Frauen- und Mädchenbildung in Zimbabwe: Möglichkeiten zum *Empowerment*

Rita Schäfer

"Wissen ist Macht" - wie ein ungeschriebenes Gesetz liegt diese Einschätzung zahllosen Bildungsprogrammen in Afrika, Asien und Lateinamerika zugrunde. Bildung soll zur Vergrößerung der Handlungsspielräume und Entscheidungskompetenzen beitragen. Wie wichtig die Beachtung der Geschlechterdifferenzen hierbei ist, bestätigte sich während der UN-Weltkonferenz "Bildung für alle" im Jahr 1990, denn von den weltweit 960 Millionen Illiteraten sind 63% Frauen und 37% Männer. Auch bei den 105 Millionen Kindern, die nicht lesen und schreiben können, beträgt der Anteil der Mädchen über 60%. Daher wurden zum Auftakt der UN-Bildungsdekade im "International Literacy Year" 1990 verstärkt Bildungsprogramme eingeleitet, die zur Überwindung dieser Diskrepanz beitragen sollten (Claessen/Wesemael-Smit 1992:16). Wie langwierig die Realisierung dieses Zieles ist, zeigte sich darin, daß auch bei der Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking die Verbesserung der Mädchen- und Frauenbildung wieder ein zentraler Punkt im Forderungskatalog war.

Internationale Vergleiche haben ergeben, daß Frauen, die über Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben verfügen, besonders aktiv an Gesundheitsprogrammen und landwirtschaftlichen Fortbildungen teilnehmen, Maßnahmen zur Fertilitätskontrolle anwenden und die Schulbildung ihrer Kinder fördern. Darüber hinaus wird Bildung als Möglichkeit zur Verbesserung der ökonomischen Tätigkeiten von Frauen und somit als Chance zur Verbesserung ihrer Ressourcenkontrolle und Autonomie gewertet (Ballara 1991:13ff.). Seit einigen Jahren werden Bildungsprogramme auch als Beitrag zur wirtschaftspolitischen Entwicklung diskutiert, denn inzwischen hat man Frauen als nationalökonomisch wichtige Entwicklungsträgerinnen erkannt (Browne/Barrett 1991:275f.).

Nach der Unabhängigkeit begannen viele afrikanische Länder euphorisch mit dem Aufbau eines eigenen Bildungssystems und sahen darin den Motor zum Fortschritt. Die angestrebte Verbesserung der Lebenssituation der Bevölkerung implizierte mehr oder weniger ausdrücklich die Verbesserung der Mädchen- und Frauenbildung. Dies trifft auch auf Zimbabwe zu, das nach der Unabhängigkeit das Recht auf Bildung gesetzlich verankerte. Da Zimbabwe erst 1980, etwa 20 Jahre später als andere afrikanische Länder, unabhängig wurde und deren Erfahrungen im Bildungssektor in die Planung einbeziehen konnte, zeigt dieses Beispiel besonders deutlich die Möglichkeiten und Grenzen von Bildung als Entwicklungsfaktor. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, neben den

staatlichen auch die nicht-staatlichen Programme im Bildungssektor zu betrachten, denn ähnlich wie in vielen anderen Ländern spielen Nicht-Regierungs-Organisationen beim Aufbau und Erhalt der Infrastruktur sowie im gesamten öffentlichen Leben eine große Rolle. Für die hier zu diskutierenden Fragestellungen sind insbesondere die Bildungsangebote der Frauenorganisationen von großem Interesse.

In den folgenden Ausführungen soll dargelegt werden, inwieweit die staatliche Bildungspolitik und die Programme der Nicht-Regierungs-Organisationen den Interessen von Frauen und Mädchen entsprechen und zu ihrem *Empowerment* beitragen, d.h. zur Stärkung ihrer ökonomischen Autonomie und gesellschaftspolitischen Mitbestimmung, und inwieweit sie letzlich die Machtverhältnisse in den Geschlechterbeziehungen verändern (vgl. Moser 1993:74f.). Diese Annäherung erfordert, Frauen und Mädchen nicht als passiv reagierende auf von Männern geplante Bildungskonzepte zu betrachten, sondern ihre Strategien zur Aneignung von alltagsrelevantem und situationsveränderndem Wissen aus akteurinnenorientierter Perspektive aufzuzeigen. Im Spannungsfeld von staatlicher Schulpolitik und den nicht-formalen Bildungsprogrammen nationaler Frauenorganisationen werden die Bedürfnisse und Zukunftsvorstellungen der Frauen und Mädchen besonders deutlich.

Der Blick zurück: Koloniales Erbe

Wenn im folgenden am Fallbeispiel Zimbabwe die Frage diskutiert wird, welchen Beitrag die Bildung zur Situationsverbesserung von Frauen leisten kann, ist es wichtig, die heutige Situation vor dem historischen Hintergrund zu reflektieren. Kennzeichnend für das Bildungswesen in Rhodesien, wie das von einer weißen Minderheit beherrschte Land während der Kolonialzeit hieß, war ein für afrikanische Siedlerkolonien typisches Schulsystem von privaten Eliteschulen für weiße Kinder und einigen wenigen Missionsschulen für die afrikanische Bevölkerungsmehrheit. Während erstgenannte die Jungen als wirtschaftspolitische Führungskräfte des Landes ausbildeten und die Mädchen in der Übernahme und Aufrechterhaltung viktorianischer Frauen- und Familienideale schulten, beschränkte sich der Unterricht an den Missionsschulen auf die Vermittlung einer rudimentären Grundbildung (Batezat/Mwalo 1985:24).

Die ersten Primarschule für Afrikaner wurde 1920 eröffnet und die erste Sekundarschule im Jahr 1936. Nur im Einzugsbereich der Missionsschulen konnten Kinder Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben erwerben und somit Zugang zu den wenigen Sekundarschulen gewinnen. Für letztere wurden vergleichsweise hohe Schulgebühren erhoben, obwohl die Bildungsziele im

Unterschied zur akademischen Orientierung an den weißen Sekundarschulen lediglich auf praktische Tätigkeiten im nicht intellektuellen Bereich ausgerichtet waren. So beschränkte sich die Zahl der afrikanischen Sekundarschüler im Jahr 1979, einem Jahr vor der Unabhängigkeit, auf 14.300 Jungen und 5.300 Mädchen; die afrikanische Bevölkerung umfaßte in der Zeit bereits ca. acht Millionen Menschen (Makoni 1991:6). Noch stärker als bei den weißen Machthabern fand eine Geschlechterdifferenzierung der Unterrichtsinhalte statt. Die männlichen Sekundarschulabgänger galten als Mittler zwischen afrikanischer und weißer Bevölkerung und wurden in unteren Positionen des Verwaltungsapparats eingesetzt oder zu Predigern ausgebildet. Derartige Ämter blieben den jungen Frauen vorenthalten. Ihre Ausbildung beschränkte sich auf europäische Haushaltsführung und die Übernahme christlicher Familienwerte. Sie sollten diese Vorstellungen in den Dörfern verbreiten, wobei das Hausfrauenideal die Aufgabe ihrer ökonomischen Eigenständigkeit im Anbau und Handel implizierte.

Bereits kurz nach der Jahrhundertwende zwangen hohe Steuerforderungen und systematische Landenteignungen, die mit der Etablierung der weißen Siedlerkolonie einhergingen, viele Männer zur Wanderarbeit. Wegen der geringen Löhne konnten die Männer ihrer neuen Rolle als "Breadwinner" kaum nachkommen. Den Frauen wurde der Zugang zu den Städten gesetzlich verwehrt, sie sollten weiterhin die Grundversorgung auf dem Land decken. Bildung wurde dazu nicht für notwendig erachtet. Nur eine verschwindend geringe Minderheit, wie die Töchter von Häuptlingen oder bereits christianisierten Verwaltungsbeamten, erhielt die Möglichkeit, als Krankenschwester oder im Sozialbereich tätig zu werden. Der sich allmählich in den Städten entwickelnde formelle Sektor blieb den Männern vorbehalten (vgl. Nestvogel 1988:421f.).

So ist es nicht verwunderlich, daß viele junge Frauen sich als Guerilla-Kämpferinnen aktiv am Befreiungskrieg Ende der 70er Jahre beteiligten, um gegen die vielschichtigen Formen der Ungerechtigkeit zu kämpfen, die ihnen jegliche Chance verwehrten.[1] Ihr Engagement und Mut veranlaßte die männlichen Machthaber, Frauen als militärische Führungskräfte anzuerkennen. In den Militärcamps und Flüchtlingslagern, die während des Krieges in den Nachbarländern eingerichtet wurden, experimentierte man mit neuen Formen der Aufgabenteilung und mit neuen Bildungskonzepten, wie der "education with producation", bei der Grundbildung und landwirtschaftliche Ausbildung

[1] Bis auf ganz wenige Ausnahmen, wie die international bekannte Romanautorin Doris Lessing, akzeptierten die weißen jungen Frauen ihre Rolle. Schießlich waren mit der Übernahme der viktorianischen Ideale und christlichen Werte viele Privilegien verbunden, die den schwarzen Frauen aufgrund der Rassenschranken vorenthalten wurden.

verbunden wurden. Geschlechtergleichheit galt als Ausbildungsprinzip (Chung 1995:162f.).

Nach der Unabhängigkeit blieben Frauen trotz zahlreicher offizieller Versprechungen von politischen Führungspositionen ausgeschlossen, die egalitären Bildungsideale wurden aber übernommen. In ihnen erkannte die neue afrikanische Elite neben der Neuregelung der Landrechte einen Grundstein zum Aufbau einer neuen Gesellschaft.

Bildungskonzeptionen und Bildungspolitik

Zwar spricht der 1983 mit 20.1% des Gesamthaushalts höchste Bildungsetat Afrikas für die Bemühungen im Erziehungsbereich, vom Musterland für eine egalitäre Bildung und gesellschaftliche Gleichheit ist Zimbabwe aber noch immer weit entfernt (Fegan-Wyles 1994:95). Deutlich wird dies, wenn man die Curriculum-Entwicklung und die Bildungsideale im Kontext der wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Dynamiken untersucht.

Die Reorganisation des Bildungswesens ist gekennzeichnet durch die Abschaffung von Schulgebühren und den quantitativen Ausbau des gesamten Schulwesens bei gleichzeitiger Übernahme britischer Schul- und Prüfungskonzepte. So wurden bis Ende der 80er Jahre die Abschlußprüfungen für die nach elf bzw. dreizehn Schuljahren zu erwerbenden "O- und A-Levels" in Cambridge konzipiert und auch dort korrigiert. Der gesamte Lehrplan war und ist starr auf diese Prüfungen ausgerichtet und entsprechend praxisfern (Bay/Clarke/Stephens 1986:155ff.). Trotz der Erhöhung der Schuldichte prägen in vielen Gebieten noch immer die langen Schulwege sowie die unzureichenden Ausstattungen der Schulen mit Büchern und Mobiliar den Schulalltag der Kinder. Kennzeichnend ist auch der autoritäre Unterrichtsstil der oft schlecht ausgebildeten Lehrer, die ihren Mangel an Wissen und didaktischer Kompetenz mit der Anwendung der noch immer erlaubten Prügelstrafe überspielen.

Zwar wurden einige Farmschulen eingerichtet, die auf dem Konzept "Education with Production" aufbauen, die dabei vermittelten Kenntnisse waren jedoch am großflächigen Marktfruchtanbau orientiert und ließen sich daher kaum auf die lokalen Gegebenheiten übertragen. Der autoritäre Vermittlungsstil und die unzureichende Berücksichtigung von Managementkenntnissen verhinderten zudem das Erlernen von Problemlösungsstrategien, obwohl diese für die Entwicklung einer eigenständigen Landwirtschaft zwingend notwendig gewesen wären. Darüber hinaus ließ sich das Konzept der "Education with Production" auch gesamtgesellschaftlich nicht durchsetzen, denn die Schüler strebten die während der Kolonialzeit verwehrten akademischen Abschlüsse an,

zumal berufliche Positionen weiterhin durch formale Qualifikationen und privat zu finanzierende Examina bestimmt wurden. Angesichts der weiterhin geringen Löhne der als Wanderarbeiter tätigen Väter trugen oft die Mütter diese Finanzierungslast, indem sie ihre vorkoloniale ökonomische Eigenständigkeit, z.B. im Anbau und Handel, wiederbelebten. Ihre an den traditionellen Versorgungspflichten orientierte Hoffnung auf die Altersversorgung durch die Söhne war lange Zeit entscheidend für die Tatsache, daß Jungen die Mehrheit der Sekundarschüler bildeten; so waren 1990 60% der inzwischen auf 410.000 angewachsenen Zahl der Sekundarschüler Jungen (Makoni 1991:8).

In den letzten Jahren zeichnet sich jedoch eine Kehrtwende der Einstellung zur Bildung von Jungen und Mädchen ab. Die Wiedereinführung von Schulgebühren für Primarschulen Anfang 1992 im Rahmen des Strukturanpassungsprogramms hatte ein Umdenken bezüglich der Bildungsideale zur Folge (Kanji/Jazdowska 1994:17f.). Bedingt durch die zunehmende Verantwortungslosigkeit der jungen Männer setzen die meisten Frauen heute ihre Hoffnung auf die Töchter. Viele Mütter teilen die Erfahrung, daß ihre Söhne das im formellen bzw. informellen Sektor verdiente Einkommen für persönliche Prestige- und Konsumgüter verbrauchen und immer seltener bereit sind, die Mütter zu unterstützen, obwohl diese ihnen größtenteils die Ausbildung finanziert haben. Die Töchter versuchen demgegenüber auch nach der Gründung einer eigenen Familie, ihre Mütter zu unterstützen und sie im Alter mitzuversorgen. Dies haben inzwischen auch viele Väter erkannt und dulden nun die Ausbildung der Töchter, wohingegen Mädchenbildung früher aufgrund der Eheschließung der Mädchen und ihrer Versorgungsaufgaben im neuen Familienverband als überflüssig erachtet wurde.

Geschlechterungleichheit im Schulsystem

Trotz des Einstellungswandels der Eltern müssen sich die Mädchen ihre aktive Mitwirkung am Unterricht und ihre Position im Klassenverband hart erkämpfen, denn die auf alte und neue patriarchale Werte aufbauenden Unterrichts- und Schulbuchinhalte bieten vor allem den Jungen positive Identifikationsmuster. Auch in der Unterrichtsgestaltung spiegelt sich die Geschlechterungleichheit wieder, so bevorzugen die fast ausschließlich männlichen Sekundarschullehrer in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern die Jungen und versuchen, Mädchen in Hauswirtschaftskurse abzudrängen (vgl. Njeuma 1995:124f.; Stromquist 1996:5f.).

Ihr Anteil an der Zahl der vorzeitig den Unterrichtsbesuch abbrechenden Schüler ist mit 28% um 2% höher als der der Jungen, was natürlich nicht durch mangelnde Kompetenz, sondern oft durch frühe Schwangerschaften zu erklären

ist. Die von christlichen Pietätsvorstellungen inspirierten Schulordnungen verbieten, daß schwangere Mädchen am Schulunterricht teilnehmen. Hingegen haben die jungen Väter keine Nachteile zu befürchten; selbst den Lehrern, die nicht selten ihre Schülerinnen erpressen und vergewaltigen, droht schlimmstenfalls eine Versetzung (Fegan-Wyles 1994:96). Begründet ist die hohe Zahl der Schwangerschaften auch durch die unzureichende Sexualaufklärung, denn die traditionelle Aufklärung durch weibliche Verwandte ist durch die Ganztagsschule und das Internatswesen unterbunden worden. Im schulischen Biologieunterricht ist Sexualaufklärung jedoch kein Thema.

Die Zeit und Möglichkeit zum Lernen ist für Mädchen auf dem Land stärker beschränkt als für Jungen. Auch wenn die Mütter die Ausbildung ihrer Töchter inzwischen für wichtig erachten, brauchen sie ihre Mithilfe zur Bewältigung der arbeitsintensiven Haushalts- und Feldarbeit (vgl. Adick 1994:19). Die konkrete Gestaltung der geschlechtlichen Arbeitsteilung ist häufig Anlaß zu innerfamiliären Konflikten, wobei auch viele Väter angesichts ihres durch den Wertewandel bedingten Autoritätsverlusts die Mithilfe ihrer Söhne erst einfordern müssen.

Mädchenbildung und *Empowerment*

Grundsätzlich bewerten viele zimbabwische Frauenorganisationen die Mädchenbildung als Chance zur Befreiung aus ehelichen und familiären Abhängigkeiten und als Möglichkeit zum Aufbau eigener Lebenswege. Diese Emanzipationsvision ist zunächst einmal auf praktischer Ebene angesiedelt, d.h. Schulbildung wird als Schritt zur Verbesserung der beruflichen Möglichkeiten betrachtet (Gabi 1995:15). Auch wenn junge Frauen im Zugang zum formellen Sektor benachteiligt sind, gelten Kenntnisse im Lesen und Schreiben als Chance, ihre Interessen im Rahmen ihrer Tätigkeiten im informellen Sektor wirkungsvoller durchzusetzen und das Spektrum sozio-ökonomischer Handlungsstrategien zu erweitern (vgl. Fuest 1996:212f.).

Eigenes Einkommen gilt für Frauen in Zimbabwe, wie auch in vielen anderen afrikanischen Ländern, als Grundlage, ihre innerfamiliäre Ressourcenkontrolle zu erhöhen. Damit verbunden ist die Erweiterung der Mitspracherechte in familiären Entscheidungsprozessen, z.B. über die Ressourcennutzung, sowie eine Steigerung des Selbstbewußtseins der Frauen (Bellow/King 1993:308). Daher plädieren viele Frauenorganisationen trotz der Geschlechterungleichheit in den Unterrichtsinhalten bzw. der -didaktik für die Förderung der Mädchenbildung.

Zur Überwindung dieser Disparitäten bieten die "Zimbabwe Women's

Writers", ein Zusammenschluß bedeutender Autorinnen, landesweite Seminare für Sekundarschülerinnen an, in denen die Vielfalt beruflicher Tätigkeiten von Frauen jenseits der gängigen geschlechtlichen Rollenzuschreibungen vorgestellt wird. Neben konkreten Identifikationsmöglichkeiten mit Frauen, z.B. in handwerklich-technischen Berufen, zielen die Seminare darauf ab, das Selbstbewußtsein der Mädchen als aktive Gestalterinnen ihrer eigenen Lebensplanung zu stärken. Die Schriftstellerinnen motivieren die Mädchen, über eigene Wünsche und Probleme zu reflektieren, indem sie Kurzgeschichten oder Gedichte schreiben und damit ihre eigene Ausdruckskraft entwickeln. Für die Interessenverwirklichung im Schulalltag ermutigen sie die Mädchen, eine gemeinsame "Lobby" im Unterricht zu bilden und sich gegen sexuelle Übergriffe zu wehren. Die Selbstbestimmung der Sexualbeziehungen ist nicht nur für die Reduzierung der zahlreichen Schwangerschaften, sondern insbesondere angesichts der weit verbreiteten HIV-Infektionen wichtig (Keller 1995:11).

Zur Überwindung der weiblichen Benachteiligung im formalen Bildungsbereich soll auch die "Affirmative Action" an der Universität des Landes in der Hauptstadt Harare beitragen. Durch gezielte Förderungsmaßnahmen im Zugang zu Studienfächern und in der Gestaltung der Prüfungskonditionen soll der Anteil der Studentinnen von 26% auf mindestens 40-50% in den nächsten Jahren angehoben werden (Mumba 1995:2). Es bleibt jedoch zu fragen, ob die angestrebte Übernahme von Führungspositionen durch Frauen überhaupt erreicht werden kann, zumal konkrete Veränderungen der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen weiterhin ausbleiben.

Den ebenfalls erforderlichen Wandel der gesellschaftlichen Einstellungen streben die zahlreichen Frauenorganisationen an. Ihre Aktivitäten im Bildungskontext sind breit gefächert. Richtungsweisend für die hier zu diskutierende Fragestellung des *Empowerments* von Mädchen und Frauen durch Bildung sind beispielsweise die Bemühungen der "Zimbabwe Women's Writers", die Werke bedeutender Autorinnen, wie das inzwischen international anerkannte Buch "Nervous Conditions" von Tsitsi Dangarembga, als Schullektüre zu verbreiten. Am Beispiel einer Sekundarschülerin, die die überkommene patriarchale Ordnung grundsätzlich hinterfragt, thematisiert Dangarembga die Bedeutung der Mädchenbildung im Spannungsfeld von traditionellen und modernen Normensystemen und Lebenswelten. Die Impulse für die Sozialisation von Mädchen und Jungen werden in der Forderung an Frauen und Männer gesehen, die Geschlechterbeziehungen als gesellschaftliche Konstrukte zu verstehen und aktiv mit- bzw. umzugestalten (Moyana 1994:26ff.).

Vielfalt weiblicher Stimmen und schriftliche Kommunikation

Auf die Überwindung der Geschlechterungleichheit und die Stärkung des Selbstbewußtseins von Frauen als gesellschaftlich tragende Kräfte zielt auch die "Women's Action Group" mit ihrer Zeitschrift "Speak Out" ab. Interviews und Berichte verdeutlichen die Eigenaktivitäten von Frauen im sozio-ökonomischen Bereich. Gesundheits- und Rechtsinformationen richten sich gezielt an Frauen auf dem Land, deren Motivation zum Lesen durch Anregungen zur Bewältigung praktischer Alltagsprobleme sowie die Ermutigung zum Einfordern von Landrechten oder des Witwenerbrechts gefördert wird. Ein Teil jeder Ausgabe ist den Beiträgen von Leserinnen zu Fragen des familiären und gesellschaftlichen Wandels gewidmet, denn, wie bereits der Titel andeutet, sind die Herausgeberinnen bestrebt, Frauen Gehör zu verschaffen, die Vielfalt ihrer Stimmen zu dokumentieren und zur schriftlichen Kommunikation beizutragen.

Zum Niederschreiben eigener Erfahrungen, Wünsche und Träume in Form von Geschichten regt auch das "Zimbabwe Women's Resource Centre and Network" an, wobei Vertreterinnen dieser Organisation argumentieren, daß Bildung für das Selbstbewußtsein und die Artikulationsmöglichkeiten der Frauen einen eigenen Wert hat. Darüber hinaus erhält ihre sprachliche Kreativität durch die Schriftlichkeit eine neue Dimension, denn in der traditionellen Gesellschaft waren insbesondere alte Frauen als Hüterinnen der Traditionen geachtet; Geschichtenerzählen galt als Kunst, die sie besonders gut beherrschten. Die Überlieferung historischer Ereignisse und der für die Gesellschaftsorganisation wichtigen Familien- und Verwandtschaftsgeschichte lag in ihren Händen. Zudem überlieferten alte Frauen in bildreich ausgeschmückten Geschichten die für das Zusammenleben wichtigen Normen und Werte, wodurch sie direkt auf die Gestaltung der Geschlechterbeziehungen und das Generationenverhältnis Einfluß nehmen konnten. Im Zeitalter der Schriftlichkeit müssen sich Frauen diese Bedeutung neu erarbeiten, entsprechend wichtig ist die Ermutigung zum Schreiben (vgl. Mibilinyi 1992:45f.).

Die Geschichten verdeutlichen das Selbstverständnis der Frauen als landwirtschaftliche Produzentinnen, die Komplexität ihrer Lebenswelt sowie Differenzen und Konfliktpotentiale zwischen Frauen unterschiedlichen Alters, familiären Status' und sozio-ökonomischer Herkunft. Darüber hinaus zeigen sie, wie wichtig Kenntnisse im Lesen und Schreiben für die Handlungsspielräume, die gesellschaftliche Partizipation und das Selbstbewußtsein sind (Chigundu 1992:5).

Alphabetisierung und *Empowerment* von Frauen

Zur Beantwortung der Frage, wie erwachsene Frauen angesichts der geringen Bildungsmöglichkeiten während der Kolonialzeit Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben, muß sich der Blick auf ihre eigenen Alphabetisierungsbemühungen richten. Im Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungspolitik begann das "Ministry of Community Development and Women's Affairs" im Jahr 1983 mit einer Alphabetisierungskampagne für Erwachsene. Angestrebt wurden die bessere Einbeziehung der Bevölkerungsmehrheit in das Wirtschaftsleben und die Reduzierung des Bevölkerungswachstums durch ökonomische Alternativen zur Mutterschaft (Wekwete 1994:24ff.).

Bereits 1985 war die Teilnehmerzahl auf 340.000 angewachsen, davon waren 75% Frauen (Batezat/Mwalo 1985:39f.). Ihre Hoffnungen, die eigene Lebenssituation durch den Erwerb von ökonomisch notwendigen Grundkenntnissen im Lesen, Schreiben und Rechnen zu verbessern, wurde aber durch die materiell schlecht ausgestatteten Kurse und die unqualifizierten Lehrer gedämpft. Ungünstige Kurstermine bedingten zusätzlich die unregelmäßige Teilnahme und hohe Abbrecherquote der Frauen. Mit der Einführung des Strukturanpassungsprogramms Anfang der 90er Jahre wurden die staatlichen Programme eingestellt (Makoni 1991:11). Trotz dieser negativen Entwicklungen lassen sich einige Frauenorganisationen, wie das bereits erwähnte "Zimbabwe Women's Resource Centre and Network", nicht entmutigen, eigene Alphabetisierungsprogramme für erwachsene Frauen anzubieten. Die sehr positive Einschätzung der Frauenbildung als Beitrag zur Verbesserung der Lebenssituation der Frauen sowie zur Stärkung ihres Selbstbewußtseins sind Gründe für die intensiven konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung der Bildungsprogramme im Sinne der beteiligten Frauen (Chigundu 1992:5). So wird der zeitliche und räumliche Rahmen der Kurse partizipativ mit den Frauen geplant, die Unterrichtsinhalte und -geschwindigkeit werden auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet. Zudem werden die überlieferten Kenntnisse und das Alltagswissen der Frauen als Grundlage für die inhaltliche Unterrichtsgestaltung betrachtet. Der Stolz auf die eigenen Leistungen und Kompetenzen soll das Selbstbewußtsein und die Lernmotivation fördern.

Die Identifikation der Frauen mit den Kursen wird auch durch die Verbindung von Grundbildung und ökonomischen Aktivitäten erleichtert. Ihre Rolle als Produzentinnen soll gefördert und ihre Wirtschaftskraft gestärkt werden. In einigen Kursen wird auch die gemeinsame Anschaffung arbeitserleichternder Techologie erörtert. Strategisch geschickt betonen die Organisatorinnen der Alphabetisierungskurse gegenüber skeptischen Ehemännern, die zu viel Eigenständigkeit ihrer Frauen befürchten, daß die Verbesserung der ökonomischen Kompetenzen der Frauen zum Vorteil für die ganze Familie sei.

Belegt wird dies beispielsweise durch die große Bereitschaft alphabetisierter Frauen zur Übernahme von Innovationen im Bereich der Landwirtschaft (Chombo 1991:77; vgl. Nestvogel 1988:423ff.). Bildung für Frauen ist daher nicht nur aufgrund der Arbeitsorganisation im Kontext der Familienstrukturen und Haushaltsdynamiken zu diskutieren (vgl. Ballara 1991:11).

Frauenbildung und Geschlechterbeziehungen

In der Diskussion darüber, wie Frauenbildung die Geschlechterbeziehungen beeinflußt, ist es notwendig, den Blick nicht nur auf die Mann-Frau-Beziehungen zu richten, sondern Bildung als eine Variable zu verstehen, die interdependent mit der jeweiligen innergesellschaftlichen Machtverteilung sowie den wirtschaftspolitischen und rechtlichen Rahmenbedingungen verknüpft ist (Stromquist 1992:51f.). Das *Empowerment* der Frauen läßt sich an der Erhöhung ihrer Wirtschaftskraft und ihrer sozialen Sicherheit festmachen, an der Stärkung ihres Selbstbewußtseins sowie ihrer organisatorischen Kompetenzen. Lokale Frauengruppen, deren Entstehung beispielsweise auf verbindende Impulse in Alphabetisierungskursen zurückzuführen ist, können dazu beitragen, gemeinsame Projekte z.B. zur Arbeitserleichterung oder Einkommensverbesserung zu realisieren.

Das Navigieren zwischen Gleichheit und Differenz in den Gruppen ist eine permanente Aufgabe der beteiligten Frauen. Die Übernahme von leitenden Positionen in den Gruppen kann helfen, die Verhandlungsmacht einer Frau auf Haushalts- und Dorfebene zu stärken (Claessen/Wesemael-Smit 1992:17ff.). Ob damit auch positive Veränderungen auf der Ebene der Geschlechterbeziehungen erwirkt werden, hängt davon ab, inwieweit die jeweiligen Frauen ihre Ämter als Interessenvertretung für gemeinsame Frauenbelange verstehen.

Bei der Diskussion über die Bedeutung der Wissenserweiterung für Machtverschiebungen im Geschlechterverhältnis ist die Wisssenskontrolle durch die Frauen ein zentraler Faktor (Parpart 1993:452). Diese ist am ehesten gewährleistet, wenn die vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen der Frauen geachtet werden, neue Wissensinhalte an ihre Bedürfnisse anknüpfen und ihre Autonomie erweitern. Dabei wird in der entwicklungspolitischen Diskussion zwischen praktischen und strategischen Geschlechterbedürfnissen unterschieden. Während die erstgenannten auf der sozio-ökonomischen Ebene, z.B. der Verbesserung von Ressourcenzugang und -kontrolle, sowie der Erleichterung der Alltagsaufgaben angesiedelt sind, umfassen letztere rechtliche und politische Bedürfnisse, die auf die gesellschaftliche Partizipation und Gleichheit abzielen. Zur Stärkung der Interessenvertretung und des Selbst-

bewußtseins der Frauen ist eine Förderung auf beiden Ebenen notwendig (Moser 1993:46). So richten sich die Programme der Frauenorganisationen mit ihrem Anspruch des *Empowerment* durch Frauenbildung auf eine Verbindung beider Ebenen, auf einen alltagsrelevanten Unterricht und Rechtsberatungen. Darüber hinaus bieten sie im Rahmen des "Post-Literacy-Training" Kurse zur Schulung von Führungsqualitäten und Seminare, die zum Schreiben von Kurzgeschichten und zur Einrichtung von Lesekreisen motivieren. So sollen die neuen Kenntnisse vertieft und neue Ausdrucksformen für Frauen etabliert werden. Hierbei ist die Förderung der weiblichen Kreativität und Kommunikation ein erklärtes Ziel. Insgesamt wird durch die partizipative Planung der Maßnahmen zu vermeiden versucht, die Frauen durch zusätzliche Mehrarbeit zu belasten. Daher finden die Kurse meist in der Trockenzeit statt, wenn die Frauen nicht durch ihre landwirtschaftlichen Aufgaben gebunden sind (vgl. Bellow/King 1993:311).

Für eine stärkere Beachtung dieser vielversprechenden Ansätze im internationalen Kontext wäre ein intensiverer Erfahrungsaustausch zwischen den Frauenorganisationen wünschenswert. Gemeinsame Strategien zur Überwindung der Benachteiligung von Mädchen im formellen Bildungsbereich sind dabei ebenso erforderlich wie eine größere Anerkennung der Kompetenzen der Frauen und ihre stärkere Partizipation in der gesamten Entwicklungsplanung.

Zusammenfassung

Das komplexe Zusammenwirken von Bildung und Entwicklung erfordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit den wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen und innergesellschaftlichen Machtprozessen (Bay/Clarke/Stephens 1986:58ff.). Dies trifft insbesondere auch auf die Diskussion über die Bedeutung der Bildung als Potential zum *Empowerment* von Frauen zu, denn Mädchen- und Frauenbildung ist eine der zahlreichen Variablen in der kulturellen Konstruktion der Geschlechterbeziehungen (Stromquist 1996:4). Da Schulbildung allein angesichts der steigenden Arbeitslosigkeit in vielen Ländern der Dritten Welt nicht mehr eine Beschäftigung im formellen Sektor garantiert und die staatlichen Ausgaben für den Bildungssektor drastisch sinken, richtet sich der Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen nicht-formaler Bildungsprogramme, die von Nicht-Regierungs-Organisationen durchgeführt werden.

Hier sind die Angebote von Frauenorganisationen von besonderem Interesse, weil sie mit Bildungsprogrammen zur Erhöhung des Frauenstatus, ihrer Autonomie und Handlungsspielräume beitragen wollen. Damit die Kurse den Interessen und Bedürfnissen der Frauen entsprechen, ist eine partizipative

Planung notwendig. Die Unterrichtsinhalte sollten auf die Kenntnisse und Innovationspotentiale der Frauen aufbauen und ihre Kompetenzen erweitern. Dabei ist es wichtig, die eigenständigen, produktiven Tätigkeiten in den Mittelpunkt zu stellen und Frauen nicht auf reproduktive Aufgaben zu beschränken (Nestvogel 1988:423). Inwiefern Bildung die Handlungsstrategien und Ressourcenkontrolle von Frauen erweitern kann, hängt von den Haushaltsdynamiken und Familienstrukturen ab. Zum Wandel der Geschlechterbeziehungen können die lokalen Frauengruppen beitragen, wenn sie gemeinsame Interessen vertreten und die gesellschaftliche Partizipation fördern. Auf nationaler und internationaler Ebene wäre es wünschenswert, wenn die positiven Ansätze der Frauenorganisationen finanziell und materiell stärker gefördert würden. Durch eine Vernetzung der Organisationen könnten mehr Frauen die neuen schriftlichen Ausdrucksformen zur Kommunikation nutzen. Die komplexen Dynamiken von Gleichheit und Differenz zwischen Frauen sowie deren aktive Rolle in der Gestaltung der Geschlechterverhältnisse und gesellschaftlichen Interaktion würden damit deutlicher und vielleicht könnten sie auch der Vielfalt ihrer Stimmen in den westlichen Ländern mehr Gehör verschaffen.

Literatur

Adick, Christel: Grundbildung für Mädchen im ländlichen Raum, In: *Entwicklung und ländlicher Raum*, Nr. 3, 1994, S.17-19.

Ballara, Marcela: *Women and Literacy*, London: Zed Books, 1991.

Batezat, Elinor / Mwalo, Margaret: *Women in Zimbabwe*, Southern African Political Economy Series, 2, Harare: SAPES Trust, 1985.

Bay, Mark / Clarke, Peter / Stephens, David: *Education and society in Africa*, London: Edward Arnold, 1986.

Bellow, Rosemary / King, Elizabeth: Educating women, lessons from experiences, In: King, Elizabeth / Hill, Anne (eds.): *Women's education in developing countries - barriers, benefits, and policies*. London: John Hopkins Univ. Press, 1993, S.285-326.

Browne, Angela / Barrett, Hazel: Female Education in Sub-Saharan Africa: The key to development? in: *Comparative Education*, vol. 27, no. 3, 1991, S.275-285.

Chigundu, Hope Bagyendera: *Strategies for empowering women*, ZWRCN Discussion Paper, no. 4, Harare: ZWRCN, 1992.

Chombo, Ignatius: Literacy in Zimbabwe, problems and limitations, In: Aspeslagh, Robert / Berg, Jannie van der (eds.): *World without writing, and then ... they write for the first time*, Den

Hague: Meijer & Siegers, 1991, S.77-81.

Chung, Fay: Educational expansion, cost considerations, and curriculum development in Zimbabwe, In: Conway, Jill B. / Bourque, Susan (eds.): *The politics of women's education, perspectives from Asia, Africa, and Latin America.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995, S.149-167.

Claessen, Jeannette / Wesemael-Smit, Lilian van: Introduction, In: Claessen, Jeannette / Wesemael-Smit, Lilian van (eds.): *Reading the world and the word, literacy and education from a gender perspective.* Leiden: Nautilius, 1992, S.14-21.

Dangarembga, Tsitsi: *Nervous Conditions*, Harare: Zimbabwe Publishing House, 1990.

Fegan-Wyles, Sally: *Children and women in Zimbabwe, a situation analysis,* UNICEF Report, Harare: Mazongororo Pvt, 1994.

Fuest, Veronika: *"A job, a shop, and loving business", Lebensweisen gebildeter Frauen in Liberia*, Münster: Lit Verlag, 1996.

Gabi, Ruth: Educating the girl child, In: *Speak Out*, no. 32, 1995, S.15.

Jirira, Kwanele: Our struggle ourselves: Shaping feminist theory in our context: The Zimbabwe szenario, In: *Southern African Feminist Review*, vol. 1, no. 1, 1995, S.77-86.

Kanji, Nazneen / Jazdowska, Niki: Structural adjustment and women in Zimbabwe. In: *Review of African Political Economy*, no. 56, 1994, S.11-26.

Keller, Isa: Girls urged to strive beyond gender stereotypes, In: *Probe - Magazine for Young People in Southern Africa*, vol. 2, no. 5, 1995, S.10-11.

Mbililnyi, Marjorie: Research methodologies in gender issues, In: Meena, Ruth (ed.): *Gender in Southern Africa, conceptual and empirical issues*, Harare: Jongwe Printers, 1992, S.31-70.

Makoni, Blandina: *Crisis in education and culture and its reflection on women, a case study of Zimbabwe*. Zimbabwe Insitute of Development Studies, Working Paper No. 6, Harare: ZIDS, 1991.

Moser, Caroline: *Gender planning and development: Theory, practice and training*, London: Routledge, 1993.

Moyana, Rosemary: Tsitsi Dangarembga's 'Nervous Conditions': An attempt in the feminist tradition, In: *Zambezia, The Journal of the University of Zimbabwe*, vol. XXI, no. I, 1994, S.23-42.

Mumba, Tafadzwa: Affirmative action overdue in Zimbabwe, In: *Inter Press Service Harare*, 7. 3.1995, S.1-2.

Nestvogel, Renate: Bildungskonzepte und -maßnahmen für Frauen in der "Dritten Welt," In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, Nr. 3, 1988, S.420-427.

Njeuma, Dorothy: An overview of women's education in Africa, In: Conway, Jill B. / Bourque, Susan (eds.): *The politics of women's education, perspectives from Asia, Africa, and Latin America*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995, S.123-131.

Parpart, Jane: Who is the 'other'?: A postmodern feminist critique of women and development theory and practice, In: *Development and Change*, vol. 24, 1993, S.439-464.

Stromquist, Nelly: Women's literacy and the quest of empowerment. In: Claessen, Jeannette / Wesemael-Smit, Lilian van (eds.): *Reading the world and the word, literacy and eduucation from a gender perspective*, Leiden: Nautilius, 1992, S.51-70.

Stromquist, Nelly: *Contributions and challenges of feminist theory to comparative education research and methodology*, paper presented at the 9th World Congress of the Comparative Education Societies, Sydney 1-5 July 1996, Sydney: unpublished paper, 1996.

Wekwete, Naomi: The status of women and fertility in Zimbabwe, In: Muhwava, William (ed.): *The demography of Zimbabwe, some research findings*, Harare: Earthware Publishers, 1994, S.5-27.