

Stübig, Heinz

Multikulturelle Bildung und Erziehung in England

Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 201-211



Quellenangabe/ Reference:

Stübig, Heinz: Multikulturelle Bildung und Erziehung in England - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 201-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312205 - DOI: 10.25656/01:31220

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312205>

<https://doi.org/10.25656/01:31220>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

„Was ist bloß mit den Kindern los?“

132

Der Dichter Jürgen Spohn hat die Gedanken eines Kindes in Verse gebracht – elfjährige Schülerinnen und Schüler machen sich ihre Gedanken dazu.

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt

Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder

134

Was verstehen wir unter „Gewalt“? Welchen Anteil hat sie an unser aller Leben? In welchen Formen und Vorformen tritt sie auf? – Wir sollten sehr genau hinsehen und zu unterscheiden versuchen, wenn wir von Gewalt und besonders von Gewalt unter Kindern reden. Mit vielen konkreten Beispielen vertritt der Verfasser gegen eine oft resignativ geführte Debatte eine Position der Hoffnung: Gewalt ist (auch) eine mißverständene Antwort auf die Störung des Zusammenlebens. Sie enthält bei noch so großer Brutalität doch immer den Kern dessen, was eigentlich gemeint war. Kindern zu helfen, daß sie dies entdecken können, ist ungeheuer schwierig geworden – aber möglich und nötig ist es nach wie vor und mehr denn je.

Heinz Günter Holtappels

Mehr Zeit für Kinder!

Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte

150

Der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindern und Jugendlichen nimmt ständig und weiter zu. Dies wird zunächst ausführlich begründet und empirisch belegt. Aber nach welchen Kriterien kann eine solche Betreuung kind- und jugendgerecht gestaltet werden? Es sollte um mehr gehen als um ein bloßes Verwahren der Kinder und eine weitere Verschulung des Heranwachsens. Die Diskussion um Ganztagskonzepte eröffnet die Chance, den inneren Reformprozeß einzelner Schulen in Gang zu setzen.

129

Christa Lohmann

Den Unterricht öffnen

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

167

Wenn der Unterricht „sich öffnet“ oder „geöffnet“ wird, dann wird nicht nur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt und erweitert, auch für die Lehrenden ändert sich vieles: sie öffnen sich zu den Schülerinnen und Schülern, sie gehen (stärker) auf deren Fragen und Themen ein, sie verändern ihr eigenes Rollenverständnis und sie finden eine neue Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen. Aus diesem Verständnis ergeben sich praktische Folgerungen zur schrittweisen, aber doch konsequenten Veränderung des Unterrichts.

Rainer Winkel

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik

178

Ausgehend von einem wahren Schreckensbild der „delemmatorischen Praxis“ und eines computer- und mediengeschädigten Fernsehkids unserer Tage erinnert der Autor an die von ihm selbst entwickelte „kommunikative Didaktik“. Im Vergleich mit anderen Didaktiken zeigt er die Besonderheiten, Abgrenzungen und Verschränkungen seines Konzepts auf und diskutiert ihre Arbeitsperspektiven. – Dank der kommunikativen Didaktik und – zugegeben – dank der kreativen und engagierten Arbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kann die bedrückende Fallbeschreibung des Anfangs am Ende mit hoffnungsvoller Perspektive fortgesetzt werden.

Ulf Mühlhausen

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren

189

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Diskussionen in der Fortbildung leiden oft darunter, daß sich die Teilnehmenden in ihren Vorstellungen auf ganz verschiedene Situationen beziehen. Hier wird vorge-schlagen, gemeinsam eine Unterrichtssituation zu simulieren, wie sie sich „im richtigen Leben“ immer wieder abspielt. Die Wahrnehmungen und das Spektrum der möglichen Handlungsstrategien erweitern sich. Solche Simulationsspiele machen zudem auch noch Spaß. Alle erforderlichen Materialien werden hier zur Verfügung gestellt – Rückmeldungen sind erwünscht!

Heinz Stübiger

Multikulturelle Bildung und Erziehung in England

201

In vielen Schulen der Bundesrepublik gehört es zu den drängenden Fragen, wie die pädagogische Arbeit den Kindern und Jugendlichen mit anderer kultureller Herkunft gerecht werden kann. Der Verfasser berichtet über entsprechende Bemühungen in England und beschreibt, welche Auswirkungen dieses Bemühen auf die Bildungspolitik und das traditionelle Curriculum haben. Als Beispiel wird aus der Praxis von drei Schulen ausführlicher berichtet sowie über die Einrichtung eines „Unterstützungszentrums“ informiert, das Schulen in allen Angelegenheiten der multikulturellen Bildung und Erziehung beraten soll.

Karl Neumann

Zeitautonomie und Zeitökonomie

J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen 212

Das „moderne“ Leben hat uns gelehrt, mit unserer Zeit und der unserer Mitmenschen „ökonomisch“ umzugehen. Dieser Wunsch nach Effektivität läßt sich bei Comenius – dessen Geburtstag sich 1992 zum 400. Mal jährt – gleichsam in seinen Anfängen aufsuchen, aber es wäre historisch ungerecht, ihm auch jene Instrumentalisierungen zuzuschreiben, die unseren heutigen Umgang mit Zeit kennzeichnen. „Zeitautonomie“ zu lernen bzw. in ihrer kindlichen Form zu erhalten, dürfte eine wichtige pädagogische Aufgabe sein.

Harald Scholtz

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive 224

Hat es 1933 einen radikalen Bruch mit den Traditionen der deutschen und europäischen Reformpädagogik gegeben? In welcher Weise wurden reformpädagogische Topoi damals pervertiert? Oder kommt in den Schulmodellen der NSDAP eine Aneignung des reformpädagogischen Erbes zum Ausdruck? In diesem Beitrag wird deutlich gemacht, wie viele Fragen die historische Forschung immer noch zu beantworten hat, um über die Schulpolitik und die Schulwirklichkeit im NS-Staat ein zutreffendes Bild zu entwerfen.

Jens-Rainer Ahrens

Ausbildungszeitverkürzung

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? 235

In der Diskussion um die Verkürzung der (Schul)Ausbildungszeiten werden häufig einzelne Maßnahmen erörtert, ohne sie in den Wechselwirkungen mit anderen Bereichen zu sehen. Zudem wird immer wieder auf das Ausland verwiesen, wo die Ausbildungszeiten kürzer seien – eine sorgfältige Betrachtung der Details lehrt jedoch, daß es in der Praxis teilweise anders aussieht oder daß die Bedingungen anders sind.

Neuerscheinungen:

251

Ullrich Amlung: Adolf Reichwein 1898 – 1944

Armin Bernhard und Jürgen Eierdanz (Hg.): Der Bund der entschiedenen Schulreformer

Kurt Ohmann u.a.: Ein Team macht Schule

Martin Dobrick und Manfred Hofer: Aktion und Reaktion

Werner Heldmann: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag der Schule

Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung

*Rainer Benkmann und Gabriele Pieringer: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule
Schule und außerschulische Jugendbildung*

I.

Die folgenden Ausführungen geben *aktuelle Beobachtungen über den Stand der multikulturellen Bildung und Erziehung in England* wieder und versuchen, die (bildungs)politischen Faktoren zu skizzieren, die die Arbeit in den Schulen bestimmen.

Auch im Vereinigten Königreich ist dieses Problem deutlich älter als die entsprechende pädagogische Reflexion: Obwohl die Einwanderung aus dem indischen Subkontinent, den afrikanischen Commonwealth-Staaten und Westindien bereits in den 50er und 60er Jahren einsetzte – sie betraf zunächst vor allem die Großstädte, in denen ein entsprechendes Angebot an Arbeitsplätzen vorhanden war, sowie die Zentren der Textilindustrie im Norden Englands –, wurden die Auswirkungen dieser demographischen Entwicklung im Hinblick auf bildungspolitische Konsequenzen faktisch erst in den 70er Jahren diskutiert. Das hing weniger damit zusammen, daß sich der Zustrom von Einwanderern weiter fortsetzte als vielmehr damit, daß die Minderheiten während dieser Zeit durch gewaltsame Aktionen auf ihre teilweise unwürdigen Lebensbedingungen aufmerksam machten und nicht länger ignoriert werden konnten (Ryder/Silver 1985, S. 243 ff.).

Im Verlauf der dadurch angestoßenen öffentlichen Debatte setzte sich immer mehr die Anschauung durch, daß sich das Vereinigte Königreich zu einer multikulturellen Gesellschaft gewandelt habe und daß auch das Bildungswesen auf diese Veränderungen reagieren müsse (Leicester 1989, S. 1 ff.). Ein Indiz für den dadurch eingeleiteten Umdenkungsprozeß waren die neuen bildungspolitischen Vorgaben sowie die darauf basierenden gesetzlichen Regelungen. So sprach sich die Labour Regierung bereits in ihrem Planungsdokument „*Education in Schools*“ von 1977 dafür aus, die Entwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft zum Gegenstand des schulischen Curriculums zu machen. Dabei wurden allerdings die Kulturen der Minderheiten eher als ein Problem und eine Herausforderung verstanden, und die Integrationsmodelle zielten zunächst stärker auf Anpassungsleistungen der Minderheiten ab.

Wenngleich die seit dem Frühjahr 1979 amtierende Konservative Regierung in vielen Feldern der Bildungspolitik entscheidende Kurskorrekturen vornahm, die eine tiefgreifende Umstrukturierung des englischen Bildungssystems zur Folge hatten (Saran 1988, Stübiger 1989), so hielt sie doch an dem Plan fest, multikulturelle Bildung und Erziehung in den schulischen Lehrplan zu integrieren. In der 1981 veröffentlichten Broschüre „*The School Curriculum*“ wurde mit Hinweis auf das Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen im Vereinigten Königreich die Erziehung zur Toleranz und zum gegenseitigen Verständnis als wichtiges Lernziel proklamiert.

Einen vorläufigen Abschluß fand diese Diskussion mit dem Dokument „*Better Schools*“ von 1985, in dem eine positive Haltung gegenüber ethnischen Minderheiten als Lernziel festgeschrieben wurde, sowie mit dem im selben Jahr veröffentlichten Swann Report „*Education for All*“, der auf über 800 Druckseiten eine umfassende Bestandsaufnahme der bisherigen Bemühungen im Bereich der multikulturellen Bildung und Erziehung enthielt und in dem die maßgeblichen Zukunftsperspektiven für das englische Bildungswesen entwickelt wurden. In diesem Bericht wurde auch erstmals detailliert auf die Situation in denjenigen Gebieten eingegangen, in denen aufgrund der eindeutigen Dominanz der weißen Bevölkerung multikulturelle Fragen im Bildungsbereich bisher ausgeklammert bzw. verdrängt worden waren.

Parallel zu der *Neuorientierung der Bildungspolitik* wurden seit den frühen 70er Jahren Versuche unternommen, das traditionelle Curriculum zugunsten eines multikulturellen Lehrplans zu verändern. Diese Versuche gingen zunächst von Lehrern und Lehrerinnen aus, die in ihrer Alltagsarbeit feststellen konnten, daß der herkömmliche Unterricht zu Fehlinformationen, Vorurteilen und Aggressionen führte. In den späten 70er Jahren herrschte zumindest in Schulen, die in sog. Problemgebieten lagen, weitgehend Übereinstimmung darüber, daß der Unterricht generell die Bedürfnisse einer multikulturellen Gesellschaft berücksichtigen müsse. Im Laufe der Zeit wurden diese Reformansätze koordiniert, insbesondere wurden sie in die Lehrerfortbildung eingebracht und bei der Konzeption und Herstellung von Unterrichtsmaterialien berücksichtigt. Durch die Publikation des Swann Reports Mitte der 80er Jahre wurden diese Initiativen in den Schulen wirksam unterstützt.

II.

Das Umdenken, das sich in diesen Aktivitäten ankündigte, galt jedoch nicht für die breite Öffentlichkeit. Hier existierten nach wie vor *starke Ressentiments gegen eine Veränderung der schulischen Arbeit unter multikulturellem Vorzeichen*.

In britischen Darstellungen wird dieses Verhalten zu einem großen Teil auf die Orientierungsmuster der Mehrheit und auf die Rezeption dieses Selbstverständnisses in den schulischen Curricula zurückgeführt. Eine Zusammenfassung der vorliegenden Untersuchungen, wie sie kürzlich von *Sally Tomlinson* vorgenommen wurde, ergibt, daß bei zahlreichen Briten auch heute noch die Überzeugung von einer unproblematischen nationalen Identität, die sich auf ein gemeinsames Erbe und eine spezifische Kultur stützt, lebendig ist (Tomlinson 1990, S. 25 ff.).

Diese Überzeugung definiert zugleich das Verhältnis zu den anderen Kulturen, insbesondere zu denen der Einwanderer. Das hat zur Folge, daß Kulturen und Normen von Minderheiten als „problematisch“ bezeichnet werden bzw. daß Verhaltensweisen von Minderheiten, die man schätzt, als „britisch“ ausgegeben werden – dies geschieht etwa, wenn Toleranz – gleichgültig bei wem man sie feststellt – als eine typisch britische Tugend apostrophiert wird.

Zu dieser Einstellung gehört, daß die weiße Mehrheit von den Minderheiten erwartet, daß sie sich assimilieren und die Mehrheitswerte annehmen. Tun sie das nicht, erweisen sie sich gerade dadurch als Minderheit und werden anders behandelt. Konkret bedeutet dies, daß Begriffe wie „schwarz“ oder „asiatisch“ immer noch als Gegensatz zu „britisch“ verstanden werden. Die Ursachen dafür liegen zu einem großen Teil in der *kolonialen und imperialen Vergangenheit des Vereinigten Königreichs*. Hinzu kommt, daß der Aufstieg zum Weltreich im vorigen Jahrhundert mit der Ausbreitung sozial-darwinistischer Postulate und Theorien zusammenfiel, die zur ideologischen Absicherung der Eroberungen dienten. Die anglo-sächsische „Rasse“ dominierte nach dieser Vorstellung die Kolonialvölker nicht nur politisch und ökonomisch, sondern auch sprachlich und kulturell. Diese Vorstellungen sind bis heute feststellbar und werden immer dann virulent, wenn es um die Abwehr von Unabhängigkeitsbewegungen im ehemaligen Weltreich geht – man denke beispielsweise an die Auseinandersetzungen über die Entwicklung in Rhodesien, dem heutigen Simbabwe. Abgesichert wurde diese Dominanz u. a. durch die Teilhabe an der Sprache: Englisch fungierte dabei als Universalsprache, und die Sprachkenntnis war das entscheidende Element, das das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtnation bestimmte.

Als dieses durch Kolonialismus und Imperialismus geprägte Selbstbewußtsein mit dem Ende des Weltreichs nach dem Zweiten Weltkrieg in eine Krise geriet, war es zunächst noch wichtiger, klar zu bestimmen, was *nicht* britisch war. Ausgeschlossen wurden dabei vor allem die (farbigen) Einwohner der kolonialisierten Länder.

In den nachfolgenden Jahren wurde diese ablehnende Haltung wesentlich durch *soziale und ökonomische Konflikte* verschärft, für die die Minderheiten verantwortlich gemacht wurden. Entgegen der realen Entwicklung, die durch eine zunehmende gegenseitige Abhängigkeit bestimmt ist und von daher ein Auskommen der verschiedenen ethnischen Gruppierungen sowohl innerhalb einer Gesellschaft als auch international notwendig macht, gab es immer wieder Forderungen nach einer Separierung oder einer zwangsweisen Rückführung der Minderheiten.

Es wäre allerdings zu kurz gegriffen, wenn man die Ausgrenzung der ethnischen Minoritäten im Vereinigten Königreich nur der politischen Rechten anlasten wollte. Sicher, diese Kampagnen im Zeichen der Bulldogge und des Union Jack waren besonders spektakulär und wirkungsvoll, insbesondere die Bestrebungen von Enoch Powell in den späten 60er und 70er Jahren oder die bis in die Gegenwart andauernden Aktivitäten der „National Front“. Daneben gab es jedoch – wenngleich aus völlig anderen Motiven – auch auf der politischen Linken Diskriminierungen. Einerseits entspringen sie dem politischen Ziel, die Einwanderer voll in die britische Gesellschaft zu integrieren, wobei diese Bestrebungen in der Praxis häufig auf eine Assimilierung der Minderheiten hinauslaufen, andererseits ergeben sie sich aus dem Gleichheitspostulat, das vielfach der Wahrnehmung der spezifischen Probleme der Immigranten entgegensteht und dazu führt, daß die damit zusammenhängenden Fragen tabuisiert werden.

III.

Begleitet wurde die offene Ablehnung der Immigranten bzw. ihre verdeckte Diskriminierung von einem verstärkten „*Bildungsnationalismus*“. Er basiert auf der entschlossenen Verteidigung des überlieferten Erbes, verbunden mit dem Credo, daß die Minderheiten ja die Chance hätten, sich an die vorgegebenen Verhaltens- und Kulturmuster anzugleichen. In diesem Selbstverständnis wird das britische Erbe und die tradierte Kultur ideologisch überhöht, sie wird als einheitlich und als allen (weißen) Staatsbürgern gemeinsam betrachtet.

Diese Auffassungen lassen sich auch in den *Einstellungen von Schülern und Schülerinnen* nachweisen. So ergaben Untersuchungen in den 70er Jahren, daß innerhalb der weißen Schülerschaft starke Vorbehalte und Vorurteile gegenüber farbigen Schülern vorhanden waren. Nach den jüngsten Analysen hat sich diese Entwicklung in den 80er Jahren noch verstärkt. Dabei ist die Schere zwischen der offiziellen, also der politisch verkündeten Akzeptanz und der Ablehnung im Alltag immer größer geworden. Beispielsweise äußerten 1986 in einer Umfrage 42% der weißen Schüler und Schülerinnen bis 19 Jahre, daß sie Vorbehalte gegenüber Angehörigen anderer „Rassen“ hätten. Eine weitere Untersuchung aus demselben Jahr, die an verschiedenen Schulformen durchgeführt wurde und sich auf 300 Schüler und Schülerinnen bezog, die nach dem Urteil ihrer Lehrer frei von rassistischen Vorurteilen waren, kam zu dem Ergebnis, daß diese Einschätzung bei 75% nicht zutraf, wobei knapp 20% dieser Jugendlichen sogar ausländerfeindliche Positionen vertraten (ebd., S. 49 ff.).

Die positiven Wertungen, die sich bei diesen Untersuchungen feststellen ließen – Grundlage waren jeweils Aufsätze, die weiße Schüler zu diesem Thema schrieben –, waren deutlich geringer und insgesamt auch konfuser, etwa wenn Schwarze gegen *ungerechtfertigte* Angriffe in Schutz genommen wurden. Überhaupt zeigt sich, daß die Ausgrenzung der ethnischen Minderheiten im allgemeinen aggressiv vorgetragen wird, während Appelle zur Integration bzw. Toleranz deutlich defensiven Charakter haben.

Eine weitere Ursache für die Stereotypen, mit denen die Diskussion über die Situation der ethnischen Minderheiten im Vereinigten Königreich geführt wird, liegt an den *curricularen Vorgaben der imperialistischen Ära*, die in englischen Schulen auch nach dem Zweiten Weltkrieg noch Gültigkeit besaßen (ebd., S. 71 ff.). Dazu muß man sich in Erinnerung rufen, daß der Höhepunkt des britischen Imperialismus und die Ausbreitung der Massenbildung zeitlich zusammenfielen – eine obligatorische Volksschulbildung gibt es in England erst seit 1870. Das führte dazu, daß das englische Bildungswesen nachhaltig durch die damalige Weltgeltung des Empire geprägt wurde. Nationalismus, Militarismus sowie die Vorstellung von „rassischer“ Überlegenheit verbunden mit dem Glauben an eine höherwertige Moral waren Elemente, die den Unterricht an englischen Schulen im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert immer stärker prägten. Diese Periode erstreckte sich bis in die 50er Jahre und ist insofern noch in der Gegenwart wirksam, als auch dieser Teil der Geschichte als zu bewahrendes britisches Erbe begriffen wird.

Die Wirksamkeit derartiger Anschauungen kann man bis in die jüngsten bildungspolitischen Entscheidungen hinein verfolgen. So gibt es beispielsweise trotz der prinzipiellen Entscheidung der amtierenden Regierung für eine multikulturelle Bildung und Erziehung in der Konservativen Partei weiterhin Widerstand gegenüber derartigen Bestrebungen. Bezeichnenderweise spielt dieses Thema in dem *Education Reform Act 1988*, in dem unter dem Stichwort „*National Curriculum*“ ein verbindliches Curriculum für die Pflichtschulzeit festgeschrieben wird (Maclure 1988, S. 1 ff.), keine Rolle. „Multikulturelle Bildung und Erziehung“, „Anti-rassistische Erziehung“ oder „Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft“ kommen als Begriffe in dem Gesetz nicht vor. Ergänzungen in diesem Sinn, die während der Oberhausdebatte beantragt wurden, fanden keine Mehrheit. Jedoch hat das Gremium, das 1988 zur Umsetzung der Schulreform und insbesondere zur Implementation des National Curriculum eingesetzt wurde, die Aufgabe, diese Fragen bei der Neustrukturierung der Schulfächer zu berücksichtigen und gleiche Bildungschancen für alle Schüler und Schülerinnen unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft sicherzustellen.

Damit ist zugleich das Dilemma bezeichnet, in dem die sich gegenwärtig vollziehende Curriculumreform in England steckt. Wie können die Zielsetzungen des National Curriculum, das sich im Grunde weiterhin an der Mehrheitskultur orientiert, mit den (Bildungs)Bedürfnissen der Minderheiten und insbesondere mit den Forderungen nach einer multikulturellen Bildung und Erziehung für alle Schüler und Schülerinnen in Einklang gebracht werden? Die Antwort der Schulen, die sich in diesem Bereich engagieren, besteht – so jedenfalls mein Eindruck – in einer Praxis, die entgegen den offiziellen Absichten alle diejenigen Elemente des National Curriculum besonders herausstellt und zum Unterrichtsgegenstand macht, die sinnvoll mit den Lebens- und Arbeitsverhältnissen der ethnischen Minoritäten und dem sich abzeichnenden gesellschaftlichen Wandel in Verbindung gebracht werden können. Die folgenden Beobachtungen dienen auch dafür als Beispiel.

IV.

Eine Primarschule mit Vorschule in Southall

Die Schule in Southall, einer Gemeinde im Westen Londons mit einem hohen Anteil indischer Immigranten, besteht aus einer Infant School, d. h. der Eingangsstufe einer Primarschule für die 5- bis 7jährigen, sowie einer Nursery School (Vorschule) für die unter 5jährigen. *Die Schule zeichnet sich dadurch aus, daß in ihr die Sprachen der Herkunftskultur der Kinder durchgängig berücksichtigt werden.* Zwar unterrichten die Lehrerinnen hauptsächlich in Englisch, doch sind sie aufgrund ihrer Sprachkenntnisse auch in der Lage, den Unterricht in einigen indischen Regionalsprachen zu erteilen, um denjenigen Kindern zu helfen, die mit der englischen Sprache noch Schwierigkeiten haben, bzw. Elternarbeit zu leisten, die sonst wegen fehlender Verständigungsmöglichkeiten nicht stattfinden könnte.

Allerdings verfügen nicht alle Lehrkräfte über eine entsprechende pädagogische Ausbildung, und einige von ihnen besitzen auch nur begrenzte

Englischkenntnisse. Diese Nachteile werden jedoch durch ein außerordentlich starkes Engagement der betreffenden Lehrerinnen weitgehend kompensiert. Das Klima der Schule ist vor allem durch Freundlichkeit, Zuwendung und Fürsorge bestimmt. Typisch für den Umgang innerhalb der Lerngruppen war etwa folgende Szene: Ein Kind wurde sehr gelobt, weil es einen bestimmten Sachverhalt recht anschaulich in Englisch geschildert hatte – die sprachlichen Verstöße, die dabei gemacht worden waren, wurden nicht weiter thematisiert.

Die Arbeit in den Klassen folgt einem schülerorientierten Konzept, das vor allem auf die Selbsttätigkeit und die Selbständigkeit der Schüler und Schülerinnen abzielt und oft mit interessanten methodischen Zugriffen verbunden ist. So wurden beispielsweise im Englisch-Anfangsunterricht Kinderbücher benutzt, die ursprünglich zu kommerziellen Zwecken hergestellt worden waren, um die Kinder anzuregen, selbst ähnliche Bücher zu gestalten. Die Vorlage war ein Bilderbuch über Tiere im Zoo. Die Schüler und Schülerinnen schrieben die Namen der Tiere auf, malten die Tiere ab oder zeichneten sie aus ihrer Phantasie, klebten danach unter die Bilder die passenden Namen und fügten schließlich die einzelnen Blätter zu einem Heft zusammen. Auf diese Weise erstellte jeweils eine Tischgruppe ein eigenes Bilderbuch, wobei innerhalb der Gruppe die Kinder ihren Beitrag zur gemeinsamen Arbeit nach ihren Neigungen und Fähigkeiten auswählen konnten.

Die Aktivitäten in der Vorschule und der Eingangsstufe waren insgesamt darauf angelegt, *das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken, sie emotional zu stabilisieren und ihnen Identifikationsmöglichkeiten zu bieten*. Die Folge davon ist, daß die Schüler und Schülerinnen sehr behütet und umsorgt werden, daß ihnen vieles „nachgesehen“ wird und daß sie insgesamt weniger auf das Leben außerhalb der Schule, insbesondere außerhalb ihres Quartiers vorbereitet werden. Damit liegt die Schule ganz auf der Linie der Eltern, die auch dann, wenn sie wirtschaftlich erfolgreich sind, aufgrund ihrer starken Verwurzelung in der „Kolonie“ Southall nicht verlassen, sondern weiterhin an ihrer Wohngegend mit ihren alten Freunden und Bekannten festhalten.

Eine Primarschule in Dewsbury (West Yorkshire)

Bei der Schule handelt es sich um eine Junior School, also um eine Primarschule, die in vier Klassenstufen die Jahrgänge der 7/8-, 8/9-, 9/10- und 10/11jährigen umfaßt. Wie alle englischen Schulen ist sie als Ganztagschule organisiert, was in dieser Schulstufe auch bedeutet, daß keine Hausaufgaben gestellt werden.

Der Unterricht am Vormittag beginnt um 9.00 Uhr mit der obligatorischen Andacht. Da diese nach dem Education Reform Act von 1988 christlich orientiert sein muß, lassen viele moslemische Eltern ihre Kinder inzwischen nicht mehr daran teilnehmen. Nach der Andacht wird bis 12.00 Uhr gearbeitet. Dann folgt eine Mittagspause bis 13.15 Uhr, in der die Kinder in der Kantine zu Mittag essen können. Daran schließt sich bis 15.30 Uhr ein weiterer Unterrichtsblock an. In den Pausen stehen den Schülern und Schülerinnen viele Möglichkeiten zum Spielen zur Verfügung.

Die Schule selbst liegt in einem Gebiet mit einem hohen Anteil asiatischer (möslemischer) Bevölkerung. *Die Moschee bestimmt in vielfältiger Weise das Leben der dortigen Anwohner*, und einige der wiederkehrenden Konflikte, die beispielsweise die religiöse Unterweisung oder den Sportunterricht der Mädchen betreffen, hängen unmittelbar mit den Glaubensüberzeugungen der Eltern zusammen.

In den vergangenen Jahren war die Schule längere Zeit in den Schlagzeilen der Medien, weil sich weiße Eltern weigerten, ihre Kinder dorthin zu senden und statt dessen eigene Unterrichtsmöglichkeiten organisierten. Der Fall kam vor Gericht und aufgrund eines Formfehlers der örtlichen Bildungsbehörde bekamen die weißen Eltern recht und durften ihre Kinder an andere Schulen schicken. Die Lehrerin, die nach diesem Eklat die Leitung der Schule übernahm, mußte zunächst viel Geduld und Energie aufwenden, um die negativen Auswirkungen dieser Auseinandersetzung abzubauen und bei allen Beteiligten, vor allem bei den ethnischen Minoritäten, für einen Neuanfang zu werben.

Der Unterricht weist wie das Schulleben insgesamt zahlreiche Elemente einer lebendigen und bewußt geförderten multikulturellen Bildung und Erziehung auf – das beginnt bereits mit den mehrsprachigen Hinweisschildern im Schulgebäude sowie den zahlreichen Ausstellungsstücken aus den Herkunftsländern der Einwandererkinder und setzt sich fort im Speiseplan der Kantine, der auf die spezifischen Gewohnheiten und Bedürfnisse der Schülerschaft abgestimmt ist, bis hin zu den Sonderregelungen für die schulische Arbeit in den Fastenzeiten. Nach Meinung der dort tätigen Lehrer und Lehrerinnen ist dieses Klima wesentlich darauf zurückzuführen, daß sich der Anteil der farbigen (asiatischen und afro-karibischen) Schüler und Schülerinnen auf über 90% beläuft, so daß die Kinder der Einwanderer allein aufgrund ihrer Anzahl maßgeblich mitbestimmen, was in dieser Schule geschieht. In anderen Schulen, wo farbige Kinder und Jugendliche in der deutlichen Minderheit sind – so eine häufig formulierte Ansicht –, hätten diese oft das Gefühl, nur „Gäste“ zu sein und würden sich dementsprechend leicht unterordnen, was wiederum ihre Lernmotivation und damit ihre Leistungsfähigkeit beeinträchtigt.

Was den Unterricht angeht, so orientiert er sich – wie generell an englischen Primarschulen – weitgehend an den Fähigkeiten und Interessen der einzelnen Schüler mit einer auffälligen Betonung des sozialen Lernens und weniger an formalen Lernprozessen. Dazu gehört auch, daß in den unteren Klassen eine „wet area“ vorhanden ist, also ein großes Wasserbecken und ein Sandhaufen, die in den alltäglichen Unterricht in vielfacher Weise einbezogen werden. Im Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit stehen oft *fächerübergreifende Themen, die in Gruppen bearbeitet werden.*

Im Falle einer Abschlußklasse an dieser Schule, d. h. einer Klasse, deren Schüler und Schülerinnen am Ende des Schuljahrs auf eine Sekundarschule (im allgemeinen eine Gesamtschule) überwechseln, war es im Mathematikunterricht das Thema „Geld“. Die Klasse beschäftigte sich mit diesem Thema am Beispiel der Einkommen und Lebenshaltungskosten in reichen und armen Ländern, konkretisiert am Bananenhandel. Im Mittelpunkt des

Unterrichts stand die Frage, wer – angefangen vom Erzeuger bis zum Endverbraucher – am Handel mit dieser Frucht partizipiert und wie sich in Geldsummen ausgedrückt die Gewinne verteilen. Dazu hatte eine Gruppe eine große Banane gezeichnet und die Frucht entsprechend der Handelsabläufe in Einzelstücke zerlegt und beschriftet, eine andere Gruppe informierte sich über die Länder, die im Bananenhandel tätig sind, eine weitere beschäftigte sich mit ausländischen Währungen und eine vierte mit dem Anbau und dem Verkauf der Früchte.

Diese Art des Unterrichts führte dazu, daß das Thema Geld auf konkrete Lebens- und Arbeitsverhältnisse bezogen wurde und die Schüler und Schülerinnen über die mathematischen Probleme hinaus sich mit politischen und sozialen Fragen unter dem Aspekt des Nord-Süd-Konflikts befaßten.

Eine Gesamtschule in Birmingham

Die Schülerschaft dieser Comprehensive School, die die Jahrgangsstufen der 11- bis 18jährigen umfaßt, besteht zu 50% aus asiatischen, zu 40% aus afro-karibischen und zu 10% aus weißen Schülern und Schülerinnen. Ursprünglich handelte es sich dabei um eine höhere Mädchenschule, die später in ein koedukatives Gymnasium (Grammar School) und in den 60er Jahren in eine Gesamtschule umgewandelt worden war. Seit den 70er Jahren hat die Schule kontinuierlich immer mehr farbige Schüler und Schülerinnen aufgenommen.

Der Schulleiter, der diese Funktion inzwischen seit fünfzehn Jahren ausübt, war der erste farbige Leiter einer Sekundarschule in England und ist seit langem ein engagierter Vorkämpfer für eine multikulturelle/aptirassistische Bildung und Erziehung.

Ein Problem, auf das ich bei meinem Besuch in unterschiedlichen Facetten stieß, betraf *die Elternarbeit bzw. ganz allgemein die Beziehungen der Schule zur Elternschaft.*

Ausgangspunkt waren zunächst Diskussionen über den unterschiedlichen Leistungsstand der farbigen Schüler. Während asiatische Schüler und Schülerinnen generell sehr leistungsstark sind und dementsprechend auch die qualifiziertesten Abschlüsse in der Sekundarstufe II erreichen, sind afro-karibische Schüler und Schülerinnen viel seltener in den oberen Klassen vertreten und liegen auch in ihren Abschlusleistungen zumeist deutlich unter denen ihrer asiatischen Mitschüler:

Die Erklärung für diesen Sachverhalt, die innerhalb des Kollegiums geltend gemacht wurde, basierte darauf, daß Bildung und Erziehung in der Vorstellung asiatischer Eltern einen hohen Stellenwert einnahmen und sie daher viel Zeit und Geld in die Ausbildung ihrer Kinder investierten, während afro-karibische Eltern aufgrund ihrer kulturellen Orientierungsmuster nicht über derartige Bildungsaspirationen verfügten. Für diese Eltern – so die häufig artikulierte Meinung – sei Schule etwas „Fernes“, was alle Versuche, sie an der Schularbeit zu beteiligen, außerordentlich erschwere.

Allerdings existierten auch Probleme mit den asiatischen Eltern, die zwar großen Wert auf Bildung und Erziehung legten, aber gleichzeitig einen

tiefen Respekt vor dem Lehrpersonal hätten und von daher eine direkte Zusammenarbeit mit der Schule scheuten. In den Augen dieser Eltern sei die Schule das ureigenste Arbeitsfeld der Lehrer und Lehrerinnen, deren Entscheidungen man zu akzeptieren habe.

Genau diese *Vorstellung von bestimmten kulturellen Mustern innerhalb der Minderheiten*, die ihrerseits eine effektive Elternarbeit beeinträchtigten, wurde jedoch von einer an dieser Schule tätigen Mitarbeiterin des Ethnic Minority Support Service entschieden bestritten. Die Probleme, auf die sie dabei hinwies, wurden teilweise auch in anderen Schulen diskutiert. Für sie lag der Hauptgrund für das Nebeneinander von Schule und Elternschaft vielmehr in der mangelnden Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen, auf die Eltern zuzugehen und sie für die Mitarbeit in der Schule zu gewinnen. Zwar lobte diese Lehrerin, die als Expertin für multikulturelle Bildung und Erziehung gemeinsam mit den Kollegen und Kolleginnen bestimmte Unterrichtseinheiten an der Schule plant und durchführt, die inzwischen unternommenen Anstrengungen zu einer Umgestaltung der Schule, doch kritisierte sie gleichzeitig, daß sich Schulleiter und Kollegium gewissermaßen auf dem Erreichten ausruhten, anstatt *multikulturelle Bildung und Erziehung als Prozeß und damit als eine immer zu erneuernde Aufgabe* zu begreifen. Sie konkretisierte ihre Vorwürfe, indem sie auf vorhandene Formen von rassistischem Verhalten hinwies, das sich für sie sowohl in bestimmten Umgangsformen gegenüber farbigen Schülern und Schülerinnen als auch gegen einzelne farbige Mitglieder des Kollegiums manifestierte.

Das Unterstützungszentrum für multikulturelle Bildung und Erziehung in Bedford

Viele innovative Ansätze in den Schulen können allerdings nur mit Hilfe der inzwischen geschaffenen *Infrastruktur*, d. h. der Unterstützungskapazität im Bereich der multikulturellen Bildung und Erziehung, realisiert werden. Das Multicultural Education Resources Centre in Bedford, dessen Anfänge bis 1977 zurückreichen, ist ein gutes Beispiel für die Arbeit und Funktion derartiger Einrichtungen.

Heute arbeiten in diesem Zentrum sechs Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen: eine Sekretärin, eine Lehrerin, zwei Lehrer sowie zwei Techniker. Ihre Hauptaufgabe besteht in der Beratung und Unterstützung von rd. 170 Schulen im Norden Bedfordshires in allen Angelegenheiten der multikulturellen/anti-rassistischen Bildung und Erziehung.

Dementsprechend stellen *Tätigkeiten im Rahmen der innerschulischen Lehrerfortbildung* neben den allgemeinen Dienstleistungen das Hauptarbeitsgebiet der Mitarbeiter dar. Sie beraten die Lehrer und Lehrerinnen bei der Ermittlung von Schülerbedürfnissen, arbeiten mit bei Projektangeboten und der Entwicklung langfristiger Curricula, beteiligen sich an der Herstellung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien bis hin zur Organisation von Ausstellungen und koordinieren die Arbeit zwischen den Schulen und anderen Institutionen, die ebenfalls auf dem Gebiet der multikulturellen Bildung und Erziehung tätig sind.

Dazu verfügt das Zentrum über eine umfangreiche Bibliothek, die sowohl

Fachbücher für Lehrer als auch Arbeitsmaterialien für Schüler bereithält. Die vorhandenen Publikationen reichen von wissenschaftlicher Literatur zu Fragen des Rassismus und der multikulturellen Bildung und Erziehung über Lehrbücher zu den meisten Schulfächern, einschließlich Gesundheitserziehung und Ernährungskunde, bis hin zur Kinder- und Jugendliteratur sowie zu belletristischen Werken in den Sprachen der Einwanderergruppen. Ferner besitzt das Zentrum eine umfassende Dia-Sammlung, die insbesondere über Bauten und Kunstwerke in den Herkunftsländern der Immigranten Auskunft gibt, sowie eine große Abteilung mit Video-Bändern über die Lebens- und Arbeitsbedingungen der eingewanderten Bevölkerungsgruppen und die Situation in ihrer Heimat. Ergänzt werden diese Materialien durch Bänder und Kassetten mit Musikstücken sowie eine Sammlung von kunstgewerblichen Gegenständen und Gegenständen des alltäglichen Gebrauchs, die den Alltag und die Freizeitgewohnheiten der Immigranten illustrieren.

Mit Hilfe dieses Fundus produziert das Zentrum auch eigene *Curriculummaterialien*, die in den Schulen angeboten werden, veranstaltet Ausstellungen zu bestimmten Anlässen (beispielsweise zu den verschiedenen Festtagen) und organisiert Vorträge und Workshops für Lehrer und Lehrerinnen. Insgesamt zielt die Arbeit dieses Zentrums wie auch die multikulturelle Bildung und Erziehung in den Schulen darauf ab, *die Herkunft* der Einwanderer sowohl im Unterricht als auch in den außerunterrichtlichen Aktivitäten *sprachlich, geographisch und kulturell präsent zu machen*, und zwar *als gleichwertig und gleichrangig* gegenüber der Mehrheitskultur, um so die Identifikation der Betroffenen, ihr Selbstbewußtsein und ihr Selbstvertrauen zu stärken.

Dieser Ansatz entspricht den Zielsetzungen, die Georg Auernheimer jüngst für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen anderer kultureller Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland formuliert hat, als er vor einer „Mitleidspädagogik“ ihnen gegenüber warnte und statt dessen forderte: „1. die MigrantInnen der zweiten und dritten Generation für das Leben in dieser Gesellschaft zu befähigen, 2. den jungen MigrantInnen in ihrer Identitätsarbeit zu helfen und ihnen dafür Elemente ihrer Herkunftskultur zugänglich zu machen“ (Auernheimer 1991, S. 23).

Derartige Konzepte – und das lehren nicht nur die Erfahrungen aus England – können um so wirksamer in die Tat umgesetzt werden, je größer die Unterstützung durch das Umfeld der Schulen und insbesondere durch die Immigranten selbst ist. Dies trifft in der Regel für die Gruppe der *ArbeitsimmigrantInnen* zu, deren ursprünglich befristeter Aufenthalt inzwischen vielfach den Charakter der Einwanderung angenommen hat, was sich u. a. an der Stabilität ihrer Gemeinschaft ablesen läßt. Dazu gehört auch, daß diese Gemeinschaften über eine eigene Infrastruktur mit entsprechenden sozialen Netzwerken verfügen sowie über eigene Institutionen in Form von religiösen Gemeinden, Vereinen, Freizeiteinrichtungen usw.

Dort, wo eine solche MigrantInnenkultur fehlt, wo die Verschiedenheit der Herkunft der Immigranten und die daraus resultierenden Sprachprobleme sowie ihre unterschiedlichen religiösen und kulturellen Normen und Werte

eine Verständigung untereinander erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen, wie dies zumeist bei *Flüchtlingsimmigranten* der Fall ist, lastet die schulische Betreuung der Kinder, sofern diese darauf überhaupt Anspruch haben, ganz allein auf den Schultern der Lehrer und Lehrerinnen. Für diese Arbeit liegen bislang jedoch kaum professionelle Hilfen vor – nicht zuletzt deshalb, weil die Erziehungswissenschaft gerade erst beginnt, sich mit diesem Problem, d. h. mit den Folgen der „neuen“ Immigration für Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu befassen.

Literatur

- Auernheimer, Georg: Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen anderer kultureller Herkunft. In: Schulpraktische Studien im Spannungsfeld von zunehmenden Stundenzahlen und geringerem personellen Einsatz. 11. Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen. Marburg, 13. – 15. Mai 1991. Hrsg. von der Philipps-Universität Marburg. Marburg 1991. S. 20–26
- Better Schools. Hrsg. vom Secretary of State for Education and Science, Secretary of State for Wales. London 1985
- Dunford, John/Sharp, Paul: The Education System in England and Wales. London, New York 1990
- Education for All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Hrsg. vom Secretary of State for Education and Science. London 1985
- Education in Schools. A consultative document. Hrsg. vom Secretary of State for Education and Science, Secretary of State for Wales. London 1977
- Leicester, Mal: Multicultural Education: From Theory to Practice. Windsor 1989
- Maclure, Stuart: Education Re-formed. A guide to the Education Reform Act 1988. Sevenoaks 1988
- Ryder, Judith/Silver, Harold: Modern English Society. 3. Aufl. London, New York 1985
- Saran, Rene: Schulpolitik unter der Regierung Thatcher. In: Die Deutsche Schule. 80, 1988, 4, S. 442–450
- The School Curriculum. Hrsg. vom Department of Education and Science, Welsh Office. London 1981
- Statham, June/Mackinnon, Donald/Cathcart, Heather: The Education Fact File. A handbook of education information in the UK. London, Sydney, Auckland, Toronto 1989
- Stübig, Heinz: Bildungspolitik in England (1975–1985). Vergleichende Daten und Analysen. München 1989
- Tomlinson, Sally: Multicultural Education in White Schools. London 1990

Heinz Stübig, geb. 1939, Prof. Dr., Studium der Fächer Germanistik, Geschichte und Erziehungswissenschaften an den Universitäten Marburg und Hamburg, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Marburg.

Anschrift: Ernst-Giller-Str. 5, 3550 Marburg