

Widersprüchliche Akteurinnen

Bildungsnarrative von Frauen im kolonialen Afrika der Zwischenkriegszeit

@ Martina Kopf, 2016

Working Paper, veröffentlicht in: **Verband feministischer Wissenschaftlerinnen, Online-Publikation der Reihe *feminismen diskutieren*, 2016.**

Koloniale Erzählungen von Frauen lesen, aber wie?

Dieser Text beschäftigt sich mit drei Erzählungen von Frauen aus den 1930er Jahren, die in kolonialen Bildungsinstitutionen tätig waren. Mein Forschungszugang zu diesen Erzählungen entstand im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojektes über koloniale Konzepte von Entwicklung in Afrika, in dem ich aus einer kultur- und literaturwissenschaftlichen Perspektive heraus untersuchte, wie sich Entwicklungsdenken und -ideologien in europäischen und afrikanischen Erzählungen der Zwischenkriegszeit ausdrückten (Kopf 2014a, 2014b). Ich recherchierte nach Romanen, lebensgeschichtlichen Erzählungen, Biographien, Pressebeiträgen und Tagebüchern von europäischen und afrikanischen Männern und Frauen, die als Kolonialbeamte, Pädagogen, Missionare, Ärzte oder Forscher im Feld kolonialer Entwicklung tätig waren und darüber schrieben und publizierten. Erzählungen von weißen Frauen aus dem kolonialen Afrika zu lesen, stellte sich dabei als eine äußerst widersprüchliche Erfahrung heraus. Zum einen war ich aus einem feministischen Interesse heraus fasziniert von den Geschichten und Biographien, denen ich begegnete, und von dem Mut, mit dem sich viele dieser Akteurinnen innerhalb einschränkender Geschlechterordnungen Wege und Handlungsspielräume bahnten. Gleichzeitig sind die Erzählungen von Missionarinnen und Kolonialpädagoginnen einige der wenigen Quellen, in denen afrikanische Mädchen repräsentiert werden und eine Stimme haben (Kopf 2014a). Gerade dort, wo Autorinnen wie Cicely Hooper, Mabel Shaw oder Germaine Le Goff – in der Zwischenkriegszeit Lehrerinnen im kolonialen Kenia, Zambia und Senegal – von Schülerinnen schreiben, zeugen ihre Erzählungen oft von erstaunlicher Empathie und Engagement. Das ist die eine Seite. Auf der anderen Seite waren diese Autorinnen Frauen, die innerhalb einer kolonialen Ordnung agierten. Diese Ordnung machte ihre Karrieren überhaupt erst möglich. Sie verhielten sich ihr gegenüber mehr oder weniger kritisch, grundsätzlich in Frage gestellt haben sie sie nicht. Die Empathie, mit der sie von afrikanischen Mädchen und Frauen erzählen, ist – oft im selben Atemzug – von Stereotypen, Rassismen und weißem Überlegenheitsdenken geprägt. Aus einer nachträglichen, postkolonialen und feministischen Perspektive können wir mit diesen Widersprüchen auf unterschiedliche Weise umgehen: Wir können uns moralisch über die ‚koloniale Befangenheit‘ dieser Akteurinnen erheben und ihr Handeln und ihre Erzählungen

ausschließlich als Ausdruck kolonialer Mentalitäten und Machtverhältnisse beurteilen. Wir können umgekehrt die kolonialen und kolonisierenden Loyalitäten dieser Frauen negieren und unser Gewicht darauf legen, dass sie sich in ihrem Handeln und Agieren Geschlechternormen ihrer Zeit widersetzen. Wir können schließlich versuchen, diese Ambivalenzen und Widersprüche zum Thema und zum Ausgangspunkt unserer Analyse zu machen; sie in unserer Auseinandersetzung nicht zum Verschwinden bringen, sondern mit ihnen umgehen. Das ist der Weg, den ich in dieser Arbeit vorschlage.

Die geschlechtlichen Dimensionen der kolonialen Geschichte Afrikas haben in den letzten zwei Jahrzehnten eine wesentliche Aufarbeitung erfahren (Goerg 2008; Goerg et al. 2007; Levine 2004; Geiger et al. 2002; Grau 2000; Hunt et al. 1997). Schwerpunkte des Forschungsinteresses sind dabei Handlungsmacht und Subjektpositionen von weißen Frauen, die als Anthropologinnen, Pädagoginnen, Missionarinnen, Ärztinnen, Hebammen und Krankenpflegerinnen ab dem 20. Jahrhundert verstärkt in Afrika im Einsatz waren (Bush 2014); die Geschlechterpolitiken der kolonialen Regime, ihre Interventionen in lokale Geschlechterordnungen (McClintock 1995; Hansen 1992); sowie die Transformation von Geschlechterrollen und die Handlungsmacht afrikanischer Frauen, die sie sich innerhalb kolonialer Macht- und Ungleichverhältnisse schufen (Bush 2014; Geiger et al. 2002; Coquery-Vidrovitch 1997). Geschlechterordnungen spielte in kolonialen Praktiken und Diskursen immer eine Rolle: einerseits als Geschlechterordnungen, innerhalb derer koloniale Akteure handelten und sprachen, andererseits in Form von Interventionen in und Transformationen von Geschlechterordnungen kolonisierter Gesellschaften.

Im Folgenden gehe ich auf drei Texte ein, geschrieben von einer französischen Lehrerin und Schulleiterin in Senegal, einer kanadischen Bildungsaktivistin, die sich im Rahmen christlicher Mission für eine Förderung der Buch- und Lesekultur in Ost- und Westafrika einsetzte, sowie einer nigerianischen Lehrerin und Schulgründerin, die als eine der ersten schwarzen Frauen vom afrikanischen Kontinent in den 1920ern und 1930ern in London und Oxford die Schule besuchte und studierte. Wie aus dieser kurzen Darstellung bereits abzulesen ist, repräsentieren diese drei Autorinnen Handlungsspielräume im Bildungsbereich, die sie als Frauen einzunehmen wussten, in denen sie aber aufgrund ihrer nationalen und geopolitischen Zugehörigkeit und ihrer Hautfarbe unterschiedlich verortet waren. Die Perspektiven, die sie einnehmen und die Geschichten, die sie erzählen bzw. die Erzählungen, zu denen sie Zugang haben, haben wesentlich mit ihrem Standort zu tun – der in allen drei Fällen kein statischer Ort ist, sondern ein dynamischer, an dem Wissen und Zugehörigkeit durch Mobilität und Austausch in permanenter Bewegung sind.

Mein Zugang zu den Texten ist transdisziplinär, ich interpretiere die Texte von einem historischen und einem literaturwissenschaftlichen Interesse her, das Literatur als Quelle von historischem Wissen begreift. Jeder der im Folgenden diskutierten historischen Texte verarbeitet biographisches und historisches Material und vermittelt reale Erfahrungen. Wenn ich mich mit Erzählungen aus dem kolonialen Afrika befasse, geht es mir jedoch nicht

in erster Linie darum, sie auf die darin enthaltenen historischen Fakten hin zu untersuchen. Mein Weg führt auch nicht von historischen Ereignissen und Quellen hin zur Geschichtserzählung. Mein Weg beginnt mit der Erzählung, mit dem Erzählen von Geschichten – fiktionalen, halb-wahren, wahren Geschichten, biographischen Geschichten, Geschichten, die die Absicht haben, zu gefallen, zu unterhalten, zu erziehen, manchmal zu täuschen oder zu verführen, manchmal zu helfen, und immer in irgendeiner Weise ein Gedächtnis zu schaffen. Ich verstehe die Erzählungen, die Akteurinnen kolonialer Bildung schufen, als eine Form des Agierens. Sie schrieben, publizierten, erzählten und intervenierten auf diese Weise in Prozesse der Wissensbildung, in denen gesellschaftliche Macht verhandelt wird. Von der Erzähltheorie her kommend, betrachte ich Erzählen als einen sinnstiftenden Vorgang, die einzelne Erzählung, den Text als eine Einheit, die zwar für Interpretation offen ist, gleichzeitig aber ein Ganzes bildet, in der jedes Element eine Funktion hat, jedes Element daran beteiligt ist, den spezifischen Sinn dieser Erzählung herzustellen. Erzählungen bilden Wirklichkeit nicht einfach ab. Sie verarbeiten Wirklichkeit und sie schaffen Wirklichkeit. Darüber hinaus arbeiten sie mit fiktionalen Elementen. Sie bilden Geschehen nach – zum Beispiel durch die Verwendung von Dialogen – und stellen insofern eine Einladung an die Vorstellungskraft oder die Imagination der Leserin dar. Erzählen ist ein sinnstiftender, ordnender und polyphoner Vorgang. Er lässt sich nicht auf eine singuläre Bedeutung festlegen, sondern ist immer vieldeutig, für unterschiedliche Interpretationen offen (vgl. Culler 2000, Koschorke 2012). Das Wissen, das sich aus Erzählungen erschließt, ist Teil des Inhalts wie auch der Form. Meine Frage ist dementsprechend nicht ausschließlich ‚Was wird erzählt?‘, sondern ‚Wie wird erzählt?‘

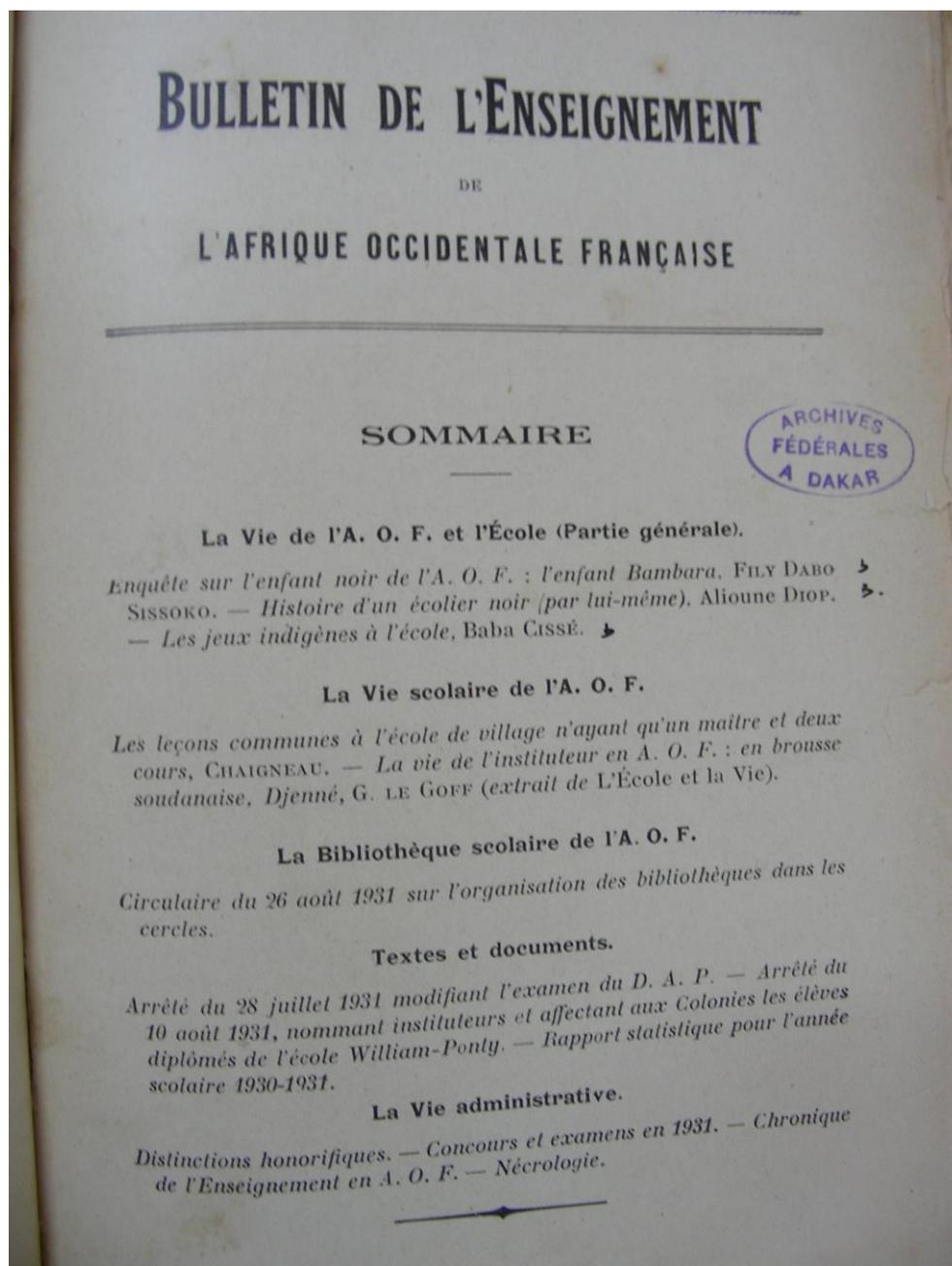
Wer gibt, wer nimmt?

1931 erscheint in der Zeitschrift *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale Française* [‚Nachrichtenblatt für das Bildungswesen in Französisch Westafrika‘, übers. MK] ein kurzer Text von Germaine Le Goff mit dem Titel ‚La vie de l'instituteur en A. O. F.: en brousse soudanaise, Djenné‘ [‚Das Leben eines Lehrers in Französisch Westafrika: Im sudanesischen Busch – Djenné, übers. MK]. Le Goff (1891-1986) war eine französische Lehrerin und von 1938-1945 Leiterin der Ecole Normale d'Institutrices in Rufisque, Senegal. Es war die erste pädagogische Hochschule für Frauen in Französisch Westafrika (Afrique Occidentale Française, A.O.F.), wie die von Frankreich kolonisierte Region im westlichen Afrika offiziell hieß. Le Goff kam 1923 aus der Bretagne nach Djenné im heutigen Staat Mali. Der 2004 erschienenen Biographie nach hatte sie als junge Lehrerin um Versetzung in den kolonialen Dienst in Afrika gebeten. Als säkulare, antiklerikal erzogene Frau wollte sie der Macht der katholischen Kirche und vor allem des örtlichen Priesters entkommen, die ihr das Berufsleben in der Bretagne unerträglich gemacht hatten (Freland 2004; Volet 2009)

Die Zeitschrift, in der der Text erschien, wurde von der Bildungsabteilung der französischen Kolonialregierung in Dakar/Senegal herausgegeben. Sie erschien ab den 1920er Jahren bis zu

viermal jährlich, später unter dem Titel *L'Éducation Africaine* [„Afrikanisches Bildungswesen“, übers. MK]. In der Zeitschrift stellte sich das koloniale Schulsystem aus Perspektive von LehrerInnen und Beamten der Kolonialregierung dar. Sie war das zentrale Medium, in dem sich die Institutionen und Akteure kolonialstaatlichen Bildungswesens repräsentierten.

Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis des Bandes, in dem Le Goffs Text erschienen ist, erlaubt es, den institutionellen Rahmen und diskursiven Kontext des Textes nachzuvollziehen:



Was insbesondere in dieser Ausgabe auffällt, ist die Präsenz afrikanischer Autorenschaft. Die Zeitschrift veröffentlichte damals in Fortsetzungen die Ergebnisse einer Untersuchung, bei der westafrikanische Lehrer – ausschließlich Männer – aufgefordert waren, ethnographische Daten und Material über Kindheit in lokalen Kulturen zu sammeln (vgl. Lüsebrink 2003). Ein

Blick auf die AutorInnen dieser Ausgabe macht deutlich, dass koloniale Schulbildung in den 1930er Jahren ein Bereich war, in dem europäische und afrikanische Akteure, Frauen und Männer, tätig waren und – wesentlicher noch – miteinander zu tun hatten, wo sie zusammen arbeiteten und miteinander kommunizierten. Es war keine Zusammenarbeit auf gleicher Ebene und zu gleichen Bedingungen – was Bezahlung, Sprache und Mitsprache, Kontrolle über die Regeln und Medien der Kommunikation betraf. Aber doch war es ein Bereich, in dem sie miteinander kommunizierten. So war die *Ecole normale William-Ponty* – die im Titel eines der Beiträge genannt wird – eine Bildungsinstitution und Eliteschule, die von 1903 an afrikanische Jungen und Männer vorwiegend aus Familien mit hohem gesellschaftlichen Status für den Dienst in der Kolonialverwaltung, im Bildungs- und Gesundheitswesen ausbildete (Schicho 2014). 1931 – im Jahr, als der Text von Germaine Le Goff erschien – waren also bereits mehrere Generationen afrikanischer Lehrer in den Schulen Westafrikas tätig. Dies betrifft die öffentlichen Schulen, die nur einen Teil des kolonialen Bildungssystems umfassten und erst nach dem Ersten Weltkrieg zu einem wesentlichen Faktor kolonialer Bildung wurden, als die Kolonialregierungen zunehmend sozialpolitische Maßnahmen als Teil ihrer Agenden begriffen. Der zweite große Akteur westlicher Schulbildung in Afrika waren christliche Missionen unterschiedlicher Konfessionen, die schon vor den Kolonialregierungen damit begonnen hatten, Schulen aufzubauen und afrikanische LehrerInnen auszubilden. Die Trennlinie zwischen Kolonisierern und Kolonisierten, zwischen Europäern und Afrikanern – wiewohl eine wesentliche Kategorie für das Verständnis kolonialer Geschichte – verlief im Bildungsbereich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts also bei weitem nicht so klar, wie das in populärer Kolonialkritik oft postuliert wird.

Der Beitrag von Germaine Le Goff in der Ausgabe der Zeitschrift ist ein kurzer, autobiographischer Text, der vom Alltag einer französischen Lehrerfamilie in einer Schule in Djenné im heutigen Mali erzählt. Die hauptsächliche Intention des Textes ist es, die Vorzüge und Herausforderungen des Lehrerinnendaseins in der Kolonie zu vermitteln. Er richtet sich implizit und explizit an ein weißes Publikum in Europa mit dem Ziel, PädagogInnen in Europa über die Lebens- und Arbeitsbedingungen im westafrikanischen Sahel zu informieren und ihnen eine Karriere in der Kolonie nahelegen. Bei dem Text handelt es sich um den gekürzten Nachdruck eines Artikel, der ursprünglich in einer in Frankreich publizierten pädagogischen Zeitschrift erschienen war. Die Erzählung gliedert sich in drei Abschnitte. Im ersten schildert die Autorin ihren Tagesablauf und erzählt, wie sie und ihre Familie den Tag üblicherweise mit einem Spaziergang durch die Stadt ans Ufer des Niger beginnen. In diesem Abschnitt erweckt sie anschaulich ein ‚typisches‘ Ambiente im islamisierten, französischen Sahel zum Leben. Der zweite Abschnitt widmet sich Erlebnissen und Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag mit den lokalen Schülerinnen. Der dritte gibt allgemeine Informationen über die beruflichen Rahmenbedingungen, über das Gehalt und seine lokale Kaufkraft – die, verglichen mit dem Lehrberuf in Frankreich, ein Leben in relativem Luxus ermöglicht – und über das Klima. Im Folgenden widme ich mich einer Passage aus dem zweiten Abschnitt, der

vorwiegend Schülerinnen und die Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerinnen porträtiert.

„Seulement elles [les élèves, MK] ne comprennent pas bien pourquoi je ne les paye pas.

Dans leur français encore sommaire, mais correct déjà, elles m'ont expliqué:

„Nous cherchons de l'eau au marigot; nous pilons le riz, le mil; nous lavons les vêtements; papa, maman nous donnent des boubous et du couscous!“

„Nous travaillons pour toi: nous parlons le français, nous lisons, nous écrivons, nous comptons; tu ne nous donnes rien; nous ne sommes pas contentes.“

J'ai fait comme Victor Hugo, j'ai baissé la tête et j'ai pensé: „je n'ai rien à répondre à cela“. Mes jeunes recrues ne pouvaient pas encore comprendre qu'elles travaillaient pour elles.' (Le Goff 1931: 40).

„Das einzige, was sie [die Schülerinnen, MK] nicht so recht verstehen, ist, warum ich ihnen nichts zahle.

In ihrem zwar schlichten, aber doch schon korrekten Französisch, haben sie mir erklärt:

„Wir holen Wasser am Fluss; wir stampfen Reis und Hirse; wir machen die Wäsche; Papa, Mama geben uns Boubous und Couscous!

Wir arbeiten für dich: wir sprechen Französisch, wir lesen, wir schreiben, wir rechnen; du gibst uns nichts; wir sind nicht zufrieden.“

[Ich machte es wie Victor Hugo, ich senkte den Kopf und dachte: ‚Ich habe keine Antwort darauf.‘]

Meine jungen Rekrutinnen konnten noch nicht verstehen, dass sie für sich lernten.' (übers. MK)

Dieser Abschnitt ist in mehrerer Hinsicht bemerkenswert:

1. Afrikanische Mädchen haben in dieser Erzählung eine Stimme. Sie sprechen in direkter Rede, ihre Stimme ist repräsentiert. Das gilt für den ganzen Abschnitt, in dem die Autorin vom Alltag in der Schule erzählt. Sie lässt diesen zweiten Abschnitt ihres Textes damit beginnen, dass ‚ihre Mädchen‘ das Lehrerehepaar morgens lautstark begrüßen, was die Autorin – in Klammern – wie folgt kommentiert: ‚dans tous les pays du monde, le sexe faible est bien bruyant‘ [‚in allen Ländern der Welt macht das schwache Geschlecht großen Lärm‘, übers. MK]. Mädchen sind in Le Goffs Erzählung keine stummen, passiven Rezipientinnen von Bildung. Sie machen Lärm, sind laut, die Erzählung gibt ihren Stimmen Raum. Das ist im Kontext der Repräsentation – vielmehr der fehlenden Repräsentation – afrikanischer Mädchen in historischen Texten nicht selbstverständlich.
2. Die Schülerinnen zeigen in dieser Textpassage ein klares Bewusstsein sowohl von sich als Arbeitskraft, als auch davon, dass ihre Arbeitskraft einen Wert hat. Die Eltern-

Kind-Beziehung ist in ihrer Darstellung nicht eine einseitige, in der die Eltern geben, die Kinder nehmen, sondern ein Tauschverhältnis – Güter gegen Arbeitskraft.

3. Die Mädchen verstehen ihre Tätigkeit in der Schule als Arbeit, die sie mit der Arbeit, die sie im Haushalt der Familie leisten, in Beziehung setzen. Sie vergleichen Haushalt und Schule und schaffen eine Grundlage für den Vergleich, den Parameter ‚Arbeit‘. Mit anderen Worten, ‚Schule‘ und ‚Haushalt‘ werden dadurch vergleichbar, dass sie beide als Orte definiert werden, an denen Mädchen Arbeit leisten. Indem sie die beiden Orte vergleichen, stellen sie eine entscheidende Differenz fest: Die Lehrerin gibt ihnen – im Unterschied zu den Eltern – nichts für ihre Arbeit.
4. Durch die Wortwahl ‚meine jungen Rekrutinnen‘ schafft Le Goff eine Analogie zwischen dem Status der Schülerinnen und den im kolonisierten Sahel weit verbreiteten Formen von Zwangsarbeit und Zwangsrekrutierung für Arbeitseinsätze (vgl. Conklin 1997). Wenige Absätze zuvor schildert die Autorin, dass der französische Verwaltungsbeamte persönlich dafür gesorgt hatte, Mädchen in die neu eröffnete Schule zu bringen. Sie wurden gegen den Willen ihrer Familien rekrutiert, ‚par l’interêt de la classe‘ [‚im Interesse der Klasse‘, übers. MK], ungefähr hundert an der Zahl (Le Goff 1931: 39). Im selben Abschnitt erzählt Le Goff, dass eine Schülerin von ihrer Mutter dafür bestraft wurde, dass sie in der Schule besonderen Fleiß zeigte und ‚in der Schule arbeitete‘ (1931: 40). Le Goffs Erzählung hält Momente von antikolonialem Widerstand fest, allerdings ohne sie als solche zu verstehen und zu definieren. Die Tatsache, dass sie diesen Momenten narrativen Raum gibt, zeugt davon, dass sie ihnen Bedeutung beimaß. Wussten die Schülerinnen und ihre Eltern in Djenné um die Zwangsmaßnahmen der kolonialen Verwaltung in Straßenbau und landwirtschaftlicher Produktion? Wusste Le Goff davon? Ihre Erzählung verrät nichts darüber. Doch indem sie der Beschwerde der Mädchen Raum gibt *und* offenlegt, dass sie ‚rekrutiert‘ worden waren, legt sie eine Spur, die uns erlaubt, Schlüsse zu ziehen.

Soviel lässt sich aus diesem Abschnitt erfassen und verstehen. Gleichzeitig ist das Verständnis, das er zu vermitteln scheint, alles andere als befriedigend. Im Gegenteil, die Passage ruft eine Fülle von Fragen wach. Warum schweigt die Lehrerin zu dem Vorwurf der Mädchen? Warum gibt sie ihnen nicht die Antwort, die sie den LeserInnen gibt: ‚Ihr lernt für euch selbst‘? Wir können ihre Worte ‚sie konnten noch nicht verstehen‘, mit denen sie ihr Schweigen erklärt, auch in dem Sinne verstehen, dass ihre Antwort für die Schülerinnen keinen Sinn machen würde. Warum macht die Aussage ‚Ihr lernt für euch selbst‘ für die Schülerinnen keinen Sinn? Warum weiß die Erzählerin, dass sie keinen Sinn macht? In welchem Ton fragen die Schülerinnen? Ist ihre Frage ironisch? Wissen sie, dass sie die Lehrerin mit ihrer Frage zum Verstummen bringen? Warum zitiert die Erzählerin diesen Dialog? Können wir Le Goffs Darstellung als authentische Repräsentation dieser ersten Generation von Mädchen lesen, die in Djenné, im heutigen Mali, die französische koloniale Schule besuchten? Die Frage lässt sich nicht mit einem einfachen nein oder einem einfachen ja beantworten.

Bildung für Mädchen versus „Mädchenbildung“¹

Der zweite Textausschnitt, auf den ich hier eingehen möchte, ist ein Dialog aus dem Buch *The Land and Life of Africa* (1935) von Margaret Wrong. Die Kanadierin Margaret Wrong (1887-1948) war Leiterin des *International Committee on Christian Literature for Africa*, einer Organisation des *International Missionary Council*. Sie war eine wesentliche Akteurin für die Förderung von Schriftliteratur und Lesekultur in Afrika, vor allem Ostafrika, und Lebensgefährtin der Sozialanthropologin Margaret Read (Brouwer 1998). Ab 1949 gab es einen nach ihr benannten Literaturpreis zur Förderung afrikanischer Literatur, der bis in die 1960er-Jahre hinein vergeben wurde, unter anderem an den späteren Nobelpreisträger Wole Soyinka, an Chinua Achebe und den Swahili-Autor Shabaan Robert.

Wrong war, wie viele der im kolonialen und missionarischen Bildungswesen tätigen Frauen, auch eine rege und aktive Publizistin, die zahlreiche Artikel, Studien und Bücher geschrieben und veröffentlicht hat. *The Land and Life of Africa* ist ein interessant gestaltetes Porträt des Kontinents. Wrong mischt Erzählpassagen mit fiktionalem Charakter und vorwiegend afrikanischen ProtagonistInnen unterschiedlichen Alters, Geschlechts, regionaler Herkunft und gesellschaftlicher Schicht, mit Daten und Fakten über Bevölkerung, koloniale Administration, Missionierung, Geographie und Geschichte, sowie mit Originalzitaten aus Texten afrikanischer Autoren. Dabei wechselt sie immer wieder Ort und ProtagonistInnen. Die Figuren, die sie in ihrem Bericht auftreten und sprechen lässt sind ein Hirtenjunge in einem ostafrikanischen Dorf; Arbeitsmigranten in den Minen des südlichen Afrikas; ein Anwalt und ein Geschäftsmann in Accra; ein Junge, der im südafrikanischen Slum politisiert wird; ein muslimischer Straßenhändler in der nordnigerianischen Stadt Kano; afrikanische Christen und Lehrer, die eine Dorfschule gründen möchten, sowie ein Mädchen und ein Junge vor der Initiation. Wrong zeichnet so das Porträt eines Kontinents im Umbruch, fängt gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte ein und übt Kritik an kolonialen Missständen wie Zwangsarbeit, unkontrolliertem kapitalistischem Wachstum, an den Passgesetzen in Südafrika und der Landverteilung in den Siedlerkolonien Ost- und Südafrikas. Sie lässt unterschiedliche, zum Teil kontroverse Perspektiven und Positionen – vor allem afrikanische – nebeneinander stehen. Koloniale Herrschaft stellt die Autorin dabei nie grundsätzlich in Frage. Der folgende Ausschnitt ist Teil eines längeren Dialogs zwischen einem westafrikanischen Rechtsanwalt und einem Händler in der ghanaischen Hauptstadt Accra. Die beiden diskutieren über europäische Bildung und vergleichen die Vor- und Nachteile französischer und englischer Bildungspolitik im kolonialen Afrika. Dieses

¹ Diese Überschrift greift das Wortspiel ‚Mädchenbildung bildet Mädchen‘ auf, Titel eines Buchs der Historikerin Meike Lauggas zur Konstruktion des Begriffs ‚Mädchen‘ im Kontext einer Geschichte institutioneller Bildung von Frauen in Österreich (Lauggas 2000).

Gespräch, das die Positionen politisch aktiver, westlich gebildeter afrikanischer Eliten jener Zeit abbildet, wird durch die Tochter des Rechtsanwalts unterbrochen:

„A girl in school uniform entered the room and greeted her father, the barrister.

“What have you done at school to-day?” he asked.

“It has been very interesting,” she replied. “We are beginning to make an African cookery book in which we shall write down many African dishes.”

“What has this to do with your examinations?” asked her father.

“I am not sure, father. But at school they say it is good to learn what our own people do as well as the ways of white men, and it is very interesting.”

“I must protest,” said her father. “I do not send you to school to learn what your mother and grandmother can teach you.”

„Do you not see,” said the barrister, as the child left the room crestfallen, „that we can make no compromise in demanding exactly what the white man has? [...] If he [the African, MK] has not the white man’s training he will be for ever the tool of the white man. That is why I insist on a European education.“ (Wrong 1935: 42)

Von einer feministischen, postkolonialen Perspektive aus gelesen ist diese Passage ambivalent. Wie in dem Textausschnitt von Le Goff steht auch hier ein Konflikt im Raum. Im Unterschied zum vorhergehenden Text geht es in dem Konflikt nicht um ein grundsätzliches Für und Wider der Institution der kolonialen Schule selbst. Anders als Le Goff in Djenné kann Wrong in Accra, bereits eine Generation von Afrikanern mit höherer westlicher Bildung zu Wort kommen lassen, die ein Interesse daran hat, dass ihre Töchter die Schule besuchen. Der Konflikt in diesem Text betrifft die *Inhalte*, die Mädchen in Schulen vermittelt werden. Interessant dabei ist, wie die Autorin das Thema inszeniert: Als ein Gespräch zwischen zwei erwachsenen Männern, in das ein Kind – die Tochter des einen – hineinkommt und wieder geht. Bildung für Mädchen wird hier narrativ als ein Einschub im Diskurs der (afrikanischen) Väter über Bildung inszeniert, als eine Intervention, deren Platz und Funktion noch nicht klar sind. Wer steht sich in diesem Konflikt gegenüber? Auf der einen Seite ist es der Rechtsanwalt und Vater. Er repräsentiert eine progressive, feministische Position. Seine Position deckt sich mit den Grundsätzen des Gleichheitsfeminismus: gleiche Bildung für alle – für Afrikaner und Europäer, für Mädchen und Jungen –, keine Differenzierung von Bildungsinhalten auf der Grundlage von geopolitischer Herkunft, von Ethnizität und Geschlecht. Ist der Vater also ein Feminist? Geht es in diesem Konflikt über Bildungsinhalte überhaupt um Geschlecht?

Vordergründig wird verhandelt, ob die Schule ein Ort ist, an dem Afrikaner primär ‚europäisches‘ Wissen erwerben sollten, oder ob die Inhalte ‚afrikanisiert‘ werden sollten. Wer steht dem Rechtsanwalt und Repräsentanten des Rechts auf ‚gleiche‘ Bildung für Afrikaner und Europäer in diesem Konflikt gegenüber? Es sind die in den 1920er Jahren

erstarkenden kolonialen Bildungspolitiken, die unter den Schlagworten ‚native education‘ und ‚education for Africans‘ eine Anpassung und Adaptierung von Bildungsinhalten an afrikanische Verhältnisse verlangen. Diese Position wurde auch von Frauen vertreten, von Pädagoginnen und Aktivistinnen wie Margaret Wrong und Germaine Le Goff. Dieses Gegenüber ist in dem Dialog jedoch nicht unmittelbar anwesend, sondern wird durch die Stimme des Mädchens repräsentiert. Mit anderen Worten, die Autorin, Margaret Wrong, nutzt die Stimme eines afrikanischen Mädchens, um eine kolonialpädagogische Position zu transportieren. Das ist ein wesentlicher Unterschied zum Text von Le Goff. Die Schülerinnen von Djenné in Le Goffs Erzählung sprechen tatsächlich für sich, insofern, als sie eine Position zum Ausdruck bringen, die innerhalb der Logik der kolonialen Ideologie keinen Sinn macht. Es ist äußerst unwahrscheinlich, dass der Dialog in Le Goffs Text fiktiv ist in dem Sinne, dass die Autorin ihn imaginiert hat. Umgekehrt ist es eher unwahrscheinlich, dass Wrong Zeugin eines Gesprächs geworden ist, das in dieser Weise verlaufen ist. Wahrscheinlicher ist, dass der Dialog in Wongs Text fiktiv ist und die Autorin die Stimme der Schülerin benutzt, um den Konflikt westlich gebildeter afrikanischer Eliten mit kolonialen Bildungsideologien zu inszenieren.

Selbst wenn dieser Dialog nicht in gleicher Weise ‚authentisch‘ ist wie der Dialog zwischen Lehrerin und Schülerinnen zuvor, ist er doch ein aufschlussreiches Zeugnis:

1. Der Text gibt Zeugnis davon, wie absurd es westlich gebildeten afrikanischen Vätern erschienen sein muss, dass die Töchter, die sie zur Schule schicken, in der Schule heimische Kochrezepte lernen. Diese Tatsache muss sowohl ihrem Verständnis von der Institution ‚Schule‘ als auch ihrem Verständnis von ‚Kochen‘ als Tätigkeit diametral entgegengelaufen sein.
2. Was bedeutet ‚afrikanisch‘, was ‚europäisch‘ in dieser Passage? Ich habe diese Passage mit der Aussage des Rechtsanwalts enden lassen: ‚That is why I insist on a European education.‘ Interessant daran ist, dass jenes Bildungskonzept, das er anführt, ein sehr ‚europäisches‘ Konzept ist. Interessant ist auch, dass sich sein Widerstand nicht gegen die Vermittlung von Geschlechterrollen richtet, sondern dagegen, dass die westliche Schule diese Funktion übernimmt. Der Dialog legt davon Zeugnis ab, dass die Afrikanisierung von Lehrplänen eine Erfindung oder eine Idee westlicher PädagogInnen und Beamter war. Ebenso ist Kochen als Unterrichtsgegenstand Element eines westlichen Bildungskonzepts, das die Institution Schule als einen Ort begreift, an dem Geschlechterrollen konstruiert, reproduziert und gelernt werden. Nicht zuletzt sollte durch die Integration von afrikanischen Mädchen in die westlichen Bildungsinstitutionen das Konzept des westlichen, monogamen Haushalts als Ort der Reproduktion und als zentralem Element einer kapitalisierten Ökonomie, durchgesetzt werden (Hansen 1992).
3. Die Afrikanisierung und Feminisierung von Bildungsinhalten unter europäischer Kontrolle stellt für afrikanische Schülerinnen ein Dilemma dar. Dass Wrong sich

dieses Dilemmas bewusst war, kommt in dem wiederholten ‚it is very interesting‘ und ‚I am not sure‘ zum Ausdruck – Phrasen, die sowohl Interesse, als auch Distanzierung und Unsicherheit ausdrücken. Wenn ich der Autorin Wrong auch nicht glaube, dass sich dieser Dialog so zugetragen hat, so glaube ich ihr doch, dass es manchen Mädchen gefallen konnte, sich im Auftrag der Schule auf die Suche nach den Kochrezepten ihrer Mütter zu begeben. Möglich ist, dass Kochen als Tätigkeit dadurch, dass es zu einem Unterrichtsgegenstand in der westlichen Schule wurde, in ihren Augen eine Aufwertung erfuhr, insofern dies als eine Zuwendung zu lokalem Wissen vermittelt wurde. Gleichzeitig erfährt die prestigereiche, teure westliche Bildung ihrer Töchter in den Augen der Väter – und möglicherweise auch der Mütter – dadurch eine Abwertung.

Teilen bei Tag, Stehlen bei Nacht

Bei der folgenden Textpassage handelt es sich um einen Ausschnitt aus einer autobiographischen Erzählung von Kofoworola Aina Moore, die 1936 in dem von der britischen ‚Afrikaexpertin‘ und Kolonialideologin Margery Perham herausgegebenen Sammelband *Ten Africans* erschienen ist. Moore (1913-2002) wurde 1913 als zweite Tochter eines nigerianischen Anwalts und einer Mutter mit höherem Schulabschluss in Großbritannien geboren, die jeweils etablierten afrikanischen Missionarsfamilien entstammten. Mütterlicherseits hatte Moore afroamerikanische Verwandte in den USA. Im Alter von elf Jahren kam sie mit ihrer Mutter und ihrer jüngeren Schwester nach England, um dort die Schule zu besuchen. Als erste schwarze Frau afrikanischer Herkunft studierte sie am St. Hughes College in Oxford. Nach dem Studium kehrte sie als Pädagogin nach Nigeria zurück. Sie unterrichtete am Queen’s College in Lagos, gründete eine Mädchenschule und leitete später die New Era Girls’ Secondary School in Lagos. Verheiratet unter dem Namen Lady Ademola, war sie eine wichtige Figur des öffentlichen Lebens, Kinderbuchautorin und Initiatorin mehrerer sozialer Organisationen und Interessensverbände, unter anderem des nigerianischen Roten Kreuzes (Alao 2002).

Zu dem Zeitpunkt, als sie ihren Beitrag für den Sammelband schrieb, schloß Moore gerade ihr Studium in Oxford ab und bereitete sich nach mehr als einem Jahrzehnt in der Diaspora auf die Rückkehr nach Nigeria vor. Wie ungewöhnlich ihre Karriere zu jener Zeit für eine afrikanische Frau war, zeigt ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis des Sammelbands. Bei sechs der insgesamt zehn in der Anthologie versammelten Lebensgeschichten von Männern und Frauen in unterschiedlichen Regionen Afrikas handelt es sich um mündliche Erzählungen, die von britischen AnthropologInnen aufgenommen und verschriftlicht wurden. Von den vier Texten mit afrikanischer Autorschaft wurden drei von Männern verfasst. Als schreibende – und publizierende – afrikanische Frau gehörte Moore in den 1930ern zu einer Minderheit – ein Status, dem sie in ihrem Text auch Rechnung trägt. Die äußerst dichte Erzählung, in der die damals kaum über 20-jährige Studentin aus der Ich-Perspektive ihr Leben und ihren

Bildungsweg in England reflektiert, ist über die individuelle Autobiographie hinaus ein Dokument einer intensiv gelebten und erzählten Zeitzeugenschaft. Transnationalität, Konfrontationen mit Rassismus, Beziehungen zwischen der Diaspora und dem Kontinent sowie Reflexionen über den Status und die Funktion junger afrikanischer Intellektueller im Kontext kolonialer Entwicklung sind einige der Themen, die Moore in der Erzählung berührt. Über die unmittelbare Autobiographie hinaus ist der Text vor allem auch eine Auseinandersetzung mit den Bildungsinstitutionen in der kolonialen Metropole, die die Autorin aus einer Perspektive darstellt, die von Inklusion bei gleichzeitiger Exklusion charakterisiert ist. In ihrer Repräsentation wird die Universität zu einem höchst komplexen und ambivalenten Ort einerseits der Begegnung, wo junge Frauen aus unterschiedlichen Teilen des britischen Empire aufeinandertreffen und ihr Wissen vergleichen und austauschen, andererseits der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Macht. So erzählt Moore anschaulich und subtil von der ‚besonderen‘ Aufmerksamkeit, die ihr von weißen, britischen Kommilitoninnen entgegengebracht wurde, welche sie vor allem in ihrem ersten Studienjahr als ein Kuriosum zu sämtlichen Teepartys einluden. Ohne den Begriff ‚Rassismus‘ zu verwenden, macht die Autorin deutlich, dass die Neugierde und Aufmerksamkeit, die ihr entgegengebracht wurden, Formen von Rassismus und ‚Othering‘ waren. Deutlich wird dies in der folgenden Passage:

‚The reactions of some of the students to my presence has been somewhat peculiar! Last year, this incident was related to me by a friend. A student – now a second-year reading English – and a person for whose intellect I have the most profound respect, suddenly sat up in bed at about one o’clock in the morning for she imagined she saw me enter her room. She then watched me walk over to her table, read her lecture notes, and walk out again! Yet so far I have not been certified as walking in my sleep by a doctor!’ (Moore 1963: 332-3)

Wie bedeutsam diese Episode der Verfasserin selbst erscheint, kommt in dem einleitenden Satz und in den insgesamt drei Rufzeichen zum Ausdruck, die in dieser kurzen Passage die Aussagen unterstreichen. Was beinhaltet diese Erzählung? Was vermittelt sie uns LeserInnen aus einer nachträglichen Perspektive an Wissen und Einsicht in die Widersprüche und Realitäten von Begegnungen zwischen schwarzen und weißen Frauen im Bereich kolonialer Bildung?

1. Die Anwesenheit einer schwarzen Studentin aus Nigeria hat einen äußerst starken Eindruck auf weiße, europäische Studentinnen gemacht. Sie beschäftigte ihr Imaginäres in einer Weise, die sich ihrer Kontrolle entzog. Sie löste starke Gefühle von Angst und Bedrohung aus, die nicht offen geäußert wurden.
2. In der Phantasie der weißen Studentin erfährt die Anwesenheit einer Kommilitonin aus dem kolonisierten Afrika eine radikale Deutung: Die ‚Andere‘ wird zu einem Eindringling, der sowohl psychische als auch physische Grenzen überschreitet. Die weiße Studentin erfährt die ‚Andere‘ als eine Diebin, die sich heimlich, ohne ihr Einverständnis, Zutritt zu ihren Mitschriften verschafft. Eine, die – so die Phantasie – heimlich ‚mitliest‘.

3. Die Erzählerin Moore ist sich bewusst, dass sie auf subtile Weise einer Grenzüberschreitung und eines Diebstahls angeklagt ist. Die Anklage geschieht auf eine Weise, der schwer zu begegnen ist. Ihre Kommilitonin erhebt den Vorwurf nicht direkt gegen sie. Sie erzählt einer anderen von dem Vorfall. Die Wortwahl verrät, dass sie in einer Weise davon erzählt, in der die Grenzen zwischen Vorstellung und Realität, zwischen Fakt und Fiktion verschwimmen. Wohl heißt es zuerst ‚she imagined she saw‘, in der Folge jedoch nur ‚she watched me‘.
4. Was in dieser Episode zum Ausdruck kommt, ist die andere Seite, die ‚dunkle‘, abgespaltene Seite vom Teilen westlicher Bildung mit der kolonisierten ‚Anderen‘: Rivalität, Konkurrenz, die Angst vor Destabilisierung und Kontrollverlust auf Seiten der Angehörigen der kolonisierenden Nation. Ich nenne dies bewusst die ‚dunkle‘ Seite. Die Episode weist auf einen Aspekt kolonialer Bildung hin, der in die Nacht, ins Unbewusste, in den Grenzbereich zwischen Phantasie und Wirklichkeit verbannt ist und dort seinen Ausdruck findet. Es ist kein Zufall, dass es eine schwarze, afrikanische Erzählerin ist, die diesen Aspekt ans Licht bringt, ihn zum Teil einer veröffentlichten Erzählung macht. Ich betrachte diesen Ausschnitt, der exakt die Mitte von Kofoworola Aina Moores biographischer Erzählung bildet, als eine Schlüssepisode. Sie gibt der Leserin einen hermeneutischen Schlüssel, ein archetypisches Bild dafür, wie dieser Bildungsweg einer jungen, afrikanischen Frau an einer europäischen Universität im britischen Empire der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu verstehen ist: als – um mit den Worten des senegalesischen Autors Cheikh Hamidou Kane zu sprechen – ein ‚ambivalentes Abenteuer‘, unentwegt bedroht vom unausgesprochenen Vorwurf, ein Eindringling, eine Diebin zu sein.

Schlussbemerkung

Was die Autorinnen der hier diskutierten Erzählungen vereinte und gleichzeitig trennte, war die ‚Entwicklung Afrikas‘ unter kolonialen Bedingungen. Ob das Gewicht mehr auf dem Verbindenden oder mehr auf dem Trennenden liegt, ist eine Frage der Perspektive. Betrachten wir die Erzählungen mit einem Interesse an der Geschichte von Entwicklung als einem Set von Regierungspraktiken und -ideologien, in dem die Autorinnen von unterschiedlichen Positionen aus selbst agierten oder das sie für sich zu nutzen suchten, finden wir Verbindendes und Trennendes. Lesen wir die Texte aus einer postkolonialen Perspektive, die sich des Ungleichgewichts von Macht in Sprache und Handeln bewusst ist, überwiegt das Trennende. Blicken wir darauf aus einer feministischen Perspektive mit dem Interesse an einer ‚Analyse und Veränderung von Benachteiligung‘ (Thiessen 2008) finden wir Verbindendes und Trennendes finden. Lesen wir sie aus einer queeren Perspektive, mit dem Interesse an der Konstruktion und Subversion von Heteronormativität, werden wir Ansätze der Subversion wie auch Ansätze der Bestärkung heteronormativer Muster finden – und häufig Widersprüche zwischen gelebter Praxis, propagierten Lebensentwürfen und den

vertretenen Bildungsinhalten. Die Prozesse, von denen diese Erzählungen sprechen, sind nicht abgeschlossen. Die Konflikte und Widersprüche, denen sie Ausdruck geben, sind nicht gelöst. Auch dies macht das Lesen dieser Texte zu einer ambivalenten Erfahrung.

Bibliographie

- Alao, Tunde. 2002. 'Dignitaries Pay Tribute to Lady Ademola'. In *The Guardian*, Lagos, Nigeria, 18 May 2002.
- Barthélémy, Pascale. 2003. 'Instruction ou éducation? La formation des Africaines à l'École Normale d'Institutrices de l'AOF de 1938 à 1958', *Cahiers d'études africaines*, 169-170, S. 371-388.
- Brouwer, Ruth Compton. 1998. 'Books for Africans: Margaret Wrong and the Gendering of African Writing, 1929-1963.' In: *The International Journal of African Historical Studies* 31.1 (1998), S. 53-71.
- Bush, Barbara. 2014. 'Motherhood, Morality and Social Order: Gender and Development Discourse and Practice in Late Colonial Africa'. In: Joseph M. Hodge, Gerald Hödl, Martina Kopf (Hg.), *Developing Africa: Concepts and Practices in Twentieth Century Colonialism*, S. 270-292, Manchester: Manchester University Press.
- Coquery-Vidrovitch, Catherine. 1997. *African Women: A Modern History*. Boulder: Westview Press.
- Freland, François-Xavier. 2004. *L'Africaine blanche: Germaine Le Goff, éducatrice mythique : 1891-1986*. Paris: Autrement.
- Geiger, Susan; Allman, Jean; Musisi, Nakanyike (Hg.) 2002. *Women in African Colonial Histories*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goerg, Odile (Hg.) 2008. *Perspectives historiques sur le genre en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Goerg, Odile; Rodet, Marie; Vince, Natalya (Hg.). 2007. 'Fracturing Binarisms: Gender and Colonialisms in Africa'. *Stichproben – Zeitschrift für Kritische Afrikastudien* n° 12.
- Le Goff, Germaine. 1931. 'La vie de l'instituteur en A. O. F.: en brousse soudanaise, Djenné', *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale Française* 20/76, S. 37-42.
- Grau, Ingeborg. 2000. 'Arbeit und Wandel der Geschlechterverhältnisse in der Kolonialzeit', in Grau, Inge; Mährdel, Christian; Schicho, Walter (Hg.) *Afrika – Geschichte und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert*, S. 137-156. Wien: Promedia,.
- Hansen, Karen Tranberg (Hg.) 1992. *African Encounters with Domesticity*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Hunt, Nancy Rose; Liu, Tessie P., Quataert, Jean (Hg.) 1997. *Gendered Colonialisms in African History*. Oxford: Blackwell.
- Kopf, Martina. 2014a. 'Developing Africa in the Colonial Imagination: European and African Narrative Writing of the Interwar Period.' In: Joseph M. Hodge, Gerald Hödl, Martina Kopf (Hg.) *Developing Africa: Concepts and Practices in Twentieth-Century Colonialism*, S. 341-366. Manchester: Manchester University Press.
- Kopf, Martina. 2014b. 'Ein Bauer, ein Gouverneur und ein Pflug: Entwicklungsdiskurs und Kolonialliteratur im Frankreich der 1930er Jahre.' In: *Stichproben – Wiener Zeitschrift für Afrikastudien* 14/26, S. 19-47.
- Levine, Philippa (Hg.) 2004. *Gender and Empire*. Oxford: Oxford University Press.

- Lüsebrink, Hans-Jürgen. 2003. *La conquête de l'espace public colonial: prises de parole et formes de participation d'écrivains et d'intellectuels Africains dans la presse à l'époque coloniale (1900-1960)*. Frankfurt am Main et al: IKO-Verlag für Internationale Kommunikation.
- McClintock, Anne. 1995. *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. New York, London: Routledge.
- Moore, Kofoworola Aina. 1963 [1936] 'The Story of Kofoworola Aina Moore, of the Yoruba Tribe, Nigeria.' In Margery Perham (ed.) *Ten Africans*, S. 323-345. London: Faber and Faber Limited.
- Schicho, Walter. 2014. "'Keystone of Progress' and mise en valeur d'ensemble: British and French Colonial Discourses on Education for Development in the Interwar Period.' In: Joseph M. Hodge, Gerald Hödl, Martina Kopf (Hg.) *Developing Africa: Concepts and Practices in Twentieth Century Colonialism*, S. 222–250. Manchester: Manchester University Press.
- Thiessen, Barbara. 2008. 'Feminismus: Differenzen und Kontroversen', in Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (Springer), S. 37-44, http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-91972-0_4.pdf
- Volet, Jean-Marie. 2009. 'Book Review of "L'Africaine Blanche (1891-1986): Germaine Le Goff, Éducatrice Mythique", une biographie par Francois-Xavier Freland.' http://aflit.arts.uwa.edu.au/revieweng_legoff09.html [1. Juli 2016]
- Wrong, Margaret (1935) *The Land and Life of Africa*. London: Corgate Press.