ihre Macht zu festigen, andererseits aber auch in Zeiten von gestiegenen Migrationsbewegungen in die Städte den Erhalt ihrer Gemeinschaft zu gewährleisten.

AfrikanerInnen waren in vielfacher Weise im Bildungsbereich involviert. StudentInnen und Eltern sprachen Forderungen aus, boykottierten bestimmte Unterrichtsformen und Schulen oder unterstützten sie. Sie waren auch maßgeblich am Aufbau und Erhalt von Schulen beteiligt. Afrikanische LehrerInnen spielten vor allem in den *Kraal Schools* eine entscheidende Rolle. AfrikanerInnen organisierten sich in vielen gesellschaftlichen Bereichen unabhängig von staatlichen Institutionen.

Für unabhängige Kirchen und afrikanische politischen Organisationen der damaligen Zeit, die eine gute Verbindung zu südafrikanischen Bewegungen aufwiesen, stellte Bildung ein zentrales Thema dar. Im Gegensatz zu den unabhängigen Kirchen, die die koloniale Kontrolle überwinden wollten, strebten afrikanische politische Organisationen dieser Zeit eine Verbesserung der Positionen von

AfrikanerInnen innerhalb der kolonialen Ordnung an. Den politischen Organisationen ging es um eine verstärkte Partizipation der afrikanischen Bevölkerung im politischen Bereich, eine soziale Gleichstellung mit der europäischen Bevölkerung und die Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Position. Das vom Kolonialstaat und von der Mission verbreitete Entwicklungsparadigma für AfrikanerInnen wurde von den politischen Parteien internalisiert. Die politischen Parteien forderten mehr Unterstützung im wirtschaftlichen Bereich und in Bildungsangelegenheiten damit sich die afrikanische Bevölkerung „entwickeln“ könne. Das *Adapted Education* Modell wurde von ihnen als ein Programm kritisiert, das die gleichwertige politische und wirtschaftliche Partizipation der afrikanischen Bevölkerung verhindere. Nach ihnen sollte die afrikanische Bevölkerung den gleichen Zugang zur Bildung erhalten wie auch die europäische Bevölkerung. Vom Staat wurde das gleiche Engagement, das dieser bei der europäischen Bevölkerung zeigte, auch bei der afrikanischen gefordert, so dass auch AfrikanerInnen Zugang zu einer säkularen Bildung erhielten und nicht vorrangig auf die Bildung der Missionsschulen angewiesen wären.

## Literatur

Advisory Committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies. (1925): Education Policy in British Tropical Africa. London: His Majesty's Stationery Office.

Berman, H. Edward (1971): American Influence on African Education: The Role of the Phelps-Stokes Fund's Education Commissions. In: Comparative Education Review. Colonialism and Education. Vol. 15, No. 2, 132-145.

Berman, H. Edward (1983): The Ideology of Philanthropy. The Influence of the Carnegie, Ford, and Rockefeller Foundations on American Foreign Policy: The Ideology of Philanthropy. Albany, New York: State University of New York Press.

Brandstetter, Anna-Maria (1997): Kolonialismus. Wider die vereinfachenden Dichotomien. In: Deutsch, Jan-Georg; Wirz, Albert (Hg.): Geschichte in Afrika. Einführung in Probleme und Debatten. Berlin: Verlag Das Arabische Buch.

Bude, Udo (1983): The Adaptation Concept in British Colonial Education. In: Comparative Education. Vol. 19, No. 3, 341-355.

Challiss, R.J. (1983): Phelps-Stokesism and Education in Zimbabwe. Department of History. University of Zimbabwe.

<http://archive.lib.msu.edu/DMC/African%20Journals/pdfs/Journal%20of%20the%20University%20of%20Zimbabwe/vol11n2/juz011002005.pdf> [Zugriff: 20.6.2013]

Davis, Hunt (1976): Charles t. Loram and an American Model for African Education in South Africa. In: African Studies Review. Vol. 19, No. 2, 87-99.

Davis, Benjamin; Döpcke, Wolfgang (1987): Survival and Accumulation in Gutu: Class Formation and the Rise of the State in Colonial Zimbabwe, 1900-1939. In: Journal of Southern African Studies. Vol. 14, No. 1, 64-98.

Döpcke, Wolfgang (1992): Das koloniale Zimbabwe in der Krise. Eine Wirtschafts- und Sozialgeschichte 1929-1939. Münster: Lit.

Drinkwater, Michael (1989): Technical Development and Peasant Impoverishment: Land Use Policy in Zimbabwe's Midlands Province. In: Journal of Southern African Studies. Vol. 15, No. 2, 287-305.

Du Bois, William E.B. (1992): Black Reconstruction in America 1860-1880. New York: Atheneum.

Du Bois, William E.B. (1986): The Autobiography of W.E.B. Du Bois. A Soliloquy on Viewing My Life from the Last Decade of Its First Century. New York: International Publishers.

Englert, Birgit (2001): Die Geschichte der Enteignung. Landpolitik und Landreform in Zimbabwe 1890-2000. Hamburg: Lit.

Fairclough, Norman (2001): Language and Power (2<sup>nd</sup> Ed.). Harlow (u.a.): Longman.

Goodenow, Ronald (1978): Paradox in Progressive Educational Reform: The South and the Education of Blacks in the Depression Years. In: Phylon (1960- ). Vol. 39, No.1, 49-65.

Gütl, Clemens (2010): Afrikanische Gesellschaften und europäische Missionen. Zur Bewertung ihrer Interaktionen an Beispielen aus dem südlichen Afrika (19. Jahrhundert). In: Eckert, Andreas (Hg.): Afrika 1500-1900. Geschichte und Gesellschaft. Wien: Promedia.

Hall, Dobkin, Peter (1994): Business, Philanthropy, and Education in the United States. In: Theory into Practice. Vol. 33, No. 4, 211-217.

Jeater, Diana (2005): Imagining Africans: Scholarship, Fantasy, and Science in Colonial Administration, 1920s Southern Rhodesia. In: The International Journal of African Historical Studies. Vol. 38, No. 1, 1-26.

Johnson, Donald (2000): W.E.B. DuBois, Thomas Jesse Jones and the Struggle for Social Education, 1900-1930. In: The Journal of Negro History. Vol. 85, No. 3, 71-95.

Jones, Thomas, Jesse (1922): Education in Africa. A Study of West, South, and Equatorial Africa by the African Education Commission, under the Auspices of the Phelps Stokes Fund and Foreign Mission Societies of North America and Europe. New York: Phelps-Stokes Fund.

Jones, J. Thomas (1932): Trends in Negro Education (1915-1930). In: Dillard, James, Hardy (Hg.): Twenty years report of the Phelps-Stokes-Fund 1911-1931 with a Series of Studies of Negro Progress and of Development of Race Relations in the United States and Africa during the period and a Discussion of the present Outlook. New York City: Phelps-Stokes-Fund, 32-51.

Keigwin, H.S. (1921): An Educational Experiment. In: South African Journal of Science, Vol. 18, 172-182.

Keppel, Frederick Paul (1934): American Philanthropy and the advancement of learning: Adress before the graduate convention. New York: Brown University Papers.

Krige, Sue (1997): Segregation, Science and Commissions of Enquiry: The Contestation Over Native Education Policy in South Africa 1930-36. In: Journal of Southern African Studies. Vol. 23, No. 3, 491-506.

Küster, Sybille (1994): Neither Cultural Imperialism Nor Precious Gift of Civilisation: African Education in Colonial Zimbabwe 1890-1962. Studien zur Afrikanischen Geschichte, Bd.8. Münster, Hamburg: Lit Verlag.

Küster, Sybille (2007): ‚Book Learning‘ versus ‚Adapted Education‘: the Impact of Phelps-Stokesism on Colonial Education Systems in Central Africa in the Interwar Period. In: Paedagogica Historica. Vol. 43, No.1, 79-97.

Leedy, H. Todd (2007): The World the Students Made: Agriculture and Education at American Missions Zimbabwe, 1930-1960. In: History of Education Quarterly. Vol. 47, No. 4, 447- 469.

Loram, Charles T. (1917): The Education of the South African Native. London: Longmans, Green and Co.

Lugard, Frederick (1922): The Dual Mandate in British Tropical Africa. Edinburgh, London: William Blackwood & Sons Ltd.

Mhike, Ivo (2012): "Untidy tools of colonialism" education, Christianity and social control in Southern Rhodesia: the case of "night dances"- 1920s to the 1930s. In: *Studia Historiae Ecclesiasticae*, vol. 38, Supplement, 57-79.

<http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/6610>

Munro, A. William (1998): *The Moral Economy of the State. Conservation, Community Development and State making in Zimbabwe*. Ohio: Ohio University Press.

Musemwa, Muchaparara (2009): Contestation over Resources: The Farmer-Miner dispute in Colonial Zimbabwe, 1903-1939. In: *Environment and History* 15, 79-107.

Ndlovu-Gatsheni (2007): Re-Thinking the Colonial Encounter in Zimbabwe in the Early Twentieth Century. In: *Journal of Southern African Studies*. Vol. 33, No. 1, 173-191.

Nyangoni, Wellington W. (1978): *African Nationalism in Zimbabwe*. Washington: University Press of America.

Omolewa, Michael (2006): Educating the „Native“: A Study of the Education Adaptation Strategy in British Colonial Africa, 1910-1936. In: *The Journal of African American History*. Vol. 91, No. 3, 267-287.

Osterhammel, Jürgen (2009): *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München: C.H. Beck.

Palmer, Robin (1977): *Land and Racial Domination in Rhodesia*. Ibadan: Heinemann Educational Books Ltd.

Peterson, Patti McGill (1971): Colonialism and Education: The Case of the Afro-American. In: *Comparative Education Review*. Colonialism and Education. Vol. 15, No. 2, 146-157.

Phimister, Ian (1988): *An Economic and Social History of Zimbabwe 1890-1948: Capital Accumulation and Class Struggle*. London: Longman.

Ranger, Terence (1965): African Attempts to Control Education in East and Central Africa 1900-1939. In: *Past & Present*. No. 32, 57-85.

Ranger, Terence O. (1970): *The African Voice in Southern Rhodesia 1898-1930*. London: Heinemann.

Sauerwein, Astrid (1990): *Mission und Kolonialismus in Simbabwe, 1840-1940: Kollisionen, Konflikte und Kooperation*. Giessen: Focus-Verlag.

Schäfer, Rita (1998): *Guter Rat ist wie die Glut des Feuers: Der Wandel der Anbaukenntnisse, Wissenskommunikation und Geschlechterverhältnisse der Shona in Zimbabwe*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.

Schicho, Walter (2004): *Handbuch Afrika. Nord- und Ostafrika. Band 3*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Schmidt, Elizabeth (1991): *Patriarchy, Capitalism, and the Colonial State in Zimbabwe*. In: *Signs*. Vol. 16, No. 4, 732-756.

Schmidt, Peter (2008): *Sitting in Darkness. New South Fiction, Education, and the Rise of Jim Crow Colonialism. 1865-1920*. Jackson Miss.: University Press of Mississippi.

Sealand, Judith (1997): *Private Wealth and Public Life. Foundation Philanthropy and the Reshaping of American Social Policy from the Progressive Era to the New Deal*. Baltimore (u.a.): Johnson Hopkins University Press.

Sendler Verlag (1976): *Nationale Befreiung 9. Zimbabwe Chimurenga. Die lange Geschichte Zimbabwes. Die imperialistische Kolonisierung und Unterdrückung. Der Befreiungskampf des Volkes gegen das rhodesische Siedlerregime und den Imperialismus*. Mannheim: Sendler Verlag.

Sieberg, Herward (1985): *Colonial Development. Die Grundlegung moderner Entwicklungspolitik durch Großbritannien 1919-1949*. Stuttgart: Steiner.

Steiner-Khamsi, Gita; Quist, Hubert (2000): *The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana*. In: *Comparative Education Review*. Vol. 44, No. 3, 272-299.

Strong, David; Barnhouse Walters, Pamela; Driscoll, Brian; Rosenberg, Scott (2000): Leveraging the State: Private Money and the Development of Public Education for Blacks. In: *American Sociological Review*. Vol. 65, No. 5, 658-681.

Summers, Carol (1994): Educational Controversies: African Activism and Educational Strategies in Southern Rhodesia, 1920-1934. In: *Journal of Southern African Studies*. Vol. 20, No. 1, 3-25.

Summers, Carol (1996): „If You Can Educate the Native Woman...“: Debates over the Schooling and Education and Women in Southern Rhodesia, 1900-1934. In: *History of Education Quarterly*. Vol. 36, No. 4, 449-471.

Summers, Carol (1997): Demanding Schools: The Umchingwe Project and African Men's Struggles for Education in Southern Rhodesia, 1928-1934. In: *African Studies Review*. Vol. 40, No. 2, 117-139.

Summers, Carol (1998): Giving Orders in Rural Southern Rhodesia: Controversies over Africans' Authority in Development Programs, 1928-1934. In: *The International Journal of African Historical Studies*. Vol. 31, No. 2, 279-300.

Summers, Carol (2002): *Colonial Lessons. Africans' Education in South Rhodesia 1918-1940*. Portsmouth: Heinemann.

Washington, T. Booker; Andrews, William (Hg) (2000): *Up from Slavery*. Oxford: Oxford University Press.

Windel, Aaron (2009): British Colonial Education in Africa: Policy and Practice in the Era of Trusteeship. In: *History Compass*. Vol. 7, No.1, 1-21.

Yoshikuni, Tsuneo (1989): Strike Action and Self-Help Associations: Zimbabwean Worker Protest and Culture after World War I. In: *Journal of Southern African Studies*. Vol. 15, No. 3, 440-468.

Zimmermann, Andrew (2008): Booker T. Washington, Tuskegee Institute, and the German Empire: Race and Cotton in the Black Atlantic. In: *Bulletin of the German Historical Institute*. Washington DC. No. 43, 9-21.



Zvobgo, Chengetai, J.M. (1996): A History of Christian Missions in Zimbabwe, 1890-1939. Zimbabwe (Gweru): Mambo Press.

Zvobgo, Chengetai, J.M. (1976): Shona and Ndebele Responses to Christianity in Southern Rhodesia 1897-1914. In: Journal of Religion in Africa. Vol. 8, Fasc. 1, 41-51.

## Zusammenfassung

Anfang des 20. Jahrhunderts wurde im Zuge der „Progressiven Bildungsreform“ in den USA das *Adapted Education* Bildungsmodell ausgearbeitet, um für AfroamerikanerInnen, ImmigrantInnen aus Süd- und Osteuropa und indigenen Gruppen eine „passende“ Bildung, adaptiert auf ihre „Bedürfnisse“ und „Fähigkeiten“ zu gewährleisten. Eine maßgebliche Rolle spielte dabei Thomas Jesse Jones, der im Auftrag des *Phelps-Stokes Fund* 1917 einen Bericht zur Bildungssituation von AfroamerikanerInnen in den Südstaaten verfasste. Der *Phelps-Stokes Fund*, der von 1913 bis 1914 von Jones geleitet wurde, knüpfte enge Beziehungen zu europäischen Missionaren und britischen Amtspersonen, die an einer Neuorientierung des britisch-kolonialen Erziehungssystems in Afrika nach dem *Adapted Education* Konzept interessiert waren. In diesem Zusammenhang wurde die *Phelps-Stokes Commission* gegründet, die unter der Leitung von Jones im Rahmen zweier Studienreisen die Bildungssituation in den afrikanischen Schulen der damaligen britischen Kolonien untersuchte.

Das *Adapted Education* Bildungsmodell sah sowohl für die afroamerikanische als auch für die afrikanische Bevölkerung, für die ein rurales Leben als natürlich angedacht wurde, eine Position an der untersten gesellschaftlichen Stufe vor, ausgebildet als einfache Proletarier im landwirtschaftlich und industriell/handwerklichen Bereich. AfrikanerInnen und AfroamerikanerInnen wurden als Personen dargestellt, die sich politisch weder selbst regieren, noch über ihre Zukunft selbst bestimmen könnten.

In den Südstaaten der USA wurde das *Adapted Education* Modell besonders von philanthropischen Organisationen großer Wirtschaftsunternehmen und dem Staat unterstützt. In den britischen Kolonien in Afrika waren die Hauptakteure der Kolonialstaat und Missionsgesellschaften und –orden.

In Südrhodesien (dem 1980 in die Unabhängigkeit entlassenen Zimbabwe) als Siedlerkolonie hatte das *Adapted Education* Modell besondere wirtschaftliche und sozialpolitische Implikationen. Durch die Ausrichtung der Ausbildung auf einfachen landwirtschaftlichen und handwerklichen Tätigkeiten sollten AfrikanerInnen im Sinne einer segregierten Gesellschaft zu einem Leben in den Reservaten angehalten werden. Zusätzlich stand das *Adapted Education* Modell im Zusammenhang mit der Protektion der europäischen Siedlerökonomie durch den Staat. Politisch unterstützte das Bildungskonzept das System der *Indirect Rule* und die Aufrechterhaltung der kolonialen Ordnung. In Südrhodesien als Siedlerkolonie, in der sich die europäische Bevölkerung einen Großteil des Bodens gesichert hatte, sollte das *Adapted Education* Modell, durch eine auf den ländlichen Raum orientierte Bildung, die Tragfähigkeit der Reservate steigern und die weitere Zwangsumsiedlung

der afrikanischen Bevölkerung ermöglichen, ohne dass auf die Landforderungen der AfrikanerInnen Rücksicht genommen werden musste.

Im Gegensatz zu diesem Bildungskonzept forderte die afrikanische Bevölkerung in Südrhodesien vor allem eine auf Allgemeinbildung ausgerichtete Bildungsform mit Englischunterricht, da diese am ehesten ihrer sozioökonomischen Realität entsprach und ihre Zukunftschancen verbessern konnte. Unterschiedliche Bevölkerungsgruppen reagierten je nach ihrer sozioökonomischen Lage verschieden auf Bildungsangebote. Entscheidend dabei waren politische, soziale und ökonomische Prozesse wie auch Konflikte entlang von Alter, Geschlecht, Klasse und anderer Ungleichheiten. Unter der afrikanischen Bevölkerung in Südrhodesien nahm das Bildungsthema einen zentralen Stellenwert ein. AfrikanerInnen organisierten sich im zivilgesellschaftlichen Bereich in unterschiedlichen Gruppen und gründeten eigene unabhängige Schulen und Kirchen und politische Organisationen. Für diese stellten Forderungen im Bildungsbereich ein zentrales Anliegen dar, um die koloniale Gesellschaft nach ihren Vorstellungen zu verändern.

## Summary

At the beginning of the 20<sup>th</sup> century, a “Progressive Educational Reform” was initiated in the USA, and within its framework an „*Adapted Education*“ model was introduced to provide “suitable” education for Afro-Americans, indigenous groups and immigrants from South and Eastern Europe, in accordance with their (supposed) needs and abilities. In 1917, the *Phelps-Stokes Fund* appointed Thomas Jesse Jones to write a report on the educational situation of Afro-Americans in the Southern States. Subsequently Jones played a major role in elaborating the *Adapted Education* model. Between 1913 and 1914, Jones acted as head of the *Phelps-Stokes Fund* which established close relations to European missionaries and British officials. Both were interested in reshaping the British colonial education system in Africa along the lines of the Adapted Education concept. For this purpose the Phelps-Stokes Commission was created. During two excursions led by Jones, the Commission investigated the educational situation in schools for Africans in the British colonies.

The *Adapted Education* model envisaged a position at the lowest level of society for Afro-Americans as well as the (indigenous) population of the African colonies, as leading a rural life was considered to be their natural habit. They were to be trained to become manual workers in agriculture or in simple industrial or professional production processes. Africans were depicted as people neither capable to govern themselves politically, nor to decide their own future.

In the Southern States of the USA, the *Adapted Education* model was supported mainly by big philanthropic organizations connected to powerful economic enterprises, but also by the state. In the British colonies in Africa the main actors were the colonial power as well as missionary societies and missionary orders.

In South Rhodesia, then being a colony of settlers (since independence in 1980 the Republik of Zimbabwe) the *Adapted Education* model had special economic and socio-political implications. Educational aims for the African population were training for simple agricultural and professional work and handicrafts; thereby Africans were to be kept as segregated societies in reserved areas. In addition, the *Adapted Education* model was linked to the protection of the European settlers’ economy by the state. Politically the *Adapted Education* concept supported the system of *Indirect Rule*, thereby helping to maintain the colonial order. In the settlers’ colony of South Rhodesia, where the European population had laid claim to most of the agricultural land, the *Adapted Education* model was oriented towards rural areas inhabited by Africans. The aim of these training

measures was the enhancement of productivity of the reserved areas and the transfer of the African population to those reserves, without paying attention to their land claims.

Contrary to this educational concept, the African population in South Rhodesia demanded a reform of the educational system directed towards a better general education combined with English language training. This was more in accordance with their socio-economic realities and could provide better opportunities for their future. Based on their socio-economic situation, different groups of the population reacted differently to educational concepts envisaged or provided for them. Political, social and economic processes and conflicts created by the generation gap, class, gender and other differences had a decisive impact. Educational matters and discourses played a central role among Africans in South Rhodesia. They organized themselves in different groups on the level of civil society and founded independent schools, churches and the political organizations. Their demands focused on educational reforms, in order to change the colonial society in accordance with their ideas.

## Lebenslauf

Name: Fahemah Qarar

Schulbildung:

Seit 2007	Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung an der Uni Wien
1997-2002	Studium der Völkerkunde an der Uni Wien
1996	Extern abgeschlossene AHS-Matura
1986- 1991	Bundesgymnasium 1150 Wien
1984-1986	Integrierte Gesamtschule 1140 Wien
1982-1984	Volksschule 1140 Wien
1981-1982	Volksschule Deutschland
1978-1980	Volksschule Afghanistan

Berufsausbildung:

9/2003-2/2005	Ausbildung zur Betreuerin für Menschen mit Behinderung an der Lehranstalt für Heilpädagogische Berufe der Caritas Wien
---------------	--

Berufstätigkeit:

seit 10/2011	Betreuerin für Menschen mit Behinderung im Verein Lebenshilfe
03/2002 -10/2010	Betreuerin für Menschen mit Behinderung im Verein Balance
1994 – 2002	Selbständig beschäftigt als Marktfahrerin

Auslandsaufenthalte

02/1994 – 07/1994	Indien
11/1996 – 03/1997	Indien
08/1998 – 02/1999	Australien
01/2001 – 05/2001	Australien