



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Rolle britischer Frauen im kolonialen Bildungsdiskurs
afrikanischer Territorien im 19. und 20. Jahrhundert“

Eine analytische Untersuchung von Kolonialakten des *Colonial Office* von
1924-1951

verfasst von / submitted by

Franziska Valerie Hager, BBA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 805

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Globalgeschichte und Global Studies

Betreut von / Supervisor:

Dr. Dr. Amadou-Lamine Sarr

Abkürzungsverzeichnis

ACEC	–	Advisory Committee on Education in the Colonies
AIM	–	African Inland Mission
CMS	–	Church Missionary Society
CO	–	Colonial Office
MU	–	Mothers' Union
PCN	–	Presbyterian Church of Nigeria
SCWE	–	Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls
SDG	–	Sustainable Development Goals
UK	–	United Kingdom
USA	–	United States of America

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1 - The greatest extent of the British Empire	65
Tabelle 1 - Akteurinnen des kolonialen Bildungsdiskurses	87

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	2
ABBILDUNGEN UND TABELLEN	2
1. EINLEITUNG	5
1.1. Geschlechterinklusive und politisch korrekter Ausdruck, Definitionen	8
1.1.1. Geschlechterinklusive Sprache.....	8
1.1.2. Politisch korrekter Ausdruck	9
1.1.3. Definitionen von Schlüsselbegriffen	10
1.1.3.1. Bildung und Erziehung, Bildungsstufen	10
1.1.3.2. Tropical Africa	12
1.1.3.3. Missionsarbeit christlicher Organisationen	12
2. FRAUEN UND MISSIONSGESELLSCHAFTEN	13
2.1. Feminismus und Missionsgesellschaften in Großbritannien.....	14
2.1.1. Die Suffragetten und die Kirche	15
2.1.2. Missionsarbeit ist Frauenarbeit	18
2.2. Missionsbildung in Afrika.....	23
2.2.1. Alternative, vergessene und ausgeblendete Perspektiven.....	26
2.2.2. Missionarinnen in Afrika im Porträt.....	28
2.2.2.1. Elizabeth Richards/Renner (~1770-1826).....	30
2.2.2.2. Mary Mitchell Slessor (1848-1915).....	34
2.3. Fazit	39
3. PHILANTHROPISCHE ORGANISATIONEN UND MÄDCHEN- UND FRAUENBILDUNG	41
3.1. Der Phelps-Stokes Fund	43
3.1.1. Der Phelps-Stokes Fund in Afrika	47
3.1.2. Phelps-Stokesism und Mädchen- und Frauenbildung	51
3.1.3. Phelps-Stokesism und Missionen.....	58
3.2. Frauenbildung und weitere Stimmen der Zeit	59
3.3. Fazit	63
4. BRITISCHE KOLONIALVERWALTUNG UND BILDUNGSPOLITIK IN AFRIKA	65
4.1. British Empire – Strukturen, Administration, Mitarbeiter	67
4.1.1. Secretary of State	70
4.1.2. Das Colonial Office	71
4.1.3. Lokale Kolonialverwaltung	72
4.1.4. Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa / Advisory Committee on Education in the Colonies.....	74
4.1.5. Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls.....	78

4.2. Das koloniale Bildungssystem	79
4.2.1. Paternalistische Bildungspolitik und afrikanische Stimmen	84
4.3. Fazit	85
5. QUELLENANALYSE	87
5.1. Die Frauen des kolonialen Bildungsdiskurses	87
5.1.1. Miss Sara Annie Burstall (1859-1939)	91
5.1.2. Miss Anne Watt Whitelaw (1875-1966)	92
5.1.3. Miss Margery Freda Perham (1895-1982)	92
5.1.4. Dr. Margaret Read (1889-1991)	93
5.1.5. Dr. Philippa Chicheley Esdaile (1888-1989)	94
5.1.6. Dr. Mary G. Blacklock (?)	95
5.1.7. Miss E. C. Oakden (?)	96
5.1.8. Miss Freda H. Gwilliam (1907-1987)	96
5.2. Diskussionen, Meinungen und Berichte	97
5.2.1. Die Rolle von Domestic Science	108
5.3. Fazit	111
6. RESÜMEE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	113
LITERATURVERZEICHNIS	119
APPENDIX – PRIMÄRE QUELLEN	127
ZUSAMMENFASSUNG	128
ABSTRACT	129

1. Einleitung

Es gilt als durch die Bildungsforschung erwiesen, dass Bildung ein Schlüssel zu einem finanziell unabhängigen und selbstbestimmten Leben ist. Bildung ist ein Schlüsselfaktor, um die 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs), auf die sich 2015 die Staaten der *United Nations* geeinigt haben, zu erreichen:¹

„Die SDGs skizzieren eine neue und ehrgeizige weltweite Agenda, um Armut und Hunger zu reduzieren, Gesundheit zu verbessern, Gleichberechtigung zu ermöglichen, den Planeten zu schützen und vieles mehr. Echte Fortschritte werden schwer möglich sein, wenn nicht alle Kinder und Jugendlichen weltweit eine hochwertige Bildung erhalten.“¹

Bildung gilt als wichtigste Ressource, um das Leben von Einzelpersonen auf positive Weise zu beeinflussen und die sozio-ökonomischen Strukturen von Gesellschaften bzw. Nationalstaaten zu festigen. Der Bildungsgrad, den die Mehrheit der Bevölkerung genießt, steht in direktem Zusammenhang mit dem Wohlstand eines Staates.²

Im globalen Vergleich existieren jedoch große Unterschiede im Bildungsstand, abhängig von Wohnort, Geschlecht, Familienhintergrund und finanzieller Lage von Einzelpersonen und Bevölkerungsgruppen. Der Bildung kommt die Aufgabe zu, diese Ungleichheiten zu beseitigen und allen Mitgliedern einer Gesellschaft soziale Anerkennung, Arbeitsmöglichkeiten und gute Lebensverhältnisse zu verschaffen.²

Wie Nelson Mandela es ausdrückte:

„Erziehung ist die wirksamste Waffe, die wir in Händen halten, um die Welt zu verändern.“³

Es ist jedoch schwer, die „richtige“ Form von Erziehung bzw. Bildung zu definieren, da deren konkrete Ausgestaltung von historischen, geographischen, sozio-ökonomischen, demographischen und kulturellen Faktoren abhängt. Der Blick auf die tatsächliche Verfassung von Erziehungs- und Bildungsformen legt deren Abhängigkeit von ihren institutionellen Voraussetzungen offen.

¹ Schleinkofer, Jessica „Einfluss der Bildung auf die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele“ (o. J., S. 1). <https://ejsa-bayern.de/wp-content/uploads/2017/02/SDGs-UNESCO-17-nachhaltigen-Entwicklungsziele.pdf>. Zugegriffen am: 11.11.2021.

² Wößmann, Ludger „Die volkswirtschaftliche Bedeutung von Bildung“ (2015). <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/199450/volkswirtschaft-und-bildung>. Zugegriffen am: 11.11.2021.

³ Mandela, Nelson „Meine Waffe ist das Wort: Mit einem Vorwort von Desmond Tutu“. Kösel-Verlag (2013, S. 91).

In der vorliegenden Arbeit werden die Bildungsstrukturen in britischen Kolonien Afrikas im 19. und vor allem 20. Jahrhundert untersucht. Die Rolle, die europäische Frauen im kolonialen Bildungsdiskurs ausfüllten und die Art und Weise, wie sie in der Gestaltung für Mädchen- und Frauenbildung mitwirkten, wird dargestellt. Der britische Kolonialismus wird als männlich dominiertes Unternehmen sichtbar, in dem Ehefrauen von Kolonialbeamten und einzelne ausgewählte Frauen zugezogen wurden, um an der Gestaltung und Durchführung der bildungspolitischen Ziele der Kolonialverwaltung mitzuwirken.⁴

Bedingt durch den Schwerpunkt dieser Arbeit wird der Aspekt gesellschaftlicher Geschlechterrollen zum Leitthema der Darstellung. Geschlechterrollen sind gesellschaftliche Konstrukte, die von Epoche zu Epoche und von Ort zu Ort variieren. Gerade wo es um den Kolonialismus und die damit zusammenhängende Überstülpung einer Gesellschaftsform auf eine andere geht, ist die Thematik komplex. Der Bildung von Frauen und ihrer konkreten Ausgestaltung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu:

„Die Frage nach der gesellschaftlichen Stellung von Frauen und den ihnen zugeordneten Aufgaben, nach ihrer Beteiligung an der technologischen und der politischen Entwicklung verknüpft sich deshalb in der historischen Periode eng mit der Frage nach ihrer *Bildungsbeteiligung* und nach einer >geschlechtsangemessenen< Art von Bildung.“⁵

Es besteht also ein direktes Verhältnis zwischen der weiblichen Beteiligung an Bildungsvermittlung, dem Bildungsangebot und dem Bildungsinhalt.

Wann und inwiefern Frauen zu kolonialen Diskussionen zugezogen wurden und in welchen Bereichen sie eine gestalterische Funktion einnahmen, wurde bis heute in der Bildungswissenschaft wenig untersucht. Diese Arbeit soll dabei helfen, diese Forschungslücke zu schließen.

Die Thematik des Kolonialismus in Afrika ist sehr sensibel und hat viele komplexe Ebenen, die bei der Auseinandersetzung mit den historischen Teilaspekten des Bereichs berücksichtigt werden müssen. Die Vereinfachung und Verallgemeinerung afrikanischer Bevölkerungsgruppen, die ver-

⁴ Schild, Marlene „Koloniale Bildung im Kontext des Entwicklungsdiskurses“. *Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* 14 (26): 107–138 (2014, S. 107). https://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer26/26_04_Schild.pdf. Zugegriffen am: 10.12.2021.

⁵ Kleinau, Elke „2. Geschlechteraspekte in Bildungsprozessen und pädagogischen Institutionen“, in: Rendtorff, Barbara (Hrsg.). „Bildung – Geschlecht – Gesellschaft: Eine Einführung“. Weinheim: Beltz (2016, S. 60). <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1140074>. Zugegriffen am: 07.12.2021.

schiedenen Herangehensweisen der britischen Kolonialregierungen in Bildungsfragen, die rassistischen Annahmen, auf denen Kolonialismus insgesamt beruht, der allgegenwärtige Sexismus in jener Zeit – all diese Aspekte müssen bei einer Bearbeitung beachtet werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, unter Berücksichtigung dieser Punkte, Einblick in die kolonialen Arbeitsweisen im Bereich der Bildung zu geben und festzustellen, auf welche Weise Frauen in diese eingebunden und tätig waren.

Als historische Quelle für diese Untersuchung können vor allem Akten (*records*) der britischen Kolonialverwaltung dienen. An dieser Stelle wird **Professor Gerald Hödl** größter Dank ausgesprochen, der die Primärquellen für diese Arbeit bereitgestellt hat. Durch Hödls akribische Archivarbeit in den Jahren 2009-2011 in Dar es Salaam und London konnte die vorliegende Arbeit entstehen. Seine ordentliche Arbeitsweise und Strukturierung der Kolonialakten haben das Arbeiten mit den Quellen bedeutend erleichtert.

Die vorhandenen Akten zu Fragen der Mädchen- und Frauenbildung bestehen zum größten Teil aus Protokollen unterschiedlicher Bildungskomitees. Frauen wurden zu jenen Komitees eingeladen, wurden aber nur selten offizielle Mitglieder. Ab 1939 existierte jedoch das *Committee on Education and Welfare for Women and Girls* mit einem vergleichsweise hohen Anteil von Frauen. Deshalb wird die Analyse der Protokolle dieses Komitees einen großen Anteil an der vorliegenden Arbeit einnehmen.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

„Inwieweit hatten britische Frauen Einfluss auf den kolonialen Bildungsdiskurs in Afrika von 1924-1951?“

Vor allem ab den 1920ern waren einige Frauen im *Colonial Office* im Bereich der Bildung vertreten und ihre Anzahl stieg danach stetig an. Aus diesem Grund werden Protokolle, Artikel und Briefkonversationen in Kolonialakten dieser Zeit analysiert, die von Bildungsvorhaben in britischen Territorien in Afrika handeln. Es wurden vom *Colonial Office* Bildungsrichtlinien für ganz Afrika formuliert, weshalb auch bei deren Analyse, mangels verfügbarer Informationen, wenig auf territoriale Unterschiede eingegangen werden kann.

Zunächst soll der Ursprung und die Rolle europäischer Bildung in den britischen Kolonien Afrikas genauer vorgestellt werden. Die christliche Missionsbildung nahm im Aufbau institutionalisierter Bildung für Afrikaner:innen eine essentielle Rolle ein. Darauf bezogen wird das Verhältnis von Kirche und Frauenrechten in Großbritannien untersucht. Die Vorgangsweise des *Colonial Office* in Bildungsfragen wurde in der Folge von einer amerikanischen philanthropischen Organisation,

dem *Phelps-Stokes Fund*, maßgeblich beeinflusst. Bei der Darstellung dieser Themenbereiche wird besonders auf die Einbeziehung von Frauen in die verschiedenen Diskurse geachtet. Sowohl die Primär- als auch die Sekundärquellen werden unter folgenden Gesichtspunkten untersucht:

- Wann waren Frauen an den Diskussionen beteiligt?
 - Wurden ihre Fragen beantwortet?
 - Wurden ihre Vorschläge berücksichtigt?
- Zu welchen Themen wurden Frauen in den Berichterstattungen zitiert?
 - Welche Standpunkte wurden vertreten?
 - Welche Themen wurden hervorgehoben?
 - Welche Probleme wurden adressiert?

Diese Fragen sollen dabei helfen, zu einer umfassenden Beantwortung der oben gestellten Forschungsfrage zu kommen. Ziel dabei ist es, die Rolle von Frauen in den Bildungsplanungen des britischen Kolonialbüros zu untersuchen und die Bildungspolitik im Bereich Mädchen- und Frauenbildung in den britischen Kolonialterritorien in Afrika darzustellen. Die verschiedenen Akteurinnen werden im Kapitel 5 vorgestellt und deren oft lückenhafte Biographien beschrieben, bevor deren Teilnahme am kolonialen Bildungsdiskurs dargestellt und interpretiert wird.

1.1. Geschlechterinklusive und politisch korrekter Ausdruck, Definitionen

Die Ideologie kolonialer Gesellschaften stützte sich auf rassistische und sexistische Theorien, wodurch Sensibilität im Umgang mit diesen Aspekten gefordert ist. Außerdem gibt es einige Grundbegriffe, die unterschiedlich ausgelegt werden können, daher bedarf es einem gewissen sprachlichen Bewusstsein und einer Klärung der Definitionen von wichtigen Schlüsselbegriffen. In der vorliegenden Arbeit wird mit einigen fremdsprachlichen Ausdrücken hantiert. Die meisten dieser Wörter sind Englisch, da in der Arbeit vor allem englischsprachige Sekundärliteratur und primäre Quellen ausgewertet werden. Es gibt jedoch auch vereinzelte afrikanische Ausdrücke. Jegliche Wörter, die nicht deutschsprachig sind, werden ausschließlich *kursiv* dargestellt.

1.1.1. Geschlechterinklusive Sprache

Wenn in dieser Arbeit nur die männliche oder weibliche Form verwendet wird, sind damit auch nur Männer oder Frauen gemeint. Es gibt einige Situationen, in denen lediglich Männer offizielle

Positionen im Kolonialbereich innehatten. Andererseits liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem Einfluss von Frauen, weshalb oft nur die weibliche Perspektive oder Person betrachtet wird. Sobald das Geschlechterverhältnis nicht mehr völlig einseitig ist, wird die geschlechterinklusive Personenbezeichnung mit Doppelpunkt gelöst. Z. B.: jene:r Lehrer:in.

1.1.2. *Politisch korrekter Ausdruck*

Diese Arbeit befasst sich mit dem 19. und 20. Jahrhundert, von der Blütezeit des Kolonialismus und bis zum Ende des Imperialismus. In dieser Zeit galt die rassistische Sichtweise auf Menschen als Norm in Europa. Menschen wurden in bestimmte Kategorien eingeteilt, die die soziale Ordnung gliederten. Da sich diese Arbeit auf den Kolonialismus in Afrika beschränkt, wird vor allem auf die Unterschiede eingegangen, die zwischen Menschen mit europäischen und afrikanischen Wurzeln gemacht wurden.

Es wurden Menschen europäischer Herkunft als Weiß bzw. *white* bezeichnet, während alle Menschen mit dunklerer Hautfarbe als Schwarz bzw. als *black* bezeichnet wurden. Jene Menschen, die sich als Weiß definierten, stellten sich über die Menschen, die sie als Schwarz kategorisierten. Europäer:innen gingen von der Annahme aus, dass Weiße die höchste Evolutionsstufe des Menschen darstellten. Außerdem wurde die europäische Lebensform als die weltweit fortschrittlichste angesehen und in jener Zeit konnten Weiße, die in einer vorteilhaften Machtposition waren, diese Kategorisierungen anderen Gesellschaften aufzwingen.

Es wird in dieser Arbeit versucht, weitestgehend auf jene Zuordnungen zu verzichten, jedoch gibt es Erklärungen und Beschreibungen dieser Zeit, bei deren Zitierung und Kommentierung sich die Wiedergabe rassistischer Einordnungen wie Weiß und Schwarz nicht vermeiden lässt. Um Klarheit zu verschaffen, werden diese bedeutungsschweren Wörter, die sich auf die damaligen Einordnungen der Menschen beziehen, ausschließlich großgeschrieben. Das dient zur Verdeutlichung, dass sich hierbei auf eine rassistische, gesellschaftspolitische Zuordnung bezogen wird und nicht auf die Eigenschaften eines Individuums. Wenn von Schwarzen Menschen die Rede ist, ist so die kollektive Rassismuserfahrung einer Bevölkerungsgruppe gemeint.⁶

Bei der Verwendung des Ausdrucks Weiß wird so auf die soziale Konstruktion der hegemonialen Stellung von Menschen mit europäischer Herkunft verwiesen.

Außerdem ist in einigen Fällen von Amerikaner:innen die Rede, die afrikanische Wurzeln haben und sie selbst oder ihre Vorfahren meist durch Zusammenhänge der Sklaverei in die USA kamen.

⁶ In einem Bericht der „Initiative Schwarze Menschen in Deutschland“ ist diese Schreibweise und der Umgang damit genauer erläutert: Schearer, Jamie & Haruna, Hadija „Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten“ (2013). <https://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/>. Zugegriffen am: 06.12.2021.

Im Englischen werden in Amerika lebende Menschen mit afrikanischen Wurzeln *African Americans* genannt. Im Deutschen entstand der Ausdruck Afro-Amerikaner:innen. Da jedoch der Ausdruck „Afro“ negativ konnotiert ist, wird in dieser Arbeit die Rede von African-Amerikaner:innen sein.

1.1.3. Definitionen von Schlüsselbegriffen

1.1.3.1. Bildung und Erziehung, Bildungstufen

Bildung kann vielseitig interpretiert werden. Es können dabei simple Lehrer:innen-Schüler:innen Beziehungen gemeint sein, oder sich z. B. auf das Lernen unterschiedlichster Inhalte und Themen im Laufe des Lebens allgemein beziehen.

Elke Kleinau erklärte, dass sich im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts eine Unterscheidung der Begriffe von Erziehung und Bildung entwickelte. Erziehung beschreibt demnach den Prozess der Einflussnahme auf Kinder und deren Handeln und Denken.

„In dem mit >Erziehung< umschriebenen Feld steht als das Einüben der Individuen in die sie umgebende Kultur und die Gemeinschaft mit ihren Forderungen im Vordergrund [...]“⁷

Bildung auf der anderen Seite, ist meist bezogen auf das institutionalisierte Weitergeben von Wissen.

„Denn nur das >gebildete<, also: zu freier, von Sachkompetenz getragener Einschätzung und Entscheidung fähige Individuum ist nach dieser Auffassung in der Lage, das Gegebene zu prüfen und zu hinterfragen und erst damit verfügt es über die Voraussetzung, politisch-gesellschaftliche Entscheidungen zu treffen oder den Staat zu lenken.“⁸

Wenn man diese Erklärung betrachtet wird klar, dass Bildung im Kolonialwesen ein komplexes Unterfangen war. Einerseits war sie essentiell für die Prosperität der kolonialen Territorien. Andererseits kam Bildung der kolonialisierten Bevölkerung mit der Gefahr von Revolution und Unabhängigkeitsbestrebungen einher.

In der vorliegenden Arbeit ist die Definition von Bildung breiter gefasst und geht über institutionalisierte Weitergabe von Wissen hinaus. In einem Bericht eines Sub-Komitees im *Colonial Office*,

⁷ Kleinau (2016, S. 59).

⁸ Kleinau (2016, S. 60).

das sich mit Mädchen- und Frauenbildung in den Kolonien in Afrika beschäftigt, wurde Bildung folgendermaßen definiert:

„Broad Conception of Education.

3. For the purpose of this report we have adopted a broad conception of education. We use the term to cover all organised efforts to influence the lives of women and girls, of which education given in scholastic institutions is only one kind.

4. The indigenous education of Africans is education in and by the community. This education is given through participation in community tasks, responsibilities and rituals, for which definite preparation is given and in which initiation and other ceremonies of various kinds have their place. It is obviously wise to utilise this community spirit and method in education both because by so doing we should be developing what has shown itself to be of value to African society, and because we might thus avert from Africa the disadvantages of an education system planned too closely within the limits of scholastic institutions, a state of things which recent movements in education in England and elsewhere are designed to remedy.”⁹

Demnach umfasst die Definition von Bildung also nicht nur Schulbildung, sondern die Weitergabe von Wissen in jeglicher Form, das die Gesellschaft prägt und zumindest einen Teil der Mitglieder einer Gesellschaft beeinflusst und fortbildet.

Außerdem ist im Laufe der Arbeit von unterschiedlichen Bildungsstufen die Rede, die genauer beschrieben werden sollen. Die Bildung auf Primärstufe beinhaltet das Lehren von Lesen und Schreiben und umfasst die ersten 6 Jahre der institutionellen Bildung. Im Deutschen wird dieses Bildungsniveau als Grundschulunterricht benannt.¹⁰ Die Sekundarstufe ist Bildung über diese Basisausbildung hinaus bis zur Höheren Bildung. Kinder steigen meist im 12. oder 13. Lebensjahr in die Sekundarstufe ein.

Mit Höherer Bildung ist Bildung auf Universitätsniveau gemeint.

⁹ DO 35/1189, Advisory Committee on Education in the Colonies. Report on Education and Welfare of Women and Girls in Africa. Colonial Office, February 1934. S. 2.

¹⁰ Whitehead, Clive „Education in British Colonial Dependencies, 1919-39: a re-appraisal“. *Comparative Education* 17 (1): 71–80 (1981, S. 71). <https://www.jstor.org/stable/3098767>. Zugegriffen am: 30.09.2021.

1.1.3.2. *Tropical Africa*

Das *Colonial Office* fasste ab den 1930ern den Großteil der afrikanische Territorien als „*Tropical Africa*“ zusammen, welche aus drei Hauptregionen bestand:¹¹

- Westafrika: Gambia, Sierra Leone, Goldküste, Nigeria
- Zentralafrika: Nordrhodesien, Njassaland
- Ostafrika: Kenia, Uganda, Sansibar and Temba und später Tanganjika

Diese Regionen unterscheiden sich sehr bezüglich ihrer Kolonialgeschichte, ihrer demographischen Daten und ihrer kulturellen Einflüsse. Dennoch wurde dieses enorme Gebiet von der britischen Administration zusammengefasst, um die Verwaltung der Kolonien zu erleichtern.

1.1.3.3. *Missionsarbeit christlicher Organisationen*

Wenn von Missionsarbeit gesprochen wird, sind dabei die missionarischen Aufgaben von christlichen, zumeist protestantischen, Organisationen gemeint. Der Begriff „Missionsarbeit“ bezieht sich auf alle Unternehmungen, die mit der Verbreitung der christlichen Doktrin – und deren unterschiedlicher Auslegung durch die beteiligten Organisationen – zusammenhängen.

Dabei spielte das Lehren von Lesen und Schreiben eine sehr wichtige Rolle, damit die Missionar:innen den Schüler:innen die christliche Glaubenslehre mit ihren Gebeten und der Bibellektüre näher bringen konnten. Um getauft werden zu können, waren entsprechende Kenntnisse im Lesen und Schreiben sogar eine Anforderung vieler christlicher Glaubensgemeinschaften.¹²

Im Laufe dieser Arbeit ist von vielen verschiedenen Missionsgesellschaften unterschiedlicher christlicher Konfessionen die Rede. In der Regel waren Gesellschaften wie *die London Missionary Society* und die *Church Missionary Society* (später *Church Mission Society*) überkonfessionell und nahmen Missionar:innen unabhängig von deren zugehörigen Glaubensgemeinschaften auf. Da der Fokus auf Großbritannien liegt, spielt die katholische Glaubenslehre nur eine untergeordnete Rolle, während der Protestantismus als Überbegriff für die durch die Reformation entstandenen Gruppen verwendet wird. Wenn von Protestant:innen die Rede ist, dann ist diese Bezeichnung als umfassender Begriff gemeint, der sich auf alle Glaubensanhänger:innen jener christlichen Unterorganisationen wie Evangele, Evangelikale, Lutheraner, Reformierte, Methodisten, Anglikaner, Quäker, etc. bezieht.

¹¹ Windel, Aaron „British Colonial Education in Africa: Policy and Practice in the Era of Trusteeship“. *History Compass* (7): 1–21 (2009, S. 6).

¹² Prevost, Elizabeth E. „The Communion of Women: Missions and Gender in Colonial Africa and the British Metropole“. Oxford, New York: Oxford University Press (2010, S. 94).

2. Frauen und Missionsgesellschaften

Frauen spielten eine wesentliche Rolle in der Arbeit von christlichen Missionsgesellschaften. Besonders im Bereich der Missionsarbeit in kolonialen Territorien wurden Frauen im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend unersetzlich. Diese Entwicklung basierte auf harter Überzeugungsarbeit von Frauen und deren weitreichender institutioneller Vernetzung. In diesem Kapitel wird die Dynamik zwischen Frauen und Missionsgesellschaften analysiert, anhand dessen wird die Rolle der Kirche in der Suffragettenbewegung in Großbritannien beleuchtet. Außerdem wird beschrieben, welche Form Frauenarbeit in Missionsgesellschaften annahm und wie Frauen dem missionarischen Bildungsauftrag nachkamen. Um hier einen Einblick in die Arbeitsweisen und Leben von Missionarinnen zu geben, werden die Biographien von Elizabeth Richards/Renner Anfang des 19. Jahrhunderts und von Mary Slessor Ende des 19. Jahrhunderts vorgestellt.

Was mit Missionsarbeit gemeint ist, wurde bereits im Kapitel 1.1.3.3. geklärt. Die meisten britischen Missionsarbeiterinnen im 19. und 20. Jahrhundert waren protestantischen Institutionen zugehörig. In der britischen Missionsarbeit von Frauen spielte die katholische Kirche nur eine untergeordnete Rolle. Das liegt an mehreren Faktoren, wobei der einschlägigste wohl war, dass zu Beginn der protestantisch-missionarischen Auslandsarbeit Frauen ihre ausgesandten Ehemänner auf deren Missionsaufträgen begleiteten und bei ihrer Arbeit unterstützten. Katholischen Priestern ist es nach den Regeln des Zölibats nicht erlaubt zu heiraten, weshalb katholische Missionare ohne eheliche Begleitung nach Afrika reisten.¹³

Ein weiterer Unterschied zwischen katholischen und protestantischen Missionsgemeinschaften war, dass

„[...] the church’s Canon Law forbade religious to study medicine, human physiology, or to engage in obstetric work because of “clerical suspicion in that the intimacy of medical work was harmful to chastity”.“¹⁴

¹³ Huber, Mary T. „The Dangers of Immorality: Dignity and Disorder in Gender Relations in a Northern New Guinea Diocese“, in: Huber, Mary T. & Lutkehaus, Nancy C. (Hrsg.). „Gendered Missions: Women and Men in Missionary Discourse and Practice“. Michigan (1999, S. 182f.); Grimshaw, Patricia & Sherlock, Peter „Women and Cultural Exchanges“, in: Etherington, Norman (Hrsg.). „Missions and Empire“. Oxford: OUP Oxford (2005, S. 179f.). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=177029&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 06.08.2021.

¹⁴ Smith, Susan E. „Women in Mission: From the New Testament to Today“. Maryknoll, N.Y.: ORBIS (2007, S. 109). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1880871&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 20.07.2021.

Nach dem Codex des Kanonischen Rechtes¹⁵, war es katholischen Anhängerinnen bis in die 1920er Jahre untersagt Medizin zu studieren oder zu lehren. Auf der anderen Seite zählte der Bau von medizinischen Einrichtungen in Afrika zu den wichtigsten Beiträgen protestantischer Organisationen.¹⁶

Das weibliche Stereotyp im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts war das einer Fürsorgerin und Ernährerin. Die den Frauen zugewiesenen Eigenschaften und Fähigkeiten wurden als biologisch vorgegeben angesehen, weshalb eine professionelle Ausbildung für Frauen in ihren patriarchalisch zugestandenen Aufgabenbereichen als überflüssig eingestuft wurde. Besonders in der katholischen Kirche wurde die Bedeutung von professionellen Ausbildungen für Nonnen als Lehrerinnen, Krankenschwestern oder Sozialarbeiterinnen heruntergespielt.¹⁷

Nichtsdestotrotz spielten die christlichen Glaubensgemeinschaften eine Rolle im Kampf um die Rechte und Gleichstellung von Frauen in Großbritannien, die im folgenden Kapitel dargestellt wird.

2.1. Feminismus und Missionsgesellschaften in Großbritannien

Elizabeth E. Prevost wies darauf hin, dass Feminismus und Religion zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Großbritannien stark verflochten waren. Viele einflussreiche Feministinnen dieser Zeit waren erheblich in die damaligen Kolonial- und/oder Missionsgesellschaften integriert.¹⁸

Aussagekräftige statistische Daten über Missionarinnen sind leider nur begrenzt vorhanden. Dennoch ist der steigende Trend in der Anzahl von Missionsarbeiterinnen klar auszumachen. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren Frauen in Missionsgesellschaften kaum vertreten. Innerhalb der folgenden 100 Jahre änderte sich dieses Verhältnis massiv. Wenn man jede Beteiligung von Frauen an britischer Missionsarbeit betrachtet, vom Spendensammeln in Großbritannien über die Ehefrauen, die ihre Männer nach Afrika begleiteten, bis hin zu den eigenständigen Missionarinnen, machten Frauen mehr als die Hälfte aller Missionsarbeiter:innen zu Beginn des 20. Jahrhunderts aus. Es ist erwiesen, dass in dieser Zeit zumindest die Anzahl der Bewerbungen von

¹⁵ Der Codex des Kanonischen Rechtes bezieht sich auf die lateinische Kirche und beschreibt grundsätzliche Verhaltensregeln für Anhänger:innen der Kirche. Der Inhalt des aktuellen Codex ist nachzulesen unter: o. A. „Codex des Kanonischen Rechtes - Inhalt“ (30.11.2021). https://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/cic_index_ge.html. Zugegriffen am: 30.11.2021.

¹⁶ Smith (2007, S. 109).

¹⁷ Smith (2007, S. 115).

¹⁸ Prevost (2010, S. 227f.)

Prevost nennt hier einige Namen einflussreicher anglikanischer Frauen mit solchen Verbindungen: Maude Royden, Isabel Ross, Helen Hanson, Lilian Knight-Bruce, Louise Creighton, Edith Picton-Turberville, Dr. Leticia Fairfield, Cicely Hooper and Ruth Rouse.

Frauen jene von Männern bei weitem überstieg.¹⁹ Frauen wurden als Missionsarbeiterinnen bald unersetzlich und in den 1920ern reisten Frauen – selbst im Rahmen von sehr konservativen Organisationen mit ausgeprägten Exklusionsstrukturen Frauen gegenüber – im Namen der Mission nach Afrika.²⁰

Spätestens seit dem ersten *United Nations Year for Women* im Jahre 1975 wird die Frage, ob Missionsarbeit Frauen mehr Rechte gebracht oder ihre Rechte eher eingeschränkt hat, auch wissenschaftlich diskutiert. In dieser Debatte erklärte Miriam Adeney bezogen auf Afrika, es gäbe zwei Arten von Quellen: Missionsberichte und anthropologische Untersuchungen. Die Autor:innen dieser beiden sehr unterschiedlichen Herangehensweisen kommen zumeist zu gegensätzlichen Ergebnissen. Die Literatur der Missionsberichte stellt oft die befreiende Rolle der Missionen für Frauen dar, während in anthropologischen Untersuchungen argumentiert wird, dass Missionsarbeit den Status von Frauen stark einschränkte oder keine Möglichkeiten für Besserung zuließ. Adeney hob hervor, dass beide Seiten faktenbasiert argumentieren und historische Beispiele zur Untermauerung ihrer Behauptungen gegeben werden. Jedoch würden die Ansätze der anderen Seite in der Regel kaum berücksichtigt.²¹

Es ist jedenfalls nicht zu leugnen, dass Missionarinnen auf ihren Auslandsmissionen mehr professionellen Spielraum hatten als es in Großbritannien in der Zeit üblich war. Dadurch, dass Frauen also oft eine noch nicht dagewesene Unabhängigkeit durch Missionsarbeit erreichen konnten, muss man die Rolle der Kirche in der britischen Frauenfreiheitsbewegung berücksichtigen.

2.1.1. *Die Suffragetten und die Kirche*

Die Frauenrechtsbewegung der Suffragetten²² hatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine außerordentliche Vielfalt erreicht, Frauen aus allen sozialen Schichten beteiligten sich daran.

¹⁹ Thorne, Susan „Missionary-Imperial Feminism“, in: Huber, Mary T. & Lutkehaus, Nancy C. (Hrsg.). „Gendered Missions: Women and Men in Missionary Discourse and Practice“. Michigan (1999, S. 41); Grimshaw & Sherlock (2005, S. 174).

²⁰ Huber, Mary T. & Lutkehaus, Nancy C. „Introduction: Gendered Missions at Home and Abroad“, in: Huber, Mary T. & Lutkehaus, Nancy C. (Hrsg.). „Gendered Missions: Women and Men in Missionary Discourse and Practice“. Michigan (1999, S. 6).

²¹ Adeney, Miriam „Do Missions Raise or Lower the Status of Women?: Conflicting Reports from Africa“, in: Robert, Dana L. (Hrsg.). „Gospel bearers, gender barriers: Missionary Women in the Twentieth Century“. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books (2002, S. 211f.).

²² Einen detaillierten Überblick über die Suffragettenbewegung in Großbritannien gibt: Mayhall, Laura E. N. „The Militant Suffrage Movement: Citizenship and Resistance in Britain, 1860-1930“. Oxford/New York: Oxford University Press (2003). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=121440>. Zugegriffen am: 10.08.2021.

Am 17. Juni 1911 fand der bis dahin größte Protestmarsch statt, mit rund 40.000 Protestant:innen, die 11 Kilometer durch London marschierten. In diesem Protestzug waren auch Vertreter:innen der christlichen Kirche anwesend. In einer Sektion des Protestzuges wurde ein erhobenes Kreuz mitgetragen, das symbolisch die *Church League of Women's Suffrage* vertrat.²³

An dieser Demonstration nahm auch Ruth Rouse (1872-1956) teil. Sie war Theologin und zugleich eine Pionierin in der Suffragettenbewegung. Ihre Eltern schickten sie zur *Notting Hill High School* und danach auf das *Bedford College* in London. Damals waren zwar die Ansprüche und Prüfungen an Bildungseinrichtungen für Frauen vergleichbar mit jenen der Männer, aber Frauen wurden bis 1923 keine Titel zuerkannt und sie konnten auch keine offiziellen Mitglieder der Universitäten werden. Rouse hatte großes Interesse an Missionsarbeit und konzentrierte sich darauf, den christlichen Glauben in Studienkreisen zu verbreiten. Sie organisierte mit wenigen anderen Student:innen die erste *International Students' Missionary Conference* im Jahr 1896, welche von mehr als 700 Student:innen besucht wurde. Im Laufe ihres Lebens reiste Rouse in mehr als 65 Länder, wovon die meisten europäische oder skandinavische Länder waren und leistete dort missionarische Arbeit, wobei sie vor allem versuchte, Studentinnen für den christlichen Glauben zu begeistern.²⁴

In ihrem Artikel *The Ideal of Womanhood as a Factor in Missionary Work*, versuchte Rouse die Verantwortung hervorzukehren, die die christliche Kirche der Frauenbewegung der westlichen Welt gegenüber hatte. Sie begann diesen Artikel mit folgender Stellungnahme:

„No modern phenomenon is more significant in its relation to the foreign missionary cause than the women's movement of Europe and America: no movement is more worthy of careful and sympathetic study on the part of missionary leaders.“²⁵

In diesem Absatz forderte sie vor allem Missionare auf, die Entwicklungen der Frauenbewegungen und den damit zusammenhängenden Fortschritt von Frauenrechten, nicht zu ignorieren. Sie ging sogar noch weiter und sagte die christlichen Werte seien mit dieser Bewegung im Einklang:

²³ Saunders, Robert „A Great and Holy War: Religious Routes to Women's Suffrage, 1909-1914“. *The English Historical Review* (134) (2019, S. 1471). <http://search.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=30h&AN=141752002&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 05.07.2021.

²⁴ Franzén, Ruth „The Legacy of Ruth Rouse“. *International Bulletin of Missionary Research* 1993 (17): 154–158 (1993, S. 154–156). <http://www.internationalbulletin.org/issues/1993-04/1993-04-154-franzen.pdf>. Zugegriffen am: 06.07.2021; Rouse, Ruth „The Ideal of Womanhood as a Factor in Missionary Work: II. Foreign Missions and the Women's Movement in the West“. *International Review of Mission* (2): 148-164 (1913, S. 150f.). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rjh&AN=ATLAIc9Y180723000658&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 06.07.2021.

²⁵ Rouse (1913, S. 148).

„The battle for the right of women to develop and express their own personality is more than half won. That the movement is one of the outworkings of the teaching of Christ concerning the human soul can hardly be denied. [...] the two main driving forces of the modern women's movement [are] a sense of the value of human personality and a passionate desire for service.“²⁶

Sue Morgan wies darauf hin, dass die Beziehung der christlichen Kirche zur Forderung der Gleichstellung von Frauen schon immer paradox war. Auch Rouse argumentierte, in der Bibel stünde, dass jeder Mensch vor Gott gleich sei. Nichtsdestotrotz seien Frauen auch in der christlichen Kirche auf vielen Ebenen strukturell exkludiert worden und benachteiligt gewesen. Wohl in der Hoffnung auf Reformen auch in den Kirchen selbst wurden religiöse Fragen im feministischen Diskurs dieser Zeit aufgegriffen und beeinflussten diesen maßgeblich.²⁷

Frauen wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts in eigenständiger Kirchenarbeit zunehmend aktiver, weshalb auch einige Bereiche von christlichen Kirchen für Frauen geöffnet wurden, die ihnen davor verwehrt waren. Manche Historiker:innen gehen sogar so weit zu behaupten, dass die christliche Religion mehr zum Ausbau der Frauenrechte beigetragen hätte, als die feministische Bewegung selbst.²⁸

Andere Wissenschaftler:innen wiederum weisen darauf hin, dass die Unterstützerinnen der feministischen Bewegung und Missionarinnen kaum in beiden Bereichen aktiv waren. Es stehe jedoch fest, dass die allermeisten Frauen dieser Zeit jedenfalls einen christlichen Hintergrund hatten.²⁹

So wies auch Rouse darauf hin, dass die meisten Leiterinnen von europäischen oder amerikanischen Frauenorganisationen Anhängerinnen des christlichen Glaubens waren. Am Ende ihres Artikels forderte sie die Leiter der christlichen Institutionen auf, die ablehnende Position, die sie den Frauenbewegungen gegenüber meist eingenommen hatten, zu überdenken. Sie argumentierte, dass christliche Organisationen die Frauenbewegung unterstützen sollten, wenn sie im Rahmen der christlichen Werte handeln wollten.³⁰

²⁶ Rouse (1913, S. 152, 160f.).

²⁷ Morgan, Sue „Introduction: Women, Religion and Feminism: Past, Present and Future Perspectives“, in: Morgan, Sue (Hrsg.). „Women, Religion and Feminism in Britain, 1750-1900: “. New York: Palgrave Macmillan Ltd (2002, S. 2f.).

²⁸ Hempton, David & Hill, Myrtle „Born to Serve: Women and Evangelical Religion“, in: Hayes, Alan & Urquhart, Diane (Hrsg.). „The Irish Women's History Reader: “. London (2001, S. 119).

²⁹ Thorne (1999, S. 51).

³⁰ Rouse (1913, S. 161).

„Should not the church reckon with the women's movement as a power, realising that in every land, in school and out of school, the women of the coming generation are being moulded by its ideals, and that it is from the ranks of women so moulded that she will have to draw her younger women leaders and missionaries? [...] must not the church realise that the women's movement of the West is, for good or evil, already campaigning amongst the women of the East [...] the greater freedom of women in Japan has a close connexion with similar freedom in America.“³¹

Aus diesem Zitat geht hervor, dass Rouse einen Zusammenhang zwischen Freiheit von Frauen in westlichen Ländern und dem Fortschritt entfernter (z. B. afrikanischer) Kulturen herstellte. Ihrer Analyse nach, sollten die als „unterentwickelt“ angesehenen afrikanischen Gesellschaften von ihren europäischen und amerikanischen Vorbildern lernen; eine notwendige Voraussetzung dafür wäre die Gleichstellung von Männern und Frauen zu erreichen. Es ist hier jedoch angebracht, auf den ausgesprochen eurozentrischen Charakter der Überlegungen von Rouse hinzuweisen. Jedenfalls kann zusammengefasst werden, dass die meisten britischen Frauen des 19. und 20. Jahrhunderts auf die eine oder andere Art mit der christlichen Kirche verbunden waren. So ist es nicht verwunderlich, dass die damalige Entwicklung der fortschreitenden Frauenrechte auch im Missionswesen zu beobachten war.

2.1.2. Missionsarbeit ist Frauenarbeit

Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts stieg die Zahl von Frauen, die Missionsarbeit leisteten, so stark an, dass mehr als die Hälfte aller Missionskräfte weiblich waren. Erst waren nur die Ehefrauen, Schwestern, Töchter oder andere Verwandte von Missionaren die Vertreterinnen im Missionswesen. Die weiblichen Familienmitglieder von Missionaren leisteten wichtige, wenn auch unbezahlte Arbeit vor Ort. Ihr Engagement bei Missionsstationen wurde als Teil ihrer Pflichten als Ehefrauen oder Verwandte des Missionars angesehen. Ab den 1870ern stieg die Anzahl von eigenständigen Missionsarbeiterinnen jedoch stark an. Der Bedarf an Missionskräften war hoch und viele Missionsstationen waren unterbesetzt, was zur Folge hatte, dass manchen Frauen sogar die Leitung ganzer Stationen übergeben wurde, wenn ihre Ehemänner längere Reisen unternahmen.³²

³¹ Rouse (1913, S. 162).

³² Grimshaw & Sherlock (2005, S. 174f.).

Missionsarbeit von Frauen startete mit dem Sammeln von monetärer Unterstützung für die Auslandsmissionen und dem Organisieren von Veranstaltungen im Namen der missionarischen Institutionen.³³ Am Ende des 19. Jahrhunderts wurden mehr als 70 % aller finanziellen Mittel für die Missionen von Frauen eingebracht.³⁴

Durch diese Wohltätigkeitsarbeiten erreichten Frauen manchmal einen gewissen monetären Einfluss, der dazu führte, dass sie in Räten und Kongressen die Missionspolitik bis zu einem gewissen Grad mitgestalten konnten.³⁵ Auf diese Weise, so erklärte Susan Thorne, erhielten Frauen Zugang zu Bereichen, die für sie zuvor nicht erreichbar gewesen waren. Sie konnten dadurch im Kollektiv handeln, mit Geld umgehen, Versammlungen organisieren und in manchen Fällen sogar öffentliche Reden zu Missionsthemen halten. Grundsätzlich blieb Frauen jedoch weiterhin nur eine untergeordnete Rolle im Missionsdiskurs zugeordnet.³⁶

Durch die intensive gegenseitige Unterstützung von Frauen in Großbritannien bildeten sich bestimmte Versammlungsorte für ihre regelmäßigen Zusammentreffen. Diese Orte wurden *Auxiliaries* genannt und boten eine hervorragende Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen und sich in der Tätigkeit für die Missionsorganisationen zu koordinieren. Es waren sogenannte Anlaufstellen für Missionsgesellschaften, meist in britischen Städten gelegen. Von solchen *Auxiliaries* aus wurden missionarische Institutionen oft verwaltet und die Leitung der Stellen übernahmen an manchen Standorten auch Frauen. Allerdings wurden solche frauengeleiteten *Auxiliaries* eher als untergeordnete Hilfsorganisation für die von Männern geführten Treffpunkte angesehen. Die offizielle Leitung und öffentliche Arbeit der Frauenstandorte, wie z. B. das Schreiben von Berichten, das Organisieren von jährlichen Versammlungen oder die Abhaltung von Vorträgen auf Konferenzen, wurde dennoch von Männern und nicht von Frauen ausgeführt. Wie für diese Zeit üblich, wurden Frauen in den privaten Bereich verbannt und kamen für essentielle aber unsichtbare Arbeit auf. *Auxiliaries* lieferten einen Raum für Frauen, um sich gegenseitig zu unterstützen. Frauen in Großbritannien sammelten Geld und Waren für Missionarinnen im Ausland. Außerdem organisierten sie Konferenzen, die sich ausschließlich mit dem Thema der Missionsarbeit für Frauen befassten. Diese Dynamik wurde auch stark im Missionsdiskurs der 1890er Jahre thematisiert und dennoch blieb der Einfluss der Missionsarbeiterinnen privat und erreichte kaum die Öffentlichkeit.³⁷

³³ Rowbotham, Judith „Ministering Angels, not Ministers: Women's Involvement in the Foreign Missionary Movement, c. 1860-1910“, in: Morgan, Sue (Hrsg.). „Women, Religion and Feminism in Britain, 1750-1900: “. New York: Palgrave Macmillan Ltd (2002, S. 179f., 184).

³⁴ Thorne (1999, S. 41).

³⁵ Huber & Lutkehaus (1999, S. 14).

³⁶ Thorne (1999, S. 45, 49).

³⁷ Thorne (1999, S. 42–45).

Um die Jahrhundertwende verbesserten sich die Perspektiven für Frauen und sie bekamen Stimmrechte in mehreren Institutionen. Frauen wurden z. B. 1891 zum *Board of Directors* der *London Missionary Society* und 1917 zum Generalaussschuss der *Church Missionary Society* zugelassen.³⁸

An der Rollenverteilung von Mann und Frau in den Missionsgesellschaften änderte sich aber kaum etwas. Frauen waren grundsätzlich für Fragen der Mutterschaft und moralische sowie philanthropische Angelegenheiten zuständig. Männer auf der anderen Seite dominierten die Politik, institutionelles Management und die meisten Arten von bezahlter Arbeit, abgesehen von häuslicher Arbeit.³⁹ Diese Aufgabenverteilung spiegelte sich auch im Sprachgebrauch von Männern und Frauen wider. Von Männern wurde erwartet, dass sie in der Öffentlichkeit eine sachliche Sprache verwendeten, in der die berufliche Qualifikation und gesellschaftliche Stellung die Hauptrolle spielten, während Frauen sich in der Öffentlichkeit, wenn überhaupt, der Sprache der Spiritualität und der emotionalen Verbundenheit bedienen sollten.⁴⁰

Die Eigenschaften und Fähigkeiten, die Frauen zugewiesen wurden, waren Qualitäten, die als natürlich gegeben und nicht als erlernt galten. Daher wurde auch die professionelle Fortbildung von Frauen nicht priorisiert.⁴¹ Außerdem sollten sich Frauen, wenn überhaupt, nur in häuslicher Arbeit weiterbilden dürfen, damit sie nicht mit Männern auf dem Arbeitsmarkt konkurrierten.⁴² John Malcolm Forbes Ludlow (1821-1911) beschrieb die Tätigkeitsfelder von Frauen, die ein geistliches Amt innerhalb der alt-katholischen Kirche ausübten. Seines Erachtens war die Rolle von Frauen in der Kirche auch im 19. Jahrhundert noch die gleiche:

„The scope of the female diaconate in the primitive Church was, as we have seen, to afford a full development to female energies for religious purposes; to associate women, as far as possible, in rank and practice with men, while preserving to each sex its distinct sphere of activity; to the one the supremacy of the head, to the other that of the heart; to the one power, to the other influence;

³⁸ Williams, Peter „'The Missing Link': The Recruitment of Women Missionaries in some English Evangelical Missionary Societies in the Nineteenth Century“, in: Bowie, Fiona; Kirkwood, Deborah & Ardener, Shirley (Hrsg.). „Women and Missions: Past and Present: Anthropological and Historical Perceptions“. Providence/Oxford: Berg Publishers (1993, S. 65).

³⁹ Morgan (2002, S. 15).

⁴⁰ Adesina, Oluwakemi & Obinna, Elijah „Invoking Gender: The Thoughts, Missions and Theology of Mary Slessor in Southern Nigeria“, in: Adogame, Afe & Lawrence, Andrew (Hrsg.). „Africa in Scotland, Scotland in Africa: Historical Legacies and Contemporary Hybridities“. Boston/Leiden (2014, S. 208f.).

⁴¹ Smith (2007, S. 115).

⁴² Adeney (2002, S. 214).

to the one the office of public preaching, exhortation, relief, to the other that of private exhortation, consolation, helpfulness [...]"⁴³

Entsprechend den geltenden Vorurteilen der Zeit, sollten sich Frauen den Männern unterordnen, deren Tätigkeiten unterstützen und fromm sein. Ludlow vertrat die Ansicht, dass Frauen für Lehrtätigkeiten und höhere Aufgaben nicht geeignet seien und daher nur gemeinnützige Arbeit für die Kirche leisten sollten:

„The early Church, from the apostles' own times, set the seal upon the ministering functions of women [...] strictly excluded from the priestly functions of public teaching and worship, but nearly coequal with the male diaconate as respects the exercise of active charity, and to which, in the records of the second century, we find women solemnly ordained."⁴⁴

In der protestantischen Kirche wurde klar zwischen den Tätigkeiten der Evangelisation und des Predigens unterschieden. Das Predigen im Rahmen von liturgischen Gottesdiensten war den Priestern vorbehalten, während die Evangelisation, also das Vertraut machen mit dem Evangelium zum Zweck der Bekehrung bzw. der Wiederbelebung des Glaubens, auch von nicht geweihten Personen ausgeübt werden konnte. Es wurde von christlichen Glaubensangehörigen sogar erwartet, sich an der Glaubensverbreitung zu beteiligen. Im Jahre 1861 wurde die erste Diakonin in der *Church of England* in ihr Amt eingeführt, allerdings mit der klaren Vorgabe, dass sie den Glauben lehrte und nicht predigte. Daran kann man erkennen, dass die Praxis des Lehrens Frauen grundsätzlich zugetraut wurde, während das Predigen als institutionalisierte liturgische Tätigkeit nur Männern vorbehalten war. Judith Rowbotham formulierte zwei einschränkende Bedingungen, denen Diakonissen dieser Zeit ausgesetzt waren:

- Diese Frauen sollten weder heiraten, noch Kinder bekommen. Das unterschied sie ganz klar von der gesellschaftlichen Rolle, die Frauen in Großbritannien sonst zugewiesen wurde.
- Die Arbeit der Diakonissen sollte philanthropisch sein und die Tätigkeit des geweihten Klerus unterstützen und nicht eigenständig erweitern.

⁴³ Ludlow, John M. F. „Women's Work in the Church: Historical Notes on Deaconesses and Sisterhoods“. London/Edinburgh: Alexander Strahan (1865, S. 72f.). <https://play.google.com/books/reader?id=Mh51wliQWxYC&pg=GBS.PP1&hl=en>. Zugegriffen am: 12.11.2021.

⁴⁴ Ludlow (1865, S. 214).

Eine formelle Aufwertung der weiblichen Tätigkeit im Rahmen von kirchlichen Institutionen blieb dennoch eine Ausnahme und erweiterte sich erst im späten 20. Jahrhundert. Auch formelle Ausbildung im Bereich der Missionsarbeit wurde vernachlässigt.⁴⁵

In vielen Fällen wurde es nicht für notwendig gehalten, Mädchen über häusliche Pflichten hinaus zu unterrichten. Beispielsweise meinten schottische Missionare, es bestehe keine Notwendigkeit, Lehrerinnen nach Südafrika zu schicken, da die Kenntnisse ihrer Ehefrauen, Schwestern oder Töchter ausreiche, um diese an die heimische Bevölkerung in den Kolonien weiterzugeben.⁴⁶

Von den Begleiterinnen der Missionare wurde erwartet, sich für die Sache der Mission (unentgeltlich) einzusetzen und in der Bekehrung der afrikanischen Bevölkerung auf verschiedene Arten mitzuwirken, wobei das Unterrichten von Kindern und Frauen ihnen wohl am öftesten auferlegt wurde. Wenn alleinstehende Frauen nach Afrika gesandt wurden, wurden sie in der Regel schnell mit unverheirateten Männern liiert, damit diesen die Reise nach Großbritannien für die Suche nach einer Ehefrau erspart wurde.⁴⁷

Es gab verschiedene Argumente für und gegen die Entsendung verheirateter Frauen und Männer in ausländische Missionsgebiete. Einige wiesen darauf hin, dass die Gehälter der Missionar:innen nicht ausreichten, um Familien zu ernähren. Andere meinten, dass die oft intensiven und langen Reisetätigkeiten, die mit der Missionsarbeit verbunden waren, nicht mit einem Familienleben vereinbar waren. Ein Gegenargument, das sich nur auf verheiratete Missionarinnen bezog, war, dass diese neben ihren missionarischen Tätigkeiten keine Zeit mehr für ihre Pflichten als Hausfrauen finden würden. Frauen waren im Übrigen mit dem Problem konfrontiert, dass ihr Gehalt stark reduziert oder sogar völlig gestrichen wurde, sobald sie heirateten.⁴⁸

Trotz dieser Einschränkungen war die Missionsarbeit für viele Frauen attraktiv. Das lag nicht zuletzt daran, dass Missionsberichte und Erzählungen von Missionsarbeiter:innen sehr beliebt waren. Diese Berichte wurden in Form von religiösen Zeitungen, Abenteuergeschichten und später auch Filmen veröffentlicht. Deren Themen waren die Erlebnisse der verschiedenen Missionar:innen, es wurden auch Berichte über und von Frauen selbst veröffentlicht. Ab den 1850er Jahren wurden Zeitschriften veröffentlicht, die speziell Frauen ansprechen sollten und größtenteils von Missionarinnen, deren Arbeit und Einfluss handelten.⁴⁹

⁴⁵ Rowbotham (2002, S. 191f.).

⁴⁶ Grimshaw & Sherlock (2005, S. 184f.).

⁴⁷ Grimshaw & Sherlock (2005, S. 180f.).

⁴⁸ Adesina & Obinna (2014, S. 208–210).

⁴⁹ Huber & Lutkehaus (1999, S. 1–38); Rowbotham (2002, S. 180–187); Breitenbach, Esther „The Making of a Missionary Icon: Mary Slessor as ‘Heroine of Empire’“. *Journal of Scottish Historical Studies* (37): 177–197 (2017, S. 189f.); Obinna, Elijah „Bridging the Divide: The Legacies of Mary Slessor, ‘Queen’ of Calabar, Nigeria“. *Studies in World Christianity* 17 (3): 275–293 (2011, S. 287–290).

Die außergewöhnliche Rolle, die Frauen im Missionswesen spielten, wurde grundsätzlich damit begründet, dass die Bekehrung von Ungläubigen auf fremden Kontinenten auch ungewöhnliche Maßnahmen fordere. Es wurde also mehr mit praktischen Erfordernissen als mit ideologischen Grundsätzen argumentiert, wenn es darum ging, den Einfluss von Missionarinnen zu erklären und deren großen Anteil in der Missionsarbeit zu rechtfertigen.⁵⁰

Es ist nicht zu leugnen, dass die christliche Kirche die britische Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusste. Christliche Werte boten Orientierungspunkte für die allgemeine Lebensweise und auch für gesellschaftliche Entwicklungen, wie die Frauenbewegung dieser Zeit. Sätze der Bibel wurden dabei häufig als Argument z. B. für die Gleichheit aller (christlichen) Menschen vor Gott und gegen die autoritären Regeln kirchlicher Institutionen zitiert. Außerdem boten die Missionsgesellschaften in Großbritannien mit Orten wie den *Auxiliaries*, Frauen im Rahmen ihrer religiösen Tätigkeit einen Raum der Versammlung, Koordination und gegenseitigen Unterstützung. Nach der *Edinburgh Missionary Conference* im Jahre 1910, wurde auch deshalb die Parole „*women’s work for women*“⁵¹ in Bezug auf die Arbeit von Missionarinnen veröffentlicht.⁵²

2.2. Missionsbildung in Afrika

Schulbildung, nach europäischem Vorbild, wurde im 18. Jahrhundert zunächst in West- und Südafrika eingeführt, danach wurden Missionsschulen auch in Ost- und Zentralafrika gegründet. Katholische Priester aus Portugal hatten die westafrikanische Küste als erste Missionsarbeiter zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert erreicht. Die ersten christlichen Missionar:innen kamen in den 1750er Jahren als Vertreter der *Society for the Propagation of the Gospel* nach Westafrika. In den folgenden 60 Jahren wurden von den unterschiedlichen Missionsgesellschaften eine ständig wachsende Zahl von Missionsarbeiter:innen nach Afrika geschickt. Gesellschaften wie die *Baptist Missionary Society*, die *London Missionary Society*, die *Weslyan Church*, und die *Church Missionary Society (CMS)* schickten zahlreiche Missionskräfte nach Westafrika.⁵³

Auch die Gruppe der Quäker sendete schon ab dem 17. Jahrhundert Missionsarbeiter:innen nach Afrika. Im Vergleich zu anderen war diese Religionsgesellschaft sehr progressiv, wenn es um die

⁵⁰ Rowbotham (2002, S. 184, 192).

⁵¹ Grimshaw & Sherlock (2005, S. 184).

⁵² Semple, Rhonda A. „Missionary Women: Gender, Professionalism and the Victorian Idea of Christian Mission“. Woodbridge (2003, S. 192). <https://www.cambridge.org/core/product/A6ED852ABE18FB8504940A66CEE12CF4>. Zugegriffen am: 07.08.2021.

⁵³ Leach, Fiona „Resisting Conformity: Anglican Mission Women and the Schooling of Girls in Early Nineteenth-Century West Africa“. *History of Education* 41 (2): 133–153 (2012, S. 134–136).

Gleichstellung von Frauen in ihrer Gemeinschaft ging. So wurden die *Women's Meetings of Quaker* gegründet, wodurch Frauen in England organisatorischen und öffentlichen Einfluss bekamen, was für die Zeit außergewöhnlich war. Die Philosophie der Quäker war nicht nur auf den religiösen Teil des Lebens begrenzt, sondern bezog sich auch auf soziale und politische Lebensbereiche. Daher durften Frauen bei den Quäkern z. B. auch administrative Tätigkeiten ausführen.⁵⁴

Unabhängig davon, von welcher Gesellschaft Missionsarbeiterinnen nach Afrika gesendet wurden, der ihnen zugewiesene Arbeitsbereich war immer derselbe: sie sollten unter den Einheimischen Glaubensanhänger:innen finden und sie christianisieren. Das sollten sie durch Missionsarbeit vor Ort erreichen, indem sie Mädchenschulen, Waisenhäuser und Krankenstationen errichteten und Frauen den christlichen Glauben näher bringen, indem sie Hausbesuche abstatteten.⁵⁵

Die *CMS* weitete ihr westafrikanisches Einsatzgebiet im frühen 19. Jahrhundert nach Gambia, die Goldküste und Nigeria aus, um die christlichen Werte und europäische Lebensweise zu verbreiten. Als eine der ersten Gesellschaften, forderte die *CMS*, dass Männer von ihren Ehefrauen begleitet werden, um den lokalen Gesellschaften die christlich-monogame Ehe vorzuleben. Später wurden jedoch auch unverheiratete Frauen als eigenständige Missionarinnen nach Afrika gesandt. In den allermeisten Fällen stammten diese aus der britischen Mittelschicht⁵⁶ und hatten eine gute Bildung genossen, die sie in Afrika weitergeben konnten.⁵⁷

Um den europäischen Lebensstil in afrikanischen Gesellschaften zu verbreiten, mussten die Menschen im europäischen Werte- und Moralverständnis unterrichtet werden. Das galt nicht nur für Männer, sondern auch (und vor allem) für Frauen. Daher wurden schon im 17. und 18. Jahrhundert in Afrika Mädchenschulen gebaut. In Sierra Leone wurde z. B. 1804, kurz nachdem die ersten Missionsarbeiter:innen der *CMS* angekommen waren, die erste Einrichtung für Frauen- und Mädchenbildung geschaffen. Diese Schule wurde von der Ehefrau eines Missionars eröffnet.⁵⁸

⁵⁴ Trevett, Christine „Women and Quakerism in the Seventeenth Century“. London (1991, S. 14).

⁵⁵ Huber (1999, S. 183).

⁵⁶ In Großbritannien war die Ausbildung nach der Grundschule gebührenpflichtig. Die Universitätsgebühren wurden manchmal vom *Board of Education* übernommen, sodass auch einige Frauen eine höhere Ausbildung erhielten, ohne selbst für die Kosten aufkommen zu müssen. Staatliche Zuschüsse, die fast alle Gebühren abdeckten existierten zwar, aber sie wurden selten vergeben. Siehe: Sheavyn, Phoebe „Higher Education for Women in Great Britain“. London: The International Federation of University Women (1922, S. 4-6, 8-10, 20)

Daraus lässt sich schließen, dass der Zugang zu Bildung von den Sekundarschulen bis hin zu den Universitäten hauptsächlich für Frauen mit höherem finanziellem Status möglich war.

⁵⁷ Leach, Fiona „African Girls, Nineteenth-Century Mission Education and the Patriarchal Imperative“, in: Raftery, Deirdre & Valiulis, Maryann (Hrsg.). „Gender Balance and Gender Bias in Education: International Perspectives“. Oxon/New York: Routledge (2011, S. 31f.).

⁵⁸ Leach (2011, S. 34f.).

In Lagos (Nigeria), wurde im Jahr 1927 die erste höhere Bildungseinrichtung für Frauen, das *Queen's College*, gegründet. Dort konnten sich Frauen ausschließlich in den Bereichen Hauswirtschaft, Handarbeit und Gesang ausbilden lassen. Selbst wenn Eltern ausdrücklich darum baten, wurde der Lehrplan um keine zusätzlichen Fächer erweitert.⁵⁹

In Uganda wurde die erste Schule für europäische Mädchenbildung im Jahr 1900 errichtet. Bis 1985 war es Weißen Frauen verboten nach Uganda zu reisen, daher waren auch nach dem Datum nach Uganda entsandte Missionarinnen mit einer extrem männerdominierten Missionsgesellschaft konfrontiert. Die CMS entsandte zunächst nur alleinstehende Frauen in das Land, da sie die Reise für schwangere Frauen oder Frauen mit Kindern für zu beschwerlich einschätzten. Aber schon 1986 war die Infrastruktur von der Ostküste ins Landesinnere so weit verbessert, dass stetig mehr Frauen nach Uganda gesandt wurden.⁶⁰

In Uganda wurde 1920 die *Maternity Training School* von der *Mother's Union* (MU) gegründet. Diese Schule bot eine Ausbildung für Hebammen an, um die hohe Sterberate von Neugeborenen zu senken und war ein Vorreiter für weitere Bildungseinrichtungen, die in den Folgejahren in Ostafrika gegründet wurden. Die MU war aber bald mit Gegenwind konfrontiert. Obwohl die meisten männlichen Kleriker die Organisation unterstützten, gibt es zahlreiche Berichte über Ehemänner von Schülerinnen, die die Gründung eines männlichen Pendant, der *Father's Union*, forderten. Dieser Protest kann als Indiz für die erfolgreiche Tätigkeit der MU gewertet werden.⁶¹ Der Aufgabenbereich von Missionarinnen war vor allem auf die Christianisierung der Bevölkerung ausgelegt und auf das Umpolen des „moralischen Charakters“ der lokalen Bevölkerung, mit einem europäischen Gesellschaftsbild als Modell. Frauenbildung umfasste dabei einerseits die Vorbereitung auf eine monogame Ehe und Kindererziehung und andererseits das Führen eines Haushalts, vom Kochen über das Putzen bis zum Nähen. Diese Rollenzuweisung entsprach eher allgemein der europäischen Sitte als der rein christlichen Doktrin, wurde aber von den Missionsgesellschaften als selbstverständlich geteilt.

Die Christianisierung im engeren Sinne bedeutete die Bekehrung der autochthonen Bevölkerung zum christlichen Glauben. Der Beitritt zur Kirche geschah durch die Taufe. Für die Zulassung zur Taufe war eine Grundvoraussetzung, dass man die Bibel und Gebete lesen können musste, weshalb das Lehren von Lesen (und manchmal auch Schreiben) als Priorität in der Missionsarbeit von Frauen galt.⁶²

⁵⁹ Adeney (2002, S. 214).

⁶⁰ Prevost (2010, S. 86, 91, 101).

⁶¹ Prevost (2010, S. 158, 164f., 183).

⁶² Prevost (2010, S. 94).

Obwohl die Tätigkeit von Frauen für die Missionsarbeit grundlegend war, gibt es kaum offizielle Aufzeichnungen über die Arbeit von Missionsarbeiterinnen in Afrika. Ein Großteil der Frauen, die Missionsarbeit leisteten, waren Ehefrauen von Missionaren, die keine offiziellen Berichte an die Missionsgesellschaften senden mussten. Missionare und auch alleinstehende Missionarinnen mussten regelmäßig über ihre Eindrücke und ihren Beitrag zur Christianisierung der afrikanischen Bevölkerung Bericht erstatten.⁶³

Leach erklärte hierzu, dass die Missionsgesellschaften fast ausschließlich die männliche und europäische Perspektive dokumentierten und die weiblichen und afrikanischen Sichtweisen völlig vernachlässigten. Basierend auf dem Mangel an Quellen dazu ist es schwierig, den Einfluss von weiblicher Missionsbildung auf die lokale Frauengemeinschaft und die von ihr bewirkten Veränderungen in deren Lebensweise zu eruieren.⁵³

Bis vor einigen Jahren wurde der Einfluss von Missionarinnen des 19. und 20. Jahrhunderts auch von zeitgenössischen Wissenschaftler:innen systematisch verkannt. Erst seit den 1990er Jahren wurden jene vernachlässigten Sichtweisen mehr erforscht und anerkannt.⁶⁴

2.2.1. Alternative, vergessene und ausgeblendete Perspektiven

Die Frage, ob Missionsbildung in Afrika zur Emanzipation der Frauen in afrikanischen Gemeinschaften beigetragen hat oder gegenteilige Auswirkungen hatte, kann kaum eindeutig beantwortet werden. Die Strukturen christlicher Institutionen waren sehr starr und konservativ, was dazu führte, dass Frauen bei der Gründung und dem Wirken von Missionsstationen in Afrika oft keinen nennenswerten Einfluss ausüben konnten.

In vielen afrikanischen Gesellschaften erfüllten Frauen eine wichtige Rolle im Sozialleben und hatten wirtschaftlichen, politischen und religiösen Einfluss auf die Gemeinschaft. Obwohl Frauen selten gleichberechtigt waren, war ihre Stellung doch in mancher Hinsicht oft höher als in der damaligen britischen Gesellschaft. Das führte dazu, dass in manchen Gebieten Frauenrechte unter der Ankunft der europäischen Missionar:innen stark litten. Bei den Yoruba⁶⁵ in Nigeria beispielsweise waren Frauen in manchen Fällen auf politischer Ebene vertreten und repräsentierten

⁶³ Grimshaw & Sherlock (2005, S. 174f.).

⁶⁴ Murray, Jocelyn „The Role of Women in the Church Missionary Society, 1799-1917“, in: Ward, Kevin & Stanley, Brian (Hrsg.). „The Church Mission Society and World Christianity, 1799-1999: “. Cambridge/Surrey (2000, S. 66f.); Leach (2012, S. 134).

⁶⁵ Die Yoruba sind ein Volk, das hauptsächlich im Südwesten Nigerias angesiedelt ist. Es gibt ungefähr zwanzig Subgruppen der Yoruba, die zwar dieselbe Sprache sprechen, sich aber in sozialen, politischen und religiösen Strukturen unterscheiden. Für eine genauere Beschreibung siehe: Hödl, Hans G. „Vorlesung Afrikanische Religionen II: Einführung in die Religion der Yorùbá“ (2003). <https://web.archive.org/web/20070315103829/http://www.univie.ac.at/religionswissenschaft/AfReIII.pdf>. Zugegriffen am: 25.09.2021.

ihre Rechte und Interessen selbst. Als jedoch die Missionsgesellschaften und die Kolonialverwaltung das Gebiet übernahmen, wurden die Rechte der Frauen stark eingeschränkt. Erst 1950, als ihnen das Wahlrecht zuerkannt wurde, erreichten Frauen wieder einen vergleichbaren gesellschaftspolitischen Einfluss wie zuvor. Dennoch konvertierten in der Folge der Missionstätigkeit auch Frauen der Yoruba zum Christentum. Mit dem wachsenden Einfluss der europäischen Institutionen verbreiteten und verhärteten sich die patriarchalen Strukturen der einheimischen Bevölkerung.⁶⁶

Afrikanische Frauen, die sich zum christlichen Glauben bekannten, wurden oft von ihren Familien und sozialen Kreisen ausgeschlossen und gemieden. Trotzdem fand die christliche Kirche z. B. im heutigen Gebiet von Burundi eine hohe Anhängerinnenschaft. In einigen Fällen wie z. B. in Butanuka, einem Dorf im Nordwesten Burundis, weigerten sich die Männer der Dorfgemeinschaft, sich der protestantischen Glaubensgemeinschaft anzuschließen, weil diese durch die hohe Zahl von Glaubensbekennerinnen für sie als „Frauenverein“ stigmatisiert war.⁶⁷

Der ökonomische Status einer Gesellschaft beeinflusst die soziale Stellung der Frauen. Je reicher eine Gemeinschaft ist, desto eher werden Frauen aus dem öffentlichen Leben ausgegrenzt. Wenn eine Gesellschaft agrikulturell selbstversorgend ist, ist sie auf jede Arbeitskraft angewiesen und Männer und Frauen teilen sich die Arbeitslast gleichermaßen. Als die Europäer:innen ankamen und unbekannte Nutzpflanzen mitbrachten, die den landwirtschaftlichen Ertrag erhöhen sollten, lehrten sie aber nur den Männern die Anbautechnik jener Pflanzen. Da kaum europäische Frauen am wirtschaftlichen Handel teilhatten, handelten ausschließlich europäische Männer mit afrikanischen Männern und schlossen Frauen so aus den Handelsaktivitäten aus.⁶⁸

Je reicher eine Gesellschaft wird, umso ungleicher ist die Aufteilung von Männern und Frauen auf die neu entstehenden Arbeitssektoren. Adeney beschrieb dieses Verhältnis wie folgt:

„[...] when an economic system becomes complex, creating surpluses, as with the development of grain agriculture or as in the Industrial Revolution of the nineteenth century, men tend to take control of the system. Women's freedom, leadership, and even economic compensation decline relatively. Increased wealth also requires increased upkeep at home, and women may be allocated to that.“⁶⁹

⁶⁶ Adeney (2002, S. 215f.).

⁶⁷ Prevost (2010, S. 98f.).

⁶⁸ Quinn, Naomi „Anthropological Studies on Women's Status“. *Annual Review of Anthropology* 6: 181–225 (1977, S. 184f.). <http://www.jstor.org/stable/2949331>. Zugegriffen am: 06.08.2021.

⁶⁹ Adeney (2002, S. 217).

Naomi Quinn analysierte, dass ökonomischer Aufschwung oft nicht nur zur Ausgrenzung von Frauen in öffentlichen und professionellen Bereichen führt, sondern auch die Bildung von Kernfamilien fördert, innerhalb derer die Rolle der Frau erneut und noch stärker auf die häusliche Sphäre beschränkt ist als zuvor.⁶⁸

Welchen Einfluss die Europäerinnen auf die von ihnen unterrichteten und missionierten afrikanischen Frauen hatten, war stark davon abhängig, wo sich die Missionarinnen niederließen und wie die örtlichen Gegebenheiten waren. Die detailreichsten Informationen über die Rolle und die Beteiligung am Missionswesen Schwarzer Frauen betreffen African-Amerikanerinnen, die ab dem späten 19. Jahrhundert nach Süd- und Westafrika kamen.⁷⁰

Im folgenden Unterkapitel wird eine der ersten Missionsarbeiterinnen der CMS, die nicht von europäischer Abstammung war, vorgestellt.

2.2.2. *Missionarinnen in Afrika im Porträt*

Während des 19. Jahrhunderts wurden Frauen von Missionsgesellschaften eher in Länder geschickt, die als „zivilisierter“ galten, wie z. B. China oder Indien. Nichtsdestotrotz gibt es auch aus dieser Zeit Berichte von und über Frauen in afrikanischen Kolonien.

Susan Thorne erläuterte hierzu, dass die europäische Frauenrechtsbewegung auf dem Rücken von Schwarzen Frauen in Kolonien oder in Großbritannien ausgetragen wurde. Sehr oft hoben britische Weiße Frauen ihre eigene Dominanz über Schwarze Menschen (und vor allem Frauen) hervor. Es entstand ein Verhaltensmuster, das man heute als *othering*⁷¹ bezeichnet, in der Missionarinnen durch die Unterdrückung und Abwertung von kolonialisierten Frauen ihre eigene Stellung zu erhöhen versuchten. Thorne erklärte, dass britische Weiße Frauen, die in der Zeit des Imperialismus herrschenden Verhältnisse für eine Verbesserung ihrer eigenen sozialen Stellung nutzen konnten.

„[...] imperialism provided white women in Britain with unprecedented opportunities for negotiating the terms of their own subordination, negotiations that gave these missionary feminists a direct

⁷⁰ Grimshaw & Sherlock (2005, S. 189).

⁷¹ Als *othering* bezeichnet man den Prozess eines Vergleichs zwischen einer Person und einer anderen, die auf einer (Selbst-)Zuschreibung der Überlegenheit bzw. Unterlegenheit beruht. Manche Wissenschaftler:innen meinen, das Verhaltensmuster des *othering* habe eine Grundlage für die rassistische Denkweise des Kolonialismus und Imperialismus dargestellt, die im *British Empire* vorherrschend war. Für eine intensivere Auseinandersetzung siehe: Hyam, Ronald „Understanding the British Empire“. Cambridge: Cambridge University Press (2010, S. 5f.). <https://www.cambridge.org.uaccess.univie.ac.at/core/books/understanding-the-british-empire/13DDDB7C917947E61499229D3B15DAB7>. Zugegriffen am: 12.07.2021.

and positive interest in maintaining middle class hegemony, white supremacy, and the imperial status quo."⁷²

In den Kolonial- und Missionsgesellschaften war die Vorstellung verbreitet, dass kolonialisierte Frauen von europäischen Frauen als deren „ältere Schwestern“ oder gar „Mütter“ gelenkt und unterstützt werden mussten. Vor allem in moralischen Fragen, worin Frauen als „besonders geeignet“ galten, sollten die Afrikanerinnen von den Europäerinnen lernen können. In einigen Fällen nahmen Missionarinnen den einheimischen Frauen ihre Kinder weg, unter der Prämisse, dass diese nur bei ihnen das „richtige“ Moralverständnis und eine „einwandfreie“ Lebensweise lernen würden. Kinder afrikanischer Eltern, im Gegensatz zu Kindern von indischen oder chinesischen kolonialisierten Personen, galten als zu „unzivilisiert“ um als Familienmitglieder der Missionarinnen „adoptiert“ zu werden. Diese entrissenen Kinder wurden also in den meisten Fällen nicht in den Haushalt der Missionarinnen aufgenommen, sondern wohnten in nahegelegenen Einrichtungen und wurden im Normalfall als „Waisenkinder“ kategorisiert.⁷³

Für europäische Frauen war Kindererziehung in Afrika nach europäischen Standards eine große Herausforderung. Die Lebensbedingungen waren schwierig, denn die Frauen waren in jeder Lebenslage weitgehend auf sich selbst gestellt, vom Hausbau bis zur Beschaffung von Nahrung und Wasser. Daher wurden die Kinder der Europäerinnen in den meisten Fällen auf Internate in Großbritannien geschickt, wodurch sie dann auch mehr Zeit für ihre Pflichten als Missionarinnen hatten.⁷⁴

Die abwertende Haltung, die die Europäerinnen den Afrikanerinnen in der Regel entgegenbrachten, konnte den Effekt haben, dass die Rechte und die soziale Stellung der Frauen vor Ort beschnitten wurden. Es ist jedoch nicht möglich, den Einfluss von Missionarinnen auf afrikanische Gesellschaftsstrukturen pauschal zu verallgemeinern. Es kommt darauf an, welche Kolonien man in welcher Zeitspanne betrachtet, um sagen zu können, wie die europäischen Missionarinnen in ihrem Zuständigkeitsbereich agierten. Die Organisation der Missionsarbeit und deren Schwerpunkte hingen sehr stark vom individuellen Engagement der Beteiligten ab. Daher ist es sinnvoll, einzelne Personen und ihre Tätigkeit zu untersuchen.

Es darf hierbei nicht vergessen werden, dass die mediale Konstruktion der imperialen Held:innen ein wichtiger Bestandteil der Kolonialgesellschaft war. Durch die Berichte über deren „gute Taten“ konnte die Praxis der Kolonialisierung gerechtfertigt und in ein gutes Licht gestellt werden.⁷⁵

⁷² Thorne (1999, S. 60).

⁷³ Thorne (1999, S. 53–60).

⁷⁴ Grimshaw & Sherlock (2005, S. 182).

⁷⁵ Breitenbach (2017, S. 196).

2.2.2.1. Elizabeth Richards/Renner (~1770⁷⁶-1826)

Freetown, die heutige Hauptstadt von Sierra Leone, wurde als Zufluchtsort für ehemalige Sklaven im Jahr 1787 gegründet. 1808 wurde Sierra Leone offiziell eine britische Kolonie. Zu dieser Zeit waren die Lebensumstände in dem Gebiet auf Grund von weitverbreiteten Krankheiten und Mangel an Nahrungsmitteln sehr prekär. Die Sterberate aller in diesem Gebiet lebenden Europäer:innen und Afrikaner:innen war sehr hoch. Nach dem Ende des amerikanischen Unabhängigkeitskrieges (1763) wanderten viele ehemaligen Sklav:innen mit ihren Familien in das östliche Kanada aus, z. B. in die Siedlung „Nova Scotia“. Von dort reisten viele weiter nach Westafrika, um sich beispielsweise in Freetown ein neues, freies Leben zu schaffen. Nach dem Inkrafttreten des *Act for the Abolition of the Slave Trade* von 1807, der den Sklavenhandel im *British Empire* untersagte, füllte sich die Siedlung auch mit befreiten Sklav:innen von Sklavenschiffen, die an der Westküste Afrikas daran gehindert wurden, nach Amerika zu segeln. Schon ein paar Jahre später bestand der Großteil der Freetown-Bewohner:innen aus befreiten Sklav:innen.⁷⁷

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts gab es eine kurze Zeitspanne, in der Menschen mit afrikanischen Wurzeln von der CMS verhältnismäßig hoch respektiert wurden. Doch ab den 1820er Jahren erreichte die rassistische Ideologie des Kolonialismus auch die Strukturen der Missionsgesellschaften. Beispielsweise entschied der frisch ernannte Kaplan John Collier, die einzigen zwei Schwarzen Schuldirektorinnen, Elizabeth Richards und Fanny Wenzel, keinen Lohn mehr auszuzahlen. Sir Charles MacCarthy, Gouverneur von Sierra Leone von 1814 bis 1824, stellte sich gegen diese Entscheidung und weigerte sich deren Bezahlung einzustellen. Dieser Fall zeigt die in dieser Zeit zunehmende Verschärfung der rassistischen Tendenzen in den Missionsgesellschaften.⁷⁸

Über Richards Familienhintergrund und Kindheit sind kaum zuverlässige Quellen vorhanden. Zur damaligen Zeit wurden persönliche Daten von Missionsarbeiterinnen vor ihrer Eheschließung selten erfasst und aufgezeichnet. Man weiß, dass Richards in Nova Scotia aufgewachsen ist, später nach Freetown auswanderte und dort von Melchior Renner als Hausmädchen angestellt wurde.

⁷⁶ Das Geburtsjahr von Elizabeth Richards ist nicht dokumentiert. Nach ausgiebiger Recherche kam Fiona Leach zu dem Schluss, dass sie entweder 1768 oder 1772 geboren sein müsste, aber auch diese Jahreszahlen können nur als Schätzungen gewertet werden.

⁷⁷ Keefer, Katrina H. „The First Missionaries of The Church Missionary Society in Sierra Leone, 1804–1816: A Biographical Approach“. *History in Africa* (44): 199–235 (2017, S. 201f.). <https://www.cambridge.org/core/journals/history-in-africa/article/first-missionaries-of-the-church-missionary-society-in-sierra-leone-18041816-a-biographical-approach/05CE2E765800ADAC2EB727B98486820D>. Zugegriffen am: 17.08.2021; Leach (2011, S. 34f.).

⁷⁸ Leach, Fiona „Reclaiming the Women of Britain's First Mission to West Africa: Three Lives Lost and Found: Excuse Me If I Speak a Word“. Leiden: Brill (2018, S. 195f.). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1945945&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 15.07.2021.

Melchior Renner zog später in eine Siedlung namens Rio Pongas, wohin er Richards mitnahm und wo er sie dann im Oktober 1808 heiratete.⁷⁹

Melchior Renner schätzte seine Ehefrau, nun Elizabeth Renner⁸⁰, hoch und bekundete das auch in einigen Briefen:

„[...] She is my help-maid, is often my guide and my adviser in many affairs. [...] She is also much respected by the natives, and can make friend with all, and yet preserve due respect.“⁸¹

Eines der größten Fragezeichen um Elizabeth Renner ist, woher sie ihre schulischen Kenntnisse hatte. Sie konnte sich sehr förmlich und akkurat ausdrücken, einen eigenständigen Haushalt führen und war allein für eine Bildungseinrichtung für afrikanische Mädchen in einer Siedlung namens „Bashia“ verantwortlich. Sie wurde von den meisten Menschen hoch geschätzt und ihre Fähigkeiten als Lehrerin und Organisatorin wurden oft hervorgehoben, wenn sie auch manchmal als „herrisch“ beschrieben wurde.

Renner forderte die Strukturen der CMS immer wieder heraus, indem sie nachdrücklich auf Einhaltung ihrer Rechte bestand. Die Organisation entgelt Lehrtätigkeiten jährlich mit 25 Pfund. Normalerweise wurde dieses Geld an den Mann der Familie ausgezahlt, was von Renner beanstandet wurde. Sie schrieb Briefe an die CMS, in denen sie darauf hinwies, dass dieses Geld ihr und nicht ihrem Ehemann zustünde, da sie diejenige war, die lehrte. Ihrer Beschwerde wurde stattgegeben und der Lohn wurde explizit an sie ausgezahlt.

An Renners Beispiel kann man aber auch die Geschwindigkeit erkennen, mit der sich die Diskriminierung Schwarzer Menschen und die Unterdrückung von Frauen in der Missionskultur verfestigte. Nach dem Tod ihres Mannes im September 1821 wurde Elizabeth Renner im Missionsregister als *native schoolmistress* klassifiziert und bekam dadurch statt 25 Pfund nur noch 15 Pfund als Lohn ausbezahlt. Zwei Jahre später wurde sie noch einmal zum *native assistant* herabgestuft und erhielt als Jahreslohn nur noch 5 Pfund.⁸²

Von Renner stammt die einzige und umfassende Beschreibung davon, was Mädchen im 19. Jahrhundert in Westafrika beigebracht wurde. Besonders bemerkenswert dabei ist, dass diese Aufzeichnungen aus einer nicht-europäischen Quelle stammen.⁸³

⁷⁹ Leach (2018, S. 163–165).

⁸⁰ Mit der Heirat von Melchior Renner, nahm Elizabeth Richards seinen Nachnamen an. Deshalb wird von nun an auf ihre Person mit Renner verwiesen.

⁸¹ Leach (2012, S. 146).

⁸² Leach (2012, S. 149f.).

⁸³ Leach (2018, S. 192-195).

Wie schon erwähnt, waren die Lebensumstände in Sierra Leone in dieser Zeit sehr hart, weshalb Bildung damals keinen hohen Stellenwert hatte. Schulbildung wurde oft anderen Verpflichtungen untergeordnet und die Ressourcen der Bildungseinrichtungen waren sehr begrenzt. Aber auch in England gab es in diesen Jahren einen Mangel an Lehrkräften und es wurde deshalb in den Missionsschulen ein sogenanntes *Monitoring System* eingeführt. Bei dieser Schulform wurden jüngere Schulkinder von älteren Schulkindern beaufsichtigt und auch unterrichtet, wodurch der Bedarf an erwachsenen Lehrkräften und Aufsichtspersonal stark reduziert wurde. Auch in Sierra Leone wurde diese Praxis eingeführt. Grundsätzlich bestand der Unterricht an den von Renner geführten Bildungseinrichtungen aus der Vermittlung christlicher Werte durch die Lektüre der Bibel. Knaben wurde dabei öfter auch das Schreiben beigebracht, während Mädchen vor allem im Lesen und Nähen unterrichtet wurden.⁸⁴

Renners Schülerinnen mussten die Kleidung für viele befreite Sklaven in der Siedlung nähen, die oft halbnackt oder völlig nackt von den Sklavenschiffen gerettet worden waren. Diese Tätigkeit wurde den Mädchen nicht nur außerhalb der Schulzeit, sondern auch während des Unterrichts auferlegt, wodurch ihr Lernerfolg leiden mussten. Knaben hatten keine vergleichbaren Pflichten.⁸⁵

In den christlichen Zeitschriften dieser Zeit wurde oft vom Missionsleben berichtet. Aus diesen Berichten geht hervor, dass Knaben und Mädchen weitestgehend getrennt unterrichtet wurden und auch sonst so wenig Kontakt wie möglich haben sollten. Die Tagesabläufe der Geschlechter waren strikt getrennt, lediglich bei der Sonntagsmesse oder bei vereinzelt Abendgebeten saßen Mädchen und Knaben in denselben Räumen. Die Geschlechtertrennung war oberste Priorität und die Bildung der Kinder wurde dem untergeordnet. So mussten z. B. in einem konkreten Fall die Klassenräume, in denen der Unterricht für die Mädchen stattfand, renoviert werden. Während dieser Umbauphase fiel der Unterricht für die Mädchen aus, obwohl es in den Unterrichtsräumen der Knaben noch ausreichend Platz für sie gegeben hätte.⁸⁶

Im Jahr 1825 war Renner für den Unterricht von 140 Mädchen und 56 Knaben verantwortlich.⁹¹ Es gibt sehr ausführliche Auflistungen der Schüler:innen von ihrer Schule in Bashia. Mehr als drei Viertel der Schüler:innen waren Kinder von autochthonen Anführer:innen oder von erfolgreichen Händler:innen, meist lokalen Sklavenhändler:innen. Die Familien schickten ihre Kinder zur Schule, damit sie später in Angelegenheiten der Familie mit europäischen Vertretern der Koloni-

⁸⁴ Leach (2018, S. 216f.).

⁸⁵ Leach (2018, S. 232f.).

⁸⁶ Leach (2018, S. 227).

alverwaltung oder Missionsgesellschaften vermitteln konnten. Bei den Töchtern war die Hoffnung, dass man sie dann leichter mit Europäern verheiraten konnte. Ein kleinerer Teil der Schüler:innen waren Waisenkinder oder Kinder von ehemaligen Sklav:innen, die mit monetärer Unterstützung der Missionsgesellschaften die Schule ebenfalls besuchen konnten. Leach analysierte eine umfangreiche Schüler:innen-Liste, auf der folgende Informationen über die Kinder angeführt wurden:⁸⁷

- *Age* – wie alt das Kind ist
- *Sex* – welches Geschlecht das Kind hat
- *Racial heritage* – ob das Kind europäische oder andere Wurzeln hat
- *Social heritage* – aus welcher sozialen Schicht die Familie des Kindes kommt und welchen finanziellen Hintergrund es hat

In diesen Auflistungen wurden einige Mädchen auch als „*servants*“, d. h. als Dienerinnen von anderen Mädchen gelistet. Diese *servants* waren tatsächlich Sklavinnen, die die offiziell eingeschriebenen Schülerinnen begleiteten und bedienten. Für die Missionsgesellschaften war dies eine akzeptierte Tatsache, die zur Bewältigung ihrer Aufgabe beitrug. Leach erklärte hierzu:

„It turned out to be a mutually beneficial arrangement. The settlement acquired some free labour and the child slave some useful skill.“⁸⁸

Manche der Sklavinnen gehörten muslimischen Familien und hatten zuvor vielleicht schon islamischen religiösen Unterricht erhalten, da es in der Gegend schon seit mehreren Jahren Koranschulen gegeben hatte.⁸⁹

Renners Schule wurde von vielen Seiten hoch gelobt und als eine Einrichtung beschrieben, die Schulen in England um nichts nachstand. Renner hatte einen strengen Charakter und wandte auch körperliche Züchtigung als Bestrafung ihrer Schüler:innen an. Außerdem stellte sich Renner über ihre autochthonen Schüler:innen und betonte den Unterschied zwischen ihresgleichen und ihren Schützlingen in Bezug auf Disziplin und Lernbereitschaft.

„It is a pity that these African children want so much reproof and correction. They are naturally stubborn and inclined to hold up their native way and fashion as long as they can. They inherit a slavish disposition from their parents; and will do nothing willingly except they are driven to it, like a slave must be driven to his work. I

⁸⁷ Leach (2018, S. 213, 218-221).

⁸⁸ Leach (2018, S. 222).

⁸⁹ Leach (2018, S. 225).

think I would rather manage 200 children born of Christian Parents,
than 50 born where the Parents are heathens."⁹⁰

Renner schrieb sich selbst eine überlegene Position zu, basierend darauf, dass sie selbst eine europäische Bildung genossen hatte und mit einem Weißen Missionar verheiratet war, was ihr eine angesehene Stellung in der Missionsgesellschaft verschaffte.⁸²

Am 29. Mai 1826 starb sie schließlich höchstwahrscheinlich an Rheuma, woran sie schon seit mehreren Jahren gelitten hatte.⁹¹

Renner war eine außergewöhnliche Akteurin des kolonialen Zeitalters. Einerseits weil sie eine für die Zeit ungewöhnliche Biographie aufwies, andererseits weil sie wichtige Informationen über die konkrete Ausgestaltung von missionarischer Mädchenbildung in Westafrika lieferte. Im Laufe des nächsten Kapitels werden ihr Leben und ihre Tätigkeit einer anderen Missionarin gegenübergestellt und genauer analysiert.

2.2.2.2. *Mary Mitchell Slessor (1848-1915)*

Mary Mitchel Slessor (1848-1915) war eine der bekanntesten Missionarinnen ihrer Zeit. Ihr Leben, ihre Tätigkeit und ihr Vermächtnis sind gut dokumentiert. Um Slessors Rolle als Missionarin verstehen zu können, muss man die politischen und sozialen Verhältnisse zu ihrer Lebenszeit im Blick haben.

Wenn die Missionsarbeit in Afrika zur Jahrhundertwende des 19. und 20. Jahrhunderts untersucht werden soll, muss der *Scramble for Africa* (1880-1914), der „Wettlauf um Afrika“ der verschiedenen Kolonialmächte, beschrieben werden.

Der wohl wichtigste Schauplatz für die Periode dieses Wettlaufs des „neuen Imperialismus“ war die Berliner Konferenz, die von November 1884 bis Februar 1885 stattfand. Mit dem *General Act of the Berlin Conference* von 1885 beschlossen Großbritannien, Frankreich, Deutschland, Portugal, Italien und Belgien nach längeren Verhandlungen die Aufteilung der afrikanischen Territorien untereinander.⁹²

Die Neuaufteilung der afrikanischen Kolonien führte auch zu einer Neuordnung in der Organisation der Missionsarbeit. Manche Missionsgesellschaften hatten bisher über die kolonialen Grenzen hinweg kooperiert, im Gefolge der Neuaufteilung der kolonialen Einflussphären wurde die

⁹⁰ Leach (2012, S. 148).

⁹¹ Leach (2018, S. 289).

⁹² Harlow, Barbara „Volume Introduction: The Scramble for Africa“, in: Harlow, Barbara & Carter, Mia (Hrsg.). „Archives of Empire: Volume 2: The Scramble for Africa“. New York: Duke University Press (2003, S. 1). <https://www-jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/j.ctv1220psq>. Zugegriffen am: 13.09.2021.

grenzübergreifende und interkonfessionelle Kommunikation jedoch schwierig.⁹³ Oluwakemi A. Adesina und Alijah Obinna stellten dazu fest:

„It is therefore fair to contend that the Berlin Conference was both a political and religious partition in which imperial powers nationalised mission bodies and institutionalised denominationalism in Africa.“⁹⁴

Diese politische und religiöse Teilung der afrikanischen Territorien verschärfte die Rivalität zwischen katholischen und protestantischen Missionsgesellschaften und erschwerte die überkonfessionelle Kommunikation, auch innerhalb der verschiedenen protestantischen Gemeinschaften.

Dadurch verschlechterte sich die Zusammenarbeit zwischen den Missionar:innen unterschiedlicher christlicher Organisationen, was dazu führte, dass die einzelnen Akteur:innen noch mehr auf sich selbst gestellt waren und vermehrt Eigeninitiative ergreifen mussten.

Hinsichtlich des Mangels an detaillierten Aufzeichnungen über das Leben von Missionarinnen ist Slessors gut recherchierte Biographie eine Ausnahme und als solche bemerkenswert. Ihr Leben wurde kurz nach ihrem Tod von William Livingstone (1864-1930s⁹⁵) in einem Buch beschrieben und ihr Leben, ihre Person und ihr Einfluss wurden von ihm sehr vorteilhaft dargestellt.

Slessor wurde im Dezember 1848 in einem Vorort von Aberdeen als zweite von sieben Kindern in Schottland geboren. Während Slessors Kindheit starben drei ihrer Geschwister, was sie zur Ältesten der vier hinterbliebenen Kindern machte. Slessor musste ihre Familie schon als Kind finanziell unterstützen, sie arbeitete tagsüber und besuchte eine kirchliche Abendschule. Slessors Vater war Alkoholiker und verlor seine Arbeit als Schuster, weshalb die Familie nach Dundee zog. Dort arbeitete Slessor in einer Fabrik und unterrichtete in der *Wishart Church*, die in einem Armenviertel der Stadt lag. Sie zeigte schon früh in ihrem Leben eine Faszination für das Missionswesen. Wie viele Menschen in dieser Zeit verfolgte sie das Leben und die Arbeit von David Livingstone (1813-1873), einem der berühmtesten Missionare der *London Missionary Society* im 19. Jahrhundert. Als Slessor 27 Jahre alt war, im Jahr 1875, bewarb sie sich bei dem *Foreign Mission Board* der *United Presbyterian Church of Scotland*, um als Missionarin nach Calabar, Nigeria, zu reisen.⁹⁶

⁹³ Adesina & Obinna (2014, S. 204f.).

⁹⁴ Adesina & Obinna (2014, S. 205).

⁹⁵ Livingstones Todestag konnte nicht genau eruiert werden. Seine letzten Aufzeichnungen stammen aus den 1930er Jahren.

⁹⁶ Livingstone, William P. „Mary Slessor of Calabar: Pioneer Missionary“. New York: George H. Doran Company (1917, S. 1-9, 17-20, 56-58).

Slessor wurde von der *United Presbyterian Church of Scotland*, welche später die *Presbyterian Church of Nigeria* (PCN) gründete, als Missionarin ausgesandt. Die *Presbyterian Church* verbindet Nigeria und Schottland seit dem Beginn der Missionsarbeit in Westafrika. Noch heute zeigt das Logo der PCN zwei ineinander verhakte Kreise, die Nigeria und Schottland symbolisieren sollten.⁹⁷

Christliche Missionsgesellschaften waren seit 1849, also 30 Jahre vor Slessors Ankunft, im Süd-Osten des heutigen Nigerias etabliert. Auch europäische Frauen waren dort schon tätig, Miss Miller, bekannt geworden als *Mammy Sutherland*, war die erste Missionarin des Gebietes. Nachdem sich Slessor beworben hatte, wurde sie 1876 nach Edinburgh gesandt, um an einem Vorbereitungslehrgang für zukünftige Missionsarbeit teilzunehmen und am 5. August desselben Jahres segelte sie von Schottland nach Afrika. Slessor verbrachte insgesamt 12 Jahre in unterschiedlichen Siedlungen wie Old Town, Duke Town und Creek Town, alle nahe der Hafenstadt Calabar. 1888 ging sie nach Okoyong, nordöstlich von Calabar, wo sie den wohl größten und nachhaltigsten Einfluss ausübte und wo sie als „*Queen of Okoyong*“ bekannt wurde.⁹⁶

Slessors Unterricht fand oft unter rudimentären Bedingungen statt. Die Veranda eines alten Hauses wurde zu einem Klassenzimmer umfunktioniert, die Sessel der Schüler:innen waren Holz-scheite und es gab kaum etwas, worauf geschrieben werden konnte. Anfangs kam fast die komplette Dorfgemeinschaft zu ihren Lektionen, mit der Zeit blieben ungefähr 30 Schüler:innen, die ihren Unterricht regelmäßig besuchten. Sie unterrichtete Kinder ebenso wie Erwachsene und ihre Schüler:innen entstammten aus allen Sozialschichten. Sie lehrte das Alphabet und die Grundrechenarten, jede Unterrichtseinheit beinhaltete Lektionen aus der Bibel und es wurden Gospel-lieder gesungen. Ihr Unterricht war sehr beliebt und sprach sich bald herum, sodass sie eingeladen wurde auch in anderen Siedlungen zu lehren, was höchst ungewöhnlich war.⁹⁸

Slessor verfasste detaillierte Berichte, in denen sie über ihren Alltag schrieb und ihre Unterrichtsmethoden darstellte. Sie listete auch Schwierigkeiten auf, mit denen sie konfrontiert war, wie z. B., dass die autochthone Population weit verstreut lebte und deren Weg zur Missionsschule meist lang, beschwerlich und gefährlich war. Sie machte auch auf den Mangel an Lehrer:innen aufmerksam, aber die Unterrichtsbedingungen waren schlecht und es war daher schwer, gut ausgebildete Lehrer:innen zu finden, die sich bereit erklärten, unter diesen Umständen zu arbeiten. Außerdem ging Slessor in ihren Berichten auch auf spezifische Probleme ein, die nur den Unterricht der Mädchen betrafen:⁹⁹

⁹⁷ Adesina & Obinna (2014, S. 211f.); Obinna (2011, S. 276).

⁹⁸ Livingstone (1917, S. 76).

⁹⁹ Livingstone (1917, S. 160–162).

„[...] the withdrawing of girls when they have just been able to read in order to go to their seclusion and fattening¹⁰⁰, and the consequent drafting of them to great distances to their husbands' farms [...]”¹⁰¹

Slessor leistete über 30 Jahre Missionsarbeit im Süd-Osten von Nigeria und lernte die lokalen Sprachen, Kulturen und Bräuche kennen. Britische Kolonialherren erkannten den Wert ihrer Expertise und setzten sie als Mittelsfrau zwischen der Kolonialverwaltung und der afrikanischen Bevölkerung ein. Slessor war davon überzeugt, dass der Kolonialismus positive Auswirkungen auf das Land haben würde und unterstützte deshalb die Kolonialregierung. Im Jahr 1898 wurde Slessor *Vice-Consul* in der lokalen Rechtsprechung, was sie zu einer der ersten Frauen machte, die eine führende Rolle im Bereich der Sozialreformen im *British Empire* besetzte. Manche Historiker:innen sagen, dass ihr Einfluss auf das Kolonialsystem in dem Gebiet entscheidend war. Sir Frederick Lugard¹⁰² (1858-1945) sorgte dafür, dass sie für ihre Arbeit eine offizielle Entlohnung erhielt. Außerdem wurde Slessor zur *Honorary Associate of the Order des Hospital of St. John of Jerusalem* ernannt und bekam somit als erste Frau eine offizielle Auszeichnung von der Regierung des *British Empire*.¹⁰³

Dem folgenden Zitat von Livingstone kann man entnehmen, dass Slessor nicht (nur) mit der Verbesserung der Stellung von afrikanischen Frauen beschäftigt war, sondern auch den vermehrten Einsatz europäischer Missionarinnen befürwortete:

„Her hope lay in women workers; they made better pioneers than men, and as they were under no suspicion of being connected with the Government, their presence was unobjectionable to the natives. They could move into new spheres and do the spade-work; enter the homes, win a hearing, guide the people in quiet ways, and live a simple and natural life amongst them. When confidence had

¹⁰⁰ *Fattening Seclusion* war ein Brauch, der im Süd-Osten Nigerias praktiziert wurde, wobei junge Mädchen auf die Ehe vorbereitet wurden. Mädchen sollten an Gewicht zunehmen, da man der Meinung war, Frauen mit breiteren Hüften seien gebärfähiger. Diese Mastriten konnten zwischen drei Monaten und zwei Jahren dauern, je nach Reichtum der Familie, in denen den Frauen sehr viel zu essen gegeben wurde und ihnen Traditionen, Geschichten und Lieder beigebracht wurden.

¹⁰¹ Livingstone (1917, S. 161).

¹⁰² Lugard führte die nigerianische Kolonialregierung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Margery Perham, die ihn persönlich kannte und mit ihm zusammenarbeitete und auch eine Schlüsselperson dieser Arbeit ist, schrieb eine umfassende Biographie über ihn und seinen Einfluss auf koloniale Strukturen: Perham, Margery „Lugard. Volume 1: The Years of Adventure 1858-1898“. London (1956); Perham, Margery „Lugard. Volume 2: The Years of Authority 1898-1945“. London (1960).

¹⁰³ Adesina & Obinna (2014, S. 203).

been secured, men missionaries could enter and train and develop, and build up congregations in the ordinary manner.”¹⁰⁴

Slessor schrieb der Arbeit mit der afrikanischen Bevölkerung einen hohen Wert zu und hob die hohe Diversität der Gesellschaften hervor, wobei sie mehr Reisetätigkeiten für Missionsarbeitskräfte empfahl, auch wenn sich diese nur über kurze Distanzen erstrecken konnten. Dass Livingstone ein Mann seiner Zeit war, kann man dem Zitat ebenfalls entnehmen. Er befand, dass Frauen den Weg ebneten sollten, damit die nachfolgenden Männer die „richtige“ Arbeit leisten konnten. Slessors Name wird vor allem mit der Bekämpfung von Zwillingstötungen und mit dem Einsatz für Frauenrechte, besonders dem Recht von Mädchen und Frauen auf Bildung, verbunden. Sie engagierte sich gegen den in Teilen der nigerianischen Bevölkerung verbreiteten Aberglauben, wonach die Geburt von Zwillingen Unglück brächte. Eine Zwillingengeburt konnte zum Ausschluss der Mütter aus der Gesellschaft führen, dem diese oft nur durch Einwilligung in die Tötung ihrer Kinder entgehen konnten. Slessor kam nach Calabar, als der Brauch der Zwillingstötung in dem Gebiet schon länger von Europäer:innen und Afrikaner:innen bekämpft aber noch immer häufig praktiziert wurde. Slessor nahm eine Vielzahl von Zwillingen und deren Mütter bei sich auf. Durch den unermüdlichen Einsatz von Afrikaner:innen und Missionsarbeiter:innen konnte diese Praxis in wenigen Jahren fast völlig abgeschafft werden.¹⁰⁵

Slessor starb im Jänner 1915 in Nigeria. Ein Nachruf auf ihre Person erschien in der Zeitschrift *The Gazette*:

„It is with the deepest regret that His Excellency the Governor-General has to announce the death at Itu, on 13th January, of Miss Mary Mitchell Slessor, Honorary Associate of the Order of the Hospital of St. John of Jerusalem in England.

For thirty-nine years, with brief and infrequent visits to England, Miss Slessor has laboured among the people of the Eastern Provinces in the south of Nigeria.

By her enthusiasm, self-sacrifice, and greatness of character she has earned the devotion of thousands of the natives among whom she worked, and the love and esteem of all Europeans, irrespective of class or creed, with whom she came in contact.

¹⁰⁴ Livingstone (1917, S. 326).

¹⁰⁵ Obinna (2011, S. 282, 286); Breitenbach (2017, S. 178f.).

She has died, as she herself wished, on the scene of her labours,
but her memory will live long in the hearts of her friends, Native
and European, in Nigeria."¹⁰⁶

An Slessors Tätigkeit und Wirkung in ihrem Auftragsgebiet wird bis heute erinnert. In Nigeria gibt es Gedenkstätten, die sie für ihre Rettung von Zwillingen und ihren Müttern und für ihren Kampf für die Verbesserung des Status von Frauen würdigen.¹⁰⁷

2.3. Fazit

In diesem Kapitel wurde die Rolle der Kirche und vor allem der Missionsbewegung mit der Frauenrechtsbewegung in Großbritannien in Beziehung gesetzt. Das Feld der Missionsarbeit bot Frauen mehr persönlichen Handlungsspielraum und mehr Einflussmöglichkeiten vor Ort als sie damals in Großbritannien erreichen konnten.¹⁰⁸ Der Beitrag von Frauen für Auslandsmissionen wurde zunehmend unersetzlich, sowohl was die Arbeit in Großbritannien als auch in Missionsgebieten anlangte. Das Vermächtnis von Frauenarbeit in den Kolonien ist aber im Allgemeinen schwer zu bestimmen, da die Tätigkeit der Missionarinnen in der damaligen, höchst männerdominierten Welt nicht genügend anerkannt und dokumentiert wurde.

Es ist jedoch hervorzuheben, dass sich europäische Frauen dieser Zeit den herrschenden Wertevorstellungen und Sichtweisen größtenteils anschlossen. Dadurch fügten sie sich automatisch den ihnen zugedachten Unterordnungen und unterstützten auch die Degradierung der Kolonialisierten und wirkten so in der hegemonialen Stellung der Kolonialherren mit.

Der Einfluss, den Missionsarbeit auf die autochthonen Gesellschaften haben konnte, war sehr stark von individuellem Einsatz abhängig, weshalb im Vorstehenden auch das Leben und die Tätigkeit zweier Missionarinnen beschrieben wurden.

Stellt man nun einen Vergleich zwischen den beiden Missionarinnen Renner und Slessor her, sind einige Punkte zu beachten. Es lagen fast 100 Jahre zwischen deren Leben (Renner starb 1826 und Slessor 1915), sie arbeiteten für unterschiedliche Missionsgesellschaften (Renner für die CMS in England, Slessor für die Presbyterianische Kirche in Schottland) und waren in unterschiedlichen afrikanischen Gebieten tätig.

Slessors sozialer Status ist besonders erwähnenswert, da sie sich dadurch von dem Großteil der Missionarinnen ihrer Zeit abhob. Wie bereits erwähnt, machten Frauen aus der Oberschicht die

¹⁰⁶ Livingstone (1917, S. 346).

¹⁰⁷ Breitenbach (2017, S. 179).

¹⁰⁸ Strobel, Margaret „Gender and Race in the Nineteenth- and Twentieth-Century British Empire“, in: Bridenthal, Renate; Koonz, Claudia & Stuard, Susan (Hrsg.). „Becoming visible: Women in European History“. Boston/Dallas/Palo Alto: Houghton Mifflin Company (1987, S. 376).

Mehrheit der Missionsarbeiterinnen aus, weil sich Frauen der Arbeitsschicht selten eine Ausbildung über die Grundschule hinaus leisten konnten. Slessor war hier eine Ausnahme, da sie selbst aus den ärmlichen Verhältnissen einer Arbeiter:innenfamilie stammte. Slessor erfuhr Bildung ausschließlich in der Sonntagsschule der Presbyterianischen Kirche und diese reichte wohl kaum bis zum Unterrichtsniveau der Sekundarstufe. Vor ihrer Abreise nach Afrika nahm sie jedoch an einem Vorbereitungslehrgang teil, in dem sie über die Lebensverhältnisse in Afrika und die Aufgaben der Missionsarbeit unterrichtet wurde.

Es kann sein, dass Renner sogar einen höheren Bildungsgrad als Slessor hatte, da ihre Ausdrucksweise immer wieder als besonders gewählt beschrieben wurde. Hier ist jedoch zu beachten, dass, passend zur damaligen Zeit, Komplimente für Renner immer mit der Hervorhebung ihrer Hautfarbe verbunden waren. Es wurde als außergewöhnlich angesehen, dass eine Schwarze Frau über diese Qualitäten verfügte. Renners soziale Abwertung, nach dem Tod ihres Mannes, zeigt die Abhängigkeit des Status von Schwarzen Frauen von ihren Weißen Ehemännern und damit, wie prekär ihre soziale Anerkennung in Wahrheit blieb.

Bei beiden Frauen muss jedoch auch festgehalten werden, dass sie sich als Mitglieder einer „westlichen“ Gesellschaft von den afrikanischen Frauen abgrenzten und es als ihre Pflicht empfanden, jene vom christlichen Glauben und von der europäischen Lebensweise und ihrem Moralverständnis zu überzeugen.

Renner und Slessor waren, mit allen ihren Widersprüchen, emanzipierte Frauen ihrer Zeit. Mit ihrer Missions- und Bildungsarbeit haben sie eigenständig versucht, im Rahmen kirchlicher Organisationen und kolonialistischer Verwaltungsstrukturen afrikanische Frauen bei der Angleichung ihrer Lebenssituation und ihres sozialen Status an europäische Verhältnisse zu unterstützen.

3. Philanthropische Organisationen und Mädchen- und Frauenbildung

Philanthropie rührt vom griechischen Wort „*philanthrōpos*“ her und kann als „Liebe zum Menschen“ übersetzt werden. Philanthropisches Handeln soll nicht (nur) Wohltätigkeitsarbeit beschreiben, in der es oft um Hilfe bei akuten, sozialen und gesundheitlichen Problemen geht, sondern es sollte bewirken, dass gesellschaftliche Probleme langfristig gelöst werden.¹⁰⁹

Beginnend mit dem 19. Jahrhundert etablierten sich erstmals sogenannte philanthropische Organisationen. Unter anderem waren diese an dem Aufbau protestantischer Glaubensgemeinschaften in den USA wesentlich beteiligt. Die christliche Kirche hatte sich schon lange nach Grundsätzen der „Nächstenliebe“ und der wohltätigen Unterstützung von Bedürftigen, auf Englisch *charity*, orientiert. Hierbei ist zu bedenken, dass das Wort *charity*, auf Deutsch am ehesten mit „Wohltätigkeitsarbeit“ zu übersetzen, stark christlich konnotiert ist.¹¹⁰

Der Schwerpunkt von philanthropischen Organisationen lag in der Regel auf den Themenbereichen Religion, Bildung, Kunst und lokalem wirtschaftlichem Wachstum. Im Rahmen solcher Organisationen waren finanzielle Mittel vorhanden, um protestantische Vereine, kulturelle Institutionen und zugängliche Bildungseinrichtungen für die Allgemeinheit zu gründen.¹¹¹

Die Jahrhundertwende um 1900 kam mit einigen einschneidenden Veränderungen in der amerikanischen Gesellschaft, welche auch die philanthropischen Institutionen beeinflussten. Einerseits stand den Organisationen (besonders jenen von Andrew Carnegie und John D. Rockefeller) nie dagewesenes Vermögen zur Verfügung.¹¹² Andererseits kam es zu einem gesellschaftlichen Wandel, in dem religiöse Institutionen an Bedeutung verloren und – vor allem bezogen auf den Bereich der Bildung – stärker auf wissenschaftliche Erkenntnisse als auf Glaubensgrundsätze gesetzt wurde.¹¹³

¹⁰⁹ Hammack, David C. & Anheier, Helmut K. „A Versatile American Institution: The Changing Ideals and Realities of Philanthropic Foundations“. Washington D.C.: Brookings Institution Press (2013, S. 8).

¹¹⁰ Hammack & Anheier (2013, S. 2).

¹¹¹ Hammack & Anheier (2013, S. 28).

¹¹² Hier ist hervorzuheben, dass Philanthropen der Zeit trotzdem nur einen dürftigen Teil ihres Vermögens investierten und vor allem gewinnorientiert agierten. In Carnegies Stahlfabrik waren die Arbeitsbedingungen selbst für damalige Verhältnisse katastrophal, während er immense, prestige-trächtige Investments tätigte. Siehe: Hammack & Anheier (2013, S. 46); The Week Staff „A brief history of billionaire philanthropists and the people who hate them“. *The Week* (09.01.2016). <https://theweek.com/articles/597963/brief-history-billionaire-philanthropists-people-who-hate>. Zugriffen am: 27.11.2021.

¹¹³ Hammack & Anheier (2013, S. 43).

Im Jahr 1910 wurden im Namen von philanthropischen Organisationen über 160 Millionen Dollar¹¹⁴ gespendet und investiert. Mehr als die Hälfte dieses Vermögens wurde dem Auf- und Ausbau von Bildungsprogrammen gewidmet. Von Andrew Carnegie allein stammten dabei über 20 Millionen Dollar. Es wurde von der öffentlichen Meinung teilweise sehr kritisch betrachtet, dass Einzelpersonen über derart hohe Vermögen verfügten und so auch – abhängig davon, wie sie ihr Geld investierten – starken Einfluss auf die Entwicklung des öffentlichen Lebens nahmen. Dieser Prozess wurde von manchen Kritikern als undemokratisch eingestuft. Die maßgebliche monetäre Unterstützung von Sozialprojekten durch diese Personen und ihre Organisationen während des Ersten Weltkriegs ließ jedoch viele kritische Stimmen verstummen. Philanthropische Organisationen wurden zwar meist von vermögenden Familien gegründet, entwickelten sich aber bald zu professionellen Organisationen, die auch Führungspositionen mit Personen außerhalb des Familienkreises besetzten. Allerdings wurden hierbei ausschließlich Personen aus der Weißen Elite rekrutiert.¹¹⁵

Im 2. Kapitel wurde die Rolle von Frauen bei Wohltätigkeitsarbeiten und dem Sammeln finanzieller Mittel für einen guten Zweck (in jenem Fall für missionarische, christliche Arbeit) herausgearbeitet. Aber auch bei philanthropischen Organisationen arbeiteten Frauen mit gleicher Zielsetzung. Selten trugen sie dabei gestalterische Verantwortung, sondern waren im Hintergrund und eher unsichtbar tätig.

Dennoch waren einige einflussreiche Personen auch damals schon Frauen, die in philanthropischen Organisationen mitarbeiteten, finanzielle Mittel bereitstellten oder sie gründeten. Seit dem 19. Jahrhundert übten verschiedene Frauen Einfluss durch philanthropische Tätigkeiten auf amerikanische Bildungsstrukturen aus. Ihr Einflussbereich erstreckte sich von Bildung im Kindergarten bis zu Universitätsstudien, von formaler schulischer bis zu informeller Bildung bis hin zu Unterstützung von Museen, Kunst und Kirchen. Trotz dieses umfangreichen philanthropischen Wirkens von Frauen wurde ihr Engagement in den vorherrschenden Medien und wissenschaftlichen Publikationen selten gewürdigt und dargestellt. In Bezug auf die Aktivitäten philanthropi-

¹¹⁴ Ein Inflationsrechner besagt, dass 160 Millionen US-Dollar im Jahr 1910, heutigen 4,658,341,053 \$ entspräche. Siehe: Bureau of Labor Statistics „\$160000000 in 1910 → 2021 | Inflation Calculator“ (2021). <https://www.in2013dollars.com/us/inflation/1910?amount=160000000>. Zugegriffen am: 01.11.2021.

¹¹⁵ Chiu, Belinda H. Y. „The One-Hundred-Year History of the Phelps-Stokes Fund as a Family Philanthropy, 1911-2011: The Oldest American Operating Foundation Serving the Educational Needs of the African Diaspora, Native Americans, and the Urban and Rural Poor“. Lewiston: Edwin Mellen Press (2011, S. 12–14). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=492776&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 11.10.2021.

scher Organisationen im Bildungsbereich wird der Einfluss von Frauen bis heute meist ausgeklammert, wie das weiter oben auch schon für den Fall der Missionsbildung beschrieben wurde.¹¹⁶

„Although the contribution of women’s philanthropy to historical civic development is now understood well, the meanings and influences of women’s philanthropy into the twentieth century (and beyond) remain underappreciated.“¹¹⁷

Eine einflussreiche philanthropische Organisation, die von einer Frau gegründet wurde, war der *Phelps-Stokes Fund*. Der Fokus der Organisation lag vor allem auf Bildung für African-Amerikaner:innen, Afrikaner:innen und *Native Americans*.¹¹⁸ Im folgenden Abschnitt wird diese Organisation im Detail vorgestellt.

3.1. Der Phelps-Stokes Fund

Der *Phelps-Stokes Fund* wurde 1911 von einer US-amerikanischen Familie gegründet, um die Wohnverhältnisse und Bildungsmöglichkeiten von sozialen Minderheiten in den Vereinigten Staaten zu verbessern. Bald darauf erweiterte sich die Bildungsmission der Organisation aber auch auf den afrikanischen Kontinent.¹¹⁹

Die Organisation wurde auf Wunsch von Caroline Phelps Stokes (1854-1909) gegründet.¹²⁰ Sie starb im Jahr 1909 und hinterließ ein Testament, in dem es hieß, dass ein *Fund* eingerichtet werden sollte, um die Lebensbedingungen von Minderheiten und der armen Bevölkerung in den USA und Afrika zu verbessern. In diesem Testament wurden die Ziele der neu zu gründenden Organisation folgendermaßen formuliert:

„[...] the interest and net income of such fund to be used by them and their successors for the erection or improvement of tenement house dwellings in New York City for the poor families of New York City and for educational purposes in the education of Negroes both

¹¹⁶ Walton, Andrea „Introduction: Women and Philanthropy in Education - A Problem of Conceptions“, in: Walton, Andrea (Hrsg.). „Women and Philanthropy in Education: “. Bloomington: Indiana University Press (2005, S. 1f.). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=159744&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 17.10.2021.

¹¹⁷ Colpus, Eve „Female Philanthropy in the Interwar World: Between Self and Other“. London: Bloomsbury Academic (2018, S. 1). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1642272&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 20.10.2021.

¹¹⁸ Chiu (2011, S. 1).

¹¹⁹ Chiu (2011, S. i, 3).

¹²⁰ Gardner, Deborah S. „Practical Philanthropy: The Phelps-Stokes Fund and Housing“. *Prospects* 15: 359–411 (1990, S. 359). http://journals.cambridge.org/abstract_S0361233300005949. Zugegriffen am: 18.10.2021.

in Africa and the United States, North American Indians, and the needy and deserving white students.”¹²¹

Die Philosophie des *Phelps-Stokes Fund* basierte auf einem Widerspruch. Auf der einen Seite vertrat die Organisation die Überzeugung, dass alle Menschen wertvoll seien. Auf der anderen Seite wurde auch vom Vorstand des *Phelps-Stokes Fund* die europäische kulturelle Überlegenheit vorausgesetzt.¹²²

Eric Yellin fasst die Schwerpunkte der Bildungsarbeit des *Phelps-Stokes Fund* folgendermaßen zusammen:

„Monitoring, controlling, and adjusting Negro schools took on a great importance for the Phelps-Stokes Fund, but not simply to raise the level of education; the schools were to be the machinery of human development.”¹²³

Wie schon erwähnt, wurden in dieser Zeit zum ersten Mal wissenschaftliche Erkenntnisse zur Grundlegung und Planung sozialer Projekte herangezogen. Dadurch gab es auch eine Verlagerung der Ansätze wissenschaftlicher Rechercharbeiten. Ein großer Teil der Projekte des *Phelps-Stokes Fund* bestand in der Durchführung qualitativer Feldforschung, um festzustellen, wo der spezifische Bedarf an Unterstützung bestand. Es wurden finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt, um die Lebensumstände von African-Amerikaner:innen durch Student:innen wissenschaftlich untersuchen zu lassen. Insgesamt wurden 27 Stipendien vergeben, 15 an Student:innen der *University of Virginia* und 12 an die *University of Georgia*, davon wurden drei Stipendien an Studentinnen vergeben, eines in Georgia und zwei in Virginia. Die resultierenden Dissertationen sollten die Bereiche der Soziologie, Wirtschaft, Bildung oder Geschichte umfassen.¹²⁴ Viele wissenschaftliche Arbeiten zu unterschiedlichen Themen wurden geschrieben, jedoch ausschließlich von Weißen Student:innen.¹²⁵

Im 20-Jahres Bericht des *Phelps-Stokes Fund* wurde zu jenen Arbeiten erklärt:

¹²¹ Dillard, James H., et al. „Twenty Year Report of the Phelps-Stokes Fund 1911 - 1931: With A Series of Studies of Negro Progress and of Developments of Race Relations in the United States and Africa during the Period and a Discussion of the Present Outlook“. New York City: The Phelps-Stokes Fund (1932, S. 3).

¹²² Yellin, Eric S. „The (White) Search for (Black) Order: The Phelps-Stokes Fund’s First Twenty Years, 1911-1931“. *The Historian* 65 (2): 319–352 (2002, S. 319). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=hus&AN=509342509&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 20.10.2021.

¹²³ Yellin (2002, S. 334).

¹²⁴ Hierbei ist anzumerken, dass die Wissenschaft der Zeit allgemein davon ausging, dass Weiße und Schwarze Menschen biologische Unterschiede aufweisen und diese falsche Überzeugung als wissenschaftlich fundiert angesehen wurde.

¹²⁵ Dillard et al. (1932, S. 10–12).

„A recent inquiry showed that practically all of them are working directly or indirectly for justice and friendship in race relationships whether between black and white in America or between the diverse races of other parts of the world. Most of them are effective teachers in colleges and universities. Some are continuing their research of human relationships. Others are in the professions of law and business and politics, exerting their civic influence in their regular occupations.“¹²⁶

Es ist bemerkenswert, dass hier explizit von Gerechtigkeit und Freundschaft in der Erforschung von menschlichen Beziehungen gesprochen wird. Die Bereitstellung dieser Stipendien führte zu Untersuchungen, die für diese Zeit als progressiv einzustufen sind. Es wird hierbei freilich auch wie selbstverständlich von „*race relations*“¹²⁷ und „*the study of the Negro*“¹²⁸ gesprochen, was als Terminologie und Gegenstand der Forschung kritisch zu betrachten ist.¹²⁵

Yellin beschreibt die Position des *Phelps-Stokes Fund* wie folgt:

„The position of the Fund eventually settled upon in the 1920s supported new projects designed to uplift black people, but in such a way that left the cultural hegemony of white people unchallenged.“¹²⁹

Anson Phelps Stokes (1874-1958) war ein direkter Nachfahre von Caroline und im Vorstand des *Phelps-Stokes Fund*. Er arbeitete eng mit Dr. Thomas Jesse Jones (1873-1950) zusammen, der auch Mitglied des Vorstands war. Jones war ein amerikanischer Soziologe, der vom *Phelps-Stokes Fund* 1913 mit Forschungsarbeiten über die Bildung für African-Amerikaner:innen beauftragt wurde.¹³⁰

¹²⁶ Dillard et al. (1932, S. 12).

¹²⁷ Dillard et al. (1932, S. 11).

¹²⁸ Dillard et al. (1932, S. 10).

¹²⁹ Yellin (2002, S. 320).

¹³⁰ Dillard et al. (1932, S. 12f.).

Jones studierte 1902 am *Hampton Institute*, wo er seine Ansichten über Bildung für African-Amerikaner:innen festigte. Samuel Chapman Armstrong, der Direktor des Instituts, war einer der ersten Verfechter der *industrial education*¹³¹ für African-Amerikaner:innen.¹³²

Jones vertrat teilweise eine für die Zeit progressive Sicht, z. B. dass Menschen afrikanischer Herkunft, verglichen mit Menschen mit europäischen Wurzeln, keine biologischen Unterschiede aufwiesen. Er war jedoch auch der Meinung, dass Schwarze den Weißen moralisch unterlegen seien, was an deren Heimat auf geographisch benachteiligten Kontinenten und an den Folgen der Sklaverei hinge. Jones wollte, um dem entgegen zu wirken, die Lebensumstände von Menschen mit afrikanischen Wurzeln verbessern und ihre „kulturelle Entwicklung“ fördern. Dabei wurde auch Bildung auf Universitätslevel für African-Amerikaner:innen nicht ausgeschlossen, wobei Frauen wie gewöhnlich kaum die Chance auf höhere Bildung bekamen.¹³³

Der gesellschaftspolitische Diskurs von Bildung für African-Amerikaner:innen Anfang des 20. Jahrhunderts wurde an die vorherrschende Ideologie der Südstaaten angepasst. Dieser war vor allem an den Bedürfnissen und den Interessen der Weißen Bevölkerung orientiert. So wurde auch in Jones Buch „*Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States*“¹³⁴ die Bildung von African-Amerikaner:innen mit dem Hinweis „gerechtfertigt“, dass eine solche zu ökonomischen und sozialen Vorteilen für die Weiße Bevölkerung Amerikas führen würde.

„ The inadequate provision of education of the Negro is more than an injustice to him; it is an injury to the white man. The South can not realize its destiny if one-third of her population is undeveloped and inefficient. For our common welfare we must strive to cure disease wherever we find it, strengthen whatever is weak, and develop all that is undeveloped.“¹³⁵

¹³¹ *Industrial education* ist ein Bildungsansatz dem jener der *academic education* gegenübersteht. Booker T. Washington (1856-1915) war der Ansicht, dass *industrial education* für African-Amerikaner:innen selbst auf Universitätsniveau umsetzbar sei, ohne größeren Widerstand von der südstaatlichen Weißen Gesellschaft der USA zu erfahren. *Industrial education* war an handwerklichen Fächern und Praxis orientiert. Washingtons Ansatz und die *Tuskegee State Normal School* wird in folgendem Artikel genauer beschrieben: Brown, M. C. „The Politics of Industrial Education: Booker T. Washington and Tuskegee State Normal School, 1180-1915“. *The Negro Educational Review* 50 (3): 123–128 (1999). <https://www.proquest.com/docview/1304518493/citation/C2EBC88126874A2FPQ/1?accountid=14682>. Zugegriffen am: 03.12.2021.

¹³² Berman, Edward H. „American Influence on African Education: The Role of the Phelps-Stokes Fund's Education Commissions“. *Comparative Education Review* 15 (2): 132–145 (1971, S. 133). <http://www.jstor.org/stable/1186725>. Zugegriffen am: 26.10.2021.

¹³³ Yellin (2002, S. 325).

¹³⁴ Jones, Thomas J. „*Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States*.“. New York: Government Printing Office (1917).

¹³⁵ Jones (1917, S. 5).

Jones forschte fast vier Jahre auf dem Gebiet der Bildung für African-Amerikaner:innen und seine Schlussfolgerungen wurden in dem oben erwähnten Buch „*Negro Education*“ vom *Phelps-Stokes Fund* publiziert. Dieses Buch bringt die Zweischneidigkeit zum Vorschein, mit der der *Phelps-Stokes Fund* operierte. Einerseits sollte diese Untersuchung Initiativen unterstützen, dass auch Menschen nicht europäischer Abstammung qualitative Bildung ermöglicht wird. Andererseits riefen Jones und Stokes dazu auf, kleineren Schulen, die außerhalb der Kontrolle der philanthropischen Organisation operierten und oft von African-Amerikaner:innen geführt wurden, keine finanzielle Unterstützung zu gewähren, da diese als ineffizient und minderwertig abgestempelt wurden. Sie erklärten, Menschen mit afrikanischen Wurzeln könnten Schulen nicht ohne Einfluss von Weißen führen.¹³⁶

Yellin merkte hierzu an:

„As a result, rather than proposing any kind of social or political overhaul, Jones simply analyzed and outlined the racial hierarchy in the South.“¹³⁷

Jones beschrieb zwei Prinzipien, die für Menschen mit afrikanischen Wurzeln gelten würden. Erstens sollte Bildung auf den „*Four Essentials of Education*‘ for Blacks in Africa“¹³⁸ basieren, diese vier Fächer wurden auch „*simples*“¹³⁸ genannt und umfassten „*health, home life training, industry (including agriculture) and recreation*“¹³⁸. Der zweite Punkt war die unterstellte Notwendigkeit europäischer Führung für afrikanischen „Fortschritt“.¹³⁹

3.1.1. *Der Phelps-Stokes Fund in Afrika*

Kenneth J. King berichtet, dass die Arbeit des *Phelps Stokes Fund* dem *Colonial Office* positiv aufgefallen war und der Bildungsansatz der britischen Kolonialpolitik in der Folge mit der amerikanischen philanthropischen Philosophie kombiniert wurde.¹⁴⁰ Einer der großen Vorteile, die Jones Ansatz mit sich brachte, war, dass die Strukturen der Missionsschulen in die koloniale Schulbildung ohne weiteres eingebunden werden konnten.¹⁴¹

¹³⁶ Yellin (2002, S. 333f.).

¹³⁷ Yellin (2002, S. 337).

¹³⁸ Challiss, R. J. „Phelps-Stokesism and Education in Zimbabwe“. *Zambezia* 11 (2): 109–126 (1983, S. 112). <http://digital.lib.msu.edu/projects/africanjournals/html/itemdetail.cfm?recordID=1412>. Zugegriffen am: 25.10.2021.

¹³⁹ Challiss (1983, S. 111–113).

¹⁴⁰ King, Kenneth J. „Pan-Africanism and Education: A Study of Race, Philanthropy and Education in the Southern States of America and East Africa“. New York: Diasporic Africa Press (2016, S. 129f.).

¹⁴¹ Barnes, Andrew E. „'Making Good Wives and Mothers': The African Education Group and Missionary Reactions to the Phelps Stokes Reports“. *Studies in World Christianity* 21 (1): 66–85 (2015, S. 71).

Die Führung des *Phelps-Stokes Fund* (und auch Jones) war der Überzeugung, dass Afrikaner:innen nicht dieselbe Bildung erhalten sollten wie Europäer:innen. Die Bildungspläne für sie sollten entsprechend den Grundüberzeugungen – man kann auch sagen Vorurteilen – der Vertreter des *Funds* angepasst bzw. adaptiert werden. Die Wörter *adaptation* und *collaboration* wurden von Jones in seinen Berichten eingeführt und können mehrfach im darauffolgenden Diskurs des 20. Jahrhunderts über Bildung für Schwarze gefunden werden.¹⁴²

Während der ersten 20 Jahre investierte der *Phelps-Stokes Fund* fast 250.000 Dollar in den Bereich „*Education of Africans and Race Relations in Africa*“¹⁴³ mit dem Ziel, afrikanische Kulturen an die westliche Gesellschaftsweise anzupassen, wenn auch nicht zu kopieren.¹⁴³

Anfang der 1920er Jahre wurde Jones mit einem Team vom *Colonial Office* beauftragt, ähnliche Untersuchungen wie schon in den Südstaaten der USA nun auch in Afrika durchzuführen. Das Kuratorium des *Phelps-Stokes Fund* beschloss:

„Voted: That a survey of educational conditions and opportunities among the Negroes of Africa, with a special view of finding the type or types of education best adapted to meet the needs of the Natives, be undertaken by the Phelps-Stokes Fund when, in the judgment of the Executive Committee –

1. A sufficient measure of cooperation has been secured, not only from the representative missionary societies of this country, but also from those of Great Britain.
2. A satisfactory personnel for the Commission has been secured.
3. Sufficient guarantees have been obtained from the missionary societies interested to cover all the traveling expenses of the commission.
4. A satisfactory plan of work not involving Dr. Jones' absence for over a year has been prepared.”¹⁴⁴

Aus diesem Auszug kann man erkennen, dass die in Afrika schon bestehenden Bildungsstrukturen der Missionsgesellschaften anerkannt und in den Prozess der Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten der Bildung für Afrikaner:innen eingebunden werden sollten. Außerdem sollte zu diesem Zweck mit der britischen Kolonialverwaltung zusammengearbeitet werden.

¹⁴² King (2016, S. 129f.).

¹⁴³ Yellin (2002, S. 342).

¹⁴⁴ Jones, Thomas J. „*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 (1922, S. xiii).

Neben dem Vorsitzenden Jones waren folgende Personen Teil der neu gegründeten Forschungsgruppe:¹⁴⁵

- James Emman Kwegyir Aggrey, das einzige Mitglied mit afrikanischen Wurzeln, wurde in die Volksgruppe der *Fanti* in Westafrika geboren¹⁴⁶
- Dr. Henry Stanley Hollenbeck, ein amerikanischer Missionar in Angola
- Arthur Wilkie und dessen Frau (ihr Name wird nicht genannt), repräsentieren die *Conference of Missionary Societies* von Großbritannien und Irland
- Dr. C. T. Loram, Mitglied der *Native Affairs Commission* in Südafrika
- Dr. Catherine Mabie, amerikanische Missionarin in Belgisch-Kongo¹⁴⁷
- Emroy Ross, amerikanischer Missionar in Belgisch-Kongo
- L. A. Roy, *Office Secretary* des *Phelps-Stokes Fund* und der Forschergruppe

Von den neun Mitgliedern der Forschungsgruppe waren zwei Personen weiblich: Dr. Catherine Mabie, eine Missionarin in Belgisch-Kongo und die Ehefrau eines Missionars, der im Namen von britischen und irischen Missionsgesellschaften mitreiste.

Jones hatte schon klare Vorstellungen und Einschätzungen der Bildungsgestaltung für Afrikaner:innen gehabt, bevor er in den 1920er Jahren in Afrika ankam. Er war der Ansicht, dass seine Überzeugungen und Ansichten, die er über African-Amerikaner:innen im Laufe der Jahre gesammelt hatte, auch für Afrikaner:innen gelten müssten.¹⁴⁸

In einem Brief an J.H. Oldham¹⁴⁹ schrieb ein Mitglied des *Colonial Office*, A. W. Wilkie:

„Jones is splendid on his own subject. He has, however, a rather pronounced tendency to prejudice; to assume that certain characteristics will be present and then to discover them!“¹⁵⁰

¹⁴⁵ Brown, Godfrey N. „British Educational Policy in West and Central Africa“. *The Journal of Modern African Studies* 2 (3): 365–377 (1964, S. 366). <https://www.jstor.org/stable/158646>. Zugegriffen am: 04.11.2021; Dillard et al. (1932, S. 20); Watras, Joseph „From Colonialism to Developing Countries: Surveys and Educational Reform in British Tropical Africa, 1910-1990“. *Paedagogica Historica* 51 (1-2): 72–87 (2015, S. 79f.).

¹⁴⁶ Hier sei festzuhalten, dass Jones mit mehreren African-Amerikanern befreundet war, z. B. mit Robert Russa Moton. Jones lehnte jedoch liberale African-Amerikaner wie W.E.B. Du Bois ab, seine Verbündeten konnten zumeist zu den so- genannten „*accommodationists*“ gezählt werden. Yellin (2002, S. 343f.); Margery Perham erwähnte Aggrey in ihrem Werk „Bilanz des Kolonialismus“ als einen der ersten Menschen afrikanischen Ursprungs, dessen Namen in Zeitungen und Geschichtsbüchern vorkam. Perham, Margery „Bilanz des Kolonialismus“. Stuttgart: Kohlhammer (1963, S. 131).

¹⁴⁷ Belgisch-Kongo wurde nach der Unabhängigkeit von Belgien 1960 zur heutigen Demokratischen Republik Kongo.

¹⁴⁸ Berman (1971, S. 134); Yellin (2002, S. 339).

¹⁴⁹ Joseph Houldworth Oldham (1874-1969) war ein wichtiger Akteur im Missionswesen. Er einer der Hauptveranstalter der World Missionary Conference in Edinburgh 1910. Außerdem war er ein wichtiges Bindeglied zwischen christlichen Missionsgesellschaften und dem *Colonial Office*.

¹⁵⁰ Berman (1971, S. 134).

Orientiert an Bildungsstrukturen, die in den Südstaaten der USA für African-Amerikaner:innen eingeführt wurden, formulierte Jones ein duales Bildungssystem für Afrika. Einerseits sollte in größerem Rahmen „*education for the masses*“¹⁵¹ angeboten werden, andererseits sollte in speziellen Bildungsinstitutionen auch „*education on native leadership*“¹⁵¹ gefördert werden.¹⁵²

Edward H. Berman fasste Jones Empfehlungen für Bildung von Afrikaner:innen wie folgt zusammen. Neben den schon erwähnten *four essentials* sollte der Schwerpunkt auf folgende Gesichtspunkte gelegt werden:

„[...] to develop a sense of community consciousness among the indigenous people, the overriding importance of agricultural and simple industrial training, the need for better school supervision, the necessity for cooperation between missions and governments in African education, and the need to differentiate between education for the mass of Africans and their leaders.“¹⁵¹

Berman erklärte weiter, dass die Schlussfolgerungen von Jones folgende Prämissen voraussetzen:

„1) that the experience of the Negro South was directly relevant to black Africa; 2) that neither the African nor the American Negro would be self-governing, or even have a large say in his welfare for the foreseeable future; 3) that Africa and the Negro South would remain rural indefinitely.“¹⁵³

Aus diesen Punkten kann man schlussfolgern, dass die Bildungsstrategie des *Phelps-Stokes Fund* für African-Amerikaner:innen und Afrikaner:innen auf widersprüchlichen und eklatant rassistischen Annahmen basierte und daher auch keine nachhaltige Wirkung im Interesse der afrikanischen Bevölkerung im Sinn hatte.

Auf Grund seiner jahrelangen Auseinandersetzung mit Bildungsfragen betreffend African-Amerikaner:innen erklärte das *Colonial Office* den *Phelps-Stokes Fund* und vor allem Jones als Experten für Bildung der autochthonen Bevölkerung in Afrika. Dadurch wurde Jones ein wichtiges Bindeglied zwischen den USA und dem britischen *Colonial Office*.¹⁵⁴ Jones wurde 1923 sogar für die Leitung des *Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa* in Betracht gezogen.¹⁵⁵

¹⁵¹ Berman (1971, S. 135).

¹⁵² Berman (1971, S. 132).

¹⁵³ Berman (1971, S. 144).

¹⁵⁴ Yellin (2002, S. 340).

¹⁵⁵ Berman (1971, S. 132).

Jones war zwar überzeugt, dass afrikanische Gesellschaften durch Bildung „Stabilität“ (nach westlichen Standards) erreichen würden, Schwarzen Menschen sollte aber nicht dasselbe gelehrt werden wie Weißen. In Jones Buch „*Education in Africa*“ von 1922 sind tendenziöse Motive in der Argumentation gegen die Gleichstellung von Schwarzen und gegen die Unabhängigkeit von Kolonien zu erkennen. Seine Ansichten wurden allerdings schon damals vielfach kritisiert. Personen, die sich für Gleichberechtigung einsetzten, und daher Jones Ansichten stets hinterfragten bzw. seine Schriften kritisch bewerteten, waren z. B. W.E.B. Du Bois, Marcus Garvey, Norman Leys und Carter G. Woodson.¹⁵⁶

3.1.2. *Phelps-Stokesism und Mädchen- und Frauenbildung*

Bei der Beschreibung der massentauglichen Schulbildung der Primarstufe wird Mädchenbildung von Jones unter dem Punkt „*Soil Cultivation and Handicrafts*“ hervorgehoben:

„The instruction of girls in cooking and sewing should be connected as much as possible with the neighboring homes“¹⁵⁷

Auch im Kapitel über Bildung der Sekundarstufe wird unter dem Punkt „*Mechanical and Household Arts*“ wieder die Rolle der Mädchen betont:

„The young women are especially in need of a comprehensive knowledge of the home, its activities, and its social significance. [...] For the girls there should be a course in household arts that not only insures practical skill but also an appreciation of the vital place of the home in the welfare of the race.“¹⁵⁸

Die Rolle von Knaben wird unter demselben Punkt im folgenden Bereich festgemacht:

„[...] mechanical and agricultural activities and sufficient knowledge of economic and social processes to show the place of this skill in human development.“¹⁵⁸

Grundsätzlich macht Jones hier eine klare Unterscheidung zwischen Aufgaben für Knaben, die körperlich herausfordernd und handwerklich orientiert sind, während Mädchen im Kochen und Nähen unterrichtet werden sollten. Schülerinnen sollten die Lebensmittel selbst kultivieren können und im Bereich Hygiene und Sanitärversorgung unterrichtet werden.¹⁵⁹

¹⁵⁶ Berman (1971, S. 143); Challiss (1983, S. 111, 114); King (2016, S. 122f.); Yellin (2002, S. 345).

¹⁵⁷ Jones (1922, S. 61).

¹⁵⁸ Jones (1922, S. 68).

¹⁵⁹ Jones (1922, S. 71).

Im Buch von 1922 wird hervorgehoben, dass Frauen in afrikanischen Gesellschaften eine besonders wichtige Rolle zukomme, unter anderem hätten sie auch ökonomischen Einfluss:

„Though the primitive state of the people emphasizes the superior authority of the men and accordingly provides educational opportunities first of all for the boys, observers of African conditions are convinced that the influence of women is far greater than is indicated by the conventions of the tribe or the village. Even in the general activities of tribal life the women are frequently the controlling force. They have a large part, if not the largest part, in the economic life.”¹⁶⁰

Eine vergleichbare ökonomische Bedeutung wurde europäischen Frauen in dieser Epoche nicht zugeschrieben.¹⁶¹

Obwohl Jones in dem Buch die integrative Rolle afrikanischer Frauen für ihre Gemeinschaften unterstrich, sah er ihre wichtigste Aufgabe doch wieder nur in der Kindererziehung, wie dies in den meisten Gesellschaften dieser Zeit galt:

„In preparation of youth for home life it is evident that the training of the girls is even more important than that of boys. Missionaries and educational leaders in Africa are realizing more and more that village life cannot be effectively or permanently improved without a distinct elevation of African womanhood. [...] In most of the pleasure activities they are probably the chief factors. Above all they control the character of the home and the training of the children.”¹⁶⁰

Jones machte unter anderem auch die Missionsgesellschaften und Kolonialregierungen für die ungleiche Behandlung von Mädchen und Knaben verantwortlich. Das wahre Problem der ungleichen Bildung machte Jones jedoch an den afrikanischen Kulturen und den in ihnen geltenden Geschlechterrollen fest. Der Umstand, dass ein ähnliches Missverhältnis auch in Europa und den USA geherrscht hatte, wird von ihm dabei freilich übergangen:

¹⁶⁰ Jones (1922, S. 23f.).

¹⁶¹ Hier sei noch einmal auf den Umstand hingewiesen, dass Frauen an wirtschaftlichen Aktivitäten in ökonomisch starken Gesellschaften grundsätzlich weniger Teil haben, als an wirtschaftlich schwachen Standorten. Genauere Ausführungen hierzu unter 2.2.1. Alternative, vergessene und ausgeblendete Perspektiven.

„In view of the great importance of women in African life, it is rather surprising that missions and schools have not made more serious efforts to bring the girls into the schools and to provide suitable training for them. The chief reason for this apparent neglect is probably the indifference and sometimes the opposition of the Native people themselves to the education of their girls.”¹⁶²

Wie viele Weiße Menschen simplifizierte Jones afrikanische Gesellschaften. Er ignorierte deren Unterschiede und behandelte die afrikanischen Kulturen stattdessen als statische Einheiten.¹⁶³

Aus seiner Sicht konnte man Afrikaner:innen mit Europäer:innen nicht vergleichen und daher auch nicht auf die gleiche Weise behandeln. Die damit verbundene Herabsetzung geht mit der Vorstellung der Überlegenheit der europäischen Menschen und Kultur Hand in Hand.

So soll Jones z. B. die Meinung geäußert haben, Menschen mit afrikanischen Wurzeln wären

„[...] as a whole different in nature and capacity from the Europeans they live among [...] It isn't wise, it isn't sensible to teach a negro child what European children are taught because as men they have a different status.”¹⁶⁴

Jones schrieb seine Bücher größtenteils selbst und ließ kaum Mitarbeit zu, was von einigen Seiten durchaus kritisiert wurde. Es wurden zwei umfangreiche Werke veröffentlicht, in denen er seine Schlussfolgerungen über Bildung in Afrika ausführte. 1922 kam *„Education in Africa: A Study of West, South and Equatorial Africa”*¹⁶⁵ heraus und 1925 erschien *„Education in East Africa: A Study of East, Central and South Africa”*¹⁶⁶. Das oben erwähnte Forschungsteam bereiste zwischen August 1920 und März 1921 Sierra Leone, Liberia, Nigeria, Kamerun, Angola, Belgisch-Kongo, das britische Südafrika und die Goldküste.¹⁵²

Zu diesen Kolonien sammelte Jones statistische Daten und beschrieb den Zustand und die Organisationsweise der dortigen Schulsysteme.

¹⁶² Jones (1922, S. 24).

¹⁶³ Watras (2015, S. 82).

¹⁶⁴ King (2016, S. 121).

¹⁶⁵ Jones (1922).

¹⁶⁶ Jones, Thomas J. „Education in East Africa: A Study of East, Central and South Africa by the second African Education Commission under the auspices of the Phelps-Stokes Fund, in cooperation with the International Education Board“. London: Phelps-Stokes Fund (1925). <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015005682573&view=1up&seq=7>. Zugegriffen am: 31.10.2021.

In **Sierra Leone** gab es 1919 ungefähr 300.000 Kinder im Schulalter, von denen aber nur zwischen 12.000 und 18.000 eine Schule besuchten. Davon war der Großteil männlich. Es gab nur einige wenige Mädchenschulen, die meisten davon in der Stadt Freetown.¹⁶⁷

In der Kolonie **Goldküste** waren von geschätzten 300.000 Kindern ungefähr 35.000 eingeschult. Es gab zum Zeitpunkt der damaligen Recherche 186 Schulen im untersuchten Gebiet. In einer von Jones verfassten Liste mit Verbesserungsvorschlägen wurde vor allem der Unterricht für Knaben angesprochen. Jedoch betonte Jones, dass auch die Bildung für Mädchen in Qualität und Quantität deutlich verbesserungswürdig sei:

„[It is recommended that] the education of women and girls receive much more serious consideration both as to quality and extent of training.“¹⁶⁸

Das Verhältnis von eingeschulten Knaben und Mädchen wurde von Jones auf 5:1 geschätzt. In den östlichen Provinzen sei es ungefähr vier Knaben zu einem Mädchen, in den westlichen Gebieten zehn Knaben zu einem Mädchen und in den nördlichen Territorien sei das Verhältnis sogar zwanzig Knaben zu einem Mädchen.¹⁶⁹

In **Nigeria** waren von insgesamt 3,5 Millionen Kindern nur 100.000 eingeschult. Im Norden des Landes gab es viel weniger Schulen als in Südnigeria. Es gab einige Internatsschulen getrennt für Knaben und Mädchen. In der ganzen Kolonie gab es nur eine Einrichtung, in der Afrikaner auf der Sekundarstufe unterrichtet wurden, nämlich das *King's College*, an dem ungefähr 100 Schüler von 7 Lehrern unterrichtet wurden und Mädchen keinen Zugang hatten.¹⁷⁰

Das britische **Südafrika** wurde von Jones als das am weitesten „entwickelte“ afrikanische Territorium eingestuft. Daher schrieb er der Kolonie eine Vorbildfunktion zu, an der sich die Schulsysteme der anderen Kolonien qualitativ orientieren sollten. Besonders hervorzuheben ist hier seine Beschreibung der *Lovedale Missionary Institution*, wo ungefähr 900 Knaben und Mädchen aller Altersstufen unterrichtet wurden, wobei ungefähr ein Drittel der Schüler:innen weiblich war. Jones drückte seine Enttäuschung über den Lehrplan dieser Institution aus. Dieser wäre nicht genug auf die *adapted education* ausgerichtet und an lokale Gegebenheiten angepasst. Seiner Meinung nach wurde zu großer Wert auf die geistige Bildung gelegt, während die Bereiche der Hygiene, Gärtnerei und Handarbeiten vernachlässigt wurden.¹⁷¹

¹⁶⁷ Jones (1922, S. 107–120).

¹⁶⁸ Jones (1922, S. 143).

¹⁶⁹ Jones (1922, S. 120–144).

¹⁷⁰ Jones (1922, S. 155–175).

¹⁷¹ Jones (1922, S. 190–223).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Jones in seinem ersten Buch dem Defizit im Bereich der Mädchen- und Frauenbildung insgesamt nur wenig Aufmerksamkeit schenkte. Das wurde von einigen europäischen Schulleiterinnen afrikanischer Schulen kritisiert.¹⁷² In seinem zweiten Werk von 1925 widmete Jones, wahrscheinlich auch in Folge dieser kritischen Stimmen, dem Thema ein eigenes Kapitel mit dem Titel „*The Education of Women and Girls*“¹⁷³.

Die Kommission der zweiten Expedition bereiste die folgenden Kolonien: Kenia, Uganda, Tanganjika, Zanzibar, Portugiesisch Ost-Afrika, Njassaland, Rhodesien, Südafrika. Die Forschergruppe bestand aus sieben neuen Mitgliedern und drei Personen, die schon an der ersten Expedition teilgenommen hatten. Thomas Jesse Jones war der Verfasser beider Bücher, Dr. C.T. Loram und James Emman Kwegyir Aggrey nahmen an beiden Reisen teil. Die restliche Gruppe setzte sich aus folgenden Personen zusammen, einige davon hohe Persönlichkeiten in Bildungsabteilungen des *Colonial Office*:¹⁷⁴

- James Hardy Dillard, Präsident des *Jeanes and Slater Fund* und Mitglied des *General Education Board*
- Homer Leroy Shantz, Forscher im Bereich der Agrikultur und Botanik
- Rev. Garfield Williams, Bildungssekretär der *Church Missionary Society*
- Major Hanns Vischer, Sekretär und Mitglied des *British Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa*
- C. T. Loram, Leiter des Bereichs „*Native Education*“ in Südafrika und Mitglied der *Native Affairs Commission* in Südafrika
- James W. C. Dougall, schottischer Missionar
- George B. Dillard, stammt aus den USA und fungierte als Sekretär der Kommission

Es wurde im Bericht hervorgehoben, dass diese Gruppe außerordentlich interdisziplinär, international und divers zusammengesetzt wäre. Das Fehlen von eigenständigen weiblichen Vertreterinnen wurde nicht erwähnt.¹⁷⁵ Die Unterstützung der Ehefrau von Hanns Vischer war essentiell für das Schreiben des Kapitels über Mädchen- und Frauenbildung. Jones unterstrich ihre bedeutende Hilfestellung in einer Fußnote. An dieser Stelle wird auch Mrs. Handley Hooper genannt, die als Missionarin beim Erstellen des Kenia-Kapitels geholfen hatte. Miss Mabel Shaw, eine Missionarin der *London Missionary Society*, die eine Mädchenschule namens „*Mbereshi*“ in Nordrho-

¹⁷² Barnes (2015, S. 74).

¹⁷³ Jones (1925, Chapter XVI).

¹⁷⁴ Berman (1971, S. 138); Jones (1925, S. 339–344).

¹⁷⁵ Jones (1925, S. 20–23).

desien gegründet hatte, wurde ebenfalls von Jones in dem Werk zugezogen. Es wird in dem Kapitel ein Text von Shaw zitiert, in dem sie die Unterrichtsform ihrer Mädchenschule beschreibt. Shaws Herangehensweise an den Unterricht wurde von Jones und der Kommission für angemessen befunden, da diese dem Konzept von *adapted education* entspräche.¹⁷⁴

Das dem Thema Mädchen- und Frauenbildung gewidmete Kapitel umfasst zehn Seiten und ist somit einer der kürzesten Teile des Buchs. Es beginnt mit folgender Erklärung:

„[...] in view of the evidences of indifference in many quarters, the inadequate provision of school opportunities for Native girls and women, and the lack of adaptation to their special needs, it has seemed necessary to isolate this question for a separate treatment in the Report.“¹⁷⁶

Jones erklärte, einer der Hauptgründe, weshalb die Frauenbildung von so hoher Bedeutung sei, sei die hohe Sterberate von Neugeborenen, die in den bereisten Gebieten zwischen einem Drittel und drei Viertel aller Neugeborenen gelegen habe. Diese Zahl könne durch eine entsprechende Ausbildung der Mütter reduziert werden. In dem Werk wird eine Liste von Aufgaben genannt, für die die weibliche afrikanische Bevölkerung in ihrer Gemeinschaft zuständig sei:¹⁷⁴

- Lebensmittelversorgung und Zubereitung von Gerichten; dies beinhaltete oft Arbeiten der Gärtnerei und Feldarbeit
- Instandhaltung der Wohnräume
- Das Nähen oder Besorgen der Kleidung der Familie
- Organisation und Wirkung von *recreative activities*, also Aktivitäten der Erholung und Freizeitgestaltung

Ohne die „Weiterentwicklung“ der Afrikanerinnen parallel zur Ausbildung ihrer Männer, sei die Formung einer „*civilized society*“ nicht möglich.

„The Report has repeatedly urged the need of preparing the African for leadership of the masses and for participation in the widening opportunities of modern life. This applies as really to women as to men. Tragic results will follow if the education of the African woman does not develop on parallel lines and simultaneously with

¹⁷⁶ Jones (1925, S. 339)

Es gab einige Kritik von unterschiedlichen Missionar:innen in Afrika, die meinten die Schule „*Mbereshi*“ sei als allgemeines Vorbild für Missionsschulen für Mädchen in Afrika ungeeignet. Andrew E. Barnes zitiert einige dieser kritischen Stimmen in folgendem Artikel: Barnes, Andrew E. „'Making Good Wives and Mothers': The African Education Group and Missionary Reactions to the Phelps Stokes Reports“. *Studies in World Christianity* 21 (1): 66–85. (2015).

that of her husband. Together they must advance to the full development of civilized life in all its phases. The influence of ignorant and uncivilized wives and mothers upon semi-educated men and boys can do nothing but hamper and delay the development of civilization."¹⁷⁷

Die klare Mehrheit der afrikanischen Mädchenschulen wurde von Missionsarbeiterinnen eröffnet und dann auch geleitet. Jones erklärte die Berufe der Lehrerin (für die Bildung, bzw. Erziehung von Kleinkindern beider Geschlechter und von Mädchen in höheren Schulstufen) und Krankenschwester seien für die Zukunft die wichtigsten Berufe für Afrikanerinnen.¹⁷⁴

Das Kapitel wird mit einer Liste von Empfehlungen für die Ausbildung von Afrikanerinnen abgeschlossen. Einerseits wird betont, dass Bildung für Mädchen dieselbe Priorität wie Bildung für Knaben haben solle. Daher werden die Kolonialregierungen und Missionsgesellschaften aufgefordert, die notwendigen finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen, um neue Bildungseinrichtungen zu errichten. Andererseits solle nach der Primarstufe, in der die Geschlechter noch gemischt unterrichtet wurden, die Schulbildung getrennt stattfinden. Hierfür zählt Jones einige Gründe auf, nicht zuletzt den Mangel an Lehrer:innen, die der erhöhten Aufsichtspflicht nachkommen könnten. Außerdem könne im getrennten Unterricht die *adapted education* besser umgesetzt werden, da Mädchen und Knaben spezifisch für ihre Lebensbereiche und die für sie vorgesehenen Arbeiten vorbereitet werden sollten. Allerdings erklärte Jones auch, dass gemischte Institutionen Vorteile aufwiesen und das Bildungssystem daher schrittweise in Richtung des gemischten Unterrichts orientiert werden sollte. Grundsätzlich spricht sich Jones weder für Internate noch für Tagesschulen aus, weil beide Schulformen mit Vor- und Nachteilen verbunden wären. Sowohl Internate als auch die Tagesschulen müssten sich besser an den Lebensbedingungen der Schüler:innen orientieren. Jones unterstreicht abschließend, dass ein starker Mangel an afrikanischen Lehrerinnen herrsche und finanzielle Mittel für die Neueröffnung und Instandhaltung der Schulen benötigt würden.¹⁷⁸

Es werden die Hauptfächer für Afrikanerinnen angeführt, aber es wird auch dafür appelliert, dass Frauen mit der Zeit Zugang zu allen Themenbereichen bekommen sollten. Neben den bereits erwähnten Bereichen der Hygiene, Kindererziehung, Nahrungsbeschaffung und Charakterentwicklung sollten Frauen auch in anderen Gebieten ausgebildet werden:

„[...] Nor can the process [of education] stop even at these elemental requisites, for woman must ultimately share the inspiration

¹⁷⁷ Jones (1925, S. 341).

¹⁷⁸ Jones (1925, S. 349–352).

of all education. She is to be a copartner of the man. Her leadership in Africa is as basic as that of womanhood in Europe and America.”¹⁷⁹

Jones betonte immer wieder, dass europäische Werte nicht anstelle der afrikanischen treten dürften. Diese Gefahr sah er vor allem in städtischen Gebieten und dem wollte er folgendermaßen entgegenwirken:

„[...] It appears, therefore, that there is a grave need for serious consideration of urban influences on Native women and girls. [...] What is needed is the development of a genuine interest in Native women on the part of European women of all classes. Such an interest would cause white women to surround the Native girls in their employment with every protective influence. Fortunately there are the beginnings of organized and helpful activities in several towns. Durban, Johannesburg and Pretoria have municipal hostels or home centers organized and maintained by missions and private philanthropy.”¹⁸⁰

Erneut wies Jones auf den Einfluss von Missionsgesellschaften hin, um bestimmten gesellschaftliche Entwicklungen durch die Kolonialisierung in Afrika entgegenzuwirken.

3.1.3. *Phelps-Stokesism und Missionen*

Die Missstände von Mädchen- und Frauenbildung in Afrika waren schon bei der *World Missionary Conference* 1910 thematisiert und betont worden. Dass Bildung für Frauen und Männer dieselbe Priorität haben sollte, war also schon damals eine anerkannte Meinung, allerdings wurde erst Jahrzehnte später versucht, dem in der Bildungspolitik herrschenden Ungleichgewicht gegenzu-steuern.¹⁸¹

Die Missionsgesellschaften standen den Vorschlägen des *Phelps-Stokes Fund* für die Bildungsreform in Afrika meist skeptisch gegenüber. In den zwei Werken über Bildung in Afrika kritisierte Jones, wenn auch oft subtil, die Ziele und Methoden verschiedener Missionsschulen – besonders wenn es um die Bildung von Afrikanerinnen ging. Missionsschulen würden Bildung für Mädchen

¹⁷⁹ Jones (1925, S. 351).

¹⁸⁰ Jones (1925, S. 352f.).

¹⁸¹ Jenz, Felicity „The 1910 Edinburgh World Missionary Conference and comparative colonial education“. *History of Education* 47 (3): 399–414 (2018, S. 412). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0046760X.2018.1425741?needAccess=true>. Zugegriffen am: 15.11.2021.

nicht genug an die lokale Kultur anpassen und ihren Schülerinnen eher persönliche Karrierechancen aufzeigen als sie für ein Leben als verheiratete Frau vorzubereiten. Motiviert war dieser Vorwurf dadurch, dass viele Missionarinnen und Lehrerinnen der Mädchen alleinstehende, kinderlose Frauen waren. Für manche Kommentatoren repräsentierten sie dadurch keine idealen Vorbilder für ihre Schülerinnen. Es sollten Afrikaner:innen westliche Gesellschaftsformen ja nicht kopieren, sondern in ihre Familien zurückkehren und an das lokale Leben angepasst bleiben. Ihre Bildung sollte das afrikanische Leben vor allem in den Bereichen der Ehe und Sexualität unterschwellig beeinflussen. Großbritanniens Ziel war es, die Bevölkerungen in den Kolonien Afrikas zu vergrößern und sie der Krone möglichst dienlich zu machen. Das sollte nicht zuletzt durch monogame Eheschließungen erreicht werden. Die in vielen Gebieten traditionell geübte Polygamie sollte durch Monogamie ersetzt und vorehelicher Sexualverkehr unterbunden werden. Diese moralischen Werte entsprachen nicht nur dem Gesellschaftsbild des viktorianischen Englands, sondern auch der Lehre der christlichen Kirche, die in den Missionsschulen jedenfalls vermittelt werden sollten.¹⁸²

3.2. Frauenbildung und weitere Stimmen der Zeit

Ein weiteres Werk, das afrikanische Kolonien auf wissenschaftliche Art untersuchen sollte, erschien 1938 unter dem Namen „*An African Survey*“¹⁸³. Darin beschrieb Lord William Malcolm Hailey (1872-1969) die europäischen Territorien des afrikanischen Kontinents südlich der Sahara. Eine detaillierte Untersuchung in den Feldern Verwaltung, Soziales, Bildung und Recht sollte durchgeführt werden. Eine Forschungsgruppe wurde gebildet und Lord Hailey verfasste den Endbericht. Frau Hilda Matheson, die ab 1933 als Sekretärin des Projekts fungierte, wurde als einzige Frau im Vorwort als für das Vorhaben besonders essentiell hervorgehoben.¹⁸⁴

In dem 1.837 Seiten umfassenden Buch gibt es knapp zwei Seiten, die der „*Education of Women and Girls*“¹⁸⁵ als Unterpunkt gewidmet sind. In diesen hob Hailey den Mangel an Lehrerinnen in den afrikanischen Territorien hervor:

„Prejudice and social custom, also the lack of women teachers, present difficulties; but that a desire exists among many classes of Africans for the education of their women cannot be called in doubt.

¹⁸² Barnes (2015, S. 67–82).

¹⁸³ Hailey, William M. „*An African Survey: A Study of Problems Arising in African South of the Sahara*“. London/New York/Toronto: Oxford University Press (1938). <https://archive.org/details/AnAfricanSurvey>. Zugegriffen am: 04.11.2021.

¹⁸⁴ Hailey (1938, S. v, vi).

¹⁸⁵ Hailey (1938, S. 1255f.).

Educated men feel the need for wives who can help them in the leading positions they hold in native society. In the case of teachers, an attempt to meet this need is made by the provision of special training for wives at the Jeanes schools and at many mission stations. The share women take in almost every activity of tribal life, and their great influence in agricultural as well as home matters, emphasize the need and importance of adequate schooling for girls.”¹⁸⁶

Auch Hailey verdeutlichte, dass gebildete Männer gebildete Frauen an ihrer Seite haben wollten und Frauen großen Einfluss in den meisten Lebensbereichen ausübten. Damit setzte er bei der Thematik der Mädchen- und Frauenbildung den Fokus auf den männlichen Teil der Bevölkerung. Hailey erklärte, dass in allen untersuchten Territorien die Mädchen- und Frauenbildung hinter der Knaben- und Männerbildung zurückblieb. Als einzige Ausnahmen nennt er das *Basutoland*, im heutigen Königreich Lesotho, einer Enklave in Südafrika, sowie *Bechuanaland*, das heutige Botswana, wo die Anzahl der Schülerinnen jene der Schüler um das Zweifache übertraf. Das lag daran, dass die Knaben den Großteil des Jahres abwesend waren, um sich um Viehherden zu kümmern. Außerdem betonte Hailey die wichtige Arbeit, die Missionsschulen in der Mädchen- und Frauenbildung leisteten und erwähnte hier unter anderem auch die von Jones hervorgehobene *Mbereshi* Schule.¹⁸⁵

Julian Huxley (1887-1975) behandelte in seinem 1932 erschienenen Buch „*Africa View*“¹⁸⁷ ebenfalls das Thema Bildung für Afrikaner:innen. Als leidenschaftlicher Agrarwissenschaftler und Biologe war er überzeugt, dass Biologie die Basis aller Afrikaner:innen zugedachter Fächer bildete.¹⁸⁸ Er thematisierte auch explizit Mädchen- und Frauenbildung in einem kurzen Absatz:

„The education of native women of Africa is in many ways more important, as it is in many ways more difficult, than the education of African men. And if boys’ education, though well started, has only touched a fraction of the future fathers of Africa, girls’ education has scarcely been envisaged on a systematic scale.”¹⁸⁹

Er betonte, dass die Mädchen- und Frauenbildung stark vernachlässigt wurde, obwohl sie von höchster Priorität sei.

¹⁸⁶ Hailey (1938, S. 1255).

¹⁸⁷ Huxley, Julian „*Africa View*“. London: Chatto & Windus (1932).

¹⁸⁸ Huxley (1932, S. 307–310).

¹⁸⁹ Huxley (1932, S. 391f.).

Huxley erläuterte, es gäbe Stimmen, die sich gegen die westliche Bildung für Afrikaner:innen aussprachen und fasste diese in zwei Lager zusammen. Die erste Gruppe sei überzeugt, dass Afrikaner:innen nur als Arbeitskräfte fungieren sollten und Bildung schränke die Arbeitswilligkeit und -fähigkeit ein. Huxley hebt hervor, dass meist europäische Unternehmer und Arbeitgeber diese Meinung vertraten. Die zweite Gruppe argumentierte aus einer anderen ideologischen Überzeugung, nämlich jener von Menschen, die als „*sentimental pro-native*“¹⁹⁰ galten. Diese waren der Ansicht, dass afrikanische Gesellschaften unter westlicher Bildung leiden würden und meinten, dass Afrikaner:innen ihren ursprünglichen Lebensalltag nicht verändern und an europäische Vorgaben anpassen sollten.¹⁹¹ Dieser Einstellung stand Huxley ablehnend gegenüber:

„The mere presence of the white man in Africa makes it impossible for the primitive condition of things to continue. He has altered the way of life of every tribe in three fundamental ways – by preventing inter-clan and inter-tribal war, by imposing taxes, and by providing, through his mere presence, a new realm of ideas for them to think about.“¹⁹⁰

Weiters beschrieb Huxley die Praxis der *adapted education* folgendermaßen:

„It recognizes that men and women have to be prepared for earning their livelihood and doing the work of the world, but recognizes equally that they should be introduced to those ideas and activities – in literature, history, science, religion, art and other forms of self-expression or self-realization – which will enable them to reach a level of existence above immediate drudgery of anything of the purely practical scope. [...] Education for the African boy and girl should have its practical aspects, but should also concern itself with ideas and activities of no immediate practical value.“¹⁹²

Es ist zu erkennen, dass die grundsätzliche Herangehensweise der *adapted education* von Jones durchaus auf breite Zustimmung stieß und als Ausgangspunkt für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema verwendet wurde. Unter anderem dadurch zog sich die Vernachlässigung der Mädchen- und Frauenbildung im kolonialen Bildungsdiskurs der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch.

¹⁹⁰ Huxley (1932, S. 299).

¹⁹¹ Huxley (1932, S. 298–300).

¹⁹² Huxley (1932, S. 304f.).

Auch A. Victory Murray (1890-1967) schrieb in seinem Buch „*The School in the Bush*“¹⁹³, das 1929 veröffentlicht wurde, über Frauen- und Mädchenbildung. Unter dem Kapitel „*The Future of African Education*“¹⁹⁴ gab es das Unterkapitel „*Education of African Women*“¹⁹⁵. In diesem verglich er die Mädchen- und Knabenschulen, die er in Afrika besucht hatte. Dazu schrieb er:

„It was my experience that the education of girls in African boarding-schools was on the whole better than that of boys. [...] The education of boys is affected by the requirements of vocational training, and often there is little more in it than the preparation for a job. These requirements are less obvious in the case of girls, and even where domestic subjects are the chief part of a girl’s education they are a more “humane” study than those of the boys. They concern people as people rather than as potential labourers of one kind or another. [...] Accordingly, the education of girls is done much more for their own sakes than that for any other motive [...]“¹⁹⁶

Mädchen wurden in der Zeit wohl weniger als Knaben genötigt, körperlich fordernde Arbeiten zu leisten und zu erlernen. Die Behauptung, Mädchen wären nur der Bildung wegen gebildet worden, ist jedoch nicht zutreffend. Murray erwähnte z. B. das Fach *Domestic Science*, in dem Mädchen in Haushaltsführung und ähnlichen Bereichen unterrichtet werden sollten. Außerdem wurde von einigen Kolonialbeamten beschrieben, dass gebildete Afrikaner nach gebildeten Frauen verlangten. Also stand Frauenbildung unter der Absicht geeignete Ehefrauen für gebildete Männer auszubilden.¹⁹⁷ Diese Argumentation ist in zahlreichen Publikationen dieser Zeit zu finden, auch wenn Murray sie nicht anführte.

Weiter betonte Murray in einem Kapitel, das von der Indirekten Herrschaft handelt, dass Frauen ebenfalls politisch gebildet werden müssten, damit diese Herrschaftsform erfolgreich sein könnte. Er habe bei Diskussionen mit gebildeten Afrikanern in Nigeria beobachtet, dass die Mehrheit starke Vorurteile gegen gebildete Frauen hätte. Frauen sollten keine Bildung über Grundschulen-Standard genießen dürfen. An dieser Stelle hob Murray hervor, dass diese Ansicht auch

¹⁹³ Murray, A. V. „*The School in the Bush: A Critical Study of the Theory and Practice of Native Education in Africa*“. London: Frank Cass & Co. Ltd. (1967).

¹⁹⁴ Murray (1967, Chapter XV).

¹⁹⁵ Murray (1967, S. 351-355).

¹⁹⁶ Murray (1967, S. 351).

¹⁹⁷ Guggisberg, Frederick G. „*The Keystone*“. London: Waterlow & Sons Limited (1924, S. 40f.). <https://ia903207.us.archive.org/15/items/keystoneeducatio00gugg/keystoneeducatio00gugg.pdf>. Zugegriffen am: 25.10.2021.

in Großbritannien mindestens bis in die 1850er vom Großteil der (männlichen) Bevölkerung vertreten worden sei:¹⁹⁸

„Illiterate wives may flatter the self-importance of those educated African men who like this sort of thing, but they will be a handicap in the education of the children and they will really be a handicap in the development of the men themselves. In tribal society girls had their initiation ceremonies as well as boys, and as far as the life of the tribe was concerned there was equality of education for both sexes. In the transitional African society that we see to-day one sex has suffered from educational segregation. [...] What is needed is a proper attitude of the educated man in the position of women. This cannot be inculcated by Europeans who themselves are often quite uneducated on the subject of their own women. It can only be done by sympathetic and cultured Europeans, by a more humanistic higher education for Africans, and by the efforts of educated African women themselves.”¹⁹⁹

Hier übte Murray indirekt sogar Kritik an den Folgen des Kolonialismus, da er eingestand, dass vor dem durch den europäischen Kolonialismus erzwungenen Wandel der afrikanischen Gesellschaften, die Bildung von Mädchen und Knaben gleichgestellt gewesen war, wovon in den 1920ern keine Rede mehr sein konnte. Außerdem sah er bei Frauen eine gestalterische Rolle in Sachen Bildung.

3.3. Fazit

Es besteht angesichts der Quellenlage kein Zweifel an der systematischen Vernachlässigung von Mädchen- und Frauenbildung in den britischen Kolonien Afrikas. Zwar wurde dieses Versäumnis von verschiedenen Seiten, darunter den zitierten Autoren, thematisiert und kritisiert. In der Theorie wurden jedoch kaum umsetzbare Vorschläge gemacht, um diesem Ungleichgewicht in der Bildungspolitik durch gezielte Maßnahmen entgegenzuwirken.

Wenn Kolonialbeamte über die Entwicklung von Bildungsstrukturen in Afrika diskutierten, waren Frauen selten in die Gespräche eingebunden und wurden nur zugezogen, wenn es spezifisch um die Bildung für Afrikanerinnen ging. Diese Unterrepräsentation von Frauen im damaligen kolonialen Bildungsdiskurs war sicherlich auch ein Grund für die ungleiche Gewichtung und Förderung

¹⁹⁸ Murray (1967, S. 420–422).

¹⁹⁹ Murray (1967, S. 421f.).

von Bildungsinitiativen für Afrikaner:innen in den Kolonien, die im Kapitel über die *Phelps-Stokes* Berichte an konkreten Beispielen herausgearbeitet wurden.

Jones politische Stellungnahme und ideologische Auffassung kann in essentiellen Bereichen nur als widersprüchlich aufgefasst werden: Er war weder der Meinung, dass African-Amerikaner:innen aus allen gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen werden sollten, noch sollten sie Weißen gleichgestellt werden. Er sprach sich also für eine eingeschränkte Emanzipation Schwarzer Menschen aus – sie sollten ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen können, das aber vorrangig vorteilhaft für Weiße Menschen bleiben sollte.

Den Bildungsansatz, den Jones für African-Amerikaner:innen vertreten hatte, übertrug er umstandslos auch auf den afrikanischen Kontinent. Darin ist der damalige rassistische Glaube zu erkennen, dass African-Amerikaner:innen und Afrikaner:innen dieselben physischen und psychischen Voraussetzungen hätten. Der einzige Vergleich der hier tatsächlich gemacht werden kann, ist, dass in beiden Fällen eine Menschengruppe von einer anderen systematisch unterdrückt wurde.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die *Phelps-Stokes* Berichte in ihrer Untersuchung der einzelnen afrikanischen Territorien durchaus differenziert vorgegangen sind, während die Schlussfolgerungen vereinfacht und pauschalisiert ausfielen. Die Verallgemeinerung von Bevölkerungsgruppen eines ganzen Kontinents entlarvt den beschriebenen Diskurs als ignorant und tendenziös.

Man kann in den Berichten von Jones also einige systematische Mängel erkennen, die einander teilweise bedingten. Es wurden sehr wenige und wenn, dann ausschließlich Weiße Frauen in den kolonialen Bildungsdiskurs einbezogen.

Es ist in den Berichten daher auch eine patriarchalische Festschreibung der Rolle von Mädchen und Frauen in afrikanischen Kulturen zu erkennen und eine Zuweisung von eng umrissenen Funktionen in der Gesellschaft, die Frauen erfüllen sollten. Diese Zuschreibungen wichen kaum von den Zuständigkeitsbereichen der europäischen oder amerikanischen Gesellschaft ab. Frauen sollten demnach vor allem für die Kinderbetreuung und Hausarbeit ausgebildet werden und als Erzieherinnen in Sozialverhalten und Moral tätig sein. Neben ihren Haushaltstätigkeiten sollten sie auch die Berufe der Krankenschwester oder Lehrerin ausüben dürfen, in denen sie allerdings vor allem für Mädchen und Frauen zuständig wären.

Die von Jones vorgeschlagene Bildungsstrategie für Afrikaner:innen wurde von der britischen Verwaltung als Grundlage für die vom *Colonial Office* formulierten Richtlinien zugezogen. Eine detaillierte Darstellung dazu wird im folgenden Kapitel gegeben.

4. Britische Kolonialverwaltung und Bildungspolitik in Afrika

Das *British Empire* befand sich über die Jahrhunderte im konstanten Wandel und nahm im Verlauf seines Bestehens zahlreiche geographische und politische Formen an, die erhebliche strukturelle und administrative Unterschiede aufwiesen. Die größte geographische Ausdehnung erreichte es in den 1920er Jahren, in denen etwa ein Drittel der Weltbevölkerung in Gebieten lebte, die direkt oder indirekt durch das *Empire* beherrscht wurden. Die folgende Grafik zeigt das *British Empire* mit den zugehörigen Territorien während der Zeit des Imperialismus:

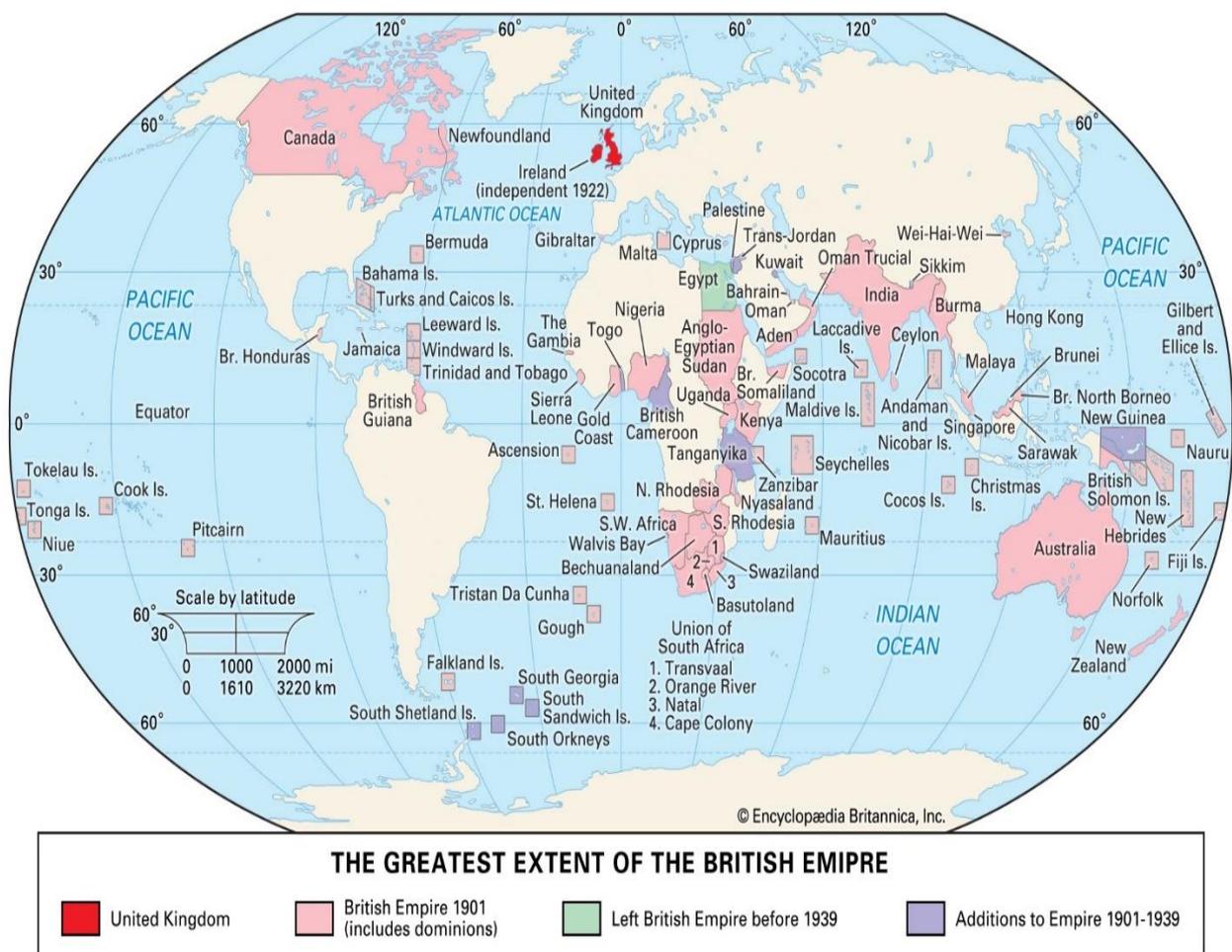


Abbildung 1 - The greatest extent of the British Empire²⁰⁰

Abhängig vom untersuchten Zeitraum und betrachteten Gebiet variierten die Strukturen und Bezeichnungen der britischen Administration. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der britische Einflussbereich sich nicht nur auf die offiziell zugehörigen Verwaltungsgebiete erstreckte, sondern

²⁰⁰ Encyclopædia Britannica „British Empire: The greatest extent of the British Empire“ (14.12.2021). <https://www.britannica.com/place/British-Empire/images-videos>. Zugegriffen am: 14.12.2021.

auch darüber hinauswirkte. Durch Handelsverträge zwischen dem *British Empire* und unterschiedlichen politisch unabhängigen Ländern oder Regionen wurden diese schrittweise von den britischen Wirtschaftsinteressen und Verwaltungsstrukturen abhängig.²⁰¹

Margery Perham erklärte in ihrem Werk „Bilanz des Kolonialismus“²⁰² von 1963 mit dem Fokus auf Afrika:

„Vor 1914 war Großbritannien außerstande, seine Besitzungen im vollen Sinne des Wortes zu verwalten. Seine Kolonialbeamten, an der Zahl noch äußerst gering, waren noch ausschließlich damit beschäftigt, mit den einzelnen Stämmen konkrete Beziehungen herzustellen [...]. Dann kam der Erste Weltkrieg, mit zwei Kriegsschauplätzen in Afrika. Die Beamtenschaft wurde verkleinert, die finanziellen Mittel radikal beschnitten. [...] Kaum war dann der Stand der Vorkriegszeit wieder erreicht, als die Weltwirtschaftskrise ausbrach. [...] Erst in den dreißiger Jahren kam die britische Verwaltung im tropischen Afrika richtig in Gang.“²⁰³

Die hauptzuständige Behörde für die Angelegenheiten afrikanischer Territorien war das *Colonial Office* (CO). Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Quellen umfassen vorwiegend Protokolle, Artikel, Briefwechsel, etc. von Beamten des CO in London, zugezogenen externen Experten oder lokalen Kolonialbeamten. Es ist daher erforderlich, den strukturellen Aufbau des *British Empire* zu skizzieren und die Rolle des CO bezüglich der Kolonialverwaltungen in Afrika zu beschreiben.

Das betrifft unterschiedliche Arten von verwalteten Gebieten, die das *British Empire* beherrschte, und die verschiedenen Regierungsangestellten und Verwaltungsinstrumente – wie Ämter, Ausschüsse, etc. Dabei wird besonders auf die späten 1920er bis frühen 1950er Jahre geachtet, da die primären Quellen vor allem aus dieser Zeit stammen. Perham stellte über diese Zeit zusammenfassend fest:

„Man kann allgemein sagen, daß sich in den zwei Jahrzehnten nach 1930 das Tempo der Reformen zunehmend steigerte. Daran hatten alle Zweige der Verwaltung Anteil; und nicht wenige der eingeführten Neuerungen hatten politische Bedeutung, wie z. B. die Bildung

²⁰¹ Banton, Mandy „Administering the Empire, 1801-1968: A Guide to the Records of the Colonial Office in the National Archives of the UK“. London: University of London (2008, S. 1–7).

²⁰² Perham (1963).

²⁰³ Perham (1963, S. 51).

von Gewerkschaften und Genossenschaften, wie Weiterentwicklung des Gemeindewesens und die Errichtung von höheren Schulen und Universitäten.“²⁰⁴

4.1. British Empire – Strukturen, Administration, Mitarbeiter

Das *United Kingdom (UK)* war das Machtzentrum des *British Empire*. Britische Kolonien waren kein Teil des UK, sondern separate Verwaltungseinheiten. Die Struktur der britischen Administration, der dazugehörigen Kolonien und anderer abhängiger Gebiete war komplex und höchst bürokratisch. Perham veranschaulicht dies mit folgender Darstellung:

„Die Kolonialbeamtenschaft wuchs mit der Zeit zahlenmäßig immer stärker an, und die Zentrale unterstellte diese einer straffen Kontrolle. Das war eine gewaltige Aufgabe. Einmal beklagte sich ein Gouverneur bei mir, daß das Kolonialministerium [Colonial Office] so sehr damit beschäftigt sei, die Kolonialbürokratie zu verwalten, daß ihm keine Zeit mehr bleibe, die Kolonien selbst zu regieren.“²⁰⁵

Um das Verwaltungssystem zu verstehen, müssen die Grundstrukturen der britischen Kolonialpolitik dargelegt werden. Mary Banton analysierte verschiedene koloniale Akten und beschrieb die unterschiedlichen Einheiten, die im *British Empire* existierten und deren strukturellen Aufbau. Sie unterschied zumindest vier verschiedene Arten von Verwaltungsgebieten: *colonies*, *dominions*, *protectorates* und *mandated territories*.

Es gab jedoch keine allgemein gültigen Unterscheidungen zwischen diesen Einheiten, und selbst Kolonialbeamte waren sich nicht immer über deren korrekte Beschreibung und Einordnung einig. Dessen ungeachtet beschrieb Benton voneinander abweichende Charakteristiken der Verwaltungseinheiten. Hierbei wird auf eine detaillierte Beschreibung aller im Laufe der Geschichte des *British Empire* existierenden Einheiten verzichtet und dafür die wichtigsten allgemeinen Merkmale skizziert.²⁰⁶

- **Kolonie:** Jede Kolonie sollte eine eigenständige und individuelle Verfassung haben. In manchen Fällen hatte die britische Krone uneingeschränkte Entscheidungsgewalt über Gesetzgebung und Verwaltung des Gebietes. Manchmal hatte die Krone wiederum ein Vetorecht bei legislativen Entscheidungen, während die öffentlichen Angelegenheiten von Kolonialbeamten autark verwaltet wurden. Weniger oft gab es nur einen Gouverneur

²⁰⁴ Perham (1963, S. 55).

²⁰⁵ Perham (1963, S. 117).

²⁰⁶ Banton (2008, S. 11–15).

als britischen Repräsentanten und die Kolonie wurde im Allgemeinen von lokalen Beamten geführt und verwaltet.

- **Dominion:** Dominions waren sich selbst verwaltende Territorien. Für die Administration dieser Gebiete wurde in London ein eigenes Büro, das *Dominions Office*²⁰⁷, eingerichtet. In der *Balfour Declaration* von 1926 wurde das Verhältnis zwischen Großbritannien und den Dominions folgendermaßen definiert:

„[Dominions are] autonomous communities within the British Empire, equal in Status, in no way subordinate on to another“²⁰⁸

Dieser Status von Dominions führte schrittweise auch zur Anerkennung in internationalen Angelegenheiten. Ab 1945 wurden Dominions immer seltener als solche benannt und de facto, ohne offizielle Unabhängigkeit, als eigenständige Staaten behandelt.

- **Protektorat:** Diese Gebiete waren vom Vereinigten Königreich unabhängiger als Kolonien und Dominions. Menschen, die in Protektoraten geboren wurden, galten nicht als „*British subjects*“²⁰⁸, sondern wurden als „*British Protected Persons*“²⁰⁸ kategorisiert. Die britische Krone hatte in Protektoraten kaum legislatives Mitspracherecht, aber einige judikative Befugnisse, welche in einzelnen Verträgen genau definiert wurden und dadurch stark variierten.
- **Mandats-/Treuhandgebiet:** Das betraf Territorien, die ehemalige Kolonien anderer Großmächte waren und nach dem Ersten Weltkrieg an Großbritannien übergeben wurden. Vor allem Deutschland und das Osmanische Reich verloren so einige ihrer Kolonien an die britische Krone. Diese Gebiete wurden wiederum unterschiedlich eingestuft, einige wurden als neue Kolonien (z. B. Tanganjika), andere als neue Protektorate (z. B. Irak) verwaltet.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die politischen Bewegungen zur Erlangung von Selbstständigkeit und Unabhängigkeit in vielen britisch verwalteten Territorien immer stärker und man begann von Treuhänderschaft statt von Kolonialismus zu sprechen.²⁰⁹ Diese Entwicklung kam mit der „*Charter of the United Nations*“²¹⁰, in der unter „*Article 76 b.*“²¹⁰ folgendes formuliert wurde:

„The basic objectives of the trusteeship system [...] shall be:

²⁰⁷ Bevor das eigenständige *Dominions Office* 1925 eingerichtet wurde, verwaltete die Angelegenheiten von *Dominions* eine Abteilung des *Colonial Office* namens *Colonial Office Dominions Division*. Siehe: Banton (2008, S. 43f.).

²⁰⁸ Banton (2008, S. 13).

²⁰⁹ Gilchrist, Huntington „Trusteeship and the Colonial System“. *Proceedings of the Academy of Political Science* 22 (2): 95–109 (1947, 95f.). <https://www.jstor.org/stable/1173028>. Zugegriffen am: 03.01.2022.

b. to promote the political, economic, social and educational advancement of the inhabitants of the trust territories, and their progressive development towards self-government or independence as may be appropriate to the particular circumstances of each territory and its peoples and the freely expressed wishes of the peoples concerned, and as may be provided by the terms of each trusteeship agreement;”²¹⁰

Die ab Mitte des 20. Jahrhunderts behauptete koloniale Treuhänderschaft, also „*colonial trusteeship*“, beruhte auf der Argumentation, dass die Kolonisatoren den Kolonialgebieten „helfen“ würden, ihre soziale und wirtschaftliche Entwicklung bis zum Ziel ihrer – aus Sicht der Kolonialherren erst in ferner Zukunft für realisierbar gehaltenen – Unabhängigkeit voranzutreiben. Penelope Hetherington erklärte 1978 dazu:

„For two centuries the twin themes of self-interest, and the obligations of civilized states for less fortunate peoples had appeared as part of the *raison d’être* for the possession of colonial territories. [...] In its extreme form, this theory emphasized national self-interest at the expense of other European nation states, and, if necessary, of the native inhabitants of colonial possessions. [...] Although the idea of trusteeship suggested eventual independence for colonial areas, it was sufficiently vague to allow a variety of interpretations and could therefore be espoused by people with widely differing views.“²¹¹

Ob unter dem Namen Kolonialismus, Imperialismus oder Treuhänderschaft – die rechtliche Komplexität, politische Vielseitigkeit und grundsätzliche Problematik des kolonialen Unternehmens blieb bestehen. So war es nicht möglich, die Verwaltung der höchst unterschiedlichen afrikanischen Territorien zu vereinheitlichen und in gleicher Weise zu gestalten. Perham erläuterte:

„Jedes afrikanische Territorium hat seinen eigenen Charakter, jedes von ihnen stellte die Kolonialbehörden vor völlig andere Probleme, in politischer ebenso wie verfassungstechnischer Hinsicht. Keine Abteilung des britischen Kolonialministeriums wurde so mit Arbeit überhäuft wie die Rechtsabteilung, die sich mit den vertrackten Einzelheiten der mannigfaltigen Spielarten von Verfassungsplänen

²¹⁰ United Nations „United Nations Charter, Chapter XII: International Trusteeship System (Articles 75-85)“. San Francisco (1945). <https://www.un.org/en/about-us/un-charter/chapter-12>. Zugegriffen am: 04.01.2022.

²¹¹ Hetherington, Penelope „British Paternalism and Africa 1920-1940“. London: Frank Cass & Co. Ltd. (1978, 45f.).

herumzuschlagen hatte, die es für die einzelnen kolonialen Territorien zu entwerfen galt.“²¹²

Die komplizierte Organisation der Bürokratie des britischen Kolonialismus veranschaulichte Perham, indem sie den komplexen und mehrstufigen Weg, den eine offizielle Anordnung aus London bis zu den lokalen Verwaltungen der jeweiligen Kolonien durchlief, nachzeichnete:

„Lassen Sie mich Ihr Augenmerk einmal darauf richten, welchen Dienstweg eine Anweisung politischen Charakters von Großbritannien zu den Kolonien durchläuft. Am Anfang steht eine weitgehend uninformierte Öffentlichkeit als Ursprung aller politischen Entscheidungen. Die nächste Stufe bildet ein mit Arbeit überlastetes Parlament, dann kommt das Kolonialministerium [Colonial Office], welches prinzipiell und aus bitterer Notwendigkeit in eine Vielzahl weitgehend selbständiger Abteilungen aufgegliedert ist – schließlich der trennende Ozean. Auf der einen Seite desselben finden wir die Kolonialverwaltungen, deren Gouverneure und Beamte mit außerordentlich großen Machtbefugnissen ausgestattet sind, die sie zum Guten, aber auch zum Schlechten gebrauchen können.“²¹³

Im folgenden Abschnitt werden die an diesem Prozess beteiligten Institutionen und Positionen im Rahmen der britischen Kolonialverwaltung genauer erläutert.

4.1.1. *Secretary of State*

1768 wurde das Büro vom *Secretary of State* gegründet, um alle kolonialen Angelegenheiten im damals so genannten *American Department* bzw. *Colonial Department/Office* zu koordinieren und zu leiten. Der *Secretary of State* residierte in der Regel in England und verwaltete koloniale Belange von dort aus.²¹⁴ Als 1782 die Vereinigten Staaten von Amerika die Unabhängigkeit erlangten, wurde die Position für ein paar Jahre aufgelassen. Im Jahr 1791 wurde sie jedoch wieder eingerichtet und ab 1801 als *Secretary of State for War and the Colonies* benannt. Nachdem der Krim-Krieg ausgebrochen war, wurde diese Abteilung 1854 aufgeteilt und das so geschaffene

²¹² Perham (1963, S. 74f.).

²¹³ Perham (1963, S. 114f.).

²¹⁴ Jeffries, Charles „The Colonial Office“. London: Allen & Unwin (1956, S. 24); Banton (2008, S. 26).

Büro des *Secretary of State for the Colonies* blieb bis 1966 durchgehend bestehen. Es wurde jedoch nicht jedes Verwaltungsgebiet über diese Abteilung verwaltet. Für die Protektorate war das *Foreign Office* zuständig und für die *Dominions* das *Dominions Office*^{215, 216}

Die Entwicklung der kolonialen Expansion hing stark mit Handelsbeziehungen zusammen, was sich auch im strukturellen Aufbau des *British Empire* widerspiegelte. Im Jahr 1784 wurde das *Committee for Trade and Foreign Plantations*, später das *Board of Trade*, gegründet, das sehr eng mit der Abteilung des *Secretary of State* zusammenarbeitete.²¹⁷

Der *Secretary of State* wurde von unterschiedlichen Komitees und nach Bedarf zugezogenen speziellen Beratern in seiner Entscheidungsfindung unterstützt. Das für diese Arbeit wichtigste Komitee, das *Advisory Committee on Education in the Colonies*, war z. B. „on matters of education and assisting him to advance the progress of education in the Colonies and Protectorates“²¹⁸ zuständig.

4.1.2. Das Colonial Office

Wie schon erwähnt, führte der Ausbruch des Krimkrieges 1853 zur Teilung des *War and Colonial Department*. Das *War and Colonial Department* wurde in zwei eigenständig verwaltete Abteilungen getrennt. Infolgedessen entstand 1854 das CO und gleichzeitig wurde ein zusätzlicher Posten des *Secretary of State* eingesetzt.²¹⁹

Von 1927 bis 1928 gab es unter *Secretary of State* L. S. Amery eine Änderung des Fokus im CO.

„His [Amery's] Committee found that there was no adequate means of co-ordinating the work of the geographical departments and relating it to the needs of the colonies as a whole, or of securing the necessary technical advice.“²²⁰

Bis dahin wurden die Themenbereiche nach geographischer Zugehörigkeit geordnet, z. B. wurde Nigeria in Punkten untersucht, die für das Gebiet relevant waren. Amery folgend wurde der Fokus des CO nun auf unterschiedliche „*subject departments*“²²¹ gerichtet, also Fachbereiche wie z. B.

²¹⁵ Afrikanische Territorien die vom *Dominions Office* verwaltet wurden waren die selbstverwaltenden südafrikanischen Territorien *Cape Colony*, *Natal*, *Orange River Colony* und *Transvaal* und aufgrund der geographischen Nähe für die autonomen Gebiete *Basutoland*, *Bechuanaland* und *Swaziland*, sowie *Southern Rhodesia*. Siehe: Banton (2008, S. 44)

²¹⁶ Luscombe, Stephen „Biographies: Secretaries of State with Responsibility for the Colonies“ (o. J.). <https://www.britishempire.co.uk/biography/secretariesofstate.htm>. Zugegriffen am: 23.09.2021.

²¹⁷ Jeffries (1956, S. 25).

²¹⁸ Clatworthy, James F. „The Formulation of British Colonial Education“ (1969, S. 19). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED052126.pdf>. Zugegriffen am: 19.11.2021.

²¹⁹ Banton (2008, S. 36).

²²⁰ Banton (2008, S. 40).

²²¹ Banton (2008, S. 39).

Zuckerproduktion oder Bildung. Diese Fachbereiche wurden dann nicht mehr nach Territorien geordnet, sondern nach Thematik. Die jeweiligen Angelegenheiten wurden im *General Department* des CO adressiert. Das *General Department* wurde 1928 in zwei Abteilungen geteilt, die *Personnel Division* (offiziell eingeführt 1930), die sich mit den Fragen der personellen Besetzung von Dienststellen beschäftigte, und das *General Department*, das verantwortlich für alle anderen Themenbereich war, unter anderem für Bildungsfragen. 1934 wurde dann eine *General Division* neu geschaffen, die die zwei Abteilungen *Economic Department* und *General Department*, das weiterhin für Bildung zuständig war, umfasste. 1939 wurde das *Social Services Department* als eigene Abteilung der *General Division* geschaffen, die fortan für Bildung verantwortlich war.²²² An dieser Zuständigkeitsbeschreibung nur für den Themenbereich Bildung ist zu erkennen, dass die Strukturen des CO bürokratisch, vielschichtig, kompliziert und in ständigem Wandel waren. Dadurch erklärt sich, dass viele geplante Maßnahmen der britischen Kolonialverwaltung verzögert, vernachlässigt oder überhaupt nicht realisiert wurden.

Außerdem, so erklärte Perham, musste sich das CO selten für dessen Entscheidungen verantwortlich zeigen, „denn es brauchte kaum je zu fürchten, der Öffentlichkeit über seine Maßnahmen Rede und Antwort stehen zu müssen. Die englische Öffentlichkeit war dafür unvermeidlicherweise viel zu unwissend und viel zu schlecht informiert; bei den Kolonialvölkern dagegen gab es bis vor wenigen Jahren keine öffentliche Meinung von einiger Wirksamkeit.“²²³

Zusätzlich beruhte die in vielen Angelegenheiten festzustellende Trägheit der britischen Kolonialverwaltung auf der Tatsache, dass es schier unmöglich war, allgemein gültige Richtlinien für alle Kolonien zu formulieren. Ein weiterer hinderlicher Faktor war der häufige Wechsel der Kolonialminister.²²⁴

In der Regel fand die Kommunikation zwischen London und den jeweiligen Kolonien zwischen zwei Individuen statt: dem *Secretary of State* und dem *Governor* des Territoriums.²²⁵

4.1.3. Lokale Kolonialverwaltung

In jedem Territorium des *British Empire* gab es Personen, die als Vertretung der Krone galten. Meist wurde diese Position als „*Governor*“²²⁶ oder „*High Commissioner*“²²⁶ bezeichnet. In Protektoraten wurden Titel wie „*Adviser*“²²⁶ oder „*Agent*“²²⁶ bevorzugt, da diese Ausdrücke weniger Autorität implizierten, auch wenn die Funktion im Grunde dieselbe war. Die Person in leitender

²²² Banton (2008, S. 40f.).

²²³ Perham (1963, S. 116).

²²⁴ Perham (1963, S. 117).

²²⁵ Banton (2008, S. 36).

²²⁶ Banton (2008, S. 15).

Position wurde in manchen Fällen auch „*man on the spot*“²²⁷ genannt und vereinte laut Lugard stellvertretend die Funktionen des Königs und Premierministers, war aber dem *Secretary of State* direkt unterstellt.²²⁸

Perham beschreibt die Rolle eines Gouverneurs in afrikanischen Territorien folgendermaßen:

„Es mußte die erste Aufgabe des Gouverneurs sein, die öffentliche Ordnung aufrechtzuerhalten. Sein ganzer Verwaltungsstab, angefangen von den leitenden Persönlichkeiten bis hinab zu den [...] Beamten der untersten Verwaltungsstufe draußen im Busch, den afrikanischen Stammeshäuptlingen oder – ältesten, den Polizeibeamten, - ihrer aller Arbeit beruhte auf der unbedingten Autorität des Gouverneurs [...]“²²⁹

Das Amt selbst war zeitlich begrenzt und wurde in der Regel in einem Zeitraum von 6 Jahren neu vergeben. Wenn ein *Governor* während einer Reise abwesend war oder die Position neu besetzt werden musste, übernahm ein vorher ernannter Stellvertreter seine Pflichten unter der Bezeichnung *officer administering the government* oder kurz o.a.g. In der britischen Kolonialverwaltung waren die Positionen der *Governors* ausschließlich von Männern besetzt worden, bis 1968 Dr. Hilda Louisa Gibbs als erste Frau zur Gouverneurin von Grenada ernannt wurde.²³⁰

Die Aufgaben eines *Governors* waren, aufgrund der geringen Anzahl der Beamten vor Ort und der oft absurd großen Verwaltungsgebiete, für die sie zuständig waren, vor allem in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts umfassend und teilweise praktisch nicht zu bewältigen:

„Es kam vor, daß ein Distrikt von dem Umfang einer mittelgroßen bis großen englischen Grafschaft, dessen Bevölkerungszahl zwischen 20.000 und nahezu einer halben Million liegen mochte, einem einzigen Beamten unterstand.“²³¹

Ab dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurden diese Zustände jedoch tragbarer und die Arbeitsbedingungen erträglicher.²³²

In der Regel wurde der Bildung der Kolonialbevölkerung von den *Governors* eine untergeordnete Rolle zugewiesen. Das lag einerseits an der Unterschätzung des Einflusses von Bildung auf die Wohlfahrt eines Verwaltungsgebietes und andererseits an dem chronischen Mangel finanzieller

²²⁷ Banton (2008, S. 16).

²²⁸ Banton (2008, S. 15f.).

²²⁹ Perham (1963, S. 60).

²³⁰ Banton (2008, S. 15f.).

²³¹ Perham (1963, S. 122).

²³² Perham (1963, S. 123).

Mittel in den meisten Territorien. Die meisten *Governors* übertrugen die Verantwortung für den Bereich der Bildung an Kolonialbeamte, die ihnen unterstellt waren. Es gab jedoch auch Ausnahmen zu dieser Regel. Clive Whitehead erwähnte z. B. Frederick Gordon Guggisberg, *Governor* der Goldküste ab 1919 und von Britisch-Guayana ab 1928, und Philip Mitchell, *Governor* von Uganda ab 1935, von Fiji ab 1942 und von Kenia ab 1944, die sich in ihren zuständigen Gebieten persönlich für die Verbesserung der Bildungsstrukturen in den Kolonien einsetzten.²³³

4.1.4. *Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa / Advisory Committee on Education in the Colonies*

Die Hauptverantwortlichen, die die Bildungsstrategie des CO für Kolonien in Afrika formulierten, waren:²³⁴

- Sir Frederick Lugard (später wurde ihm der Titel „*Sir*“ verliehen), arbeitete für das CO und war *Governor* von Hong Kong und später von Nigeria
- Sir Michael Sadler, war Pädagoge in Großbritannien und in kolonialen Territorien
- Dr. Joseph H. Oldham, Vertreter der protestantischen Missionsgesellschaften und wurde auch als Stimme der afrikanischen Bevölkerung durch seine enge Freundschaft mit Dr. James E.R. Aggrey wahrgenommen
- Mr. Hanns Vischer (später wurde ihm der Titel „*Sir*“ verliehen), war Mitglied der zweiten Forschungsgruppe des *Phelps-Stokes Fund* in Afrika und war Sekretär des *Advisory Committee on Education in the Colonies*

Die Direktiven des CO konnten aber in den britischen Kolonien in Afrika nur selten tatsächlich den Vorgaben entsprechend umgesetzt werden, da die finanziellen Ressourcen dafür größtenteils fehlten. Das CO war stark politisiert und die benötigte finanzielle Unterstützung wurde vom britischen Parlament und dem *Treasury Office*²³⁵ meist nicht freigegeben.²³⁴

Margaret Read hielt 1950 in Bristol einen Vortrag im Zuge eines Symposiums in dem sie erläuterte:

„The most constant problem in all colonial areas is that of financing the education system. It is part of the general problem of financing

²³³ Kirk-Greene, A. H. M. „Guggisberg, Sir (Frederick) Gordon [pseud. Ubique] (1869-1930)“ (2004). <https://www-oxforddnb-com.uaccess.univie.ac.at/view/10.1093/ref:odnb/9780198614128.001.0001/odnb-9780198614128-e-33599;jsessionid=750599F1576E44D63F9E49FF08881EF7>. Zugegriffen am: 07.10.2021; Whitehead (1981, S. 73f.).

²³⁴ Clatworthy (1969, S. 12f.).

²³⁵ Das *Treasury* (in Mandy Bantons Buch wird nicht von *Treasury Office*, sondern nur von *Treasury* gesprochen) musste immer konsultiert werden, wenn finanzielle Mittel gebraucht wurden. Grundsätzlich sollten die Kolonien aus den Geldströmen vor Ort schöpfen (durch Einnahmen von Steuern, Bergbaueinnahmen, Zoll und Hafengebühren) was aber selten ausreichend war. Mehr Informationen siehe: Banton (2008, S. 51, 163).

social services, which are inspired by European standards, from the revenue of territories which are for the most part under-developed from the point of view of material resources. In the British colonial areas there are at least five sources of income for educational work. There are central funds voted from general colonial revenue and administered by the colonial government. There are local rates levied by local authorities for education within their own area. Eagerness to vote special education rates has been a marked feature of recent years in many parts of British Africa. School fees at the primary and secondary level are paid in many areas. Voluntary agencies make contributions in varying degrees through payment of teachers' salaries and upkeep of buildings. The Colonial Development and Welfare Funds from the United Kingdom provide grants for specific purposes, especially in relation to higher education."²³⁶

Mary Banton zufolge mussten die Kolonialregierungen die Finanzen der jeweiligen Kolonien genau planen und Schätzungen für Einnahmen und Ausgaben vorlegen. Dadurch waren diese Unterlagen wahrscheinlich „one of the most regularly submitted items to be found in the Colonial Office correspondence. Unplanned and ad hoc expenditure was usually frowned upon [...].“²³⁷

Nach dem Ersten Weltkrieg übten die jeweiligen Kolonialregierungen vor Ort mehr Einfluss aus und damit einher kam oft eine Neugestaltung der Bildung für die kolonialisierte Bevölkerung. Um dieser Veränderungen Herr zu werden, wurde 1923 das *Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa* gegründet, in manchen Fällen wurde das Komitee auch *Advisory Committee on Native Education in British Tropical African Dependencies* genannt.²³⁸ 1929 wurde das Komitee dann zu *Advisory Committee on Education in the Colonies* (in den Kolonialakten immer A.C.E.C. abgekürzt) umbenannt.²³⁹ Im folgenden Text wird einfach mit *Advisory Committee* auf diese Ausschüsse Bezug genommen.

Erst einige Zeit nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges fand die Idee von Bildung als soziales Investment, von dem auch Großbritannien selbst profitieren könnte, allgemeine Zustimmung. Bis dahin wurden finanzielle Mittel für Bildung als eine Ausgabe für wohltätige Zwecke angesehen, aus der Großbritannien keinen Profit ziehen würde.²⁴⁰

²³⁶ Read, Margaret „Education and Social Change in Tropical Areas“. London/Edinburgh/Paris/Melbourne/Toronto/New York: Thomas Nelson and Sons Ltd. (1955, S. 34f.).

²³⁷ Banton (2008, S. 163).

²³⁸ Whitehead (1981, S. 71); Brown (1964, S. 365).

²³⁹ Clatworthy (1969, S. 11).

²⁴⁰ Clatworthy (1969, S. 16).

Das *Advisory Committee* hatte keine exekutiven Funktionen, sondern sammelte Informationen, ordnete diese ein, verbreitete sie und gab Empfehlungen für zu treffende Maßnahmen ab:

„[...] one of the functions of the [Advisory Committee] was to assess the educational needs envisioned by the various intra-colonial interests, consider these in light of other educational experiences and the committee's ideas on educational needs, and then arrive at a statement which attempted to establish the guidelines for transforming educational needs into policy.“²⁴¹

Es stand den Bildungszuständigen in den Kolonien frei, diese Empfehlungen zu befolgen, zu negieren oder anzupassen.

An dieser Stelle ist nochmals darauf hinzuweisen, dass das *Advisory Committee* unter chronischen finanziellen Mängeln litt. Nach dem Ersten Weltkrieg stürzte die Wirtschaft der sogenannten „westlichen“ Länder in eine starke Depression, worauf der Zweite Weltkrieg folgte, währenddessen die monetären Prioritäten des *British Empire* auf Bereichen fernab von Bildung der Kolonialbevölkerung lagen.²⁴²

Auch die Missionsgesellschaften litten unter den Finanzkrisen und die Weiterführung der Missionsschulen in Afrika war abhängig von monetärer Unterstützung der britischen Regierung.²⁴³ Wie schon mehrmals erwähnt, waren Missionsgesellschaften essentiell an der Bildung in den verschiedenen Gebieten beteiligt. Oldham war Sekretär des *International Missionary Council* und Vorsitzender des *Education Committee of the Conference of Missionary Societies* in Großbritannien und Irland und war maßgeblich an der Einführung und Gestaltung des *Advisory Committee* beteiligt. Ein Aspekt der Einführung einer kolonialen Bildungsstrategie war auch die Sicherung der Kooperation von Kirche und Staat in dem Bereich.²⁴⁴

Zwischen 1933 und 1939 konnte das *Advisory Committee* seiner Arbeit nur durch finanzielle Unterstützung der US-amerikanischen Organisation *Carnegie Corporation* nachkommen. Ohne Oldhams Einsatz für diese finanzielle Unterstützung (5,000 \$ pro Jahr) wäre das *Advisory Committee* höchstwahrscheinlich schon damals aufgelöst worden.²⁴⁵

²⁴¹ Clatworthy (1969, S. 2).

²⁴² Jones (1922, S. 371f.).

²⁴³ Clatworthy (1969, S. 12).

²⁴⁴ Clatworthy (1969, S. 9).

²⁴⁵ Clatworthy (1969, S. 14).

Als diese Zahlungen 1939 ausliefen, ernannte 1940 der damalige *Secretary of State*, Malcolm MacDonald, Mr. Christopher Cox (später wurde ihm der Titel „Sir“ verliehen) zum *Education Adviser*²⁴⁶. Dies führte zu einem administrativen Wandel des *Advisory Committee*.

„As personnel and money permitted, the Education Adviser became a peripatetic extension of the Secretary of State and the Advisory Committee in his discussions with various education officials in the colonies. The flexibility was important.“²⁴⁷

Cox wurde später von einem „Deputy“ und einem Assistententeam unterstützt, wovon eine Person weiblich war. Cox setzte sich dafür ein, dass es eine weibliche Vertretung in seinem Team gab und 1947 wurde Miss Freda H. Gwilliam in seinem Team aufgenommen.²⁴⁸ Gwilliam wird im folgenden Kapitel unter 5.1.8. vorgestellt. Hailey sprach schon 1938 davon, dass die Regierung plante eine Frau als „[...] supervisor of the education of women and girls“²⁴⁹ einzustellen.

Ab 1952 verlor das *Advisory Committee* stetig an Funktion und Nutzen. Es wurde 1961 aufgelöst und die Mitglieder des Komitees wurden zum *Department of Technical Cooperation* versetzt. Insgesamt gab es 289 Treffen des *Advisory Committees* in den 37 Jahren zwischen 9. Jänner 1924 und 8. Juni 1961.²⁵⁰

Perham, die selbst auch einige Jahre Mitglied des *Advisory Committee* war, beschrieb dieses folgendermaßen:

„[...] selten habe ich ein Gremium erlebt, welches mehr Enthusiasmus und Arbeitseifer an den Tag legte, als das Education Advisory Committee. Mit der Unterstützung der zuständigen Beamten des [Colonial Office] gelang es ihm, als dynamisches Verbindungsglied zwischen dem Erziehungs- und Schulwesen Englands und den jeweiligen Abteilungen für Erziehung in den einzelnen Kolonien zu wirken. Zumindest belehrte es die englische Lehrerschaft über die Verhältnisse in den Kolonien.“²⁵¹

²⁴⁶ Ein Netz aus beratenden Spezialisten wurde schon seit 1866 von den unterschiedlichen *Secretaries of State* gesponnen. Aber vor allem ab den 1930er Jahren wurden mehr und mehr Berater eingesetzt, unter anderem in den Bereichen Arbeit, Bildung, Medizin, Finanzen, Agrikultur, Fischerei, Tierschutz und Business. Siehe: Banton (2008, S. 41).

²⁴⁷ Clatworthy (1969, S. 14).

²⁴⁸ Whitehead, Clive „Miss Freda Gwilliam (1907-1987): A Portrait of the 'Great Aunt' of British Colonial Education“. *Journal of Educational Administration and History* 24 (2): 145–163 (1992, S. 146f.). <http://dx.doi.org/10.1080/0022062920240201>. Zugegriffen am: 25.11.2021; Jeffries (1956, S. 162f.).

²⁴⁹ Hailey (1938, S. 1256).

²⁵⁰ Clatworthy (1969, S. 10).

²⁵¹ Perham (1963, S. 116).

Das für diese Arbeit relevante *Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls* war also ein Sub-Komitee des *Advisory Committee* das dem *General Department/Division* bzw. dem *Social Services Department* im CO zugeordnet wurde.

4.1.5. *Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls*

Schon im Jahr 1931 wurde ein Sub-Komitee gegründet, um die Thematik *Education of African Women* zu behandeln. Dieses Komitee wurde von Sara Burstall und Anne Whitelaw eingerichtet, aber wurde nach Einreichung eines Zwischenberichts an das *Advisory Committee* wieder aufgelöst. Der Grund für die Auflösung ist nicht bekannt.²⁵²

Beim 97. Treffen des *Advisory Committee* am 21. September 1939 wurde das *Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls* (kurz S.C.W.E./SCWE) als ein Sub-Komitee des *Advisory Committee* bestellt. Das ernannte Sub-Komitee sollte aus neun Mitgliedern bestehen, von denen drei weiblich waren: Miss Oakden, Miss Perham und Miss Wright (die Sekretärin des Ausschusses). Das SCWE traf sich das erste Mal am 17. November 1939. Die Teilnehmerzahl stieg von neun auf elf, wobei die drei erwähnten Frauen als einzige Vertreterinnen ständig teilnahmen. In den ersten Jahren wurden teilweise auch Miss Audrey Richards und Miss Margaret Wrong zugezogen.²⁵³

Der Ausschuss wurde kurz nach Ausbruch des Zweiten Weltkrieges gegründet, weshalb die Veröffentlichung des 1941 angenommenen Erstberichts erst im Februar 1943 stattfand.²⁵⁴

Das SCWE wurde gegründet „to report on the means of accelerating social progress in the Colonial Empire by increased education of women and girls and by welfare work among them“²⁵⁵. Das Ziel der Arbeit des SCWE wurde dahingehend festgesetzt, dass es den Rückstand der Mädchen- und Frauenbildung in den meisten kolonialen Territorien aufzeigen sollte und überzeugende, faktenbasierte Argumente für die Notwendigkeit von Mädchen- und Frauenbildung anführen sollte.²⁵⁵

Die Berichte des SCWE wurden dann dem *Advisory Committee* überstellt, die diese dann kommentiert und teilweise abgeändert zurückschickten.²⁵⁶

Dieser Ausschuss war nicht besonders einflussreich und auch nicht langlebig und weitere Informationen dazu konnten in Sekundärquellen kaum gefunden werden.

²⁵² CO 859/1/9, S.C.W.E. 4/40, Advisory Committee on Education in the Colonies. Sub-Committee on the Education and Welfare of Women and Girls. D. A. Wright (Secretary), Colonial Office, 3rd February 1940.

²⁵³ CO 859/42/2, A.C.E.C. 26/40.

²⁵⁴ Whitehead (1992, S. 145f.).

²⁵⁵ CO 859/1/9, S.C.W.E. 10/39, S.1f.

²⁵⁶ CO 859/42/2, A.C.E.C. 2/41, Letter from S.R. Pughe.

4.2. Das koloniale Bildungssystem

Aaron Windel analysierte drei Phasen von Bildung in afrikanischen Kolonien, die sich in Herangehensweise und Ansatz unterschieden.²⁵⁷

- **Phase 1** (vom Ende des 19. Jahrhunderts bis 1. Weltkrieg): Missionsbildung der kirchlichen Institutionen dominierte.
- **Phase 2** (vom 1. Weltkrieg bis zum 2. Weltkrieg): offizielle Kolonialprogramme, die Bildung in afrikanischen Kolonien adaptieren sollten; Einfluss der Missionsgesellschaften blieb bestehen; wenig finanzielle Unterstützung auf Grund von globaler Depression; ab 1921 gab es erste Konzepte für britische Bildung in Afrika mit einem Ansatz für das gesamte sogenannte *Tropical Africa*; als Reaktion auf die britischen Konzepte gab es mehr und mehr Unabhängigkeitsbewegungen der Afrikaner:innen gegen die kolonialen Bildungsmaßnahmen.
- **Phase 3** (Nach dem 2. Weltkrieg): die Anti-Kolonialbewegung intensivierte sich; bis heute sei Bildung eine der Hauptfaktoren in der Unabhängigkeit Afrikas und gleichzeitig Teil des Erbes des Kolonialismus.

Besonders zwischen oben genannten Phasen 2 und 3 gab es grundlegende Veränderungen in der Kolonialverwaltung Afrikas. Vor den Weltkriegen lag der Fokus Großbritanniens auf der Expansion des britischen Weltreichs durch die Vermehrung von kolonialen Territorien. Nach dem 1. Weltkrieg verlagerte sich der Schwerpunkt jedoch auf die Erhaltung und Verwaltung der bestehenden kolonialen Gebiete.²⁵⁸

Außerdem zeigten die Weltkriege die hohe Bedeutung von sogenannten *human resources* und dadurch wurde die Relevanz von Bildung (vor allem Alphabetisierung und Erwachsenenbildung) anerkannt. Zusätzlich gab es damals die Absicht, die Selbstverwaltung der Kolonien zu stärken und zur Unabhängigkeit „zu führen“, wobei Bildung als wesentliches Element betrachtet wurde.²⁵⁹

Zählt man alle britischen Kolonien und Protektorate von 1924 zusammen, und lässt *British India* und die selbstverwalteten Gebiete außer Acht, umfasste das *British Empire* mehr als sechzig verschiedene Territorien, die sich über fast 5 Millionen Quadratkilometer mit einer Gesamtbevölkerung von etwa 55 Millionen Menschen erstreckten.²⁶⁰

²⁵⁷ Windel (2009, S. 2).

²⁵⁸ Watras (2015, S. 72).

²⁵⁹ Clatworthy (1969, S. 15).

²⁶⁰ Whitehead (1981, S. 72).

De facto war es unmöglich die Verwaltung des gesamten Reiches von London aus zu bewältigen. Es bedurfte einer lokalen Steuerung, die sich an die Richtlinien und Vorschläge des CO in London halten sollte. Die Verwaltungsform der *Indirect Rule*²⁶¹ prägte daher die britische Kolonialregierung. Es wurde seitens des CO versucht, eine allgemeine Herangehensweise der Bildungsstrategie für alle afrikanischen Kolonien zu formulieren. Trotz demographischer, historischer, geographischer und kultureller Unterschiede, sollte eine einheitliche Administration für Bildungsmaßnahmen eingeführt werden. Philip Foster erklärte zu dieser Entwicklung:

„[...] it was during [the 1920s] that several definitive proposals were made concerning the proposed content and nature of colonial educational practice.“²⁶²

Philip Foster führte weiter aus, dass 1925 die erste Stellungnahme zu einem generellen kolonialen Bildungsansatz vom *Advisory Committee* veröffentlicht wurde. Peter Kallaway zählte mehrere wichtige Einflüsse auf, die die Bildungsstrategie in britischen Kolonien nach dem 1. Weltkrieg maßgeblich beeinflussten:²⁶⁵

- Konferenzen vom *International Missionary Council*
- Das *Colonial Office*
- Die anderen Kolonialmächte (Frankreich, Belgien und Portugal)
- Amerikanische, philanthropische Organisationen (z. B.: Carnegie, Rockefeller oder Phelps-Stokes Fund)

Ab den 1930er Jahren wurden immer mehr Anthropologen zugezogen, die mit ihrer Expertise die Entscheidungsfindung der Kolonialregierungen unterstützen sollten. Es sollten Menschen, die die

²⁶¹ Im Gegensatz zur französischen, portugiesischen und belgischen Kolonialregierung, die die **direkte Herrschaft** verfolgten, gingen die Briten den Weg der **indirekten Herrschaft**. In der direkten Verwaltungsform wurden alle afrikanischen Machthaber abgesetzt und durch Europäer ersetzt. Lediglich auf niedrigster Beamtenebene wurden afrikanische Besetzungen zugelassen. Bei der indirekten Herrschaftsform wurde von schon bestehenden politischen Strukturen Gebrauch gemacht und folglich wurden nicht alle autochthonen Herrscher durch Europäer ersetzt. Einflussreiche Afrikaner, die den Kolonialisten positiv gestimmt waren, durften in vielen Fällen führende Positionen behalten, während jene, die ansatzweise Widerstand leisteten, ersetzt wurden. Diese Form der Herrschaft war viel kostengünstiger, barg aber auch mehr Risiken für die Kolonialmacht. Die autochthonen Herrscher konnten so die Bevölkerung leichter zur Revolution mobilisieren und es war eine Herausforderung für die Briten, die Kontrolle zu behalten. Mehr Informationen unter: Mair, Stefan „Ausbreitung des Kolonialismus“ (2005). <https://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58868/kolonialismus?p=all>. Zugriffen am: 30.09.2021.

²⁶² Foster, Philip „Education and Social Change in Ghana“. Chicago/Toronto: University of Chicago Press (1965, S. 156).

Gebiete und Bewohner:innen kannten, als Kolonialbeamte rekrutiert werden, womit Anthropologie und Bildungsadministration immer mehr vernetzt wurden.²⁶³ Margaret Read, eine leidenschaftliche Anthropologin, sah auch wichtige Zusammenhänge zwischen Bildung und Anthropologie:

„[...] I have no doubt at all about the importance as well as the necessity of collaborations between anthropologists and educationists. We need more extensive and intensive studies of the process of socialisation, both in tribal areas and in those where the cultural pattern is not within a tribal structure.”²⁶⁴

Die Fragen des Zugangs zur Schulbildung und der Form der Lehrpläne gewannen an Bedeutung und besonders die *Colonial Development and Welfare Acts* von 1940 und 1945 hatten Einfluss auf die in den Kolonien eingeschlagenen Bildungswege.²⁶⁵ Mit diesen Gesetzen wurden vor allem auch Gelder bereitgestellt, die eine Untersuchung von den unterschiedlichen Bildungsansätzen und deren praktische Umsetzung finanzieren sollten.

Godfrey N. Brown erklärte, dass auch schon vor diesen Kolonialgesetzen von 1940 und 1945 finanzielle Mittel aus London für Bildung in die verschiedenen Kolonien bereitgestellt worden war.²⁶⁶ Außerdem wurde schon 1847 ein Memorandum vom *Privy Council*²⁶⁷ veröffentlicht, in dem eine Reihe von Vorschlägen für die Ausbildung von Afrikaner:innen gemacht wurden:

„[...] ideas such as the interdependence of moral and physical training, the need for the school to make an impact on the local community in respect of agricultural development and improved sanitation, the need to adapt the content of the curriculum to local needs, and the advisability of the teacher being familiar with the local culture.”²⁶⁸

Diese Empfehlungen enthielten schon sehr ähnliche Ansätze wie jene, die dann 1923 vom *Advisory Committee* aufgegriffen wurden. Auch damals lag die Priorität des *Privy Council* darauf, Afrikaner:innen als Bauern und Bäuerinnen und somit die Landwirtschaft zu fördern.²⁶⁸

²⁶³ Hetherington (1978, S. 131f.).

²⁶⁴ Read (1955, S. 84).

²⁶⁵ Kallaway, Peter „Welfare and education in British colonial Africa and South Africa during the 1930s and 1940s“. *Paedagogica Historica* 41 (3): 337–356 (2005, S. 341).

²⁶⁶ Brown (1964, S. 365).

²⁶⁷ In früheren britischen Kolonialzeiten war das *Privy Council* für koloniale Angelegenheiten zuständig, bis 1801 das *War and Colonial Department* eingerichtet wurde. Siehe: Banton (2008, S. 25, 161).

²⁶⁸ Foster (1965, S. 162).

Dem britischen Kolonialregime imponierte der Ansatz von *industrial education* für Afrikaner:innen, der auch vom *Phelps-Stokes Fund* empfohlen wurde. *Industrial education* umfasste die Lehre vermarktbarer technischer Fähigkeiten, die nicht zuletzt den Kolonialregierungen zugutekommen würden.²⁶⁹

Es ist unumstritten, dass die Forschungsarbeit und die aus dieser resultierenden, 1922 und 1925 erschienenen Bücher von Jones und seiner Forschergruppe als Grundlage für viele Bildungsvorgaben des *Advisory Committee* fungierten. Brown hob jedoch hervor, dass die Mitglieder des *Advisory Committee* in der Umsetzung und Formulierung der Bildungsstrategie einen liberaleren Ansatz verfolgten als Jones; die Prioritäten waren jedoch grundsätzlich dieselben.²⁷⁰

Die von Jones vorgeschlagene Bildungsstrategie war gut mit der indirekten Herrschaftsform vereinbar. Die Herangehensweise der *adapted education* fand daher sowohl in Großbritannien als auch in den einzelnen Kolonialregierungen vor Ort großen Zuspruch. In Großbritannien entstand ein allgemeiner Konsens darüber, dass sich die Organisation der Bildung für Afrikaner:innen in den britischen Kolonien an Bildung für African-Amerikaner:innen in den Südstaaten der USA orientieren sollte.²⁷¹

Wie im 3. Kapitel schon ausführlich beschrieben, wurden von Jones und seiner Forschergruppe zwei Ansätze herausgearbeitet. Einerseits sprachen sie sich für *mass education* aus, also Bildung, die darauf ausgelegt ist, so viele Kinder wie möglich zu erreichen und in Grundkenntnissen zu unterrichten. Andererseits sollte für ausgewählte Schüler:innen eine anspruchsvollere Bildung geboten werden, die zukünftige „*Native leaders*“²⁷² ausbilden sollte. Mit „*Native leaders*“²⁷² wurden Lehrer:innen und Kolonialbeamt:innen gemeint, die von den Kolonialregierungen für die indirekte Herrschaftsform und die Bildung der breiten Bevölkerung gebraucht wurden.²⁷³

Diese zwei Strategien waren in verschiedenen Territorien unterschiedlich ausgeprägt. Dadurch, dass die Umsetzung der Bildungsvorgaben von den lokalen Umständen und den Vorgaben europäischen Kolonialbeamt:innen abhängig waren, variierten die gesetzten Schwerpunkte enorm. Brown erklärte, dass Afrikaner:innen in Westafrika besseren Zugang zu höherer Bildung hatten als in Zentralafrika, wo stärker auf die einfache Bildung der Masse gesetzt wurde. Es gab von Kolonie zu Kolonie sich unterscheidende Bildungsansätze, aber gewisse Tendenzen konnten festgemacht werden. Im Gegensatz zu den zentralafrikanischen Gebieten, gab es in den westlichen

²⁶⁹ Barnes (2015, S. 72).

²⁷⁰ Brown (1964, S. 370).

²⁷¹ Berman (1971, S. 134f., 141).

²⁷² Jones (1922, S. 57).

²⁷³ Jones (1922, Chapter IV).

Kolonialgebieten schon in den 1920ern Zusammenschlüsse von gebildeten Afrikaner:innen auf Universitätsniveau, die auch in den kolonialen Beratungsgremien vor Ort vertreten waren.²⁷⁴

In den jeweiligen Kolonien existierten viele verschiedene Schulen, die unterschiedlich hohe finanzielle Unterstützung erhielten. Man sprach von sogenannten „*Government Schools*“²⁷⁵, „*Government Assisted Schools*“²⁷⁶ und „*Government Non-assisted Schools*“²⁷⁶. Je nachdem wie gut sich diese Schulen an den britischen Vorgaben des *Advisory Committee* hielten, wurden sie von der britischen Krone finanziell unterstützt. Wenn die Vorgaben der Kolonialregierung hinsichtlich der Quantität oder Qualität des Bildungsangebots nicht befolgt wurden, gab es keine oder kaum Förderung. Ein guter Teil der *Non-Assisted Schools* waren Missionsschulen, die die Vorgaben nicht erfüllten. In der Goldküste z. B. waren 1950 fast die Hälfte aller Schulen unsubventionierte Schulen, die ein Viertel aller eingeschulten Kinder betreuten.²⁷⁷

Ab 1929 wurden die ersten Mädchenschulen von britischen Kolonialregierungen gegründet und 1938 gab es drei solcher Schulen, wobei es noch mehr gemischte Schulen für die Primarstufen gab. Die einzige Sekundarschule, die auch für Mädchen zugänglich war, bestand in der Kolonie Goldküste. An der *Achimota Secondary School* in Accra absolvierten 1934 die ersten zwei Mädchen eine Schule auf Sekundarstufe.²⁷⁸

Ab 1940, so erklärte Marlene Schild, sei ein verstärkter Einfluss von Frauen im Bildungsdiskurs zu verorten, sowie ein nie dagewesenes „Interesse des kolonialen Staates an der Ausbildung von Frauen“²⁷⁹. Mit der verstärkten Bildung von Afrikanerinnen verbunden war aber auch eine „selektive Einbindung in die Lohnarbeit über prekäre Beschäftigungsverhältnisse“²⁸⁰ in sozialen Bereichen, die Frauen öffentlich zugeschrieben wurden, wie „Kinder, Krankenpflege, Geburtshilfe und Lehre“²⁸⁰. Dabei wurde der Schwerpunkt auf eine praxisbezogene Ausbildung für Frauen und Mädchen gelegt. Das Resultat dieser geschlechtsspezifischen Zuordnung war für Afrikanerinnen eine Beschränkung ihrer Tätigkeit auf „Einkommensfelder in der informellen Ökonomie [die arbeitsintensiv

²⁷⁴ Brown (1964, S. 367–373); Es war nicht ersichtlich, ob auch Frauen in jenen Gremien vertreten waren. Fakt ist, dass einige wenige Mädchen und Frauen auch schon in den 1930er Jahren Bildung über die Primarstufe hinaus in Westafrika erhalten konnten. 1953 absolvierte Elizabeth Frances Baaba Sey als erste Afrikanerin die *University College of the Gold Coast*. Siehe: KESSE „Elizabeth Frances Baaba Sey, first female graduate of the University of Ghana“ (30.12.2019). <https://ghanaiamuseum.com/elizabeth-frances-baaba-sey-first-female-graduate-of-the-university-of-ghana/>. Zugegriffen am: 14.12.2021.

²⁷⁵ Foster (1965, S. 114).

²⁷⁶ Foster (1965, S. 115).

²⁷⁷ Foster (1965, S. 113–115).

²⁷⁸ Hailey (1938, S. 1256).

²⁷⁹ Schild (2014, S. 127).

²⁸⁰ Schild (2014, S. 128).

und schlecht bezahlt waren]. Sie waren von Beginn an auf den „Zuverdienst“ ausgerichtet und erlaubten nur eine partielle Integration in die koloniale Wirtschaft“^{281 282}.

4.2.1. *Paternalistische Bildungspolitik und afrikanische Stimmen*

Kolonialisierung setzt eine Kontrolle der Kolonialmächte über die kolonisierte Bevölkerung voraus. Diese Macht umfasst physische sowie mentale Kontrolle. Die Indoktrinierung wurde durch die Einführung einer nach europäischen Werten ausgerichteten Bildung ausgeübt. Dabei wurden afrikanischen Bildungsmethoden negiert und nicht anerkannt. Perham kritisierte die Einmischung europäischer Bildungsformen in Afrika scharf:

„Damals sah niemand, daß die neue europäische Bildung – neben den ökonomischen Kräften – gleichsam eine zweite Säure war, welche die Bande zersetzte, die die Familie den Klan und den Stamm zusammenhielten. Die europäische Erziehung trennte das des Lesens kundige Kind von seinen analphabetischen Vater; sie ließ es nicht zu, daß es Vieh hütete und die Schule der Alltagserfahrung besuchte, in der herkömmlicherweise die Jugend mit den Sitten und Gebräuchen des Stammes vertraut gemacht wurde. Das Kind verlor den Respekt vor den Vorfahren; es begann die religiösen oder magischen Kräfte des Häuptlings als heidnischen Aberglauben anzusehen und die Polygamie als eine Sünde. Auf diese Weise begann der christlich erzogene Schuljunge sich aus seiner eigenen gesellschaftlichen Umwelt herauszulösen; er geriet in geistiges Niemandsland.“²⁸³

Lord Hailey beschrieb, dass traditionelle Bildung in afrikanischen Gesellschaften vor allem durch sogenannte *Initiation Ceremonies*, also Aufnahmezeremonien in das Erwachsenenleben oder *regimental training*, d. h. Ausbildung der designierten zukünftigen Anführer:innen in Fähigkeiten zur Führung dieser Gemeinschaft stattfand.²⁸⁴

Das koloniale Denkmuster basierte darauf, die Bevölkerung der verwalteten Territorien zu „zivilisieren“ bzw. „modernisieren“, was unter anderem durch die „richtige“ Form von Bildung geschehen sollte. Außerdem war das koloniale System abhängig von der Nutzung (und Ausbeutung)

²⁸¹ Schild (2014, S. 130).

²⁸² Schild (2014, S. 127–131).

²⁸³ Perham (1963, S. 34).

²⁸⁴ Hailey (1938, S. 1207).

afrikanischer Arbeitskräfte, weshalb Fachkräfte ausgebildet werden sollten, die in Arbeitsprozesse integriert werden konnten, die europäischen Normen und Vorgaben entsprachen. Bildung und Ausbildung wurde also von den Kolonialmächten eingesetzt, um soziale und wirtschaftliche Kontrolle über die afrikanische Bevölkerung ihrer Territorien zu erreichen.²⁸⁵

Schild analysierte Texte und Artikel aus der Kolonialzeit, um Schlüsse über das Verhältnis des patriarchalen Kolonialsystems zu den sich in seinem Rahmen vollziehenden gesellschaftlichen Veränderungen zu ziehen. Sie stellte dazu fest, dass „Häuslichkeit, Geschlechterordnung und Rollenbilder von Frauen zentrale Referenzpunkte darstellten, über die der koloniale Diskurs gesellschaftliche Transformation artikulierte, die auch als Prozesse der Entwicklung wahrgenommen wurden“²⁸⁶.

Dabei wurde die als Reaktion auf die Prozesse der Industrialisierung und Demokratisierung neu entstandene europäische Sichtweise auf die Rolle der Frau in der (Klein-)Familie als modern und „entwickelt“ angesehen. Umgelegt auf afrikanische Verhältnisse bedeutete dies: Frauen wurde allein der häusliche Bereich als ihnen angemessenes Betätigungsfeld zugeschrieben, der vom öffentlichen (und wirtschaftlichen) Leben abgetrennt war. Wie schon erwähnt, war eine solche Teilung afrikanischen Gesellschaften vor der kolonialen Einmischung meist fremd.²⁸⁷

Eine Dynamik, die sich durch den gesamten kolonialen Bildungsdiskurs zieht und auch bei Jones zentral war, ist, dass afrikanische Meinungen völlig ausgegrenzt wurden. Diese Exklusion wurde schon damals von den wenigen afrikanischen Akademikern der Zeit nachdrücklich kritisiert.²⁸⁸

1917 wurde von westafrikanischen Akademikern der *National Congress of British West Africa* gegründet. Diese Gruppierung kämpfte für die afrikanische Unabhängigkeit von der Kolonialherrschaft und für die Einführung einer Universität in Westafrika.²⁸⁹ Außerdem sprachen sie sich für eine Vereinigung der westafrikanischen Kolonien Nigeria, Goldküste, Sierra Leone und Gambia im Rahmen eines neu zu gründenden Staates aus.²⁹⁰

4.3. Fazit

Die britische Kolonialpolitik war gekennzeichnet durch eine bürokratische Verwaltung und patriarchalisch geprägte Leitvorstellungen. Vor allem in den Strukturen der Bildung waren die stetigen Veränderungen und gleichzeitig die endlos verworrene bürokratische Mechanik zu erkennen. Zu

²⁸⁵ Mart, Çağrı T. „British Colonial Education Policy in Africa“. *Internal Journal of English and Literature* 2 (9): 190–194 (2011, S. 190–194). <https://academicjournals.org/journal/IJEL>. Zugegriffen am: 05.10.2021.

²⁸⁶ Schild (2014, S. 125).

²⁸⁷ Schild (2014, S. 125f.).

²⁸⁸ Berman (1971, S. 137); Brown (1964, S. 369).

²⁸⁹ Brown (1964, S. 368).

²⁹⁰ Eluwa & G. I. C. „Background to the Emergence of the National Congress of British West Africa“. *African Studies Review* 14 (2): 205–218 (1971, S. 205). <https://www.jstor.org/stable/523823>. Zugegriffen am: 19.11.2021.

allgemeine, ungeklärte oder fragwürdige Vorgaben, fehlende finanzielle Mittel, sowie sexistische und rassistische Vorurteile über die vermeintliche Überlegenheit der europäischen „Zivilisation“ führten dazu, dass die Ansätze zu kolonialer Bildung für afrikanische Mädchen und Frauen erst spät als bedeutend wahrgenommen wurden.

Missachtet wurden im kolonialen Bildungsdiskurs nicht nur die wirtschaftlichen und sozialen Rollen der afrikanischen Frauen und Mädchen in ihren Gesellschaften, sondern auch die persönlichen Rollen und die inhaltlichen Beiträge europäischer Frauen. Obwohl bereits in den 1920er Jahren offenbar geworden war, dass Frauen in den Bildungsdiskurs zu wenig eingebunden worden waren und eine Institutionalisierung einer Mädchen- und Frauenbildung für Afrikanerinnen darunter litt, wurden bis Ende der 1930er Jahre keine Schritte gesetzt, um dem entgegenzuwirken. Der Ausschluss von Frauen und Afrikaner:innen und vor allem das Fehlen von weiblichen afrikanischen Stimmen blieb im Kolonialismus allgegenwärtig, so auch im Bereich der Bildung.

5. Quellenanalyse

Im folgenden Kapitel wird die Recherche der primären Quellen ausgewertet. Daher ist es notwendig die Aktennummern den jeweiligen Themenbereichen zuzuordnen, damit die Zitierung möglichst verständlich ist. Im Appendix sind die Akten noch einmal mit allen Informationen angeführt, die auf dem Deckblatt, „*jacket*“ genannt, der jeweiligen Akte zu finden war.

Als das *General Department* noch für Bildungsangelegenheiten verantwortlich war, wurden dessen Aufzeichnungen der Aktennummer CO 323 zugeordnet. Ab 1939 war das *Social Services Department* für Bildung zuständig, die betreffenden Datensätze haben die Aktennummer CO 859. Außerdem wird in der vorliegenden Arbeit noch ein Datensatz des *Dominions Office* analysiert, das Bildungsangelegenheiten unter der Aktennummer DO 35 katalogisierte.²⁹¹

Zusätzlich wird mit Datensätzen der Nummer CO 691, die dem Gebiet Tanganjika zugeordnet waren und CO 822, in denen es um Ostafrika geht, gearbeitet.²⁹²

Es liegen weiter fünf Akten des SCWE vor, wovon vier unter CO 859, der Aktennummer des *Social Services Department*, und eine unter DO 35 katalogisiert sind.²⁹¹

Eine weitere Aktennummer mit der gearbeitet wird, ist CO 879, in der die Typoskripte der Sitzungsprotokolle des *Advisory Committee* von Jänner 1924 bis November 1928 zu finden sind.

Die sachdienlichsten Akten für die Analyse waren die Sitzungsprotokolle und Berichte vom SCWE und vom *Advisory Committee*. Wie viele Frauen wann und auf welche Art zu diesen Treffen eingeladen wurden und wie die Diskussionen später transkribiert wurden, gibt gute Auskunft über die weibliche Teilnahme am kolonialen Bildungsdiskurs.

Im folgenden Kapitel wird das Leben und Wirken der Akteurinnen, die in jenen Akten eine Stimme fanden, genauer betrachtet.

5.1. Die Frauen des kolonialen Bildungsdiskurses

Eine ausgewählte Liste von Frauen, die in den Primärquellen immer wieder erwähnt werden, ist in folgender Tabelle angeführt:

Tabelle 1 - Akteurinnen des kolonialen Bildungsdiskurses

de Renzy-Martin, Rosalind Hull (1913-1993)	Geboren in Redhill, studierte am <i>Whitehall Secretarial College</i> . War <i>Administrative Assistant</i> in Tanganjika. ²⁹³
---	---

²⁹¹ Banton (2008, S. 304–306).

²⁹² Banton (2008, S. 277).

²⁹³ Liveing Fenn, Edward „Rosalind Hull de Renzy-Martin [1345]“ (o. J.). <https://www.thekingscandlesticks.com/webs/pedigrees/1345.html>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

	Füllte den Posten der Sekretärin bei Treffen des <i>Advisory Committee</i> im Jahr 1947 aus. ²⁹⁴
Gaved, Miss Joan A.	Es konnten keine biographischen Daten über Miss Joan A. Gaved gefunden werden. Sie war Sekretärin bei der Gestaltung des <i>Ten Year Plan for African Education</i> in Tanganjika im Jahr 1950. ²⁹⁵
Gibson, Miss	Es konnten keine biographischen Daten über Miss Gibson gefunden werden. Sie vertrat einen gewissen Mr. Grace beim 5. Treffen des SCWE. ²⁹⁶
Gray, Miss	Direktorin der <i>St. Paul's School for Girls</i> .
Knox, Miss Beresford	War in den 1950ern Direktorin der <i>St. Mary's School</i> in Masasi, Tanganjika. ²⁹⁷ War bei einigen Treffen des <i>Advisory Committee</i> 1947 anwesend. ²⁹⁴
Mackenzie, Dr. Isowel P.	Es konnten keine biographischen Daten über Dr. MacKenzie gefunden werden. Sie war beim 14. Treffen des <i>Advisory Committee</i> im Sekretariat vom 7.-11. Juli 1947 anwesend. ²⁹⁴
Maynard, Dr.	Sie war die Ehefrau von Reverend Maynard, der im Namen der <i>Africa Inland Mission (AIM)</i> arbeitete. Sie war Ärztin und wurde Leiterin eines Krankenhauses der AIM in Kola Ndoto (Tanganjika) in den 1920er und 1930er Jahren. Sie arbeitete größtenteils unentgeltlich. ²⁹⁸
Morley, Mrs.	Es konnten keine biographischen Daten über Mrs. Morley gefunden werden. Sie wurde vom <i>Special Committee on Non-Native Education in Tanganyika Territory</i> als Repräsentantin der <i>Parents' Association</i> und der <i>Women's Service League</i> eingeladen. ²⁹⁹
Orde-Brown, Miss R.	Es konnten keine biographischen Daten über Miss R. Orde-Brown gefunden werden.

²⁹⁴ CO 691/198/11, Minutes of the 14th meeting of the Advisory Committee on African Education, held at the secretariat on 7th to 11th July, 1947. S. 70.

²⁹⁵ CO 691/207/9, Ten Year Plan for African Education, Tanganyika. J. Gaved, East Africa Department, Colonial Office. S. 50-52.

²⁹⁶ CO 859/1/9, S.C.W.E. 11/40, Minutes of the Fifth Meeting held at the Colonial Office, 29 Queen Anne's Gate on Tuesday, 5th March, at 11 a.m.

²⁹⁷ Tengtenga, James „The UMCA in Malawi: A History of the Anglican Church, 1861-2010“. Malawi: Kachere Series (2010, S. 407f.). <https://books.google.at/books?id=WmRoxCf0rEAC>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

²⁹⁸ Jennings, Michael „Cooperation and competition: missions, the colonial state and constructing a health system in colonial Tanganyika“, in: Greenwood, Anna (Hrsg.). „Beyond the state: The Colonial Medical Service in British Africa“. Manchester: Manchester University Press (2016, S. 158, 163). <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526137074/9781526137074.xml>. Zugegriffen am: 17.12.2021.

²⁹⁹ CO 691/198/12, Tanganyika Territory. Report by the Special Committee on Non-Native Education. S.2.

	Sie war Teil des Schriftverkehrs bezüglich des <i>Ten Year Plan for the Development of African Education</i> in Tanganjika der 1950er Jahre. Sie äußerte sich bezüglich Baupläne von Schulen in Tanganjika. ³⁰⁰
Pelham-Johnson, Muriel F.F.	Wurde in Uganda geboren und wurde 1939 <i>Superintendent of Female Education</i> (bzw. <i>Senior Woman Education Officer</i>) in Tanganjika. Setzte sich dafür ein, die Zahl der Schülerinnen zu erhöhen. ³⁰¹
Plummer, (Sgd.) Mrs. G.	<i>Lady Superintendent</i> für Bildung in den südlichen Provinzen von Nigeria in den 1930er Jahren. ³⁰²
Richards, Dr. Audrey Isabel (1899-1984)	Geboren in Kalkutta und war Sozialanthropologin. Sie arbeitete 1930-1934 in Südrhodesien; sie forschte vor allem im Bereich Ernährung. ³⁰³
Robertson, Miss	Es konnten keine biographischen Daten über Miss Robertson gefunden werden. Sie schrieb 1943 einige Briefe aus denen zu entnehmen ist, dass sie in der Logistik des <i>Advisory Committee</i> , bzw. SCWE arbeitete. Es ging dabei darum, welche Schriftstücke wann und an wen ausgeschickt werden sollten. ³⁰⁴
Taylor, Miss G. N.	Es konnten keine biographischen Daten über Miss G. N. Taylor gefunden werden. Sie war am 28. März 1939 bei einem Treffen eines Komitees, das sich mit <i>Education in Tanganyika</i> beschäftigte und dort auch vor Ort war. ³⁰⁵
Wallington, Mrs.	Es konnten keine biographischen Daten über Miss Wallington gefunden werden. Sie war beim 10. Treffen des <i>Advisory Committee</i> über Bildung in Tanganjika am 22. Und 23. November 1934 als „ <i>Extraordinary Member</i> “ ³⁰⁶ anwesend. ³⁰⁶
Walton, Miss	Es konnten keine biographischen Daten über Miss Walton gefunden werden.

³⁰⁰ CO 822/367, Letter from R. Orde-Brown, 6th November 1951.

³⁰¹ Nicholson, Timothy A. „Teaching Tanzania: Education and the Creation of Tanzania in a Cold War World“. New York (Mai 2012, S. 66f.). https://dSPACE.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/59807/Nicholson_grad.sunysb_0771E_10840.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³⁰² Harding, A. J. & Gent, G.E.J. „The Dominions Office and Colonial Office List for 1935: Comprising Historical and Statistical Information“. London/Dustable/Watford: Waterlow & Sons, Limited (1935, S. 425). <https://books.google.at/books?id=NkYKAQAAMAAJ>. Zugegriffen am: 17.12.2021.

³⁰³ Strathern, Marilyn „Audrey Isabel Richards 1899-1984“. *Proceedings of the British Academy* 82: 439–453 (1993). <https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/1331/82p439.pdf>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³⁰⁴ CO 859/42/2, A.C.E.C., Report of Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls in Africa.

³⁰⁵ CO 691/175/3, Notice. Education Committee.

³⁰⁶ CO 691/145/6, First Session of Advisory Committee on African Education. Tenth Meeting. Thursday and Friday, 22nd and 23rd November, 1934. S. 4.

	Sie wird in einem Akt des SCWE 1940 erwähnt. Sie arbeitete für die <i>Methodist Mission</i> und sprach über Nord-Nigeria. ³⁰⁷
Welch, Dr. Janet (1893-1959)	Sie studierte Medizin an der <i>Royal Free Hospital Medical School</i> in London und arbeitete in den 1930ern als <i>Medical Missionary</i> in Njassaland. Sie heiratete später den Amerikaner Dr. Thomas Mackie und wurde Teil der internationalen Abteilung des <i>U.S. Public Health Service</i> . ³⁰⁸
Werner, Professor Alice (1859-1935)	Sie wurde in Triest geboren, wuchs in Neuseeland, Mexico und den USA auf und erhielt ihre Ausbildung in Deutschland und England am <i>Newham College</i> in Cambridge. Sie lehrte in London Afrikaans und Zulu und wurde 1917 Lektorin an der <i>School of Oriental Studies</i> später lehrte sie Swahili und Bantu-Sprachen in London, Oxford und Cambridge. Außerdem war sie Vizepräsidentin der <i>African Society</i> . ³⁰⁹
Wright, Miss D. A.	Es konnten keine biographischen Daten über Miss Wright gefunden werden. Sie war Sekretärin des SCWE, das bedeutete, sie war die Schriftführerin der Protokolle in den 1940er Jahren und schrieb die Erklärungen und Einleitungen zu unterschiedlichen Schriftmeldungen. ³¹⁰
Wrong, Miss Margaret C. (1887-1948)	Sie wuchs in Toronto auf, wo ihr Vater Dr. G. M. Wrong Geschichtsprofessor war. Sie studierte in Toronto und Oxford. Ihr Einflussbereich umfasste Bildung, das Missionswesen und andere auf Afrika bezogene Themen. Sie war eine wichtige Person im <i>International African Institute</i> , in dem sie sehr eng mit Hanns Vischer zusammenarbeitete. Ein Haupterfolg ist das <i>International Committee on Christian Literature for Africa</i> . Dieses wurde von ihr gegründet und hatte Sitze in London und New York und wurde zu einer Kommunikationsplattform zwischen England und Nordamerika. So wurde sie z. B. 1926 von Thomas Jesse Jones eingeladen, Miss Mabel Carney (1921-2021), eine Forscherin im Bildungsbereich dieser Zeit, auf einer Forschungsreise durch Afrika zu begleiten. Sie fungierte außerdem als Bindeglied zwischen den Missionsgesellschaften und britischen Kolonialregierungen in Afrika. Ihre Arbeit zielte darauf ab, Lehrbücher in afrikanischen Sprachen und auf Englisch

³⁰⁷ CO 859/1/9, S.C.W.E. 10/40, Demand for Girls' Education. S. 2.

³⁰⁸ o. A. „Obituary: Janet W. Mackie, M.B.E., M.B., B.S“. *British Medical Journal* 2 (5163): 1408 (1959). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1990892/?page=1>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³⁰⁹ C. O. B. „Obituary: Professor Alice Werner“. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* 8 (1): 281–282 (1935). <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0041977X00081702>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³¹⁰ CO 859/1/9, S.C.W.E. 9/39, D. A. Wright (Secretary), Colonial Office, 16th November 1939.

	für Afrikaner:innen zu veröffentlichen, um die Unabhängigkeit von Afrikaner:innen zu unterstützen. Sie starb in Uganda am 11. April 1948. ³¹¹
--	--

Die meistzitierten und aktivsten Akteurinnen des kolonialen Bildungsdiskurses werden im folgenden Abschnitt genauer vorgestellt.

5.1.1. Miss Sara Annie Burstall (1859-1939)

Burstall wurde am 2. November 1859 in Aberdeen geboren. Burstall beschrieb ihre Mutter Annie Hepzibah King als unabhängige Frau, die als eine der ersten Frauen in England an einem Institut für Mechanik studierte. Ihr Vater, Henry Abraham Burstall, arbeitete für eine Londoner Firma und war zuständig für Granit-Steinbrüche. In Aberdeen besuchte Burstall die *Dr. Lyon's Union Street Scottish Academy*, an der gemischter Unterricht stattfand. Die gesamte Familie, bestehend aus Burstall, den Eltern und zwei jüngeren Brüdern, war Mitglied der *Church of England*. 1871 zog die Familie nach London. Da sie nur über wenig Einkommen verfügte, war die Ausbildung von Burstall von Stipendien abhängig. Sie besuchte in London die *Camden School for Girls*, die Bildung für Kinder aus ärmlicheren Verhältnissen anbot. Später bekam sie ein Stipendium für das *Girton College* in Cambridge, wo sie Mathematik und Geschichte studierte. 1882 wurde sie *assistant mistress* an der *North London Collegiate School*, also unterstützende Assistentin einer anderen Lehrkraft und besuchte gleichzeitig *teacher-training* Kurse am *College of Preceptors*. 1884 absolvierte sie einen BA-Abschluss. 1893 reiste sie auf Kosten des *Gilchrist Education Trust* nach Chicago, USA, um Mädchen- und Frauenbildung zu studieren. Daraufhin schrieb sie ihr erstes Buch „*The Education of Girls in the United States*“³¹², das 1894 veröffentlicht wurde. Sie wurde 1898 Direktorin der *Manchester High School*, und reiste 1907-1908 wieder in die USA, um weiterführende Untersuchungen über Mädchen- und Frauenbildung in den USA durchzuführen. 1909 wurde sie Präsidentin der *Association of Headmistresses of Public Secondary Schools* und behielt die Position bis 1911. 1924 kündigte sie ihre Position als Direktorin und ging in Pension. Sie veröffentlichte 1933 eine Autobiographie und starb am 26. März 1939 in London.³¹³

³¹¹ o. A. „Obituary: Miss Margaret Wrong“. *Africa* 18 (3): 207 (1948, S. 207). <https://www.cambridge.org/core/journals/africa/article/miss-margaret-wrong/4DD2C0C5251C6890B53BC99296A1FB43>. Zugegriffen am: 15.12.2021; B. D. G. „Miss Margaret Wrong“. *International Review of Missions* 18 (3): 292–294 (1948). <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/4DD2C0C5251C6890B53BC99296A1FB43/S0001972000023792a.pdf/miss-margaret-wrong.pdf>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³¹² Burstall, Sara A. „*The Education of Girls in the United States*“. London: Swan Sonnenschein & Co. (1894).

³¹³ Delamont, Sara „Burstall, Sara Annie“ (2004). <https://www-oxforddnb-com.uaccess.univie.ac.at/view/10.1093/ref:odnb/9780198614128.001.0001/odnb-9780198614128-e-45782;jsessionid=9CC3A53B858D3B6C560EA1B26103E756>. Zugegriffen am: 19.12.2021; Oertzen, Christine von „*Science, Gender, and Internationalism: Women's Academic Networks, 1917-1955*“. New York/Hampshire: Palgrave Macmillan Ltd (2014, S. 212).

Burstall war 13 Jahre lang ständiges Mitglied des *Advisory Committee* und zum Zeitpunkt ihrer Pensionierung im Juli 1938 das am längsten dienende Mitglied. Sie wurde bald nach der Gründung des zunächst ausschließlich männlich besetzten *Advisory Committee* als Mitglied eingeladen. Beim 13. Treffen des Komitees im April 1925 wurde sie als Mitglied vorgeschlagen und schon ab dem 15. Treffen im Mai 1925 nahm sie an den Treffen des Komitees regelmäßig teil.³¹⁴

5.1.2. Miss Anne Watt Whitelaw (1875-1966)

Whitelaw wurde in Edinburgh, Schottland, geboren und studierte, arbeitete und lebte später abwechselnd in England und Neuseeland. Sie wurde 1905 Direktorin der Mädchenschule *Auckland Girl's Grammar School* in Neuseeland, bevor sie Direktorin an der *Wycombe Abbey School* nahe London wurde.³¹⁵ Whitelaw war während der ersten Jahre des 20. Jahrhunderts in der Suffragettenbewegung aktiv.³¹⁶ Sie wurde Mitglied des *British Missionary Society Advisory Committee on Education in the Colonies* und bereiste von Dezember 1925 bis April 1926 gemeinsam mit Oldham und seiner Ehefrau Uganda, Tanganjika und Kenia. Danach wurde sie im selben Jahr vom CO als zweites weibliches Mitglied des *Advisory Committee* bestellt (neben Sara Burstall) und fungierte bis 1932 als Beraterin im Bereich der Mädchen- und Frauenbildung. Sie starb am 11. August 1966 im Alter von 90 Jahren in Auckland, Neuseeland.³¹⁵

5.1.3. Miss Margery Freda Perham (1895-1982)

Perham war eine angesehene Expertin der Sozialanthropologie in Großbritannien. Sie hielt Vorlesungen an der *Oxford University*, wurde von Kolonialregierungen und dem CO immer wieder zu Diskussionen zugezogen und war Mitglied verschiedener Ausschüsse des CO in London. Sie war außerdem an Recherchearbeiten für Lord Haileys Buch „*An African Survey*“¹⁸³ beteiligt. Sie wurde mehrmals ausgezeichnet und wurde 1961 als erste Frau eingeladen bei der prestigeträchtigen Radioreihe *Reith Lectures* der BBC über „*African Nationalism*“³¹⁷ und „*The Problem of White Settlement*“³¹⁸ zu referieren. Zwischen 1921 und 1963 bereiste sie weite Teile Afrikas und hielt ihre Beobachtungen in einigen Büchern fest. Sie sah sich selbst vor allem als Schriftstellerin. Ihr wohl

³¹⁴ Whitehead (1992, S. 145).

³¹⁵ Matthews, Kay M. „Boundary crosser: Anne Whitelaw and her leadership role in girls' secondary schooling in England, New Zealand and East Africa“. *Journal of Educational Administration and History* 37 (1): 39–54 (2005, S. 40–50). <https://www.tandfonline-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.1080/0022062042000336064?needAccess=true>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³¹⁶ Cartwright, Colin „Burning to Get the Vote: The Women's Suffrage Movement in Central Buckinghamshire, 1904-1914“. London: University of Buckingham Press (2013, S. 16, 20, 21, 254, 256).

³¹⁷ Perham, Margery „The Colonial Reckoning: African Nationalism“. BBC Radio 4 : The Reith Lectures (23.11.1961). <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/p00hbd2d>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³¹⁸ Perham, Margery „The Colonial Reckoning: The Problem of White Settlement“. BBC Radio 4: The Reith Lectures (07.12.1961). <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/p00hbd4s>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

bekanntestes Werk ist die Biographie von Lord Lugard, die in zwei Bänden in den Jahren 1956 und 1960 erschien.³¹⁹

Vor allem zwischen den Weltkriegen sei sie viel durch Afrika gereist und habe dabei stets gute Erfahrungen mit den Menschen vor Ort gemacht, wie Perham berichtete:

„Ein- oder zweimal war ich selbst die erste weiße Frau, die afrikanische Stämme³²⁰ zu Gesicht bekamen, z. B. im nordöstlichen Nigeria und an der Grenze zwischen Somaliland und Äthiopien.“³²¹

„[...] meistens treckte ich, zuweilen zu Pferd, zuweilen zu Fuß oder mit einem Lastwagen des Modells T weit abseits von den Verkehrszentren und Hauptstraßen. Dennoch habe ich niemals irgendwelche Anzeichen von Unzufriedenheit und Aufsässigkeit beobachtet; im Gegenteil, ich stieß überall auf Freundlichkeit und mächtige Neugierde.“³²²

Anthony Kirk-Greene untersuchte Perhams Leben und Werke und machte 2008 darauf aufmerksam, dass es keine Biographie über Perham gab und bis heute wurde keine umfassende Biographie veröffentlicht.³²³

Perham war von Anfang an Mitglied des SCWE, fiel aber schon bald krankheitsbedingt aus und konnte an einigen Diskussionen nicht teilnehmen.³²⁴

5.1.4. Dr. Margaret Read (1889-1991)

Read war Sozialanthropologin und fungierte als Mitglied mehrerer Ausschüsse, wie der *Elliot Commission of Higher Education* in Westafrika und der *Commission on the Education of Women and Girls* in Zentralafrika. Sie bereiste auch Jamaica, Britisch-Honduras, Indien und die USA.³²⁵

³¹⁹ Kirk-Greene, Anthony „Margery Who? A biography waiting to happen“. *African Research & Documentation* (107): 47–50 (2008, S. 47–50). <https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/margery-who-biography-waiting-happen/docview/194658110/se-2?accountid=14682>. Zugegriffen am: 10.12.2021; Pugh, Patricia „Margery Freda Perham 1895-1982“ 111: 617–633 (2001, S. 617). <http://publications.thebritishacademy.ac.uk/pubs/proc/files/111p617.pdf>. Zugegriffen am: 24.11.2021.

³²⁰ In der damaligen Zeit wurde sehr vereinfacht von afrikanischen „Stämmen“ gesprochen. Perham selbst kritisierte diesen Sprachgebrauch, verwendete das Wort trotzdem selbst: „Aus Bequemlichkeit nennen wir alle diese Volkgruppen „Stämme“, obgleich die Anthropologen eine ganze Anzahl verschiedener Typen gesellschaftlicher Organisation – oder auch deren Nichtvorhandensein – in der afrikanischen Gesellschaft unterscheiden.“ Perham (1963, S. 24)

³²¹ Perham (1963, S. 28).

³²² Perham (1963, S. 31).

³²³ Kirk-Greene (2008, S. 50).

³²⁴ CO 859/42/2, A.C.E.C. 26/40, Advisory Committee on Education in the Colonies. Report of the Sub-Committee on the Education and Welfare of Women and Girls.

³²⁵ Read (1955, S. vii).

Vor dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs lehrte sie Sozialanthropologie an der *London School of Economics* und bekam ein dreijähriges Forschungsstipendium vom *International African Institute*.³²⁶ Im Zuge dessen bereiste sie 1947 gemeinsam mit Freda H. Gwilliam (siehe 5.1.8) Ostafrika, genauer gesagt Njassaland und Nordrhodesien. Mit dieser Reise kamen die Frauen einer Forderung des *Advisory Committee* von 1941 nach, den Zustand von Mädchen- und Frauenbildung in Afrika zu untersuchen.³²⁷

Read arbeitete außerdem zeitweise mit Margaret Wrong (vorgestellt in Tabelle 1) zusammen.³²⁸ Reads Buch „*Education and Social Changes in Tropical Areas*“³²⁹ wurde 1955 veröffentlicht und besteht aus mehreren Vorträgen und Texten, die sie zwischen 1943 und 1952 vorgetragen und geschrieben hatte. Darin verwendet sie für die Zeit politisch und sozial progressive Ausdrücke. Sie verwendete z. B. den Ausdruck „*pre-literate*“³³⁰ statt „*underdeveloped*“ für Gesellschaften, die nicht Lesen und Schreiben konnten, da sie dieses Können nicht mit „höher entwickelt“ gleichsetzen wollte. Außerdem betonte sie als Anthropologin, dass man keine Gesellschaftsformen pauschal verallgemeinern und daher auch keine allgemeine Herangehensweise in Fragen der Bildung formulieren könne.³³¹

Read³³² wird in den vorliegenden Quellen z. B. in einem Bericht über verschiedene Treffen der *African Education Group* zitiert.³³³ Das war eine Vereinigung von missionarischen Bildungsexperten, von Oldham gegründet, um eine gemeinschaftliche Vertretung christlicher Missionsgesellschaften im Bereich Bildung zu haben. Barnes beschreibt die *African Education Group* als kirchliche Schattenversion des *Advisory Committee*.³³⁴

Daraus ist zu schließen, dass Read auch Beziehungen zu christlichen Vereinigungen pflegte.

5.1.5. Dr. Philippa Chicheley Esdaile (1888-1989)³³⁵

Dr. Esdaile graduierte an der *University of Manchester* und bekam 1911 den *Master of Science* überreicht und 1917 einen Dokortitel für die Untersuchung des Schädels einer Bandikutratte.

³²⁶ Read (1955, S. 1).

³²⁷ Whitehead (1992, S. 150).

³²⁸ B. D. G. „Margaret Wrong“ (1948, S. 294). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rft&AN=ATLAI&GOV180328001466&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³²⁹ Read (1955).

³³⁰ Read (1955, S. 14).

³³¹ Read (1955, S. 14, 19).

³³² In der Quelle wird manchmal von Dr. Margaret Reid gesprochen. Es konnte kein Indiz gefunden werden, dass es sich hierbei um eine andere Person als Read handeln könnte. Ihr Name wurde wohl einfach falsch geschrieben.

³³³ CO 859/1/9, S.C.W.E. 10/40, Demand for Girls' Education.

³³⁴ Barnes (2015, S. 68f.).

³³⁵ London's Global University - UCL „Record: Esdaile; Philippa (1888-1989); Dr.“ (15.12.2021). <https://archives.ucl.ac.uk/CalmView/Record.aspx?src=CalmView.Persons&id=GB/366/591>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

Außerdem war sie wohl die erste Leiterin der Zoologie am *Bedford College, University of London*. Sie übernahm 1914 den Posten, nachdem ihr Vorgänger Marett Tims seinen Kriegsdienst wahrnehmen musste. Sie war Lektorin im Fach Biologie an der *University of London* und am *King's College of Household and Social Science*. 1951 ging sie in Pension.³³⁶

Zusätzlich war Esdaile Mitglied zweier Unterausschüsse, die 1933 und 1936 ins Leben gerufen worden waren und die im Namen des *Advisory Committee* die Thematik der Universitätsbildung für Afrikaner:innen untersuchen sollten.³³⁷

Sie wird in einigen Protokollen des SCWE erwähnt und zitiert, vor allem zum Bereich *Domestic Science*. Außerdem war sie zeitweise auch Mitglied des *Advisory Committee*.³³⁸

5.1.6. Dr. Mary G. Blacklock (?)

Es konnten zu Blacklock keine biografischen Daten in der Sekundärliteratur gefunden werden. Blacklocks Artikel „*Certain Aspects of the Welfare of Women and Children in the Colonies*“³³⁹ von 1936 wurde und wird vielfach zitiert, sowohl in der damaligen Zeit als auch in zeitgenössischer Literatur. Ihr Artikel wird in den primären Quellen dieser Arbeit vielfach erwähnt. Das *Advisory Committee* und das SCWE beziehen sich immer wieder auf Blacklocks Ansichten, Vorschläge und Schlussfolgerungen. Im Kapitel 5.2 werden ihr Artikel und verschiedene Reaktionen darauf vorgestellt.

Blacklock bereiste im Sommer und Herbst 1935 die britischen Kolonien Hong Kong, Britisch-Malaya (umfasst heutige Teile von Malaysia und Singapur), Ceylon (das heutige Sri Lanka) und Palästina und besuchte danach bei kürzeren Aufenthalten auch China, Burma und Indien. Sie war Mitglied der *Women's Medical Service for India* und später auch des *Colonial Medical Service in Africa*.³⁴⁰

³³⁶ Sylph, Ann „Women in Zoology: moving into the 20th century“ . [https://zslpublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/toc/10.1111/\(ISSN\)1469-7998.women_in_zoology](https://zslpublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/toc/10.1111/(ISSN)1469-7998.women_in_zoology). Zugegriffen am: 30.12.2021; Hodge, Joseph M. „Triumph of the Expert: Agrarian Doctrines of Development and the Legacies of British Colonialism“. Athens/Ohio: Ohio University Press (2007, S. 191). <https://books.google.at/books?id=KVMD0WoUwn4C>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³³⁷ Nwauwa, A. O. „Imperialism, Academe and Nationalism: Britain and University Education for Africans 1860-1960“. London/Portland: Frank Cass & Co. Ltd. (1996, S. 70, 88). <https://books.google.at/books?id=96XtaqJloTQC>. Zugegriffen am: 15.12.2021.

³³⁸ CO 859/1/9, S.C.W.E. 8/39, Advisory Committee on Education in the Colonies. Teaching of Domestic Science in England and its application to work in the colonies. G. A. Lusby (Official Secretary), Colonial Office, 4th March, 1939; CO 859/1/9, Appendix 1. 21st April 1937.

³³⁹ Blacklock, Mary G. „Certain Aspects of the Welfare of Women and Children in the Colonies“. *Annals of Tropical Medicine & Parasitology* 30 (2): 221–264 (1936). <http://dx.doi.org/10.1080/00034983.1936.11684931>. Zugegriffen am: 11.12.2021.

³⁴⁰ Blacklock (1936, S. 222–225).

5.1.7. Miss E. C. Oakden (?)

Es gibt kaum Details zu Oakdens Leben. Im *British Biographical Archive, New Series* wird beschrieben, dass sie eine Staatsbedienstete (*Civil Servant*) war und ihr Geburts- und Sterbejahr nicht bekannt seien.³⁴¹

Oakden war eine Schulinspektorin und Teil des SCWE. Sie war eine Kritikerin der Einstellungsverfahren von Lehrerinnen in britischen Kolonien. Deshalb sprach sie sich dafür aus, dass eine Forschungsgruppe eingerichtet werden sollte, die sich ausschließlich mit der Rekrutierung und der Ausbildung von Lehrerinnen in Afrika auseinandersetzen sollte. Dieses Komitee sollte aus ihr selbst, Margery Perham und Christopher Cox³⁴² bestehen. 1943 wurde der Bericht dieses Komitees veröffentlicht, in dem nach einer zusätzlichen Position im CO verlangt wurde. Es sollte eine Person als *Woman's Educational Adviser* ernannt werden. Das wurde erst nach dem Zweiten Weltkrieg verwirklicht und Oakden wurde die Position angeboten. Sie lehnte dies jedoch ab, woraufhin Freda H. Gwilliam die Position übernahm.³⁴³

Oakden hatte großen Anteil an der Gestaltung des ersten veröffentlichten Berichts des SCWE, der im Kapitel 5.2. genauer beschrieben wird.

5.1.8. Miss Freda H. Gwilliam (1907-1987)

Gwilliam wurde im Juli 1907 in Feltham, westlich von London, geboren. Sie besuchte die *Rochester Girls' Grammar School* und ging ab 1923 an die *Notting Hill High School*. Ab Herbst 1926 studierte sie Geschichte am *Girton College, Cambridge*, wo sie 1929 als Bachelor graduierte und danach einen Master machte. Nach ihrem Studium ging sie unterschiedlichen Lehrtätigkeiten nach und wurde 1941 Direktorin des *Brighton Teachers' Training College*. Neben ihrer professionellen Karriere ging sie auch sozialer Wohltätigkeitsarbeit nach. Sie war Sozialarbeiterin beim *Katherine Low Settlement* in Battersea, Sekretärin des *Women Advisory Council on Indian Questions* und während des Krieges beim Roten Kreuz tätig. Außerdem war sie im Vorstand einiger kirchlicher Vereinigungen tätig, wie dem *Chichester's Youth Council*, dem *Chichester Diocesan Education Committee* oder dem *House of Laity vom Church Assembly*.³⁴⁴

³⁴¹ Nappo, Tommaso „British Biographical Index“. o.O.: De Gruyter Saur (2012, S. 3021). <https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=756699&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 25.11.2021.

³⁴² Christopher Cox war von 1940-1970 als *Educational Adviser* vom CO angestellt und fungierte als Berater für den jeweiligen *Secretary of State for the Colonies*. Für eine ausführliche Beschreibung seiner Person siehe: Whitehead, Clive „Colonial Educators: The British Indian and Colonial Education Service 1858-1983“. London: I.B. Tauris (2003, S. 188–205). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=111493&site=ehost-live>. Zugegriffen am: 25.11.2021.

³⁴³ Whitehead (1992, S. 145f.).

³⁴⁴ Whitehead (1992, S. 146–150).

Auf Grund ihrer vielseitigen Lehrtätigkeiten und Wohltätigkeitsarbeiten wurde sie als ausgezeichnete Kandidatin für die Stelle eines *Assistant Education Advisor* von Christopher Cox im CO angesehen. Sie zögerte jedoch den Posten anzunehmen, da ihr Jahreseinkommen als Direktorin um einiges höher war als sie beim CO verdienen würde. Außerdem hatte sie bis dahin kein Interesse gehabt, in den öffentlichen Dienst zu treten und die ihr angebotene Position war ursprünglich auch nur auf eine Dauer von fünf Jahren anberaumt. Sie entschied sich letztendlich doch, die Position anzunehmen und arbeitete ab Mai 1947 für die folgenden 23 Jahre eng mit Cox zusammen und gestaltete die Bildungsrichtlinien in Kolonien bedeutend mit. Ihr religiöses Engagement war vorteilhaft für die Vermittlung zwischen CO und Missionsgesellschaften.³⁴⁴

Gleich nach ihrer Einstellung reiste sie gemeinsam mit Dr. Margaret Read für einige Monate nach Ostafrika. 1951 bereiste sie Ost- und Zentralafrika für 8 Monate und berichtete von ihren Beobachtungen bei der *Cambridge Education Conference* im August 1952. In den folgenden Jahren reisten Gwilliam und Cox regelmäßig in die Kolonien, was durch den Flugverkehr bedeutend einfacher und weniger zeitaufwendig geworden war.³⁴⁵

Gwilliam äußerte öfter den Wunsch *Deputy Adviser* zu werden, eine Position, die bislang nur Männern vorbehalten war. Dadurch würde sie offizielles Mitglied des CO werden und nicht mehr Cox unterstellt sein und ein beträchtlich höheres Gehalt bekommen. Der Posten wurde ihr aber nie angeboten.³⁴⁵

Gwilliam hielt in den 1950ern zahlreiche Vorträge am *Institute of Education* des *Colonial Department* in London und nahm regelmäßig an den Treffen des *Advisory Committee* und verschiedenen *Sub-Committees* teil. Außerdem war sie maßgeblich an der Organisation der *Cambridge Conference on African Education* 1952 und der ersten *Commonwealth Education Conference* in Oxford 1959 beteiligt. Ihre letzte Beschäftigung in der Beamtenschaft war 1972, als sie als einzige Frau Teil einer Reisegruppe (der *Commission of Enquiry*) war und nach Rhodesien mitreiste. Sie starb im Alter von 80 Jahren im Jahr 1987.³⁴⁶

5.2. Diskussionen, Meinungen und Berichte

Die ersten Frauen, die in der Bildungspolitik des CO vertreten waren, waren ab 1925 Sara Burstall und Anne Whitelaw. Beim 13. Treffen des *Advisory Committee* am 9. April 1925 wurde dem *Chairman* des *Advisory Committee*, Ormsby-Gore, von Miss Gray folgendes nahegelegt:

³⁴⁵ Whitehead (1992, S. 151).

³⁴⁶ Whitehead (1992, S. 158, 161).

„From Miss Gray, Headmistress of St. Paul’s School for girls, suggesting that a woman member should be appointed to the Advisory Committee, or, alternatively, that a small Committee of women should be formed to deal with the education of native women.“³⁴⁷

Es ist auffällig, dass der Vorschlag, mehr weibliche Diskussionsteilnehmerinnen einzubinden, von einer Frau kam. In der Folge wurde Burstall als geeignete Kandidatin vorgeschlagen und eingeladen dem *Advisory Committee* beizutreten. Burstall war ab dem 15. Treffen, das am 21. Mai 1925 stattfand, ständiges Mitglied des *Advisory Committee*. Sie stellte immer wieder pointierte Fragen, machte oft auf Mädchen- und Frauenbildung aufmerksam und erinnerte wiederkehrend daran, dass weibliche Vertretungen in unterschiedlichen Ausschüssen und Gruppierungen notwendig seien. Beim 27. Treffen schlug Burstall vor, Whitelaw als zweites weibliches Mitglied zum *Advisory Committee* einzuladen und ab dem 29. Treffen war Whitelaw anwesend. Sie beschrieb die Bildungsverhältnisse in Tanganjika und war Expertin in englischer Literatur. Sie half dabei, Bücher auszusuchen, die in Afrika vor Ort eine Lehrhilfe sein könnten. Außerdem machte auch Whitelaw immer wieder darauf aufmerksam, dass in den zentralen Ausschüssen für Bildung in Afrika und in Indien keine Frauen vertreten waren.³⁴⁸ Wie im vorigen Kapitel in der Beschreibung des SCWE schon erwähnt, wurde 1931 von Burstall und Whitelaw ein Komitee eigens für die Themen der Mädchen- und Frauenbildung gegründet, das aber ohne eindeutig rekonstruierbaren Grund nicht weiter verfolgt und wieder aufgelöst wurde. Erst 1939 wurde die Thematik von einem Expert:innengremium, dem SCWE, wieder aufgenommen.

Das Sub-Komitee SCWE hielt das erste Meeting am 17. November 1939 in den Räumlichkeiten des CO ab, dem *Parliament Square House*. 11 Personen waren anwesend und ein gewisser Mr. Creasy hatte als *Chairman* die Leitungsfunktion inne. Mr. Vischer, der bereits an einigen Stellen dieser Arbeit erwähnt wurde, war ebenfalls Mitglied des Komitees. Außerdem waren zwei Vertreter christlicher Organisationen anwesend. Von den 11 Personen waren drei weiblich:³⁴⁹

- Margery F. Perham
- E. C. Oakden
- D. A. Wright, die Sekretärin des Komitees

³⁴⁷ CO 879/121/4, Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa. Minutes of the thirteenth Meeting, held on Thursday, 9th April, 1925, at the Colonial Office. S.70.

³⁴⁸ CO 879/121/4, Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa. Part 1. Minutes of Meetings, January 1924, to November, 1928. S. 75-199

³⁴⁹ CO 859/1/9, S.C.W.E. 10/39, S.2.

Der erste Bericht des SCWE wurde dem *Advisory Committee* überstellt und über ein Jahr später konnte die Endversion des Berichts den Kolonialregierungen der afrikanischen Territorien überstellt werden.³⁵⁰ Folgender Paragraph diente zur Einleitung:

„[...] The variety and scope of the problems presented by the education of women and girls in the Colonial Empire are such that we have found it necessary to limit this Report to the African dependencies, but we hope that it may also be of interest and significance to education authorities elsewhere.”³⁵¹

Der Bericht bezog sich also auf alle afrikanischen Territorien der britischen Krone, sollte aber auch als Anhaltspunkt für Gebiete abseits des afrikanischen Kontinents dienen. Es wurde darin versucht, allgemein gültige Aussagen über Mädchen- und Frauenbildung zu treffen, was von Diskussionsteilnehmer:innen der vorbereitenden Sitzungen von Zeit zu Zeit als nur bedingt möglich eingeschätzt wurde. Die Unterschiede der afrikanischen Gesellschaften seien, wie man meinte, zu drastisch.

Oakden und Perham waren die Frauen, die den Bericht am meisten kommentierten und mitgestalteten. Oakden stand hinter dem Ergebnis des Berichts und kommentierte:

„[...] The statements [of the report] were based on the facts and figures that were available from reports and evidence from people now in England and it would have been misleading to write up the excellent work that had been done in individual cases by individual people.”³⁵²

Und Perham wurde zitiert:

„The Sub-Committee was a fairly large one and had considered all facts and figures that were available. She thought that the Report expressed a fairly strong appreciation of what had been done.”³⁵³

Oakden und Perham waren demnach mit der Endversion des Berichts zufrieden und hielten es für notwendig zu betonen, dass die aufgezeigten Probleme auf Fakten beruhten und mit Zahlen

³⁵⁰ CO 859/42/2, A.C.E.C. 2/41, S. R. Pughe (Official Secretary), Colonial Office, 23rd January 1941.

³⁵¹ CO 859/42/2, A.C.E.C. 2A/41, S. R. Pughe (Official Secretary), Colonial Office, 25th January 1941.

³⁵² CO 859/42/2, A.C.E.C. 2/41, Advisory Committee on Education in the Colonies. Extract from draft Minutes of 109th Meeting, 30th January 1941. S. 3f.

³⁵³ CO 859/42/2, A.C.E.C. 2/41, Advisory Committee on Education in the Colonies. Extract from draft Minutes of 109th Meeting, 30th January 1941, S. 4.

belegt werden können. Es ist auffällig, dass Oakden und Perham meist hintereinander sprachen, oder ihre Aussagen zumindest oft aufeinander folgend zitiert wurden.

Pelham-Johnson, *Senior Woman Education Officer* in Tanganjika, befand den Bericht des SCWE als realitätsnah und gab sich zufrieden:

„I have studied the report with care and interest and it is encouraging to note that many of the problems of the work out here are so well realised and understood at home. Conditions are changing very rapidly but on the whole the report reflects conditions here most accurately.“³⁵⁴

Für afrikanische Kinder gab es zahlreiche, durch geographische Lage und andere Faktoren stark variierende Hindernisse, die es ihnen erschwerten, eine Schule zu besuchen. Beispielsweise konnten im Vergleich zu jenen, die in größeren Siedlungen oder Städten lebten, weitaus weniger Kinder aus ländlichen Gebieten zur Schule gehen. Die Anzahl von eingeschulten Mädchen war, sowohl am Land als auch in der Stadt, generell sehr gering.³⁵⁵

Dr. Read betonte in einem Treffen der *African Education Group* (siehe 5.1.4.), dass Mädchen, die auf dem Land lebten, eine andere Bildung zukommen sollte als jenen, die in der Stadt wohnten. Sie sah für abgelegene ländliche Gegenden keine Möglichkeit für die Errichtung von institutionellen Schulen und schlug stattdessen vor, dass ausgebildete Lehrer:innen das Gebiet besuchen sollten und die dort lebenden Mädchen und Frauen unterrichten sollten.³⁵⁶

Akteur:innen des SCWE und des *Advisory Committee* bezogen sich immer wieder auf den Artikel „*Certain Aspects of the Welfare of Women and Children in the Colonies*“³³⁹ von Dr. Blacklock aus dem Jahr 1939. Dieser war in einem Medizin-Journal erschienen und befasste sich überwiegend mit dem Zustand medizinischer Versorgung für Frauen und Kinder in britischen Kolonien. Blacklock erkannte aber in der Bildung für Mädchen und Frauen einen Schlüssel zur Besserung der Zustände.

Blacklock eröffnet den Artikel mit folgender Feststellung:

„The early activities in the development of most of the colonies were chiefly the concern of men [...] Men from the home countries generally originated these works and it was the male members of the local populations who assisted in developing them. As a result

³⁵⁴ CO 859/42/7, Tanganyika Territory. Memorandum by the Senior Woman Education Officer on Colonial pamphlet No. 1169 African. S. 1.

³⁵⁵ Whitehead (1981, S. 71).

³⁵⁶ CO 859/1/9, S.C.W.E. 10/40, Demand for Girl's Education. S. 1f.

of this, the first schools which were built were for the education of boys [...]”³⁵⁷

Die Benachteiligung von kolonialisierten Frauen in Afrika sei also eine direkte Auswirkung der Benachteiligung europäischer Frauen.

Blacklock warnte dennoch davor, das Wohl von Frauen unabhängig von jenem für Männer zu betrachten, weil in der Regel dadurch die Versorgung der Frauen leiden würde. Sie ortete den Grund für die Benachteiligung von Frauen darin, dass vor allem Männer über die finanziellen Mittel und strukturellen Fäden sozialer Anerkennung verfügten.³⁴⁰

Blacklock führte aus, dass die Hauptaufgaben von Frauen in den folgenden Bereichen lagen:

„[...] women in the colonies are mainly occupied in looking after a home and a husband and in giving birth to and bringing up children.”³⁵⁸

Obwohl Frauen auch auf dem Feld, auf Plantagen oder in Fabriken arbeiteten oder Handel trieben, seien diese zitierten Bereiche jene, für die ausschließlich Frauen zuständig gewesen seien. Um diesen Aufgaben auf medizinisch wertvolle Weise nachkommen zu können, müsste Frauen in diesen Feldern eine spezialisierte Ausbildung zukommen. Diese Tätigkeiten wurden unter dem Begriff *Domestic Science*³⁵⁹ zusammengefasst. Genau dieser Themenbereich sei jedoch in vielen Kolonien vernachlässigt oder völlig missachtet worden, mangels finanzieller Mittel, aber oft auch wegen falscher Verteilung und falschen Einsatzes der vorhandenen Geldmittel.³⁴⁰

Blacklock sah eine direkte Verbindung zwischen dem Wohlergehen von Frauen und deren Bildung. Außerdem verwies sie auf viele Berichte, in denen die gesellschaftliche Bedeutung von Mädchen- und Frauenbildung über jene von Knaben und Männern gestellt wurde; aber in den Kolonien folgten nur selten die zur Behebung der bemängelten Zustände nötigen Taten.³⁶⁰

Blacklock erklärte, dass sich Mädchen- und Frauenbildung in den verschiedenen britischen Territorien stark unterschied. In manchen Kolonien wurde Mädchen dasselbe beigebracht wie Knaben, in anderen lehrte man sie nur, zu effizienten „Reproduktionsmaschinen“ zu werden. Sie betonte, dass es wichtig sei, Mädchen und Frauen zu lehren, einen glücklichen und gesunden Haus-

³⁵⁷ Blacklock (1936, S. 221).

³⁵⁸ Blacklock (1936, S. 223).

³⁵⁹ Karen Tranberg Hansen erklärte, das Wort „*Domestic*“ bedeute: „a space, or physical setting (home); a type of activity, work (home-keeping) or preoccupation (domestic affairs); a relationship implying power (controlling, taming, civilizing) or organization (household management); and an occupation title (household servant).“ Hansen, Karen T. „Introduction: Domesticity in Africa“, in: Hansen, Karen T. (Hrsg.). „African Encounters with Domesticity: “. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press (1992, S. 3).

³⁶⁰ Blacklock (1936, S. 231f.).

halt zu führen und eben das würde in den Unterrichtsbereichen *Domestic Science* und *Child Welfare* gelehrt. Sie erwähnte die *Jeans' School*, in der Lehrer und deren Ehefrauen für die Einführung einer gesunden und den Wohlstand erhöhenden Lebensweise in afrikanischen Dörfern ausgebildet wurden. Für dieses Lehrsystem brauche es eine gute Kooperation von Kolonialbeamten in den Bereichen Gesundheit und Bildung und in einigen Kolonien würden diese beiden Abteilungen auch gut zusammenarbeiten. Interdisziplinarität sei generell von entscheidender Bedeutung für gute Bildungsarbeit in den Kolonien. Außerdem solle die Priorität bei der Mädchenbildung auf einer praxisbezogenen Übung in Haushaltsführung und Kindererziehung liegen. Auch Charaktertraining solle eingebunden werden, um Schülerinnen ihre zukünftige Rolle für das soziale Wohl der Gemeinschaft beizubringen. Blacklock fand, die Mädchen sollten vor allem auf ihre Berufung als Mütter und Ehefrauen vorbereitet werden. Sie schlug dazu vor, dass die Mädchen im Zuge des Unterrichts einen Haushalt in einem Modellhaus führen sollten, um so in den Teilbereichen des Fachs *Domestic Science* Praxiserfahrungen sammeln zu können. Weiter erklärte sie, dass auch die Bildung von erwachsenen Frauen zu fördern sei, da die Zahl der eingeschulten Mädchen zu gering wäre, um die Gesellschaft nennenswert zu beeinflussen.³⁶¹

Oakden kommentierte diesen Artikel und kritisierte einige Punkte daraus. Sie machte darauf aufmerksam, dass die meisten Afrikanerinnen in der Regel nicht mehr als ein paar Jahre zur Schule gingen und die Schülerinnen für die geplante Art des Unterrichts oft zu jung seien:

„My own short experience suggested that the large proportion of girls in school were young children and juniors and that girls over eleven were few and secondary girls fewer. [...] No child under eleven is ready for or can understand and profit by a domestic service course, however practical. [...]

[...] Anything forced on them prematurely and out of season because the importance of it in after life is so apparent to us, is likely to be futile, and, in some cases, harmful. Children under eleven or twelve are not ready for mothercraft and adult activities to domestic life; and there are few girls as yet in African schools over that age.“³⁶²

Außerdem hob Oakden hervor, dass Erwachsenenbildung besonders wichtig sei und auch nicht an Bedeutung verlieren würde. Ihrer Meinung nach sei der Unterricht von erwachsenen Frauen

³⁶¹ Blacklock (1936, S. 233–237).

³⁶² CO 859/1/9, S.C.W.E. 2/39, E. C. Oakden „Notes on Blacklock Memorandum on Aspect of Welfare of Women and Children in the Colonies“, 19th September 1939.

zu priorisieren. Sie sah die größte Sinnhaftigkeit darin, jungen Mädchen ein allgemeines Verständnis im Bereich Chemie, Biologie und Physik zu geben, was sie später in ihrem Umgang mit Hygiene positiv beeinflussen würde.

Blacklocks Artikel wurde von vielen verschiedenen Ausschüssen zitiert und normalerweise kommentarlos wiedergegeben. Auch im Bericht des *Central Education Committee* für das *Tanganyika Territory* wurde der Artikel zitiert und die Notwendigkeit von Mädchen- und Frauenbildung für ein gesundes Leben hervorgestrichen.³⁶³

Dr. Read bezog sich im August 1945 ebenfalls auf Teile des Artikels als sie Verbesserungsvorschläge für Njassaland machte:

„We discussed [...] Dr Blacklock’s proposals for a joint training centre for women teachers and nurses. It seemed as though something of that kind, producing “low grade” teachers and “nurse-aides” might fit into the plan for the Jeanes Centre. Such a kind of training, especially if it were accompanied by some general education, would be one way of employing the “deserted wives” whose husbands have emigrated and not returned and who form a considerable proportion of the women in the villages.”³⁶⁴

Dr. Read sprach hier von „*low grade*“ Lehrerinnen und Helferinnen von Krankenschwestern. Die Rede war von Arbeiterinnen mit niedrigem Niveau, womit sie wahrscheinlich meinte, dass die meisten Frauen keinerlei Vorbildung genossen hatten und deshalb auch ein gewisses Maß an Allgemeinbildung angeboten werden sollte.

Eine Behauptung, die immer wieder im Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Bildung der weiblichen Bevölkerung geäußert wurde, war, dass gebildete Männer nach gebildeten Frauen verlangten. Im Bericht des *Central Education Committee* in Tanganjika wurde im März 1939 z. B. erklärt:

„The educated African needs a wife who is able both to give him a healthy, happy home and family life: one who is sufficiently intelligent and well educated to be able to share in his wider interests and problems.”³⁶⁵

³⁶³ CO 691/189, Tanganyika Territory. Report of the Central Education Committee. 28th March 1939. S. 31f.

³⁶⁴ CO 859/83/2, University of London Institute of Education, Colonial Department. Some notes on sociological factors influencing women’s and girls’ education in Nyasaland, some proposals. Margaret Read, August 1943.

³⁶⁵ CO 691/189, Tanganyika Territory. Report of the Central Education Committee, 28th March 1939. Chapter VII. – The Education of African Women and Girls. S. 31.

Demgegenüber steht die folgende Aussage, die von Oakden beim ersten Treffen des SCWE im November 1939 getätigt wurde, mit dem Hinweis auf den Wert der Bildung für die Frauen selbst:

„Miss Oakden raised the point of the purpose of girls’ education in Africa. Certainly it was important to produce better wives and girls capable of being trained as teachers or workers in the medical field, but there would never be any emotional drive behind the education movement unless the women were given the education they themselves wanted. Exactly what they wanted would vary from tribe to tribe.”³⁶⁶

Perham, die auch anwesend war, gab Oakden in diesem Punkt Recht. Man könne, meinte sie, die weibliche Bevölkerung nicht zu etwas motivieren, was sie selber nicht wollte.

Oakden wurde in den vorliegenden Quellen vielfach erwähnt und ihren Vorschlägen wurde offenbar auch immer wieder nachgekommen. In einem Fall schrieb die Sekretärin D. A. Wright, Oakden habe vorgeschlagen, den Bericht über Mädchen- und Frauenbildung mit einer Erklärung, weshalb dieses Thema so relevant ist, einzuleiten. Eine solche Einleitung wurde von Oakden verfasst und mit „*Why it is necessary to consider girls’ education apart from that of boys.*”³⁶⁷ betitelt. Darin erklärte sie, dass aufgrund folgender Punkte der Mädchen- und Frauenbildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte:³⁶⁷

- Afrikanische Gesellschaften würden von ihren weiblichen Mitgliedern stark beeinflusst; das Wohl des Gebiets hinge also vom Wohl der darin lebenden Frauen wesentlich ab.
- Die Anzahl der eingeschulten Mädchen liege weit hinter jener von eingeschulten Knaben.
- Die wenigen Mädchen, die zur Schule gingen, würden dies nur sehr unregelmäßig tun.
- Die Mädchen gingen oft zu kurz zur Schule, um ihnen umfassendes Wissen zu vermitteln.
- Das Bildungsangebot für Mädchen sei sehr viel geringer als jenes für Knaben.
- Die Bildung, die Mädchen zukommen solle, unterscheide sich teilweise deutlich von jener der Knaben.
- Deutlich weniger erwachsene Frauen hätten Bildung genossen als erwachsene Männer.

Sie schließt dieses Vorwort mit folgendem Absatz:

„It would be undesirable to emphasise girls’ education as separate from boys’ to such a degree that it appeared too peculiar, or that the standards aimed at where the objectives are the same were

³⁶⁶ CO 859/1/9, S.C.W.E. 10/39, S.2.

³⁶⁷ CO 859/1/9, S.C.W.E. 6/40, E. C. Oakden „Why it is necessary to consider girls’ education apart from that of boys.“, S. 1f.

lower than would be accepted for boys, or to suggest that any field of knowledge or skill was taboo for either boys or girls. The only justification for separate consideration is to **ensure** that the girls have as good opportunities to get trained as efficient citizens and for any special functions they have to fulfil in the community as the boys have. The necessity for considering girls education as such in isolation to the degree that that is done in our memo, should exist only during this early stage of development. Later, the existence of women in each grade and in each type of the education service should ensure that in the system as a whole the girls' needs are met equally as well as the boys'." ³⁶⁸

Um Gleichberechtigung zu erzielen, müsse also Mädchen- und Frauenbildung besonders beachtet werden. Auch Gwilliam setzte sich dafür ein:

„The second thing – and here I am beating the drum for women – is to ensure that the response is coming from women for women ; because a society that caters predominantly for its boys and men and does not see the significance of providing for its women and girls will be lop-sided." ³⁶⁹

Bis in die späten 1950er sei aber auch schon einiges auf der Ebene getan worden und positive Entwicklungen seien zu verorten:

„You will find developments in the field of adult education for women, work in social welfare, work in community development, and social development, all of which is recognising that the training of women to play a full part, first of all, in right ideas of family living and then moving out into professions and occupations and then women coming into public life and service, is the outstanding characteristic and greatest need of educational development in Africa." ³⁷⁰

³⁶⁸ CO 859/1/9, S.C.W.E. 6/40, E. C. Oakden „Why it is necessary to consider girls' education apart from that of boys.", S. 3f.

³⁶⁹ Gwilliam, Freda H. „The Challenge of Education in British Overseas Territories“. *African Affairs* 57 (227): 99–109 (1958, S. 106). <https://www-jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/pdf/719306.pdf?refreqid=excelsior%3A9b4c252a72b3f9f6a8753a72260a66d8>. Zugegriffen am: 31.12.2021.

³⁷⁰ Gwilliam (1958, S. 107).

Perham wiederum kritisierte in ihrem Buch „Bilanz des Kolonialismus“³⁷¹ von 1963 die koloniale Bildungspolitik Großbritanniens bezüglich der Mädchen- und Frauenbildung, aber auch in Bezug auf andere Aspekte:

„[...] die tiefe Kluft, welche heute zwischen den gebildeten Afrikanern und deren weibliche Familienangehörigen, oft sogar zwischen den politischen Führern und ihren eigenen Frauen besteht, bildet einen wesentlichen Teil der afrikanischen Tragödie.“³⁷²

Perham sah die Schuld für diese Entwicklung in dem Unwillen und der Skepsis der Afrikaner:innen gegenüber Mädchen- und Frauenbildung, obwohl sie selbst nur wenige Seiten zuvor die Kolonialregierungen für Defizite in der Bildung verantwortlich machte. Sie war der Meinung, es sei mit den getroffenen Maßnahmen nicht ausreichend auf die „Vorbereitung“ afrikanischer Unabhängigkeit abgezielt worden:

„Auch wenn wir in den dreißiger und vierziger Jahren eine beträchtliche Aufbauleistung vollbracht haben, so hätten wir gleichwohl, insbesondere seit dem zweiten Weltkrieg, mit größerem Nachdruck auf die politische Einigung unserer Territorien und auf die Art von Ausbildung der Afrikaner hinarbeiten sollen, welche Voraussetzung für Selbstbestimmung und Demokratie sind.“³⁷³

Perham äußerte sich allgemein zum Thema kolonialer Erziehung kritisch. Sie sah in der Einführung des europäischen Geldsystems und der europäischen Bildung die Zerstörung der Grundfesten afrikanischer Gesellschaften:

„Dadurch [dass Afrikaner:innen Geld in die Hand bekamen] wurden sie dem herkömmlichen Wirtschaftssystem entfremdet, welches die Erhaltung der Großfamilie zum obersten Richtpunkt hatte und in dem jedem einzelnen, Männern wie Frauen, Jungen wie Mädchen, nach uraltem Brauch eine spezielle wirtschaftliche Funktion zugewiesen war [...]“³⁷⁴

Wie schon im Kapitel 2.2.1. ausführlicher beschrieben, schloss die europäische Handelsgesellschaft Frauen und Mädchen aus dem wirtschaftlichen Leben aus, in dem sie zuvor oft wichtiger Teil der ursprünglichen Sozialsysteme gewesen waren.

³⁷¹ Perham (1963).

³⁷² Perham (1963, S. 113).

³⁷³ Perham (1963, S. 110).

³⁷⁴ Perham (1963, S. 31f.).

Weiters führt Perham aus:

„Eine weitere Kraft von großer destruktiver Wirkung auf die herkömmliche afrikanische Gesellschaft war die europäische Erziehung. In vielen Teilen Afrikas hatte sie bereits vor der Annektierung eingesetzt. [...] Erst in der Zeit zwischen den Weltkriegen wurden die fortgeschritteneren und kostspieligeren Erziehungseinrichtungen in staatliche Verwaltung übernommen. [...]

Große Teile Afrikas wurden von der europäischen Erziehung früher erfaßt als von den europäischen Wirtschaftsmethoden. [...] Schließlich kam der Zeitpunkt, an dem das afrikanische Erziehungssystem so weit entwickelt war, daß es jungen Afrikanern die Möglichkeit eröffnete, zum Zweck einer Universitätsausbildung nach England zu gehen. Die Afrikaner aber, die diese Chance wahrnahmen, machten eine erschütternde Erfahrung. [...] Viele von ihnen, ja alle erfuhren die Härten der Rassendiskriminierung am eigenen Leibe und trugen dabei tiefe seelische Wunden davon. Andererseits gewannen sie in mannigfaltigen Bereichen ihres neuen Lebens eine konkrete Vorstellung von Freiheit und Gleichheit, und dieses Wissen machte sie noch empfindlicher dagegen, als mindere Art angesehen zu werden. [...] Der Student kam dann nach Afrika zurück. Was fand er dort vor? Die Tatsache der Unterwerfung seines Volkes unter die Herrschaft weniger weißer Beamten, die er nun mit ganz anderen Augen sah.“³⁷⁵

Perham sah ein mögliches Problem nach der Unabhängigkeit der afrikanischen Territorien darin, dass die afrikanischen Gesellschaften sich zu schnell verändert hatten und für diese Wandlung noch nicht „bereit“ gewesen wären. In ihren Schriften ist sehr klar herauszulesen, dass sie eine stark eurozentrische Denkweise hatte und Kolonialismus, und vor allem die britische Vorherrschaft, als etwas Gutes ansah. Sie betonte an mehreren Stellen, dass die britische Verwaltung im Vergleich zu den anderen Kolonialmächten die beste gewesen sei und die kolonialisierte Bevölkerung am „menschlichsten“ behandelt habe. Sie fand es daher angemessen,

„[...] die moralischen Vorzüge der britischen Kolonialherrschaft besonders herauszustellen und vor allem zu betonen, daß diese die

³⁷⁵ Perham (1963, S. 34f.).

Entwicklung ihrer Territorien zu Freiheit und Selbstverwaltung zum Ziele habe.“³⁷⁶

Es ist sehr klar, dass Perham eine Befürworterin des britischen Kolonialismus war. Sie war voreingenommen und war von der gesellschaftlichen Überlegenheit Großbritanniens überzeugt.³⁷⁷ Sie betonte jedoch gleichzeitig an mehreren Stellen ihres Werkes, dass es keine biologischen oder kognitiven Unterschiede zwischen Europäer:innen und Afrikaner:innen gab:

„Ich kann nicht oft genug meiner Überzeugung von der natürlichen Ebenbürtigkeit der Afrikaner Ausdruck geben.“³⁷⁸

Aus der Analyse der Quellen geht deutlich hervor, dass auch unter Diskursteilnehmerinnen der verschiedenen Komitees die Meinungen über die einzuführenden Bildungsformen stark variierten. Es galt jedoch als allgemeiner Konsens, dass Mädchen- und Frauenbildung bislang stark vernachlässigt worden war und dass dem entgegengewirkt werden müsse. Weniger Einigkeit herrschte bei der Frage, wie dabei im Detail vorgegangen werden und welche Form die Mädchen- und Frauenbildung in den einzelnen Territorien annehmen sollte. Das wird gut veranschaulicht, wenn man die Diskussionen rund um die Inhalte des Unterrichts in *Domestic Science* genauer betrachtet.

5.2.1. Die Rolle von *Domestic Science*

Die Meinungen über diesen Bildungsbereich gingen stark auseinander. Manche Akteurinnen sahen darin die wichtigsten Bildungsinhalte für Afrikanerinnen, andere sahen darin kaum Bedarf. Oakden etwa sah wenig Nutzen im Unterricht von *Domestic Science*, besonders wenn dieser jungen Mädchen erteilt werden sollte:

„Even in England, with long tradition and experience of education, we are very doubtful of the effects of over-much domestic-science training at a premature age.“³⁶²

Weiter führte sie aus:

„[...] the idea that girls' education should be heavier weighted with domestic science at the expense of general education is likely to suggest that higher education of the kind which fits girls to become doctors and teachers [...] is somehow unwomanly and academic.

³⁷⁶ Perham (1963, S. 45).

³⁷⁷ Perham (1963, S. 127).

³⁷⁸ Perham (1963, S. 128).

The pre-requisites for getting women teachers who can give a lead in African education is the strengthening and enlarging of higher education for girls, - and of a kind which would give the girls a sufficiently wide background to judge and criticise and solve for themselves problems of African education. In such a course, health and hygiene matters would have a place; but a place proportionate to their importance at that stage of mental and personal development."³⁶²

Oakden sah also in einem dem Alter entsprechenden Zugang zu höherer Bildung den Weg zu einem unabhängigen Leben für Afrikanerinnen statt in einem zur „Wissenschaft“ verklärten hauswirtschaftlichen Praxisunterricht, der die Stellung von Frauen auf die Aufgaben der Haushaltsführung und Kindererziehung beschränkte. Pelham-Johnson andererseits erklärte zu dem Thema:

„Those who criticise usually do not understand what is meant by domestic science and fear that we are forcing European standards of life on the tribes before they are ready for it. Together with Dr. Mary Blacklock I think the training of the girls “can scarcely err by being too practical” and the syllabus has been most carefully prepared in order to make education come into even closer contact with the practical affairs of life.

[...] “It is very unlikely that any girls can have completed her domestic education before she leaves school”. This is very true and the organisation of post school classes is sorely needed but it should be remembered that the African girl begins her domestic education at home at a very early age. One often sees a very small child with her own water pot, or bundle of firewood on her head, or helping to sweep the house, and all too often carrying a much too heavy small brother or sister. The teaching of this subject can begin much earlier than it does at home, and must begin earlier if it is to affect the large number of children who leave at a very early age.”³⁷⁹

Pelham-Johnson war also derselben Meinung wie Dr. Blacklock, wenn es um den Unterricht von *Domestic Science* ging. Sie argumentierte, dass Mädchen auch in afrikanischen Gesellschaften schon früh im Haushalt und bei der Pflege von jüngeren Kindern helfen würden. Dabei verkannte

³⁷⁹ CO 859/42/7, Tanganyika Territory. Memorandum by the Senior Woman Education Officer on Colonial pamphlet No.2269 African. S. 9.

sie, dass Schulbildung und die Kenntnisse, die Kinder daheim im Alltag erlangten, kaum vergleichbar waren.

Auch im Bericht des SCWE wird das Thema mit einem Paragraphen unter dem Titel „*Education in Domestic Subjects*“³⁸⁰ adressiert. Es sei keine klare Herangehensweise dieser Fächer zu definieren und wie ein Haushalt geführt werden solle, variere von Ort zu Ort. Es sei jedoch unbestritten, dass dieser Bereich für Mädchen- und Frauenbildung grundlegend sei:

„[...] There is a general recognition everywhere that education in all that pertains to the making of a good and healthy home – the feeding and care of children, the choice and preparation of food, the efficient ordering and performance of all kinds of domestic duties – is of primary importance to all girls and women, and should form part of the curriculum of all older girls. [...] But the best time and best way of presenting this education have not yet been generally established.“³⁸⁰

Oakden ortete in dieser Sichtweise eine falsche Schwerpunktsetzung, die den Zugang zu einer Allgemeinbildung für Mädchen und Frauen erschweren oder sogar verhindern würde:

„[...] There seems to be a tendency in some places to let the conception of girls' education be too much dominated by domestic requirements somewhat narrowly interpreted. Child management and domestic welfare, if taught too early and too exclusively, may well damage a girl's general education upon which the reasonable use of her domestic education must depend.“³⁸⁰

Daher solle, so stand im Endbericht des SCWE, stattdessen die häusliche Erziehung von älteren Mädchen und erwachsenen Frauen in den Fokus genommen werden:

„[...] It is unlikely that any girl can have completed her domestic education before she leaves school – especially when she leaves under the age of twelve, as many now do. It is therefore most important that there should be provision for the domestic education of older girls and women, in addition to the simple training provided during school days.“³⁸⁰

Oakden hatte auf die Schlussfolgerungen des Berichts eindeutig Einfluss, da diese Punkte vor allem von ihr und kaum von anderen Akteur:innen der Zeit vorgebracht wurden.

³⁸⁰ DO 35/1189, Advisory Committee on Education in the Colonies. Report on Education and Welfare of Women and Girls in Africa. Colonial Office, February 1934. S. 14.

Ein Memorandum von Dr. Esdaile wurde in den Protokollen des SCWE auch kommentiert und bearbeitet. Darin wurde überlegt, wie die Fächer des Bereichs *Domestic Science* unterrichtet werden könnten und inwiefern man sich dabei am Unterricht in Großbritannien orientieren könne. Esdaile sah in der Lehre von *Domestic Science* einen wichtigen Nutzen. Sie war der Meinung, dass die Kolonialverwaltungen mehr Aufmerksamkeit auf den Bereich *Domestic Science* legen und diese Art des Unterrichts forcieren sollten. Dafür bräuchte es aber viel mehr qualifizierte Lehrkräfte und Frauen sollte daher eine qualifizierte Ausbildung und Karrierechancen in diesem Feld geboten werden. Außerdem sollte eine enge Zusammenarbeit mit anderen Experten, beispielsweise im medizinischen Bereich, geschaffen werden. Esdailes Einwände und Anregungen wurden anerkannt und führten im Weiteren zu einigen ausführlichen wissenschaftlichen Untersuchungen in den Gebieten von Uganda, der Goldküste oder Nigeria.³⁸¹

Domestic Science war also ein vieldiskutiertes Thema unter damaligen Akteurinnen. Die meistvertretene Meinung dazu war, dass kolonialisierten Frauen Bildung in diesen Bereichen auf jeden Fall zukommen sollte. Diese Stigmatisierung von Afrikanerinnen in häusliche Lebensbereiche wurde von den meisten britischen Diskursteilnehmerinnen also unterstützt.

5.3. Fazit

Frauen verschafften sich, trotz vieler Hindernisse, im Rahmen des CO und der britischen Kolonialverwaltungen im 20. Jahrhundert, zumindest vereinzelt Gehör und machten vielfach auf die Vernachlässigung der Mädchen- und Frauenbildung in Afrika aufmerksam. Das CO begann allerdings erst in den späten 1930er Jahren konkrete Schritte zu setzen, um diesem Mangel entgegenzuwirken, obwohl die Probleme schon ab den 1920er Jahren diskutiert und vielseitig anerkannt wurden.

In dem Teil des kolonialen Bildungsdiskurses, der ausschließlich von Mädchen- und Frauenbildung handelte, waren verhältnismäßig viele Frauen an den Diskussionen beteiligt. Einige Beispiele belegen, dass die Meinungen, Einwände und Vorschläge der Diskursteilnehmerinnen beachtet und oft auch umgesetzt wurden. Außerdem ist zu erkennen, dass die Akteurinnen sich zustimmend oder kritisch auf Aussagen anderer Frauen bezogen. Es entstand also ein Diskurs unter den Akteurinnen selbst.

³⁸¹ CO 859/1/9, S.C.W.E. 8/39. Advisory Committee on Education in the Colonies. Teaching of Domestic Science in England and its application to work in the colonies.

Auf der Grundlage der Analyse der unterschiedlichen Protokolle, Briefwechsel und Berichte der vorliegenden Quellen kann zusammenfassend Folgendes festgehalten werden. Die Hauptprobleme, den Status und die Reichweite der Mädchen- und Frauenbildung in den britischen Territorien Afrikas zu verbessern und zu erhöhen, waren:

- Die geringe Anzahl der Schülerinnen.
- Die meist sehr kurze Zeitspanne, in der Mädchen die Schule besuchten.
- Der notorische Mangel an Lehrerinnen.

Es fehlte sowohl an europäischen als auch an afrikanischen Lehrkräften. Für Europäerinnen war das niedrige Lohnniveau, das sie als Lehrkräfte in Afrika ausgezahlt bekamen, ein Hindernis. Der Mangel an afrikanischen Lehrkräften kam daher, dass nur eine sehr geringe Anzahl von Mädchen und Frauen eine Ausbildung über die Primarstufe hinaus genossen und so kaum eine Frau die Ausbildung als Lehrerin erreichte. Dabei wurde als selbstverständlich erachtet, dass Mädchen und Frauen nur von demselben Geschlecht unterrichtet werden könnten, zumal der Bereich *Domestic Science* als Frauendomäne galt. Der Mangel an afrikanischen Lehrerinnen ergab sich durch die ersten zwei oben genannten Punkte und der Unterfinanzierung des Bereichs in den meisten Territorien. Diese Probleme konnten in allen britischen Territorien beobachtet werden, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt. Es gab sehr wenige Gebiete, in denen die Zahl der Schüler und der Schülerinnen ausgeglichen war, aber auch dort beendeten Mädchen ihre Ausbildung in der Regel deutlich früher als Knaben.

Die Arbeit vieler einflussreicher Frauen im kolonialen Bildungsbereich Afrikas bekam kaum öffentliche Aufmerksamkeit. Die biographischen Daten der meisten Frauen sind nur schwer zu erfassen, sofern sie überhaupt vorhanden sind. Man erkennt darin eine bis in die heutige Zeit reichende Vernachlässigung damaliger Akteurinnen.

6. Resümee und Schlussfolgerungen

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, die Rolle europäischer Frauen in den Bildungsinitiativen der britischen Kolonien in Afrika zu untersuchen und zu beschreiben. Die geographische und demographische Zugehörigkeit und die dadurch bedingten Sozialisierungsfaktoren der Autorin - einer Weißen Mitteleuropäerin - ließen es, auch wegen des Mangels an entsprechenden Quellen, unpassend erscheinen zu versuchen, die Sicht von Afrikanerinnen auf die Thematik darzustellen. Daher wurde der Fokus auf den Einfluss jener Frauen in diesem Prozess gelegt, deren Rolle ausreichend durch vorliegende Quellen belegbar ist – Frauen mit westlicher Sozialisierung.

Es war eine Herausforderung, eine möglichst objektive Untersuchung durchzuführen und dabei ständig mit den im Kolonialismus vorherrschenden rassistischen und sexistischen Ideologien konfrontiert zu sein. Einerseits konnte man nicht durchgängig kritisch auf diese Perspektiven eingehen, andererseits war es an vielen Stellen notwendig, alternative Sichtweisen zu den behandelten Fragen herauszufiltern und darzustellen.

Der Untersuchungsbereich der Arbeit war auf vorliegende Kolonialakten begrenzt, die jedoch teilweise Lücken aufwiesen. Protokolle des *Advisory Committee* lagen nur aus den Jahren 1925-1928 vor, die Treffen der 1930er Jahre wären für die Arbeit aber von mindestens ebenso großem Interesse gewesen. Dennoch konnten auf Basis der vorhandenen Daten einige wichtige Schlussfolgerungen getroffen werden.

Das Engagement der europäischen Akteurinnen beim Versuch, die Bildungssituation für afrikanische Mädchen und Frauen zu verbessern, ist dieser Arbeit eindeutig zu entnehmen. Die Stimme der Afrikanerinnen fand jedoch in den untersuchten Quellen selten Gehör und wurde kaum dokumentiert. Mangels entsprechender Quellen war es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, Informationen über die Sicht von Afrikaner:innen auf die ihnen zgedachten bzw. verordneten Bildungsmaßnahmen zu finden und darzustellen. Die Ausgrenzung von Afrikaner:innen im kolonialen Bildungsdiskurs ist allgegenwärtig und wurde im Laufe der Behandlung des Themas offensichtlich. Daher muss die Frage offen bleiben, ob der von europäischen Frauen getragene Versuch, die Lebenssituation afrikanischer Mädchen und Frauen im Rahmen des britischen Kolonialsystems durch spezielle Bildungsmaßnahmen zu verbessern, aus der Sicht der Betroffenen sinnvoll und nachhaltig war.

Die dementsprechend eingeschränkte Forschungsfrage

„Inwieweit hatten britische Frauen Einfluss auf den kolonialen Bildungsdiskurs in Afrika von 1924-1951?“

ergab sich aus der Datenbasis der vorliegenden Quellen, der Lebensrealität der Autorin und den wissenschaftlichen Lücken in Bezug auf die afrikanischen Perspektiven zu dieser Thematik.

Die Kolonialakten wurden anhand folgender Gesichtspunkte analysiert:

- Wann waren Frauen an den Diskussionen beteiligt?
 - o Wurden ihre Fragen beantwortet?
 - o Wurden ihre Vorschläge berücksichtigt?
- Zu welchen Themen wurden Frauen in den Berichterstattungen zitiert?
 - o Welche Standpunkte wurden vertreten?
 - o Welche Themen wurden hervorgehoben?
 - o Welche Probleme wurden adressiert?

Durch den hergestellten historischen Kontext und die Quellenanalyse kann Folgendes zusammenfassend festgestellt werden:

Frauen waren im Bildungsbereich des Kolonialwesens auf allen Ebenen grundsätzlich unterproportional vertreten. Die Missachtung von Frauen im Bildungsbereich zieht sich als roter Faden durch diese Zeit und damit durch die vorliegende Arbeit. Beispielsweise gibt es nur vereinzelt detailreiche Biographien von Missionsarbeiterinnen. Wenn man bedenkt, dass Frauen zeitweise mehr als die Hälfte der missionarischen Arbeitskräfte ausmachten, ist dieser Umstand bezeichnend. In den Forschungsreisen des *Phelps-Stokes Fund* war keine Frau offiziell vertreten. Es gab Ehefrauen, die ihre Männer begleiteten und vereinzelte Expertinnen oder Arbeiterinnen im Bildungsbereich, die zur Beratung zugezogen wurden. Teilweise wurden deren Namen nicht einmal angeführt, sondern nur als Ehefrau eines männlichen Forschungsmitglieds erwähnt.

Die Analyse der kolonialen Verwaltungseinrichtungen zeigt die Missstände wohl am augenscheinlichsten auf. So waren nur sehr wenige Frauen offiziell vom CO angestellt und es gibt kein einziges Beispiel für eine höhere weiblich besetzte Stelle in der kolonialen Beamtenschaft. Miss Gwilliam, die als *Assistant Education Adviser* Christopher Cox, dem *Education Adviser* des *Secretary of State*, unterstellt war, erstrebte vergebens eine direkte Anstellung des CO. Ihre Position musste jahrelang verhandelt werden – die Planung eines „*supervisor of the education of women and girls*“²⁴⁹ wurde schon 1938 thematisiert und erst 1947 tatsächlich eingerichtet. Zwar wurden die Vernachlässigung der Mädchen- und Frauenbildung und die Unterrepräsentation von Frauen im kolonialen Bildungsbereich schon früh erkannt und kritisiert, aber Maßnahmen, um diese Mängel zu beheben, wurden nur sehr schleppend gesetzt.

Es sind teilweise Parallelen zwischen der rassistischen und sexistischen Argumentation im kolonialen Bildungsdiskurs des 20. Jahrhundert zu erkennen. African-Amerikaner:innen sollten gebil-

det werden, da dies wirtschaftliche Vorteile für die Weiße Bevölkerungsschicht der US-Amerikaner:innen bringen würde. Gleichzeitig wurde argumentiert, dass gebildete afrikanische Männer auch gebildete afrikanische Frauen für ein ausgeglichenes, glückliches Leben bräuchten. In beiden Fällen ging es nicht um die jeweils unterdrückten Personengruppen, denen Bildung zuteilwerden sollte, sondern um den positiven Effekt auf andere. Also basierte die Argumentation für Bildungsmaßnahmen nicht auf dem Selbstzweck von Bildung, auf *empowerment* der zu Bildenden, oder gar dem Recht auf Bildung, sondern auf dem profitablen Effekt, den diese für andere (höher gestellte) Gruppen hätte.

Frauenbildung wurde auch in europäischen Gesellschaften bis in das 20. Jahrhundert vernachlässigt und marginalisiert. Daher überrascht es nicht, dass durch britische Kolonialregierungen ähnliche Diskriminierungen in Afrika stattfanden.

Frauen wurden kaum in den Bildungsdiskurs einbezogen, und wenn, dann in der Regel lediglich im Bereich der Mädchen- und Frauenbildung oder der Bildung auf Primarstufe, auf der gemischter Unterricht üblich war. Grundsätzlich wurde Mädchen- und Frauenbildung von den Kolonialbehörden nur sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl es schon damals ausreichend Hinweise und Belege für die Rückstände in diesem Bereich gab.

Frauen waren ab den späten 1920er Jahren zahlreicher im kolonialen Bildungsdiskurs vertreten, vor allem wenn es um Mädchen- und Frauenbildung ging. Es dauerte dann noch ungefähr 10 Jahre, bis deren Einwände, dass Mädchen- und Frauenbildung in den afrikanischen Territorien eine höhere Priorität haben sollte, anerkannt und Schritte gesetzt wurden, um in diesem Bereich Verbesserungen zu erreichen. Dabei blieb aber eine traditionelle und diskriminierende Rollenverteilung die weitgehend unhinterfragte Voraussetzung. Meinungen von Expertinnen wurden, wenn überhaupt, dann hauptsächlich im Bereich *Domestic Science* berücksichtigt, in dem nur Mädchen und Frauen unterrichtet wurden.

Schon Missionsarbeiterinnen des 19. Jahrhunderts hatten im Bereich der Missionsbildung den Schwerpunkt auf die Bildung von jungen Kindern, Mädchen und Frauen gesetzt. Die Akteurinnen machten unermüdlich auf die Ausgrenzung der weiblichen Stimmen im Diskurs und die Vernachlässigung von Bildung für die weibliche Bevölkerungsgruppe aufmerksam. Die Diskursbeteiligung von Frauen war also essentiell, um gegen das geschlechtliche Ungleichgewicht in der Bildung in britischen Territorien Afrikas zu wirken.

Frauen äußerten sich nicht ausschließlich, aber vorwiegend zu Fragen der Mädchen- und Frauenbildung oder machten auf die weibliche Unterrepräsentation in Ausschüssen etc. unermüdlich aufmerksam. Man kann also sagen, dass Frauen vor allem von anderen Frauen repräsentiert wurden.

So entstand ein Diskurs unter den Akteurinnen selbst und die Meinungen und Vorschläge für Maßnahmen unterschieden sich in manchen Belangen erheblich. Es gab einen allgemeinen Konsens, dass Mädchen- und Frauenbildung vernachlässigt wurde und man dafür sorgen musste, dass die weibliche Bevölkerung Bildung erhielt, um einen (aus westlicher Sicht) positiven gesellschaftlichen Wandel zu erreichen. Dabei wurden Frauen vorrangig dem häuslichen Bereich zugeordnet, für den sie im praktischen Unterricht der *Domestic Science* vorbereitet werden sollten. Gerade wenn es um diesen Bereich ging, variierten die Meinungen der Akteurinnen stark. Die meisten sahen im Unterricht von Handarbeit, Hausarbeit, Kindererziehung und Hygiene den größten Wert für die afrikanische Gesellschaft. Andere waren der Meinung, dass durch das Fördern von Allgemeinwissen diese Bereiche automatisch positiv beeinflusst werden würden. Die Meinungen von Afrikaner:innen selbst über die Gestaltung der Mädchen- und Frauenbildung wurden dabei aber nicht eingeholt.

Es wird deutlich, dass die Gestaltung von Bildung im kolonialen Rahmen ein komplexes Unterfangen war, bei dem die Meinungen der beteiligten Expert:innen stark auseinandergingen.

Frauen, die im Bildungswesen arbeiteten, mussten selbst eine Ausbildung erhalten haben. So wiesen die beschriebenen Frauen, ob Mitglieder von Missionsgesellschaften, philanthropischen Organisationen oder im Kolonialwesen tätig, ein gewisses Maß an Bildung auf. Daraus resultierte, dass nur selten Frauen aus der Arbeitsschicht im kolonialen Bildungswesen tätig waren, da diese kaum in den Genuss von Stipendien kamen und die finanziellen Mittel für eine Ausbildung nicht selbst aufbringen konnten.

Es ist auffällig, dass viele der Frauen, die im *Advisory Committee* und im SCWE aktiv waren, unverheiratet waren und keine Kinder hatten. Daran ist der Umstand zu erkennen, dass Frauen sich, damals noch mehr als heute, zwischen Karriere und Familie entscheiden mussten. Das ist auch im Missionswesen in Afrika zu sehen. Zunächst war der Großteil der Frauen, die in der Missionsbildung arbeiteten, Ehefrauen von Missionaren. Spätestens ab dem 20. Jahrhundert waren selbstständige, ledige Missionsarbeiterinnen für Mädchen- und Frauenbildung der Afrikanerinnen von großer Bedeutung.

Es ist unumstritten, dass das Leben der Akteurinnen des Kolonialwesens nicht genug öffentlich anerkannt und wissenschaftlich festgehalten wurde. Margery Perham ist ein Beispiel für eine solche Vernachlässigung. Sie war dem Kolonialismus positiv gestimmt und lehnte den Anti-Kolonialismus ab. Man kann also sagen, dass sie, auch für damalige Verhältnisse, als konventionell und politisch konservativ eingestuft werden kann. Sie schrieb viele Bücher und hielt öffentliche Vorträge zu verschiedensten Themen des Kolonialismus und trotzdem existiert sogar über ihre Person bis heute keine umfassende Biographie.

Neben der Benachteiligung, die europäische Frauen in der Öffentlichkeit erlebten, waren sie aber in der Regel auch Teil der hegemonialen Stellung von Europäer:innen gegenüber Afrikaner:innen. Im Laufe dieser Arbeit stellte sich immer wieder heraus, dass sich die im kolonialen Bildungsbereich tätigen britischen Frauen den Afrikanerinnen kulturell überlegen fühlten und die europäische, bzw. amerikanische Gesellschaft als „höherwertig“ betrachteten.

Der notorische Mangel an finanziellen Mitteln bzw. ihr einseitiger Einsatz war im kolonialen Bildungswesen allgegenwärtig und kann als Hauptfaktor für die zögerliche Behandlung der Mädchen- und Frauenbildung in Afrika festgemacht werden. Aus Sicht der Kolonialverwaltung war die gewünschte Breitenwirkung in diesem Bereich fraglich. Im Vergleich zu Knaben gingen etwa weit aus weniger Mädchen zur Schule und diese dann auch nur für eine bedeutend kürzere Zeitspanne. Ein Problem, auf das alle Akteurinnen regelmäßig hinwiesen, war der Mangel an Lehrerinnen sowohl europäischer als auch afrikanischer Herkunft. Das lag einerseits an dem niedrigen Lohnniveau, andererseits daran, dass Mädchen und Frauen die Schulen vorzeitig verließen und so kaum afrikanische Lehrerinnen ausgebildet werden konnten.

Man kann vereinzelt auch progressive Argumentationen im damaligen Diskurs der Gleichberechtigung der Geschlechter festmachen. E. C. Oakden hob z. B. hervor, dass bei der Bildungsplanung für afrikanische Mädchen und Frauen deren eigene Interessen und nicht etwa die ihrer zukünftigen Ehemänner Vorrang haben müssten. Um der Vernachlässigung von Mädchen- und Frauenbildung entgegenzuwirken, müsste ihnen erstmals eine besondere Beachtung erteilt werden. Auch heute wird versucht, gegen Ungleichheit zwischen Männern und Frauen mit Maßnahmen vorzugehen, die dazu gedacht sind, die Strukturen von Diskriminierung aufzubrechen. Ein Beispiel hierfür sind Frauenquoten, die festgesetzt werden, um einen prozentuellen Mindestanteil von Frauen in öffentlichen Positionen und politischen Einrichtungen (z. B. Parlament, Vorstandssitze etc.) zu sichern und sich so der Chancengleichheit anzunähern.

Die Quellenanalyse führte vor Augen, was auch heute noch beobachtet werden kann, nämlich dass Bildung ein höchst komplexes Thema und die Organisation bzw. Gestaltung von Bildung ein herausforderndes Unterfangen ist. Einerseits muss auf lokale, kulturelle und sozio-ökonomische Gegebenheiten eingegangen werden. Andererseits sollte Kindern überall dieselbe Qualität an Bildung geboten werden, um globaler Ungleichheit zu konterkarieren. Die Meinungen der Akteurinnen in den analysierten Quellen variieren und beruhen auf unterschiedlichen Ansätzen und Prioritäten. Es gab allgemein anerkannte und faktenbasierte Probleme, die Mädchen- und Frauenbildung betrafen. Die Lösungsansätze für diese Probleme unterschieden sich jedoch teilweise stark und die Meinungen über die Gestaltung von Bildung gingen auch oft auseinander.

Diese Arbeit soll eine Basis für weitere Untersuchungen im Bereich der kolonialen Mädchen- und Frauenbildung bieten. Die Rolle des Unterrichtsbereichs *Domestic Science* könnte z. B. intensiver untersucht werden. Außerdem bedarf es einer umfassenderen Recherche der Lebensläufe und Leistungen der afrikanischen und europäischen Akteurinnen des kolonialen Bildungsdiskurses. Es sollte versucht werden, die biographischen Lücken von einflussreichen Frauen der Zeit zu schließen, unabhängig davon, ob sie im Missionswesen, in philanthropischen Organisationen oder im Kolonialwesen tätig waren.

Eine weitere, auf diese Arbeit aufbauende Fragestellung wäre, in welchem Verhältnis die koloniale Vernachlässigung der Mädchen- und Frauenbildung in Afrika zur Marginalisierung der Rolle europäischer Frauen im kolonialen Bildungsdiskurs steht.

In Anbetracht des Ausmaßes der Diskriminierung europäischer Frauen in der wissenschaftlichen Literatur des Themenbereichs, ist das Fehlen von Biographien afrikanischer Akteurinnen nicht überraschend. Daraus ergibt sich eine Lücke in der Darstellung der Rolle von Afrikanerinnen in der Bildungswissenschaft. Dieser Unterrepräsentation kann durch wissenschaftliche Untersuchungen entgegenwirkt werden. Bildung ist ein wichtiger Faktor für Selbstbestimmung und positive Zukunftsperspektiven, daher ist es sinnhaft den Bereich für die Förderung der Unabhängigkeit von Frauen zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit könnte als Ausgangspunkt dienen, um weitere Arbeiten mit dem Fokus auf die Rolle von Afrikanerinnen im Bildungsdiskurs zu motivieren. Es gab in der untersuchten Zeit afrikanische Lehrerinnen, deren Leben und Wirken recherchiert werden könnten und nach Meinung der Autorin auch sollten.

Literaturverzeichnis

- Adeney, Miriam „Do Missions Raise or Lower the Status of Women?: Conflicting Reports from Africa“, in: Robert, Dana L. (Hrsg.). „Gospel bearers, gender barriers: Missionary Women in the Twentieth Century“, 211–221. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books. (2002).
- Adesina, Oluwakemi & Obinna, Elijah „Invoking Gender: The Thoughts, Missions and Theology of Mary Slessor in Southern Nigeria“, in: Adogame, Afe & Lawrence, Andrew (Hrsg.). „Africa in Scotland, Scotland in Africa: Historical Legacies and Contemporary Hybridities“, 203–227. Boston/Leiden. (2014).
- Adogame, Afe & Andrew Lawrence (Hrsg.) „Africa in Scotland, Scotland in Africa: Historical Legacies and Contemporary Hybridities“. Boston/Leiden. (2014).
- B. D. G. „Margaret Wrong“. *International Review of Missions* 37 (3): 292–294. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rft&AN=ATLAIgov180328001466&site=ehost-live>. (1948).
- B. D. G. „Miss Margaret Wrong“. *International Review of Missions* 18 (3): 292–294. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/4DD2C0C5251C6890B53BC99296A1FB43/S0001972000023792a.pdf/miss-margaret-wrong.pdf>. (1948).
- Banton, Mandy „Administering the Empire, 1801-1968: A Guide to the Records of the Colonial Office in the National Archives of the UK“. London: University of London. (2008).
- Barnes, Andrew E. „'Making Good Wives and Mothers': The African Education Group and Missionary Reactions to the Phelps Stokes Reports“. *Studies in World Christianity* 21 (1): 66–85. (2015).
- Berman, Edward H. „American Influence on African Education: The Role of the Phelps-Stokes Fund's Education Commissions“. *Comparative Education Review* 15 (2): 132–145. <http://www.jstor.org/stable/1186725>. (1971).
- Blacklock, Mary G. „Certain Aspects of the Welfare of Women and Children in the Colonies“. *Annals of Tropical Medicine & Parasitology* 30 (2): 221–264. <http://dx.doi.org/10.1080/00034983.1936.11684931>. (1936).
- Bowie, Fiona, Deborah Kirkwood & Shirley Ardener (Hrsg.) „Women and Missions: Past and Present: Anthropological and Historical Perceptions“. Providence/Oxford: Berg Publishers. (1993).
- Breitenbach, Esther „The Making of a Missionary Icon: Mary Slessor as 'Heroine of Empire'“. *Journal of Scottish Historical Studies* (37): 177–197. (2017).
- Bridenthal, Renate, Claudia Koonz & Susan Stuard (Hrsg.) „Becoming visible: Women in European History“. Boston/Dallas/Palo Alto: Houghton Mifflin Company. (1987).
- Brown, Godfrey N. „British Educational Policy in West and Central Africa“. *The Journal of Modern African Studies* 2 (3): 365–377. <https://www.jstor.org/stable/158646>. (1964).
- Brown, M. Christopher „The Politics of Industrial Education: Booker T. Washington and Tuskegee State Normal School, 1180-1915“. *The Negro Educational Review* 50 (3): 123–128. <https://www.proquest.com/docview/1304518493/citation/C2EBC88126874A2FPQ/1?accountid=14682>. (1999).
- Bureau of Labor Statistics „\$160000000 in 1910 → 2021 | Inflation Calculator“. <https://www.in2013dollars.com/us/inflation/1910?amount=160000000>. (2021).

- Burstall, Sara Annie „The Education of Girls in the United States“. London: Swan Sonnenschein & Co. (1894).
- C. O. B. „Obituary: Professor Alice Werner“. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* 8 (1): 281–282. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0041977X00081702>. (1935).
- Cartwright, Colin „Burning to Get the Vote: The Women's Suffrage Movement in Central Buckinghamshire, 1904-1914“. London: University of Buckingham Press. (2013).
- Challiss, R. J. „Phelps-Stokesism and Education in Zimbabwe“. *Zambezia* 11 (2): 109–126. <http://digital.lib.msu.edu/projects/africanjournals/html/itemdetail.cfm?recordID=1412>. (1983).
- Chiu, Belinda H. Y. „The One-Hundred-Year History of the Phelps-Stokes Fund as a Family Philanthropy, 1911-2011: The Oldest American Operating Foundation Serving the Educational Needs of the African Diaspora, Native Americans, and the Urban and Rural Poor“. Lewiston: Edwin Mellen Press. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=492776&site=ehost-live>. (2011).
- Clatworthy, James F. „The Formulation of British Colonial Education“. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED052126.pdf>. (1969).
- Colpus, Eve „Female Philanthropy in the Interwar World: Between Self and Other“. London: Bloomsbury Academic. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1642272&site=ehost-live>. (2018).
- Delamont, Sara „Burstall, Sara Annie“. <https://www-oxforddnb-com.uaccess.univie.ac.at/view/10.1093/ref:odnb/9780198614128.001.0001/odnb-9780198614128-e-45782;jsessionid=9CC3A53B858D3B6C560EA1B26103E756>. (2004).
- Dillard, James Hardy; Jones, Thomas Jesse; Loram, Charles Templeman; Oldham, Joseph Houldsworth; Phelps Stokes, Anson & Work, Monroe „Twenty Year Report of the Phelps-Stokes Fund 1911 - 1931: With A Series of Studies of Negro Progress and of Developments of Race Relations in the United States and Africa during the Period and a Discussion of the Present Outlook“. New York City: The Phelps-Stokes Fund. (1932).
- Eluwa & G. I. C. „Background to the Emergence of the National Congress of British West Africa“. *African Studies Review* 14 (2): 205–218. <https://www.jstor.org/stable/523823>. (1971).
- Encyclopædia Britannica „British Empire: The greatest extent of the British Empire“. <https://www.britannica.com/place/British-Empire/images-videos>. (2021).
- Etherington, Norman (Hrsg.) „Missions and Empire“. Oxford: OUP Oxford. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=177029&site=ehost-live>. (2005).
- Foster, Philip „Education and Social Change in Ghana“. Chicago/Toronto: University of Chicago Press. (1965).
- Franzén, Ruth „The Legacy of Ruth Rouse“. *International Bulletin of Missionary Research* 1993 (17): 154–158. <http://www.internationalbulletin.org/issues/1993-04/1993-04-154-franzen.pdf>. (1993).
- Gardner, Deborah S. „Practical Philanthropy: The Phelps-Stokes Fund and Housing“. *Prospects* 15: 359–411. http://journals.cambridge.org/abstract_S0361233300005949. (1990).
- Gilchrist, Huntington „Trusteeship and the Colonial System“. *Proceedings of the Academy of Political Science* 22 (2): 95–109. <https://www.jstor.org/stable/1173028>. (1947).

- Greenwood, Anna (Hrsg.) „Beyond the state: The Colonial Medical Service in British Africa“. Manchester: Manchester University Press. <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526137074/9781526137074.xml>. (2016).
- Grimshaw, Patricia & Sherlock, Peter „Women and Cultural Exchanges“, in: Etherington, Norman (Hrsg.). „Missions and Empire: “, 173–193. Oxford: OUP Oxford. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=177029&site=ehost-live>. (2005).
- Guggisberg, Frederick Gordon „The Keystone“. Education is the Keystone of Progress; mix the materials badly, omit the most important, and the arch will collapse; omit character-training and progress will stop. London: Waterlow & Sons Limited. <https://ia903207.us.archive.org/15/items/keystoneeducatio00gugg/keystoneeducatio00gugg.pdf>. (1924).
- Gwilliam, Freda H. „The Challenge of Education in British Overseas Territories“. *African Affairs* 57 (227): 99–109. <https://www-jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/pdf/719306.pdf?refreqid=excelsior%3A9b4c252a72b3f9f6a8753a72260a66d8>. (1958).
- Hailey, William Malcolm „An African Survey: A Study of Problems Arising in African South of the Sahara“. London/New York/Toronto: Oxford University Press. <https://archive.org/details/AnAfricanSurvey>. (1938).
- Hammack, David C. & Anheier, Helmut K. „A Versatile American Institution: The Changing Ideals and Realities of Philanthropic Foundations“. Washington D.C.: Brookings Institution Press. (2013).
- Hansen, Karen Tranberg (Hrsg.) „African Encounters with Domesticity“. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press. (1992).
- Hansen, Karen Tranberg „Introduction: Domesticity in Africa“, in: Hansen, Karen T. (Hrsg.). „African Encounters with Domesticity: “, 1–33. New Brunswick/New Jersey: Rutgers University Press. (1992).
- Harding, A. J. & Gent, G.E.J. „The Dominions Office and Colonial Office List for 1935: Comprising Historical and Statistical Information“. Respecting the Oversea Domions and Colonial Dependencies of Great Britain, an account of the services of officers, a transcript of the colonial regulations, and other information. London/Dustable/Watford: Waterlow & Sons, Limited. <https://books.google.at/books?id=NkyKAQAAMAAJ>. (1935).
- Harlow, Barbara „Volume Introduction: The Scramble for Africa“, in: Harlow, Barbara & Carter, Mia (Hrsg.). „Archives of Empire: Volume 2: The Scramble for Africa“, 1–11. New York: Duke University Press. <https://www-jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/j.ctv1220psq>. (2003).
- Harlow, Barbara & Mia Carter (Hrsg.) „Archives of Empire: Volume 2: The Scramble for Africa“. New York: Duke University Press. <https://www-jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/j.ctv1220psq>. (2003).
- Hayes, Alan & Diane Urquhart (Hrsg.) „The Irish Women's History Reader“. London. (2001).
- Hempton, David & Hill, Myrtle „Born to Serve: Women and Evangelical Religion“, in: Hayes, Alan & Urquhart, Diane (Hrsg.). „The Irish Women's History Reader: “, 119–125. London. (2001).
- Hetherington, Penelope „British Paternalism and Africa 1920-1940“. London: Frank Cass & Co. Ltd. (1978).
- Hodge, Joseph Morgan „Triumph of the Expert: Agrarian Doctrines of Development and the Legacies of British Colonialism“. Athens/Ohio: Ohio University Press. <https://books.google.at/books?id=KVMDOWoUwn4C>. (2007).

- Hödl, Hans Gerald „Vorlesung Afrikanische Religionen II: Einführung in die Religion der Yorùbá“. Sommersemester 2003. <https://web.archive.org/web/20070315103829/http://www.univie.ac.at/religionswissenschaft/AfReIII.pdf>. (2003).
- Huber, Mary T. „The Dangers of Immorality: Dignity and Disorder in Gender Relations in a Northern New Guinea Diocese“, in: Huber, Mary T. & Lutkehaus, Nancy C. (Hrsg.). „Gendered Missions: Women and Men in Missionary Discourse and Practice“, 179–206. Michigan. (1999).
- Huber, Mary T. & Nancy C. Lutkehaus (Hrsg.). „Gendered Missions: Women and Men in Missionary Discourse and Practice“. Michigan. (1999).
- Huber, Mary Taylor & Lutkehaus, Nancy C. „Introduction: Gendered Missions at Home and Abroad“, in: Huber, Mary T. & Lutkehaus, Nancy C. (Hrsg.). „Gendered Missions: Women and Men in Missionary Discourse and Practice“, 1–38. Michigan. (1999).
- Huxley, Julian „Africa View“. London: Chatto & Windus. (1932).
- Hyam, Ronald „Understanding the British Empire“. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www-cambridge-org.uaccess.univie.ac.at/core/books/understanding-the-british-empire/13DDDB7C917947E61499229D3B15DAB7>. (2010).
- Jeffries, Charles „The Colonial Office“. London: Allen & Unwin. (1956).
- Jennings, Michael „Cooperation and competition: missions, the colonial state and constructing a health system in colonial Tanganyika“, in: Greenwood, Anna (Hrsg.). „Beyond the state: The Colonial Medical Service in British Africa“, 153–173. Manchester: Manchester University Press. <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526137074/9781526137074.xml>. (2016).
- Jensz, Felicity „The 1910 Edinburgh World Missionary Conference and comparative colonial education“. *History of Education* 47 (3): 399–414. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0046760X.2018.1425741?needAccess=true>. (2018).
- Jones, Thomas Jesse „Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States.“. Prepared in cooperation with the Phelps-Stokes Fund under the direction of Thomas Jesse Jones, specialist in the education of racial groups, Bureau of Education. New York: Government Printing Office. (1917).
- Jones, Thomas Jesse „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. (1922).
- Jones, Thomas Jesse „Education in East Africa: A Study of East, Central and South Africa by the second African Education Commission under the auspices of the Phelps-Stokes Fund, in cooperation with the International Education Board“. London: Phelps-Stokes Fund. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015005682573&view=1up&seq=7>. (1925).
- Kallaway, Peter „Welfare and education in British colonial Africa and South Africa during the 1930s and 1940s“. *Paedagogica Historica* 41 (3): 337–356. (2005).
- Keefer, Katrina H.B. „The First Missionaries of The Church Missionary Society in Sierra Leone, 1804–1816: A Biographical Approach“. *History in Africa* (44): 199–235. <https://www.cambridge.org/core/journals/history-in-africa/article/first-missionaries-of-the-church-missionary-society-in-sierra-leone-18041816-a-biographical-approach/05CE2E765800ADAC2EB727B98486820D>. (2017).
- KESSE „Elizabeth Frances Baaba Sey, first female graduate of the University of Ghana“. <https://ghanaiamuseum.com/elizabeth-frances-baaba-sey-first-female-graduate-of-the-university-of-ghana/>. (2019).

- King, Kenneth James „Pan-Africanism and Education: A Study of Race, Philanthropy and Education in the Southern States of America and East Africa“. New York: Diasporic Africa Press. (2016).
- Kirk-Greene, A. H. M. „Guggisberg, Sir (Frederick) Gordon [pseud. Ubique] (1869-1930)“. <https://www-oxforddnb-com.uaccess.univie.ac.at/view/10.1093/ref:odnb/9780198614128.001.0001/odnb-9780198614128-e-33599;jsessionid=750599F1576E44D63F9E49FF08881EF7>. (2004).
- Kirk-Greene, Anthony „Margery Who? A biography waiting to happen“. *African Research & Documentation* (107): 47–50. <https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/margery-who-biography-waiting-happen/docview/194658110/se-2?accountid=14682>. (2008).
- Kleinau, Elke „2. Geschlechteraspekte in Bildungsprozessen und pädagogischen Institutionen“. 2.1 Strukturelle Aspekte bildungstheoretischer Diskurse zu Geschlecht, in: Rendtorff, Barbara (Hrsg.). „Bildung – Geschlecht – Gesellschaft: Eine Einführung“. *Eine Einführung*, 59–65. Weinheim: Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflucht-1140074>. (2016).
- Leach, Fiona „African Girls, Nineteenth-Century Mission Education and the Patriarchal Imperative“, in: Raftery, Deirdre & Valiulis, Maryann (Hrsg.). „Gender Balance and Gender Bias in Education: International Perspectives“, 31–54. Oxon/New York: Routledge. (2011).
- Leach, Fiona „Resisting Conformity: Anglican Mission Women and the Schooling of Girls in Early Nineteenth-Century West Africa“. *History of Education* 41 (2): 133–153. (2012).
- Leach, Fiona „Reclaiming the Women of Britain's First Mission to West Africa: Three Lives Lost and Found: Excuse Me If I Speak a Word“. Leiden: Brill. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1945945&site=ehost-live>. (2018).
- Livinge Fenn, Edward „Rosalind Hull de Renzy-Martin [1345]“. <https://www.thekingscandlesticks.com/webs/pedigrees/1345.html>. (o. J.).
- Livingstone, William Pringle „Mary Slessor of Calabar: Pioneer Missionary“. New York: George H. Doran Company. (1917).
- London's Global University - UCL „Record: Esdaile; Philippa (1888-1989); Dr.“. <https://archives.ucl.ac.uk/CalmView/Record.aspx?src=CalmView.Persons&id=GB/366/591>. (2021).
- Ludlow, John Malcolm Forbes „Women's Work in the Church: Historical Notes on Deaconesses and Sisterhoods“. London/Edinburgh: Alexander Strahan. <https://play.google.com/books/reader?id=Mh51wliQWxYC&pg=GBS.PP1&hl=en>. (1865).
- Luscombe, Stephen „Biographies: Secretaries of State with Responsibility for the Colonies“. <https://www.britishempire.co.uk/biography/secretariesofstate.htm>. (o. J.).
- Mair, Stefan „Ausbreitung des Kolonialismus“. <https://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58868/kolonialismus?p=all>. (2005).
- Mandela, Nelson „Meine Waffe ist das Wort: Mit einem Vorwort von Desmond Tutu“. Kösel-Verlag. (2013).
- Mart, Çağrı Tuğrul „British Colonial Education Policy in Africa“. *Internal Journal of English and Literature* 2 (9): 190–194. <https://academicjournals.org/journal/IJEL>. (2011).
- Matthews, Kay Morris „Boundary crosser: Anne Whitelaw and her leadership role in girls' secondary schooling in England, New Zealand and East Africa“. *Journal of Educational Administration and History* 37 (1): 39–54. <https://www-tandfonline-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.1080/0022062042000336064?needAccess=true>. (2005).

- Mayhall, Laura E. Nym „The Militant Suffrage Movement: Citizenship and Resistance in Britain, 1860-1930“. Oxford/New York: Oxford University Press. <http://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=121440>. (2003).
- Morgan, Sue „Introduction: Women, Religion and Feminism: Past, Present and Future Perspectives“, in: Morgan, Sue (Hrsg.). „Women, Religion and Feminism in Britain, 1750-1900:“, 1–19. New York: Palgrave Macmillan Ltd. (2002).
- Morgan, Sue (Hrsg.) „Women, Religion and Feminism in Britain, 1750-1900“. New York: Palgrave Macmillan Ltd. (2002).
- Murray, A. Victor „The School in the Bush: A Critical Study of the Theory and Practice of Native Education in Africa“. London: Frank Cass & Co. Ltd. (1967).
- Murray, Jocelyn „The Role of Women in the Church Missionary Society, 1799-1917“, in: Ward, Kevin & Stanley, Brian (Hrsg.). „The Church Mission Society and World Christianity, 1799-1999:“, 66–90. Cambridge/Surrey. (2000).
- Nappo, Tommaso „British Biographical Index“. o.O.: De Gruyter Saur. <https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=756699&site=ehost-live>. (2012).
- Nicholson, Timothy Alan „Teaching Tanzania: Education and the Creation of Tanzania in a Cold War World“. Dissertation. New York. https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/59807/Nicholson_grad.sunysb_0771E_10840.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (2012).
- Nwauwa, A. O. „Imperialism, Academe and Nationalism: Britain and University Education for Africans 1860-1960“. London/Portland: Frank Cass & Co. Ltd. <https://books.google.at/books?id=96XtaqJloTQC>. (1996).
- o. A. „Obituary: Miss Margaret Wrong“. *Africa* 18 (3): 207. <https://www.cambridge.org/core/journals/africa/article/miss-margaret-wrong/4DD2C0C5251C6890B53BC99296A1FB43>. (1948).
- o. A. „Obituary: Janet W. Mackie, M.B.E., M.B., B.S“. *British Medical Journal* 2 (5163): 1408. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1990892/?page=1>. (1959).
- o. A. „Codex des Kanonischen Rechtes - Inhalt“. https://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/cic_index_ge.html. (2021).
- Obinna, Elijah „Bridging the Divide: The Legacies of Mary Slessor, ‘Queen’ of Calabar, Nigeria“. *Studies in World Christianity* 17 (3): 275–293. (2011).
- Oertzen, Christine von „Science, Gender, and Internationalism: Women’s Academic Networks, 1917-1955“. New York/Hampshire: Palgrave Macmillan Ltd. (2014).
- Perham, Margery „Lugard. Volume 1: The Years of Adventure 1858-1898“. London. (1956).
- Perham, Margery „Lugard. Volume 2: The Years of Authority 1898-1945“. London. (1960).
- Perham, Margery „The Colonial Reckoning: African Nationalism“. BBC Radio 4 : The Reith Lectures: BBC Radio 4 : The Reith Lectures. <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/p00hbd2d>. (1961).
- Perham, Margery „The Colonial Reckoning: The Problem of White Settlement“. BBC Radio 4: The Reith Lectures: BBC Radio 4: The Reith Lectures. <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/p00hbd4s>. (1961).
- Perham, Margery „Bilanz des Kolonialismus“. Stuttgart: Kohlhammer. (1963).
- Prevost, Elizabeth E. „The Communion of Women: Missions and Gender in Colonial Africa and the British Metropole“. Oxford, New York: Oxford University Press. (2010).

- Pugh, Patricia „Margery Freda Perham 1895-1982“ 111: 617–633. <http://publications.thebritishacademy.ac.uk/pubs/proc/files/111p617.pdf>. (2001).
- Quinn, Naomi „Anthropological Studies on Women's Status“. *Annual Review of Anthropology* 6: 181–225. <http://www.jstor.org/stable/2949331>. (1977).
- Raftery, Deirdre & Maryann Valiulis (Hrsg.) „Gender Balance and Gender Bias in Education: International Perspectives“. Oxon/New York: Routledge. (2011).
- Read, Margaret „Education and Social Change in Tropical Areas“. London/Edinburgh/Paris/Melbourne/Toronto/New York: Thomas Nelson and Sons Ltd. (1955).
- Rendtorff, Barbara (Hrsg.) „Bildung – Geschlecht – Gesellschaft: Eine Einführung“. Eine Einführung. Weinheim: Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1140074>. (2016).
- Robert, Dana Lee (Hrsg.) „Gospel bearers, gender barriers: Missionary Women in the Twentieth Century“. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books. (2002).
- Rouse, Ruth „The Ideal of Womanhood as a Factor in Missionary Work: II. Foreign Missions and the Women's Movement in the West“. *International Review of Mission* (2): 148-164. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rfh&AN=AT-LAiC9Y180723000658&site=ehost-live>. (1913).
- Rowbotham, Judith „Ministering Angels, not Ministers: Women's Involvement in the Foreign Missionary Movement, c. 1860-1910“, in: Morgan, Sue (Hrsg.). „Women, Religion and Feminism in Britain, 1750-1900:“, 179–195. New York: Palgrave Macmillan Ltd. (2002).
- Saunders, Robert „A Great and Holy War: Religious Routes to Women's Suffrage, 1909-1914“. *The English Historical Review* (134). <http://search-ebscohostcom.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=30h&AN=141752002&site=ehost-live>. (2019).
- Scheerer, Jamie & Haruna, Hadija „Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten“. <https://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/>. (2013).
- Schild, Marlene „Koloniale Bildung im Kontext des Entwicklungsdiskurses“. *Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* 14 (26): 107–138. https://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer26/26_04_Schild.pdf. (2014).
- Schleinkofer, Jessica „Einfluss der Bildung auf die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele“. SDGs-UNESCO-17-nachhaltigen-Entwicklungsziele. <https://ejsa-bayern.de/wp-content/uploads/2017/02/SDGs-UNESCO-17-nachhaltigen-Entwicklungsziele.pdf>. (o. J.).
- Semple, Rhonda Anne „Missionary Women: Gender, Professionalism and the Victorian Idea of Christian Mission“. Woodbridge. <https://www.cambridge.org/core/product/A6ED852ABE18FB8504940A66CEE12CF4>. (2003).
- Sheavyn, Phoebe „Higher Education for Women in Great Britain“. London: The International Federation of University Women. (1922).
- Smith, Susan E. „Women in Mission: From the New Testament to Today“. Maryknoll, N.Y.: ORBIS. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1880871&site=ehost-live>. (2007).
- Strathern, Marilyn „Audrey Isabel Richards 1899-1984“. *Proceedings of the British Academy* 82: 439–453. <https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/1331/82p439.pdf>. (1993).
- Sylph, Ann „Women in Zoology: moving into the 20th century“. Daphne Aubertin, d. 1970, and Philippa Chicheley Esdaile, 1888-1989. [https://zslpublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/toc/10.1111/\(ISSN\)1469-7998.women_in_zoology](https://zslpublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/toc/10.1111/(ISSN)1469-7998.women_in_zoology).

- Tengatenga, James „The UMCA in Malawi: A History of the Anglican Church, 1861-2010“. Malawi: Kachere Series. <https://books.google.at/books?id=WmRoxCfOrEAC>. (2010).
- The Week Staff „A brief history of billionaire philanthropists and the people who hate them“. *The Week*, 9. Januar. <https://theweek.com/articles/597963/brief-history-billionaire-philanthropists-people-who-hate>. (2016).
- Thorne, Susan „Missionary-Imperial Feminism“, in: Huber, Mary T. & Lutkehaus, Nancy C. (Hrsg.). „Gendered Missions: Women and Men in Missionary Discourse and Practice“, 39–66. Michigan. (1999).
- Trevett, Christine „Women and Quakerism in the Seventeenth Century“. London. (1991).
- United Nations „United Nations Charter, Chapter XII: International Trusteeship System (Articles 75-85)“. <https://www.un.org/en/about-us/un-charter/chapter-12>. (1945).
- Walton, Andrea „Introduction: Women and Philanthropy in Education - A Problem of Conceptions“, in: Walton, Andrea (Hrsg.). „Women and Philanthropy in Education“, 1–38. Bloomington: Indiana University Press. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=159744&site=ehost-live>. (2005).
- Walton, Andrea (Hrsg.) „Women and Philanthropy in Education“. Bloomington: Indiana University Press. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=159744&site=ehost-live>. (2005).
- Ward, Kevin & Brian Stanley (Hrsg.) „The Church Mission Society and World Christianity, 1799-1999“. Cambridge/Surrey. (2000).
- Watras, Joseph „From Colonialism to Developing Countries: Surveys and Educational Reform in British Tropical Africa, 1910-1990“. *Paedagogica Historica* 51 (1-2): 72–87. (2015).
- Whitehead, Clive „Education in British Colonial Dependencies, 1919-39: a re-appraisal“. *Comparative Education* 17 (1): 71–80. <https://www.jstor.org/stable/3098767>. (1981).
- Whitehead, Clive „Miss Freda Gwilliam (1907-1987): A Portrait of the 'Great Aunt' of British Colonial Education“. *Journal of Educational Administration and History* 24 (2): 145–163. <http://dx.doi.org/10.1080/0022062920240201>. (1992).
- Whitehead, Clive „Colonial Educators: The British Indian and Colonial Education Service 1858-1983“. London: I.B. Tauris. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=111493&site=ehost-live>. (2003).
- Williams, Peter „'The Missing Link': The Recruitment of Women Missionaries in some English Evangelical Missionary Societies in the Nineteenth Century“, in: Bowie, Fiona; Kirkwood, Deborah & Ardener, Shirley (Hrsg.). „Women and Missions: Past and Present: Anthropological and Historical Perceptions“, 43–69. Providence/Oxford: Berg Publishers. (1993).
- Windel, Aaron „British Colonial Education in Africa: Policy and Practice in the Era of Trusteeship“. *History Compass* (7): 1–21. (2009).
- Wößmann, Ludger „Die volkswirtschaftliche Bedeutung von Bildung“. <https://www.bpb.de/ge-sellschaft/bildung/zukunft-bildung/199450/volkswirtschaft-und-bildung>. (2015).
- Yellin, Eric S. „The (White) Search for (Black) Order: The Phelps-Stokes Fund's First Twenty Years, 1911-1931“. *The Historian* 65 (2): 319–352. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=hus&AN=509342509&site=ehost-live>. (2002).

Appendix – Primäre Quellen

CO 691/145/6 – 42114 – Native Education Policy. 1935.

CO 691/175/3 – 42259 – Tanganyika – Education in Tanganyika. 1939.

CO 691/189 – 42259/5 – Tanganyika – Education in Tanganyika. Report of Central Education Committee. 1944.

CO 691/198/11 – 42259/11 – East Africa – Education in Tanganyika. Ten-Year Plan for the Development of African Education. 1947.

CO 691/198/12 – 42259/15 – East Africa – Education in Tanganyika. Non-Native Education. 1948/49.

CO 691/207/9 – 42259/11 – East Africa – Education in Tanganyika. Ten Year Plan for the Development of African Education. 1950.

CO 822/367 – EAF 94/7/01 – East African Dept. – Ten Year Plan for the Development of African Education in Tanganyika. 1951.

CO 859/1/9 – 1201/19 – Education Advisory Committee. Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls. 1939.

CO 859/42/2 – 12001/10 – Social Service Palace Chambers – A.C.E.C. Report of Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls in Africa. 1941.

CO 859/42/7 – 6/12001/10 – Social Service Palace Chambers – Education. A.C.E.C. Report of Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls in Africa. Comments on Report – Tanganyika Territory. 1943.

CO 859/83/2 – 12001/10A – Social Service – Education. A.C.E.C. Report of Sub Cttee on Education & Welfare of Women & Girls in Africa. Proposed Investigation into Female Education in Selected areas in Africa. 1945.

CO 879/121/4 – 1100 – Confidential. Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa. 1924-1928.

DO 35/1189 – 1169 – Confidential. Advisory Committee on Education in the Colonies. Report of a Sub-Committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa. 1943.

Zusammenfassung

Die Arbeit untersucht, welchen Einfluss britische Frauen auf den kolonialen Bildungsdiskurs des 19. und 20. Jahrhunderts bezüglich afrikanischer Territorien ausübten. Um die weibliche Teilhabe am Diskurs festzumachen, wurden britische Kolonialakten der 1920er bis 1950er Jahre analysiert. Weibliche Stimmen waren im Kolonialwesen unterproportional vertreten, ab den 1920er Jahren nahmen Frauen dann vereinzelt an der offiziellen kolonialen Bildungspolitik teil. Ab den 1930er Jahren wuchs diese Zahl an, vor allem im Diskursbereich der Mädchen- und Frauenbildung. Deshalb geben vor allem Protokolle des „*Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls*“ über die weibliche Teilnahme am Bildungsdiskurs Auskunft.

Frauen machten die Mehrheit der evangelischen Missionsarbeiter:innen im 20. Jahrhundert in Afrika aus. Es wird diesbezüglich untersucht, welchen Einfluss das Missionswesen auf die Emanzipation britischer Frauen hatte und deren missionarische Tätigkeiten des 19. Jahrhunderts in Afrika werden unter die Lupe genommen. Dabei werden die Leben zweier Missionsarbeiterinnen, Elizabeth Richards/Renner und Mary Slessor, vorgestellt, um einen Einblick in die Welt der Bildungsarbeit dieser Zeiten geben.

In den frühen 1920er Jahren wurden auf Ansuchen des *Colonial Office* zwei Forschungsgruppen des *Phelps Stokes Fund* entsandt, um Vorschläge für einen Bildungsansatz für die afrikanische Bevölkerung zu erstellen. So wurde die Bildungsgestaltung für African-Amerikaner:innen in den Südstaaten des 20. Jahrhunderts als Vorbild für die Bildung von Afrikaner:innen herangezogen. Anschließend werden die Strukturen der britischen Kolonialregierung aufgedröselte und die koloniale Bildungspolitik zusammengefasst. Zum Abschluss werden die Hauptakteurinnen der vorliegenden Primärquellen vorgestellt und, soweit möglich, ihr Leben beschrieben, bevor der Diskurs in den Quellen skizziert wird.

Die vorliegenden Kolonialakten werden in den Gesichtspunkten, wie Frauen den Diskurs beeinflussten und ob auf ihre Meinungen eingegangen wurde, analysiert. Dabei wird der Bereich *Domestic Science* genauer beleuchtet, der ausschließlich ein Themenbereich in der Frauen- und Mädchenbildung war. Die Auswertung der primären Quellen zeigt, dass Frauen meist auf die Vernachlässigung der Mädchen- und Frauenbildung in Afrika aufmerksam machten und sich die Meinungen der Akteurinnen über die Bildungsgestaltung unterschieden. Im kolonialen Bildungsdiskurs wurde schon in den 1920er Jahren anerkannt, dass das Bildungsangebot für die weibliche Bevölkerung rückständig war, es wurden aber erst ab den späten 1930er Jahren Schritte gesetzt, um dem entgegenzuwirken.

Abstract

This thesis examines the influence that British women had on the colonial education discourse in African colonial territories during the 19th and 20th centuries. In order to determine female participation in the discourse, colonial records from the 1920s to the 1950s were analysed. Generally, women were underrepresented in colonial affairs, until the 1920s, when increasingly more and more women became involved in shaping official colonial education policy. During the 1930s this number increased even more, especially in regards to the discourse area of women's and girls' education. Hence, records of the "Sub-Committee on Education and Welfare of Women and Girls" provided essential information about female participation in colonial education discourse in Africa.

In the 20th century, women formed the majority of evangelical missionary workers in Africa. Thus, the impact of missionary work on the emancipation of British women is investigated with a focus on missionary work in Africa in the 19th century. The lives of two missionary women, in particular, Elizabeth Richards/Renner and Mary Slessor, are presented to provide insight into the world of missionary educational work in the beginning and end of the 19th century.

In 1922 and 1925, two reports were published by the American philanthropic Phelps-Stokes Fund containing suggestions for educational approaches of the colonised population in African territories. These research groups travelled to Africa at the request of the Colonial Office. Whereby, the educational design for African-Americans in the South of the USA of the 20th century was used as a model for the education policy for the colonised population.

Following this depiction, the structures of the British colonial government are dissected and colonial educational policies are summarised. Afterwards, the main female actors of the education discourse are introduced and their lives are described in detail, where available. Finally, the discourse in the records is delineated and the contribution of women are outlined. The colonial files are analysed in terms of how women influenced the discourse and whether their opinions were acted upon. Colonial discourse on education recognised as early as the 1920s that educational provision for the female population was backward. However, steps were not taken to address this issue until the late 1930s.

The presented research also includes a closer look at the subject "Domestic Science", which was exclusively a topic area in women's and girls' education. The analysis shows that women mostly drew attention to the neglect of female education in Africa, but that their approaches highly differed on how to counterbalance this inequality.