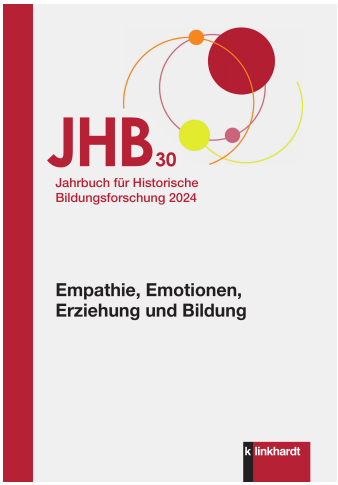
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 30
Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung

Sabrina Julia Jost

„Need for Love, Need for Understanding" Empathie als Weg zu einer bi- und multikulturellen Gesellschaft in Neuseeland

DOI: 10.25658/q0b1-5964



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2024 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2679-2 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

Sabrina Julia Jost

„Need for Love, Need for Understanding" – Empathie als Weg zu einer bi- und multikulturellen Gesellschaft in Neuseeland

Zusammenfassung
Im Neuseeland der 1970er Jahre formulierten diverse VertreterInnen in Politik und Bildung neue Visionen für eine nationale Kultur und Gesellschaft. Der Aufsatz untersucht, wie ErziehungswissenschaftlerInnen, LehrerInnen und andere Personen im neuseeländischen Bildungsumfeld verstärkt über soziale Ungleichheit und kulturelle Unterschiede zwischen Maori und britisch-stämmiger Mehrheitsgesellschaft und deren Implikationen für ein zukünftiges Zusammenleben in Neuseeland nachdachten. Dabei wird gezeigt, dass bestimmte Praktiken im schulischen Kontext, die auf dem Erlernen von Empathie und Verständnis für andere, sowie einer Förderung positiver Emotionen wie Stolz basierten, besondere Aufmerksamkeit erfuhren. Sie sollten Neuseeland auf dem avisierten Weg zu einer bi- und letztlich multikulturellen Gesellschaft unterstützen.

Neuseeland, Bikulturalismus, Emotionsgeschichte, Empathie, 1970er Jahre

Abstract
The paper explores how, in New Zealand in the 1970s, educationalists, teachers and others in the New Zealand education environment were increasingly thinking about cultural differences between Maori and the dominant society of British descent and their implications for future co-existence in New Zealand. Practices in the school environment based on empathy, role-taking and positive emotions like pride received more attention. They were intended to support New Zealand on its way to becoming a bi- and ultimately multicultural society.

New Zealand, Biculturalism, History of Emotions, Empathy, 1970s

1 Ein neues Zusammenleben in Neuseeland?

Neuseeland startete ein Experiment: „New Directions" waren es, die der Autor und Historiker Michael King 1975 ankündigte. Ihm zufolge sah die Regierungs- und Bildungspolitik Neuseelands seit einigen Jahren vor, die Entwicklung von

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

mehr als nur einer Kultur im Land aktiv zu fördern.[1] Der Wunsch nach einem bikulturellen Neuseeland entspringe aus der ungleichen Dynamik zweier Bevölkerungsgruppen: auf der einen Seite die Maori, die an ihrer Kultur trotz der „attempts to suffocate these things“[2] festgehalten hätten, auf der anderen Seite die britisch-stämmigen NeuseeländerInnen, auch Pakeha[3] genannt. Letztere seien von der Schuld angetrieben, dass man *Maoritanga*, die Kultur der Maori, zu verdrängen versucht habe.[4] Diese Sichtweise war zu Beginn der 1970er Jahre in Neuseeland vergleichsweise neu. Bis in die 1960er Jahre hatten sich britisch-stämmige NeuseeländerInnen der paradiesischen ‚*race-relations*‘ gerühmt, die zwischen der indigenen Bevölkerung des Landes und den europäischen Neuankömmlingen bestünden.[5] Mit dem Aufkommen weltweiter sozialer Protestbewegungen und zunehmendem indigenen Aktivismus war dieses Bild jedoch nicht länger tragbar. Auch soziale Kennzahlen wie Lebenserwartung, Bildungsabschlüsse, Einkommen und Arbeitslosigkeit sprachen für sich, schnitten Maori- doch dort deutlich schlechter als Pakeha-NeuseeländerInnen ab.[6]

Das „Experiment“ Bikulturalismus[7] war auch eine Antwort auf die sich immer weiter abkühlenden Beziehungen zum Vereinigten Königreich. 1961 hatte Großbritannien sein erstes Gesuch zur Aufnahme in die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) gestellt. Ähnlich wie sein Nachbar Australien hatte die ehemalige Dominion Neuseeland dies als eine Bedrohung empfunden.[8] Seit der Gründung der britischen Kolonie 1840 hatten sich die dort ansiedelnden ImmigrantInnen aus Großbritannien auch weiterhin als britisch gesehen. Statt nach einer distinkten neuseeländischen Identität zu streben, wurde die Verbundenheit mit dem Mutterland als identitätsstiftend angesehen. Wenn NeuseeländerInnen versuchten herauszustechen, dann als

1 „Now, at the level of government and educational policy, New Zealand is launching an experiment. It is seeking to promote actively the development of more than one culture in the country.“ King 1975, S. 15.

2 Ebd.

3 Pakeha ist ein Wort aus der Maori-Sprache, ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurden alle EuropäerInnen so bezeichnet. Eine abwertende Bedeutung hält Belich für unwahrscheinlich, auch wenn dies immer wieder diskutiert wurde. Vgl. Belich 2001, S. 543. Vor allem ab den 1970ern wurde das Wort immer mehr als Selbstbezeichnung britisch- bzw. europäischstämmiger NeuseeländerInnen üblich, auch wenn es bereits davor im Gebrauch war. Vgl. Spoonley 2005, S. 102.

4 Vgl. King 1975, S. 15.

5 Vgl. z. B. Sheehan 2008, S. 179.

6 Für den Erhebungszeitraum 1965–1967 lebten Maori-Männer im Schnitt sieben Jahre kürzer als Nicht-Maori Neuseeländer. Bei den Frauen gab es sogar eine Diskrepanz von zehn Jahren. (64,5 beziehungsweise 74,8 Jahre). Vgl. Metge 2004, S. 76. Für Bildungsabschlüsse vgl. ebd., S. 154; für Einkommen ebd., S. 87, für Arbeitslosigkeit ebd., S. 81.

7 Zum Bi- und Multikulturalismus in Neuseeland s. Koch 2023, besonders S. 393–418; Doig 2013; Johnson 2005.

8 Über die Auswirkungen des Beitritts Großbritanniens zur EWG in wirtschaftlicher, außenpolitischer und kultureller Sicht für Australien, Neuseeland und Kanada s. Hausen 2022; Koch 2023; Seltmann 2019.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

ein Menschenschlag, der noch ‚besser britisch' war als der in Großbritannien.[9] Doch nicht nur auf der Ebene des Selbstverständnisses blieb Großbritannien der wichtigste Bezugspunkt, sondern auch in außenpolitischer und wirtschaftlicher Hinsicht. So war der neuseeländische Exportmarkt fast vollständig vom ‚Mutterland' als Abnehmerin abhängig. Die Beitrittsgesuche Großbritanniens zur EWG trafen Neuseeland daher auf existenzieller Ebene.

Mit der Wahl Norman Kirks zum Premierminister 1972 und der Bildung einer Labour-Regierung fand in Neuseeland ein Kurswechsel statt. Mit dem Wahlkampfslogan „It's time" wurden den NeuseeländerInnen kurz und prägnant weitreichende, überfällige Veränderungen versprochen. Die bedeutendste Veränderung war dabei, so der Historiker Jack Doig, „the reappraisal of the relationship between race and national identity and the rise of biculturalism and multiculturalism."[10] Der Beitrag der indigenen Bevölkerung zur nationalen Identität Neuseelands wurde zum Beispiel durch die Erhebung des *Waitangi Day* zum neuen Nationalfeiertag deutlich gemacht. 1974 zum ersten Mal als *New Zealand Day* begangen, wurde damit die Bedeutung des 1840 geschlossenen *Treaty of Waitangi*, des gemeinsamen Abkommens zwischen Maori *Chiefs* und Repräsentanten der britischen Krone, in den Mittelpunkt des neuseeländischen Selbstverständnisses gestellt.[11]

Die Veränderungen betrafen auch den Bildungsbereich. Bereits 1970 hatte das *National Advisory Committee on Maori Education* dem Bildungsminister einen Bericht vorgelegt, in dem es um Prioritäten im Bereich ‚Maori Education' für die nächsten Jahre ging. Ein Anlass zu großer Sorge war für das Komitee das fehlende Selbstbewusstsein von Maori-Kindern in der Schule: „It is clearly important that ways must be found of helping them to build up and maintain pride in themselves."[12] Wie jedoch konnte man die Kinder Stolz empfinden lassen? Zunächst einmal sollten sie sich sicher sein können, dass die kulturellen Unterschiede, die in der Schule deutlich wurden, von allen verstanden, akzeptiert und respektiert würden.[13] Das Schulsystem müsse sicherstellen, dass *Maoritanga* besser verstanden werde. Der Bericht empfahl neben der Aufnahme von *te reo*, der Sprache der Maori, in das Curriculum auch den Unterricht von *Maori Studies* für alle SchülerInnen. Dieses Fach wurde teilweise schon früher unterrichtet, jedoch lag der Fokus dabei zumeist auf der traditionellen Maori-Lebensweise der Vergangenheit. Die Vermittlung von „contemporary Maori life and culture" sei jedoch wichtig für ein besseres Verständnis zwischen Maori- und Pakeha-NeuseeländerInnen.[14]

9 Zu NeuseeländerInnen als ‚Better Britons' s. z. B. Belich 2001.
10 Doig 2013, S. 562.
11 Vgl. dazu auch Adler/Jost 2023, S. 430f. Zur Bedeutung des *Treaty of Waitangi* für die Beziehungen zwischen Maori und Pakeha s. Orange 2021.
12 National Advisory Committee on Maori Education 1970, S. 7.
13 Vgl. ebd., S. 3.
14 Ebd., S. 7.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

Das *National Advisory Committee* platzierte seine Forderungen in einem neuvereinigten Schulsystem in Neuseeland. Bis 1969 hatte es separate *Maori schools* gegeben. 1867 durch den *Native Schools Act* begründet, unterstanden diese[15] zunächst dem *Department of Native Affairs*, bevor sie Ende der 1870er Jahre eine Zuständigkeit des *Department of Education* wurden. Anders als die Bezeichnung vermuten lässt, gab es jedoch keine strikte Trennung zwischen Maori- und Pakeha-SchülerInnen. Auch Pakeha-Kinder durften Maori-Schulen besuchen. Sie lagen oft in eher abgelegenen ländlichen Regionen und waren daher auch für die dortige Pakeha-Bevölkerung attraktiv. Und auch Maori-Kinder waren nicht zum Besuch der *Maori schools* verpflichtet, sondern konnten ebenso *Education Board*-Schulen besuchen.[16] Die Maori-Schulen waren jedoch oft ein geschützter Raum für Maori, in dem sie auch ein gewisses Maß an Autonomie beibehalten konnten. Die Einbindung der lokalen Communities in den *School Committees* wurde zu einem wichtigen Merkmal.[17] Daher wurde ihre Auflösung von vielen Maori eher negativ wahrgenommen.[18] 1962 besuchten nur noch 28% der indigenen NeuseeländerInnen Maori-Schulen und das zweigeteilte Schulsystem wurde letztlich aus Rationalisierungsgründen – die Ausbildung der Lehrer war in beiden Systemen die gleiche, viele Aufgaben wurden bereits von den *Boards* durchgeführt, die Curricula waren weitestgehend identisch – abgeschafft. 1969 wurden die letzten 105 Maori-Schulen den *Education Boards* unterstellt.[19] Schon 1962 hatte die *Currie Commission*[20] vor den Implikationen zweier Schulsysteme gewarnt:

> “While schools that are apparently separate exist, undesirable racial distinctions have a greater chance to flourish, and, indeed, strangers are inclined to suspect that some form of segregation is being practised – an idea that is abhorrent to the New Zealand community.”[21]

15 Diese wurden bis 1947 als *native schools* bezeichnet, vgl. Alliston 2019, S. 9. Im Text soll durchgängig von *Maori schools* oder Maori-Schulen gesprochen werden.

16 Vgl. ebd., S. 3. Mit dem 1877 erlassenen neuseeländischen *Education Act* hatten die dadurch entstehenden zwölf regionalen *Education Boards* und die ihnen unterstehenden *School Committees* quasi ihre Rolle aus Zeiten der autonomen neuseeländischen Provinzen beibehalten. Das übergeordnete nationale *Department of Education* hatte jedoch die Aufsicht über die Finanzen, indem es die Gelder an die Boards verteilte und auch Regulationen erlassen konnte. Vgl. Stephenson 2009, S. 7f.

17 „They often came to regard the schools as their own, and supported and valued them. Teachers also responded to the schools in various ways, with some resisting quite strongly the expectations of the assimilation policy.“ Ebd., S. 6.

18 Der Bericht der *Commission on Education in New Zealand* 1962 sprach von einer „loving pride“ der SchülerInnen und einem „sentimental attachment of older generations to their own school“ und dem Gefühl „that the teachers in their service have been specially devoted and sympathetic“ – Faktoren, die es vielen Maori-Eltern schwer machten, die Schule der Kontrolle der *Education Boards* zu unterstellen. Commission on Education in New Zealand 1962, S. 420.

19 Vgl. Alliston 2019, S. 9.

20 Gemeint ist die *Commission on Education in New Zealand*, bekannt auch unter dem Namen ihres Vorsitzenden George Currie.

21 Commission on Education in New Zealand 1962, S. 420.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

Wie revolutionär waren die Forderungen von 1970? Schon früher war über die Notwendigkeit gesprochen worden, durch die Schule Stolz auf das indigene kulturelle Erbe zu fördern. „The new education policy enunciated in 1930 emphasised the vital significance of fostering selected Maori cultural aspects in the Schools as the surest way of reviving in Maoris a pride in themselves and in the achievements of the Maori race."[22] In den Maori-Schulen sollte Stolz den indigenen NeuseeländerInnen aus der Mutlosigkeit heraushelfen, in die sie verfallen seien – und zwar, indem man auch Maori-Geschichte und traditionelles Handwerk lehrte und „Maori rhythmic and aesthetic abilities" förderte.[23] Douglas Ball, in den frühen 1930er Jahren *Inspector* für Maori-Schulen und von 1961 bis 1971 Vorsitzender der *Maori Education Foundation*, erinnerte sich zu Beginn der 1970er Jahre in einem Interview an die Versuche, durch die Einführung von *Maoritanga*-Elementen den Maori-SchülerInnen zu mehr Stolz zu verhelfen. Im Endeffekt habe dies nicht gereicht: „[…] they were still English schools with an English curriculum and with English teachers teaching the way that they'd been taught."[24]

Anders als 1930 schien die Forderung nach einer Förderung von Stolz in den 1970er Jahren jedoch etwas ausgelöst zu haben – oder zumindest ein Ausdruck eines allgemeinen Zeitgeists gewesen zu sein: In den folgenden Jahren nahmen indigene wie britisch-stämmige *Educationists*[25] Emotionen im schulischen Umfeld ernst, wie in dieser Zeit entstehende Konferenzberichte, Journalartikel und andere wissenschaftliche Publikationen zeigen, und versuchten sich in der Entwicklung darauf basierender Unterrichtsstrategien. Auch Praktiken, die auf Empathie und Hineinversetzen in andere basierten und vor allem bei der britisch-stämmigen Mehrheitsgesellschaft ansetzten, spielten vor dem Hintergrund eines neuen nationalen Selbstverständnisses eine zentrale Rolle.

Trotz der vielen historischen Gemeinsamkeiten mit dem größeren Nachbarn Australien lohnt sich ein vertiefter Blick auf die spezifische Situation Neuseelands, die sich gerade aufgrund der Beziehung zwischen Maori und Pakeha und einer anderen Migrationsgeschichte deutlich von Australien unterscheidet. Ein kleiner Ausblick auf Australien am Ende des Aufsatzes soll die Ergebnisse dennoch in Beziehung setzen. Mit dem Fokus auf Emotionen und Empathie im Neuseeland der 1970er Jahre soll auch auf eine Forschungslücke eingegangen werden, da die bisherige Forschung vor allem nach Bikulturalismus, indigenem Aktivismus

22 Parsonage 1956, S. 6.

23 Ebd.

24 O. A. 1973, S. 24.

25 Unter diesem Begriff fasse ich ErziehungswissenschaftlerInnen im universitären Kontext, LehrerInnen, *Teacher College*-Angestellte, Angestellte im *Education Department* und andere Personen im neuseeländischen Bildungsumfeld zusammen, wenn nicht näher auf eine bestimmte Personengruppe eingegangen wird.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

und kultureller Identität fragte.[26] Emotionen und Empathie im Bildungsbereich, wenngleich eng mit diesen Themen verknüpft, wurden bisher noch nicht untersucht.[27] Wie dieser Aufsatz demonstrieren möchte, bietet die Erforschung von Empathie und Emotionen im Bildungskontext der 1970er Jahre jedoch eine erkenntnisreiche Perspektive auf Fragen des nationalen Selbstverständnisses Neuseelands in einer Zeit schnellen sozialen Wandels.

2 Emotionen im Klassenzimmer

Besonders eindrücklich schilderte der Aktivist und Akademiker Ranginui Walker[28] 1973 die Auswirkungen eines allgemeinen Unverständnisses für die Kultur der Maori von mehrheitsgesellschaftlicher Seite auf das Schulerlebnis von Maori-Kindern. Während viele LehrerInnen das „under-achievement“ von Maori in der Schule auf deren schlechte Englischkenntnisse zurückführten, sah Walker diese nur als eine manifeste Ursache schlechter Leistungen an, während „latent causes“ bisher zu wenig Beachtung gefunden hätten.[29] Zudem seien die meisten BildungswissenschaftlerInnen und Lehrpersonen *monokulturell*; sie betrachteten die Probleme aus ihrer eigenen Warte und kämen so zu dem Schluss, dass Maori auf die eine oder andere Weise *defizitär* seien und daher den Pakeha-Schulstandards nicht entsprächen.[30] Walker adressierte in seinem Beitrag hingegen auch die „failings on the Pakeha side“, die vor allem darin lägen, sich der eigenen Monokulturalität nicht bewusst zu sein und den eigenen kulturellen Referenzrahmen zum Maß aller Dinge zu machen.[31]

Pakeha-LehrerInnen in neuseeländischen Schulen versuchten laut Walker prinzipiell, alle Kinder gleich zu behandeln. Doch dieses Verhalten habe im Falle der Maori negative Auswirkungen: „The ignoring of the Maori identity is perhaps the most important single factor within the school situation that incapacitates the child's ability to relate himself to the school.“[32] Es gelte, der Maori-Identität einen positiven Wert

26 Vgl. z. B. Johnson 2005; Rata 2005; Doig 2013. Für eine emotionsgeschichtliche Perspektive auf Australien und Neuseeland in den 1970er Jahren s. hingegen Jost 2023, für Empathie im Bildungsbereich vgl. ebd., S. 178f.

27 Neuere Untersuchungen der bildungswissenschaftlichen Forschung behandeln Empathie als „historical empathy“ im Geschichtsunterricht und im Kontext von Wiedergutmachungsdebatten der heutigen Zeit. S. z. B. Davison 2014; Huygens 2018; Russell 2022.

28 Walker zählte sich zum *Whakatohea iwi* in Opotiki. Er war bekannt für seinen Einsatz für den Kampf gegen Diskriminierung von Maori, auch als Mitglied der Aktivistengruppe *Ngā Tamatoa* und zahlreicher weiterer *Boards* und *Councils*, darunter das *Waitangi Tribunal*. Walker engagierte sich besonders im Bildungsbereich. Er hatte für zehn Jahre als Grundschullehrer, aber auch als *Lecturer* im *Auckland Teachers' College* gearbeitet. Vgl. u. a. o. A. 2016, S. 3.

29 Walker 1973, S. 111.

30 Vgl. ebd., S. 112.

31 Ebd.

32 Ebd., S. 113.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

zuzusprechen, statt sie zu ignorieren. Maori-Kinder seien sich ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheit sehr bewusst – und auch der sozio-ökonomischen Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Die Autoritätspersonen, die sie kannten – ÄrztInnen, LehrerInnen, PolizistInnen etc., waren mehrheitlich Pakeha. Aus dem Bewusstsein dieser Ungleichlage reagiere das indigene Kind – auch in der Schule – mit einer „characteristic reaction of shame".[33] Viele Kinder versuchten, ihre Maori-Identität zu verbergen, anglisierten ihre Vornamen und gäben vor, gar kein *te reo* zu sprechen.[34] Walker sah negative Emotionen als eine wirkmächtige Realität im Klassenzimmer, die die Chancen auf Fortkommen verringerten – „The loss of pride, the low self-esteem expressed in being whakama (shy), the poor self-image, is probably the greatest disadvantage that the Maori child suffers in competition with the Pakeha."[35] Kulturunsensibler Unterricht könne das Leid der Kinder in der Schulsituation noch verschlimmern – etwa wenn unreflektiert und ohne kulturelle Einordnung über kannibalistische Praktiken der Maori in vor-europäischen Zeiten gesprochen oder historische Ereignisse wie die „Maori Wars", bzw. „Maori-Pakeha wars" mit einem europäischen Bias behandelt würden.[36]
Shame, *loss of pride*, *embarrassment* – wie konnte man die lähmenden Auswirkungen dieser negativen Emotionen verhindern? Walker formulierte mehrere *needs,* die erfüllt werden müssten, um das Selbstbild von Maori-Kindern zu stärken und ihren Identitätskonflikt aufzulösen.[37] Ausgehend von diesen Diagnosen wird der Blick im Folgenden auf den neuseeländischen Bildungssektor der 1970er Jahre ausgeweitet, der sich mit ähnlichen Themen beschäftigte und entsprechende Strategien entwickelte.

2.1 „Need for identity and self-respect"[38] – Negative durch positive Emotionen ersetzen

Eine positive Sache über Maori und ihre Kultur pro Tag sagen – das riet Walker Lehrerinnen und Lehrern in Neuseeland. Man könne auch ein „display of pictures of coloured people who have made a success of life" aufstellen – alles praktische Wege, um die Selbstachtung von Maori-Kindern aufzubauen.[39]
Walker war nicht der Einzige, den die schädliche Wirkung von negativen Emotionen im Schulalltag von Maori-Kindern besorgte. Neben den bereits genann-

33 Ebd., S. 114.
34 „Some Maoris even go so far as to change their Maori names for Pakeha names in order to avoid embarrassment." Ebd.
35 Ebd.
36 „By displaying a bias towards the cause of the colonists, the teacher runs the risk of shaming the Maori pupil who identifies with his ancestors." Ebd., S. 115.
37 Auf den „need for success" wird hier nicht näher eingegangen, er ist jedoch die logische Erweiterung des hier behandelten Bedürfnisses nach Identität und Selbstachtung.
38 Walker 1973, S. 116–119.
39 Ebd., S. 118.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

ten Emotionen beobachteten *Educationists* in Neuseeland außerdem Frustration, Angst, Einsamkeit und Hilflosigkeit. Diese Emotionen wurden dabei nicht als individuelle Gefühle einzelner Kinder verstanden, sondern als ein Ausdruck struktureller gruppenbezogener Benachteiligungen im Schulsystem und in der Gesellschaft.

So wie auch schon vom *National Advisory Committee on Maori Education* 1970 und bereits Dekaden davor, wurde Stolz von Walker als ein positives Gefühl angesehen, das geeignet war, Selbstbewusstsein wiederherzustellen. In „Maori culture clubs“ sollten sich die Kinder mit ihrem kulturellen Erbe auseinandersetzen. Auch eine andere Interpretation der Vergangenheit könne dabei hilfreich sein: Anknüpfend an das Selbstkonzept des ‚Kriegers‘ sollte verletzter Stolz perspektiviert werden. „He [the student] needs to be taught that he is descended from a proud warrior race that fought valiantly to preserve its birthright against superior number and firepower. In these circumstances, defeat was not disgrace.“[40]

Ganz konkret könne auch im *Social Studies*-Unterricht ein Gefühl von Stolz unter den Maori-Kindern vermittelt werden – der neue Lehrplan eigne sich gut, um kreativ mit Unterschieden umzugehen, so D. Walford, 1977/78 Lehrer an der *Ponsonby Intermediate School* in Auckland.[41] Die LehrerInnen müssten Unterrichtsmaterial auswählen, das auch Relevanz für die Maori-Kinder in der Klasse hatte, sodass man ihnen ein Gefühl für „ihre Gruppe“ geben könne: „They can gain feelings of pride and security. Teachers have a duty to help the children they teach don such armour of self-respect. The task is an urgent one.“[42]

Der zitierte Beitrag von Walford erschien im Journal *Multi-Cultural School*, das 1975 von dem neuseeländischen Lehrer Bernard Gadd ins Leben gerufen worden war. Das Journal richtete sich explizit an LehrerInnen, um ihnen Hilfestellung für den Unterricht in einer immer diverser werdenden Gesellschaft zu geben. Neuseeland hatte bis in die 1970er Jahre bevorzugt ImmigrantInnen aus Großbritannien und nordeuropäischen Ländern aufgenommen, da man sich von diesen eine schnelle Assimilierung versprach. In den zwei Nachkriegsjahrzehnten waren, auch auf Grundlage von *assisted immigration schemes*, vor allem Menschen aus den gewünschten Herkunftsregionen nach Neuseeland eingewandert. Nur wenige Pacific Islanders und AsiatInnen waren ins Land gekommen. Die Labour Regierung verkündete 1974, dass es fortan keine Diskriminierung potenzieller MigrantInnen „on racial grounds“ mehr geben würde, was ab 1978 auch in *policy statements* Ausdruck fand.[43] Im Journal *Multi-Cultural School* ging es darum, Erfahrungen

40 Ebd., S. 116.
41 Vgl. Walford 1977/78, S. 19.
42 Ebd., S. 20.
43 Vgl. Brooking/Rabel 1995, S. 43–45.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

und produktive Ansätze für den neuseeländischen Schulalltag zu teilen.[44] Es war damit ein Forum, um neue Themen und vor allem auch praktische Unterrichtsstrategien und Erfahrungen unterschiedlicher Art rasch zu verbreiten. Obwohl sich das Journal *multikulturell* nannte, beschäftigte es sich mehrheitlich mit der Beziehung zwischen Maori und Pakeha in der neuseeländischen Gesellschaft und im Klassenzimmer.

Wie Pablo Toro-Blanco in seiner Forschungszusammenschau ‚History of Education and Emotions' (2020) anmerkte, gelte es die Dimension der Erfahrung in diesem Forschungsfeld stärker zu berücksichtigen. In der historischen Bildungsforschung, die sich mit Emotionen beschäftigt, überwögen normative Quellen, wie Schulbücher oder Curricula.[45] Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders relevant, dass man sich in der *Multi-Cultural School* und in anderen reformorientierten Diskussionsforen in Neuseeland gerade auf die Erfahrungen berief, die man selbst oder andere gemacht hatten, um die Notwendigkeit für Veränderung herauszustellen oder auch um den Erfolg neuer Strategien zu unterstreichen. Dabei ist es denkbar, dass die Erfahrung der Lehrpersonen beziehungsweise ihr Erleben auch von normativen Vorstellungen gewünschter Reformen beeinflusst wurden. „Erfahrung" konnte auch als ein Autoritätsargument fungieren.

Turoa Royal publizierte ebenfalls in der *Multi-Cultural School*, berichtete aber aus seiner Position als *Inspector of Maori and Island Education* und teilte damit auch offizielle ministerielle Positionen mit dem LehrerInnenforum. Er beschäftigte sich ebenso mit negativen Emotionen während der Schulzeit – allerdings bei der Elterngeneration der damaligen Schulkinder. Auch sie hatten während ihrer Schulzeit oft negative Gefühle erlebt, was in einer ambivalenten Haltung gegenüber der Institution resultierte.[46] Da jedoch die Unterstützung der Eltern als ein wichtiger Faktor für den schulischen Erfolg von Kindern identifiziert worden war, versuchte Royal die Ängste der Eltern ernst zu nehmen und sie vorsichtig an die Schulen heranzuführen. In seinem Beitrag *A Partnership – School and the Maori Community* gab er praktische Empfehlungen, wie Schulen die Beziehung zu Eltern verbessern und die Maori Community dadurch besser einbinden konnten. Das fing bei der räumlichen Gestaltung der Gesprächssituation an. Die Stühle sollten in einem Kreis aufgestellt werden, denn „the formal arrangement of the seats behind each

44 „It will serve as a place where teachers may share their knowledge and experience by means of practical articles, teaching materials which can be duplicated, and news and information." Gadd 1975, S. 4.

45 Vgl. Toro-Blanco 2020, o. S.

46 „[…] it is possible that since many parents have experienced failure, it is conceivable that schools represent to them a place of insecurity and therefore a place not conducive to bolster self-confidence." Royal 1976, S. 6. Royal bezog sich in seinem Beitrag auf den Bericht ‚Parent-School Communication'. Dieser war von einem speziellen Komitee verfasst worden, das 1973 vom Bildungsminister einberufen worden war, um Kommunikation zwischen Schulen und Eltern, deren Kinder einen schwierigen Stand im Schulsystem hatten, zu verbessern.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

other brings too many sad and uncomfortable reminders of the past.“[47] Am besten würde zudem ein Ort gewählt, an dem sich die Eltern wohlfühlten, „where they feel at ease to ask questions that may seem naive to teachers.“[48] Emotionsgeladene Erinnerungen an die eigene Schulzeit – so der Ratschlag hier – mussten antizipiert werden, wenn eine positive Neubewertung von Schule erfolgen sollte.
Ein ‚Zuhausegefühl‘ zu generieren, wurde ebenfalls als Strategie angesehen, um durch ein positives emotionales Erleben gerechtere Voraussetzungen in der Schule zu schaffen.[49] Über das schuleigene *whanau*-Projekt[50] berichtete Ian Mitchell vom *Hillary College* in der *Multi-Cultural School* 1977/78. 130 SchülerInnen aus zwei Stufen verbrachten etwa zwei Drittel ihrer wöchentlichen Unterrichtsstunden gemeinsam in der *whanau*.[51] Eine familiäre Schulatmosphäre sollte gerade für Maori-Teenager den Bruch zwischen Schule und Zuhause erleichtern und die Schule dadurch ein „warmer, less threatening, more comfortable, more relevant home“ als zumeist in Neuseeland sein.[52] Das Zuhause sollte in die Schule ausgeweitet werden und diese damit „not alien to children from a Maori or Pacific Polynesian background“ sein.[53] Im Allgemeinen wurde auf die Relevanz der Lehrinhalte geachtet, auf Möglichkeiten der Selbstbestimmung und auf die Ausbildung eines bestimmten Gefühls – SchülerInnen sollten Schule mit „happiness“ assoziieren.[54]

2.2 „Need for Love“[55] – emotionale Stile

Walker beschrieb in der Rubrik „*The Need for Love*“ den unterschiedlichen Ausdruck von „love“ zwischen Pakeha-Erwachsenen und -Kindern und Maori-Erwachsenen und -Kindern.[56] In der Kultur der Maori herrsche eine andere Auffassung von persönlicher Distanz. Während die Pakeha-Kultur Wertschätzung eher verbalisiere, seien die Maori-Kinder aus ihrem sozialen Umfeld eine wesentlich geringere persönliche Distanz und auch physische Demonstration von Zuneigung gewöhnt. „Thus a teacher needs to be aware of the variations in the expression

47 Ebd., S. 7.
48 Ebd. Ein solcher Ort könnte etwa ein *marae* in der Nähe, eine traditionelle Maori-Versammlungsstätte sein.
49 S. z. B. Bray 1974, S. 213: „The feeling of being at home can have widespread effects in a school“.
50 *Whanau* bedeutet Familie, vor allem erweiterte Familie auf *te reo*.
51 Die *whanau* bestand räumlich aus der vormaligen „music-drama suite, with the addition of two prefabs.“ Mitchell 1977/78, S. 8.
52 Ebd., S. 9.
53 Ebd.
54 Ebd., S. 10.
55 Walker 1973, S. 120f.
56 Es bleibt zu bedenken, dass ‚love‘ und ‚understanding‘ in dieser Zeit auch politisch besetzte Begriffe waren, wie sie pazifistische Bewegungen und ‚Hippies‘ ins Gespräch gebracht hatten. Inwieweit Walker hierauf rekurriert, kann aufgrund seiner Äußerungen nicht festgestellt, aber eine unbewusste Beeinflussung auch nicht ausgeschlossen werden. Für Liebe als Friedenspraxis s. z. B. Hartnett 2020.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

of love between culture and sub-culture, since a warm personal relationship between pupil and teacher is fundamental to the learning situation, especially with younger children."[57] Walker verwies darüber hinaus auf weitere Unterschiede des Emotionsausdrucks bei Maori und Pakeha. Erstere seien typischerweise offen, demonstrativ in ihrem Emotionsausdruck. Das gelte sowohl für positive als auch für negative Emotionen. Pakeha-Kinder hielten den Ausdruck ihrer Emotionen vor der Lehrperson zumeist zurück. Dies sei wichtig zu wissen, um Verhalten besser einordnen zu können und nicht fälschlicherweise als Ungehorsam oder ähnliches zu interpretieren.[58]

Fühlten Maori anders als die europäisch-stämmige Mehrheitsgesellschaft, oder *zeigten* sie ihre Emotionen nur auf andere Art und Weise? Es schien auf Seiten neuseeländischer *Educationists* in den 1970er Jahren Bedarf zu geben, über die kulturelle Abhängigkeit von Emotionen und deren Ausdruck zu diskutieren.[59] Es erschienen bildungswissenschaftliche Beiträge, die das durch Emotionen induzierte Verhalten von Nicht-Pakeha-Kindern für ‚monokulturelle' LehrerInnen ‚übersetzten'. Dabei wurden häufig auch Verhaltensweisen von Kindern von den pazifischen Inseln miteinbezogen.

Menschen von den südpazifischen Inseln bildeten die größte nicht-europäische ImmigrantInnengruppe in Neuseeland.[60] Da sie wie die Maori zum polynesischen Kulturkreis gehörten, wurden sie oft in den gleichen Publikationen erwähnt.[61] Eine anonyme Person wies in der *Multi-Cultural School* darauf hin, dass LehrerInnen sich an die „greater expressiveness" ihrer pazifisch-polynesischen SchülerInnen gewöhnen müssten, um die Grenze zwischen „expressiveness and unruly conduct"[62] abwägen zu können. Daran anschließend erklärte sie *musu*. Es sei ein Verhalten, das als Reaktion auf bestimmte Emotionen auftrete, etwa wenn die Kinder in einer ungewohnten Situation oder Umgebung waren oder sich „afraid, guilty, ashamed, nervous or aggrieved" fühlten.[63] Es sei wichtig, dass LehrerInnen dies nicht als persönlichen Affront betrachteten, sondern den innerlichen Rückzug der Kinder als eine kulturell spezifische Verhaltensweise verstanden.[64] *Whaka-*

57 Ebd., S. 121.
58 Ebd.
59 Für aktuelle Forschung dazu s. z. B. Monique Scheer, die Emotionen nicht als Reaktion, sondern als kulturelle Praktiken versteht: Scheer 2020.
60 Zwischen 1972 und 1978 machte die Immigration von Menschen von den pazifischen Inseln nach Neuseeland zusammengenommen den größten Anteil hinter BritInnen und AustralierInnen aus. Vgl. Mitchell 2003, S. 133f.
61 So handhabte es auch das Journal *Multi-Cultural School*: „[…] in this journal we will […] employ the word 'Polynesian' to embrace both Maori and Pacific Islands peoples, and will refer to Pacific cultures individually only when making points relevant to a particular group of peoples." Gadd 1975, S. 4f.
62 O. A. 1979, S. 29.
63 Ebd.
64 Vgl. ebd., S. 28.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

ma war ein ähnliches Phänomen, das für Pakeha-NeuseeländerInnen erklärungsbedürftig war. In einer Materialsammlung des Weiterbildungskurses *Teaching in a multi-cultural society catering for Maori & Island children* eines Mitarbeiters des Bildungsministeriums von 1976 wird es als „a combination of pride, shyness, shame, insecurity“ beschrieben. Auch hier wird auf gängige Fehlinterpretationen es Verhaltens vonseiten der Lehrpersonen hingewiesen.[65]
Diese kulturelle Charakterisierung von Maori aber auch Pacific Islanders-ImmigrantInnen resultierte von Zeit zu Zeit auch in einer Liste zusammengestellter Charaktereigenschaften – manchmal mit der Bemerkung, dass natürlich nicht alle Menschen gleich seien.[66] Diese ÜbersetzerInnen waren meist im Bildungsumfeld tätig und versuchten die Benachteiligung von Nicht-Pakeha-NeuseeländerInnen zu verhindern. Ihre genaue Expertise in kulturellen Übersetzungsleistungen ist oft nicht greifbar. Es ist daher schwer zu überprüfen, inwieweit damit auch Stereotype weiterverbreitet wurden. Doch wie anhand Walkers gesehen werden kann, waren es nicht nur europäisch-stämmige NeuseeländerInnen, die auf die Unterschiedlichkeit des emotionalen Erlebens und dessen kulturelle Bedingtheit hinwiesen.
Laut dem Historiker Benno Gammerl umfassen ‚emotionale Stile' „the experience, fostering, and display of emotions, and oscillate between discursive patterns and embodied practices as well as between common scripts and specific appropriations.“[67] Neben räumlich konstituierten emotionalen Stilen nennt Gammerl „communally constituted“ *emotional styles*. Da letztere eher auf soziale und kulturelle Zugehörigkeit gründen, sind sie dauerhafter als ihre räumlichen Pendants und daher auch über verschiedene Räume konstant.[68] Dies erklärt, warum ein ‚polynesischer Stil' auch im Klassenraum und nicht nur im Kontakt mit der ‚eigenen' Community beschreibbar wäre. Der emotionale Stil der Maori war für einige nicht nur erklärungsbedürftig, sondern bot durchaus auch erstrebenswerte Elemente für Pakeha-NeuseeländerInnen. So gab Douglas H. Bray, Mitarbeiter im *Education Department* der *Massey University*, zu bedenken, dass es Tendenzen innerhalb ethnischer Gruppen gebe, die die Lehrperson vielleicht zu ändern wünsche. Dabei nahm Bray Bezug auf die zugeschriebenen Eigenschaften der jeweils anderen Gruppe:

> "Maybe rather more Polynesian than Pakeha pupils need to be encouraged towards longer-term goals and rather more Pakeha pupils towards greater sensitivity to the feelings and desires of others, towards willingness to share, and towards relishing the moment with zest […]."[69]

65 Robinson 1976, NLNZ. Zu *Whakama* s. z. B. auch Sachdev 1990.
66 Vgl. z. B. Blank 1974, S. 114f; Robinson 1976, NLNZ.
67 Gammerl 2012, S. 163.
68 Vgl. ebd., S. 166.
69 Bray 1973a, S. 105.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

Der ‚emotionale Stil' der Maori wurde auch von Tamati Reedy, in den 1970er Jahren *Senior Lecturer* am *Secondary Teachers' College* in Auckland, als ein Angebot an Pakeha-NeuseeländerInnen beschrieben, das diese bisher verkannt hätten. Er sei Teil der Maori-Kultur, die auch die nach Identität suchenden Pakeha-NeuseeländerInnen zu richtigen, „full status" Neuseeländern machen könnte.[70]

2.3 „Need for Understanding"[71] – Empathie

Neuseeländische *Educationists* sprachen darüber, dass Maori, Pacific Islanders und Pakeha Emotionen unterschiedlich zeigten, sie in verschiedener Intensität ausdrückten und dass es auch Emotionen gab, die andere kulturelle Gruppen nicht kannten. In den Worten Barbara Rosenweins könnte man hier auch von verschiedenen *emotional communities* sprechen. Als solche beschreibt Rosenwein Gruppen, die Normen „concerning the emotions that they value and deplore and the modes of expressing them" teilen.[72] Zwischen diesen verschiedenen Gefühlsgemeinschaften galt es, im Unterricht, sowie auch darüber hinaus, Brücken zu schlagen. Auch wenn LehrerInnen kulturspezifisches emotionsinduziertes Verhalten *übersetzen* mussten, um manche Kinder nicht zu benachteiligen, bedeutete dies nicht, dass sie sich nicht in die anderen kulturellen Gruppen hineinversetzen konnten oder dies können sollten. Das Bedürfnis nach Empathie und Verständnis aufseiten der Lehrperson beschrieb Walker als „the most fundamental need of the Maori child in relation to education".[73]

„Empathizing consists in feeling what another person is feeling, or something close enough, often as a result of taking that person's perspective", so Elodie Malbois.[74] Dass die Empathie empfindende Person tatsächlich das Gleiche fühlt wie die Person, in die sie sich hineinversetzt, ist nicht unbedingt gegeben. Dafür müssten die Personen ähnliche Erfahrungen gemacht haben.[75] Anders als Sympathie wird Empathie in der kulturwissenschaftlichen Emotionsforschung nicht unbedingt als zielhafte, prosoziales Verhalten fördernde Emotion angesehen.[76] Neuseeländische

70 „The ability to laugh at the absurdities of life, to cry uninhibited, to enjoy the physical rough and tumble of daily life, and to snore unencumbered beneath the spiralling tatooed faces of the ancestors in the meeting house, the intellectual stimulation of a culture that can truly make him a New Zealander – these are the offerings of Maoridom that have survived under the very nose of the Pakeha but by his own attitude the Pakeha has been denied the full status of a New Zealander." zit. nach: Bray 1973b, S. 127. Für manche Maori-AktivistInnen der 1970er Jahre war die einzige Möglichkeit für Pakeha-NeuseeländerInnen, eine „wahre" neuseeländische Identität zu erlangen, dass sie die Kultur der Maori annahmen. Vgl. Johnson 2005, S. 150.

71 Walker 1973, S. 119f.

72 Rosenwein 2016, S. 3.

73 Walker 1973, S. 119.

74 Malbois 2023, S. 85.

75 Vgl. ebd., S. 91. Auf kulturelle Unterschiede geht Malbois in ihrem Text nicht ein. S. dazu Kapitel acht der Überblicksdarstellung über die Geschichte der Empathie von Lanzoni 2018, S. 216–250.

76 Vgl. Malbois 2023, S. 85; Frevert 2011, S. 178.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

Educationists der 1970er Jahre sahen dies anders. Für sie hatte ein Schulunterricht, der auf Empathie gründete, das Potential, zu einem besseren Zusammenleben der verschiedenen Kulturen in Neuseeland beizutragen. Empathie wiederum ging „cultural awareness“ voraus.[77] Auch Walker sprach 1973 von „role-taking“ durch einen Perspektivwechsel der Lehrperson.[78] Das sollten LehrerInnen für alle SchülerInnen gleichermaßen tun. Im Falle indigener Kinder müssten sie allerdings zunächst mehr über deren Kultur lernen.[79]

Bereits in den *teachers' colleges*, so forderte es auch der Bericht des *National Advisory Committee on Maori Education*, sollten angehende LehrerInnen von Menschen ausgebildet werden „who have an empathy with the Maori people“.[80] Auch eine Gruppe bereits im Dienst stehender EnglischlehrerInnen aus Palmerston North wollte mehr kulturelle Sensibilität erlangen. Sie ging dafür auf den *Raukawa tribe* in Otaki zu und organisierte gemeinsam mit diesem einen Kurs mit über 80 Teilnehmenden – LehrerInnen, Maori-SchriftstellerInnen, *Education Curriculum officers* und dem *Director of Education*. Dieses ‚Hui for Teachers' wurde in der ‚Multi-Cultural School' als voller Erfolg beschrieben. Demnach seien viele LehrerInnen dabei das erste Mal mit indigenen kulturellen Praktiken in Kontakt gekommen und hätten diese auch auf emotionaler Ebene miterleben können.[81] Insgesamt sei auf der Veranstaltung ein Zusammengehörigkeitsgefühl – „a real sense of belonging“ – entstanden und die Pakeha hätten sich als echte Mitglieder der *tangata whenua* gefühlt.[82] Es entstanden zwar keine konkreten „teaching units“, aber das Resultat hatte für den Verfasser des Berichts, Alan Cox, eine viel weitreichendere Bedeutung: „It is hard to believe that weekends such as these will not lead to greater understanding in the classroom; and an increased awareness of what it is to be a New Zealander.“[83] Hier ging es demnach nicht nur um mehr Verständnis für die Kultur der Maori. Das erlebte Zusammengehörigkeitsgefühl führte zu Überlegungen über die Beschaffenheit der nationalen Identität Neuseelands. Doch nicht nur (angehende) LehrerInnen sollten Empathie empfinden. Auch Kinder sollten sich in andere Kulturen hineinversetzen können. *Educationists* sahen diese Fähigkeiten gerade für Pakeha-Kinder als ebenso wichtig an. Erneut lieferte das Journal *Multi-Cultural School* praktische Strategien und teilte die Erfahrungen von LehrerInnen. Der Erfolg verschiedener „cross-cultural experiences“ wurde von Wayne

77 Robinson 1976, NLNZ.
78 Walker 1973, S. 119.
79 Vgl. ebd., S. 120.
80 National Advisory Committee on Maori Education 1970, S. 9.
81 „All the protocol of a formal hui was observed, and several, for the first time in their lives, sang waiata, delivered korero, mixed, talked, laughed, and sang in the intimate gloom of the whare kura or at the table in the whare kai.“ Cox 1976/77, S. 27. *Hui* meint eine Art der Versammlung in *te reo*.
82 Ebd., S. 27. *Tangata whenua* ist eine andere Bezeichnung für Maori, es bedeutet wörtlich ‚Menschen des Landes'.
83 Ebd.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

Edwards vom *North Shore Teachers' College* in Auckland diskutiert.[84] Empathie spielte in allen „experiences" eine zentrale Rolle, so auch im Bericht eines Lehrers über den Besuch einer „traditional institution", eines marae: „They [Pakeha-Kinder, Anm. d. Autorin] were able to see how people feel awkward in a strange culture and could act rudely from being unaware of the acceptable behaviour."[85]
Die vielleicht radikalste Form der emotionalen Annäherung an die Gruppe der ‚Anderen' ging über das Hineinversetzen hinaus – durch gemeinsame Erlebnisse zusammen zu fühlen. So geschah es in der *Maori Culture Week* an der *Glendale School* in Wainuiomata, Lower Hutt. Eltern und Kinder aus den Maori- und Pakeha-Communities waren dafür zusammengekommen, um gemeinsam einen Gottesdienst zu besuchen, verschiedene kulturelle Vorführungen anzusehen und bei *hui* und *hangi*[86] mitzumachen. Die *Glendale School* sprach mit Begeisterung über den Erfolg der Veranstaltung: „This week developed a tremendous amount of feeling for each other that it was a real pleasure to see the complete involvement and happiness of everyone throughout the week."[87] Das gemeinsame Erleben und Tun habe zu einem Gemeinschaftsgefühl geführt – ein Ziel, das die VeranstalterInnen dezidiert erhofft hatten. Letztlich sei diese „experience of togetherness and co-operation" eine Gelegenheit für alle Teilnehmenden „to see themselves as New Zealanders"[88] und eröffnete damit die Option einer dritten, gemeinsamen *emotional community*.
Statt eine Trennung zwischen Maori und Pakeha zu verstärken, antizipierten die Organisatoren durch das Zusammenkommen beider Gruppen – auch bei einem Fokus auf *Maoritanga* – durch gemeinsames Tun und einer damit einhergehenden Synchronisation des Fühlens die Auflösung von Grenzziehungen und die damit einhergehende Stärkung einer *gemeinsamen* Identität. Ähnliche Erfahrungen, die eigentlich eine Voraussetzung von Empathie waren, wurden bei diesem Zusammenkommen obsolet, da es darum ging, gemeinsame Erfahrungen zu schaffen.

3 Bikulturalismus, Multikulturalismus, nationale Identität

Die Begriffe Bi- und Multikulturalismus wurden im Neuseeland der 1970er Jahre oft synonym verwendet, da sie die gleiche Gesellschaftskonzeption zur Grundlage hatten.[89] Für Ranginui Walker und andere AkteurInnen im neuseeländischen Bildungsumfeld war Bikulturalismus der erste Schritt zu einem multikulturellen Neuseeland:

84 Edwards 1977/78.
85 Ebd., S. 13. Es waren zumeist Maori und ImmigrantInnen, von denen erwartet wurde, dass sie bikulturell seien. Vgl. Mitchell 1976/77.
86 Ein *hangi* ist eine traditionelle Kochmethode der Maori, bei der Essen in einem Erdofen gegart wird.
87 McHardy 1978/79, S. 12.
88 Ebd.
89 Vgl. Hill 2009, S. 151.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

> “First of all, the Pakeha has to have his consciousness raised to biculturalism as a first step, to take the role of another person, to get inside and understand that other person and his value system. […] If they can do that with the indigenous people, then the next step is to learn another culture.”[90]

Zehn Jahre nach seinem letzten Bericht veröffentlichte das *National Advisory Committee on Maori Education* 1980 einen neuen Bericht. Darin bekannte sich das Komitee zu einem multikulturellen Neuseeland: „to achieve a harmonious multi-cultural society“ war sein erklärtes „nationales Ziel“.[91] Die Anerkennung von *Maoritanga* in der Bildung aller NeuseeländerInnen, das Mitbestimmungsrecht von Maori und die Bedeutung und Förderung von *te reo* standen im Zentrum des Berichts. Die Theorien der neuseeländischen Anthropologin Joan Metge hielten die Mitglieder des Komitees für besonders relevant, weshalb sie „her extremely important paper delivered to the forty-ninth ANZAAS Congress 1979“ im Anhang inkludierten.[92]

Metge unterstütze in dem Papier die Politik des neuseeländischen *Department of Education*, *Maori Studies* vor anderen multikulturellen Unterrichtsformaten Priorität zu geben – die Kultur der Maori sei nun einmal einzigartig auf der Welt. Zudem habe *Maoritanga* nicht nur Relevanz für die indigenen NeuseeländerInnen: „it has a special contribution to make to the development of a distinctively New Zealand identity.“[93] Ohne Maori kein Bikulturalismus, ohne Bikulturalismus keine distinkte neuseeländische nationale Identität. Zudem schließe der Fokus auf *Maoritanga* im Bildungssystem die Anerkennung anderer Kulturen in Neuseeland nicht aus, sondern fungiere vielmehr als ein Modell, wie man in Zukunft die „study of other cultures“ in den Schulunterricht inkorporieren könne. Denn auch Menschen, die sich nicht als „Maori“ oder „Pakeha“ identifizierten, bereicherten das nationale Selbstverständnis.[94]

Neuseeland stand mit der Betonung von Multikulturalismus in der ersten Hälfte der 1970er Jahre nicht alleine. Auch in Australien erhob die neue Laborregierung Multikulturalismus zu einem zentralen Bestandteil des nationalen Selbstverständ-

90 Walker 1979/1981, S. 88.

91 National Advisory Committee on Maori Education 1980, S. 11. Bereits einige Jahre zuvor hatte sich das *Committee on Secondary Education* in seinem Report zu einem bikulturellen Neuseeland bekannt. Die enge historische Verbindung zwischen Maori und Pakeha „constitute the cultural life blood of our society“. Verständnis für die beiden konstituierenden Kulturen Neuseelands und Wertschätzung für alle anderen Kulturen sei das „exclusive heritage and privilege“ der NeuseeländerInnen: „This is what it means to be a New Zealander.“ Committee on Secondary Education 1976, S. 30.

92 Ebd., S. 9 und S. 63–72.

93 Metge 1979/1980, S. 69.

94 „Teaching students to appreciate and draw upon the variety of cultures the country has to offer should lead to improved relations between citizens of different cultural backgrounds and hopefully contribute to the forging of that elusive ideal, a truly national identity.“ Ebd., S. 71f.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

nisses.[95] Dabei schaute Australien auch auf das Nachbarland, vor allem auf die Bildungsinitiativen Neuseelands gerade im Bereich indigener Themen. So besuchte eine ministerienübergreifende Studiengruppe aus New South Wales 1974 Neuseeland, um mehr über die verschiedenen *Trade Training Schemes* für Maori zu erfahren.[96] Mit der Implementierung ähnlicher Programme würden einige Erfolge erzielt.[97]

Bernard Gadd, der Herausgeber der *Multi-Cultural School*, war zwar überzeugt, dass Australien in Sachen multikultureller Unterrichtsressourcen die Nase vorn hatte[98], doch vernachlässigten die entsprechenden Projekte allzu oft die indigene Bevölkerung Australiens. Die Ursprünge multikultureller Bildung in Australien lagen in der Forderung nach Chancengleichheit für Kinder von ImmigrantInnen.[99] Letztere sprachen oft noch nicht gut genug Englisch, um dem Unterricht zu folgen. Unter multikultureller Bildung verstand man in Australien neben Englisch als Zweitsprache zunehmend auch den Erhalt der Herkunftssprachen, später auch das Fremdsprachenlernen für britisch-stämmige Kinder. Dieses auf Sprache gründende Verständnis von multikultureller Bildung[100] ließ indigene AustralierInnen in vielen Aspekten außen vor. LehrerInnen, die indigene Sprachen sprechen konnten, waren eine Ausnahme,[101] und angesichts der über hundert in Australien bestehenden indigenen Sprachen, die wiederum oft nur wenige hundert SprecherInnen hatte, war das Erlernen dieser Sprachen für Nicht-Indigene wenig attraktiv. Auch administrative Strukturen koppelten indigene Bildungsinitiativen oft von der restlichen Bevölkerung ab.[102] Dass im Bereich *Aboriginal Education* vor einem anderen Hintergrund ähnliche Lösungsvorschläge wie in Neuseeland diskutiert wurden, zeigte C. J. Bourke, *Acting Supervisor of Aboriginal Education* in Victoria. In seiner Evaluation indigener Bildung in Victoria forderte er 1976 Programme, die bei *allen* AustralierInnen, egal welchen kulturellen Hintergrundes, ein Verständnis für indigene Kultur förderten. „This should enable the Aboriginal child to develop pride in being Aboriginal, and the non-Aboriginal child to de-

95 Für einen Überblick über Multikulturalismus in Australien unter Labor vgl. Kalantzis/Cope 2013, S. 245. Dem *Minister for Immigration* Al Grassby wird hier auch die Einführung des Begriffs „Multikulturalismus" in das politische Lexikon Australiens zugeschrieben. Ebd.

96 Campbell 1976, S. 4.

97 Vgl. ebd., S. 8.

98 Vgl. o. A. [Gadd, Bernard] 1976/77, S. 40.

99 Vgl. Lo Bianco 2016, S. 17.

100 „While language policy has a longer history and a separate genesis than multicultural questions, during the early to mid-1970s Australian multicultural discourse came to focus on issues of language in a deliberate and consistent manner." Lo Bianco 2013, S. 198. Für auf Empathie gründende Unterrichtsformate als multikulturelle Bildung in Australien s. Jost 2023, S. 179f.

101 Über den Mangel an indigenen LehrerInnen s. Eedle 1977, S. 29.

102 Vgl. Australian Institute of Multicultural Affairs 1980, S. v.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

velop tolerance and understanding.“[103] Dies sei dringend nötig, denn bisher habe das Bildungssystem[104] die indigenen AustralierInnen im Stich gelassen. In den 1970er Jahren kam in Australien Bewegung in den Bereich *Aboriginal Education*, denn indigene AustralierInnen bekamen erstmals die Möglichkeit, ihre Anliegen und Ansichten gegenüber der Regierung zu äußern und in Komitees *education policy* mitzuentscheiden.[105] Inwieweit die breite Bevölkerung Australiens auch Indigene als wichtige MitbürgerInnen in das Verständnis Australiens als multikulturelle Nation miteinbezog, bleibt fraglich.[106] Ein tiefergehender Vergleich zwischen multikultureller Bildung in Australien und Neuseeland, besonders im Bereich Emotionen und Empathie, steht noch aus.

4 Fazit: Eine neuseeländische Zukunft

1980 war es nicht länger ‚Britishness‘, die als Hauptquelle nationaler Identität in Neuseeland aufgerufen wurde. Es war im Laufe des vorhergehenden Jahrzehnts vielmehr gängige Praxis geworden, den Beitrag indigener NeuseeländerInnen und nicht-britischer ImmigrantInnen zu einer neuen nationalen Selbstbeschreibung zu betonen. Selbst der Regierungswechsel 1975 durch den Wahlsieg der konservativen National Party änderte daran nichts.[107] Da der Einfluss des Bildungssystems auf das zukünftige Zusammenleben in Neuseeland allgemein anerkannt wurde, war die Schule auch der Ort, auf dem der Fokus für mehr Verständnis unter den diversen Gruppen in Neuseeland lag.

Komplexe sozio-kulturelle Realitäten und Fragen – warum Maori-Kinder im Unterricht mehr Schwierigkeiten hatten, warum die Rate der Schulabschlüsse unter Maori weit unter jener von Pakeha-Kindern lag, warum Maori-Eltern oft von der Schule Abstand nahmen – konnten teilweise durch den Verweis auf die Wirkmächtigkeit von Emotionen erklärt werden. Eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte waren mit diesen Emotionen verbunden. Gleichzeitig waren sie aber ein

103 Bourke 1976, S. 25. Grant und Kurshid (2009) war aufgefallen, dass trotz unterschiedlicher historischer Kontexte und Hintergründe im Vorfeld der Einführung von *multicultural policies* sich deren Implementierung in westlichen Ländern relativ ähnelte. Vgl. S. 406. Die Erforschung der Gründe bietet noch Ansatzpunkte für weitere wissenschaftliche Arbeiten.

104 Bildung ist im föderalen Australien Sache der *States*.

105 Vgl. Holt 2021, S. 3f.

106 Vor allem vor dem Hintergrund der „Great Australian Silence“, vgl. Stanner 1974. Zu indigenem Aktivismus der 1960er und 1970er Jahre, der das Schweigen brechen wollte, vgl. McGregor 2009.

107 Der National-Premierminister Robert Muldoon war eine sehr kontroverse politische Figur, s. dazu die Bewertung Gustafsons: „There is no doubt that he was a populist politician who imposed his own personality on the issues of the day and was not afraid to divide society by playing upon emotion and prejudice, although he also used facts and reason very effectively. […] He was in many ways a master of the politics of division and diversion and was not reluctant to scapegoat unpopular minorities.“ Gustafson 2000, S. 150.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

Faktor, den *Educationists* als einen vielversprechenden Ansatzpunkt sahen, um Veränderungen hin zu mehr Chancengleichheit herbeizuführen. Stolz auf den eigenen kulturellen Hintergrund schien besonders geeignet, um das Selbstbewusstsein indigener Kinder zu stärken.

Empathie und emotionales Hineinversetzen waren Praktiken im schulischen Kontext, die mehr Aufmerksamkeit erfuhren. Empathie sollte durch den Perspektivwechsel zunächst zu mehr Verständnis führen. Nicht immer jedoch konnten sich britisch-stämmige *Educationists* ‚direkt' in Indigene und ImmigrantInnen hineinversetzen – unterschiedliche emotionale Stile bedurften oft zunächst einer Übersetzungsleistung durch Personen, die sich in beiden kulturellen Kontexten auskannten. Empathie und Wissen über andere Kulturen hingen eng zusammen. Unter der Zielsetzung einer Auflösung von Grenzziehungen und einer gemeinsamen nationalen Identität gab es Vorschläge, sich stärker aneinander anzugleichen – Elemente des emotionalen Stils der indigenen Bevölkerung Neuseelands seien auch für die britisch-stämmigen NeuseeländerInnen attraktiv. Wieder andere sahen in der Möglichkeit eines „Zusammen-Fühlens" durch gemeinsames Erleben auch einen Weg, um zu einer gemeinsamen nationalen Identität zu finden. Der Verweis auf das neuseeländische Selbstverständnis und die beobachteten Hindernisse in dessen Realisierung verliehen den Diskussionsvorschlägen mehr Gewicht und Aktualität. Denn auch wenn auf positiven Emotionen und Empathie basierende Unterrichtspraktiken in der damaligen Gegenwart implementiert werden sollten, waren sie in ihrer Zielsetzung doch dezidiert zukunftsbezogen, da sie zu einer gleichberechtigten, bi- und letztlich multikulturellen Gesellschaft führen sollten.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

National Library of New Zealand/Te Puna Mātauranga o Aotearoa (NLNZ):

Robinson, L. M. (1976): Teaching in a multi-cultural society catering for Maori & Island children (Materialsammlung).

Gedruckte Quellen

Australian Institute of Multicultural Affairs (1980): Review of Multicultural and Migrant Education. Melbourne.

Blank, P. A. (1974): Catering for the Educational Needs of Children at a Multi-ethnic Primary School in the Inner City. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G. N. (Hrsg.): Polynesian and Pakeha in New Zealand Education. Vol. 2: Ethnic Difference and the School. Auckland, S. 114–117.

Bourke, C. J. (1976): Aboriginal Education in Victoria. An Evaluation of an Innovatory Emphasis. In: The Aboriginal Child at School 4, H. 1, S. 13–26.

Bray, Douglas H. (1973a): Ethnic Values and Attitudes. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G. N. (Hrsg.): Polynesian and Pakeha in New Zealand Education. Vol. 1: The Sharing of Cultures. Palmerston North, S. 96–109.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

Bray, Douglas H. (1973b): Epilogue: Cultural Diversity and Education. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G. N. (Hrsg.): Polynesian and Pakeha in New Zealand Education. Vol. 1: The Sharing of Cultures. Palmerston North, S. 123–132.
Bray, Douglas H. (1974): Education towards Empathy in Aotearoa: A Concluding Conspectus. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G. N. (Hrsg.): Polynesian and Pakeha in New Zealand Education. Vol. 2: Ethnic Difference and the School. Auckland, S. 192–228.
Campbell, K. (1976): Special Courses for Aboriginals. In: The Aboriginal Child at School 4, H. 3, S. 3–9.
Commission on Education in New Zealand (1962): Report of the Commission on Education in New Zealand. Wellington.
Committee on Secondary Education (1976): Towards Partnership. The Report of the Committee on Secondary Education. Wellington.
Cox, Alan (1976/77): A Hui for Teachers. In: Multi-Cultural School 6, S. 26–27.
Edwards, Wayne (1977/78): Providing Direct Cross/Cultural Experiences. In: Multi-Cultural School 8, S. 12–18.
Eedle, J. (1977): Aboriginal Education and Development. In: The Aboriginal Child at School 5, H. 1, S. 20–32.
Gadd, Bernard (1975): Editorial – Introducing the Journal. In: Multi-Cultural School 1, S. 4–5.
King, Michael (1975): Introduction: New Directions. In: King, Michael (Hrsg.): Te Ao Hurihuri. The World Moves On. Aspects of Maoritanga. Wellington, S. 15–20.
McHardy, G. W. (1978/79): A Maori Culture Week. Glendale School, Wainuiomata. In: Multi-Cultural School 10, S. 10–14.
Metge, Joan (1979/80): Multiculturalism: Problem or Goal? A paper given at the forty-ninth ANZAAS Congress, Auckland, 1979. (Appendix F). In: National Advisory Committee on Maori Education: He Huarahi. Report of the National Advisory Committee on Maori Education. Wellington, S. 63–72.
Mitchell, Ian (1976/77): A Polynesian Talent for Creative Writing. In: Multi-Cultural School 6, S. 22–25.
Mitchell, Ian (1977/78): The Hillary College Whanau. In: Multi-Cultural School 8, S. 8–11.
National Advisory Committee on Maori Education (1970): Maori Education. Report of the National Advisory Committee on Maori Education. Wellington.
National Advisory Committee on Maori Education (1980): He Huarahi. Report of the National Advisory Committee on Maori Education. Wellington.
O. A. (1973): ‘If I only knew then what I know now’, Douglas Ball looks back on Maori education in the 1930s [Interview]. In: Te Ao Hou/The New World 73, S. 22–27.
O. A. [Gadd, Bernard] (1976/77): Resources. In: Multi-Cultural School 4, S. 37–40.
O. A. (1979): Pacific Polynesians in the Classroom. In: Multi-Cultural School 11, S. 27–31.
Parsonage, W. (1956): The Education of Maoris in New Zealand. In: The Journal of the Polynesian Society 65, H. 1, S. 5–11.
Royal, Turoa (1976): A Partnership – School and the Maori Community. In: Multi-Cultural School 3, S. 4–13.
Walford, D. (1977/78): Social Studies and Attitudes. In: Multi-Cultural School 8, S. 19–20.
Walker, R[anginui] J. (1973): Biculturalism and Education. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G. N. (Hrsg.): Polynesian and Pakeha in New Zealand Education. Vol. 1: The Sharing of Cultures. Palmerston North, S. 110–122.
Walker, Ranginui (1979/1981): General Discussion Verbatim. Dr Walker’s Discussion Session. In: Langston, Nigel/Webber, David/Larkin, Robert (Hrsg.): Community Education in Multi-Cultural Societies of the South Pacific. NZACCE National Seminar Report 1979. Auckland, S. 88–90.

Literatur

Adler, Miriam/Jost, Sabrina (2023): „Making New Zealand“ – Neuseelands Weg aus der Identitätskrise. In: Frie, Ewald/Meier, Mischa (Hrsg.): Krisen anders denken. Wie Menschen mit Bedrohungen umgegangen sind und was wir daraus lernen können. Berlin, S. 430–441.

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

Alliston, Louise (2019): The government's changing role in the governance of New Zealand's schools since 1847. Parliamentary Library Research and Information research paper 2019/3. o. O.
Belich, James (2001): Paradise Reforged. A History of the New Zealanders from the 1880s to the Year 2000. Auckland.
Brooking, Tom/Rabel, Roberto (1995): Neither British nor Polynesian. A Brief History of New Zealand's Other Immigrants. In: Greif, Stuart William (Hrsg.): Immigration and National Identity in New Zealand: One People, Two Peoples, Many Peoples?. Palmerston North, S. 23–49.
Davison, Martyn (2014): Developing an Historical Empathy Pathway with New Zealand Secondary School Students. In: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 12, H. 2, S. 5–21, https://www.history.org.uk/secondary/resource/7979/the-international-journal-volume-12-number-2.
Doig, Jack (2013): New Nationalism in Australia and New Zealand: The Construction of National Identities by Two Labo(u)r Government in the Early 1970s. In: Australian Journal of Politics and History 59, H. 4, S. 559–575, https://doi.org/10.1111/ajph.12033.
Frevert, Ute (2011): Emotions in History – Lost and Found. Budapest, https://doi.org/10.1515/9786155225031.
Gammerl, Benno (2012): Emotional styles – concepts and challenges. In: Rethinking History 16, H. 2, S. 161–175, https://doi.org/10.1080/13642529.2012.681189.
Grant, Carl A./Khurschid, Ayesha (2009): Multicultural Education in a Global Context: Addressing the Varied Perspectives and Themes. In: Cowen, Robert/Kazamias, Andreas M. (Hrsg.): International Handbook of Comparative Education. London, New York, S. 403–415, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_26.
Gustafson, Barry (2000): His Way. A Biography of Robert Muldoon. Auckland.
Hartnett, Liane (2020): Love as a Practice of Peace: The Political Theologies of Tolstoy, Gandhi and King. In: Paipais, Vassilios (Hrsg.): Theology and World Politics. Metaphysics, Genealogies, Political Theologies. Cham, S. 265–288, https://doi.org/10.1007/978-3-030-37602-4_11.
Hausen, Maike (2022): Reviewing Britain's Presence East of Suez. Australian, Canadian and New Zealand Foreign Policy Considerations Surrounding Southeast Asia, 1956–1971. Tübingen, https://doi.org/10.1628/978-3-16-161418-7.
Hill, Richard S. (2009): Maori and the State: Crown-Maori relations in New Zealand/Aotearoa, 1950–2000. Wellington.
Holt, Leanne (2021): Talking strong. The National Aboriginal Education Committee and the development of Aboriginal education policy. Canberra.
Huygens, Ingrid (2018): 'Head and heart' responses to Treaty education in Aotearoa New Zealand. Feeling the timeline of colonisation. In: Smith, Laurajane/Wetherell, Margaret/Campbell, Gary (Hrsg.): Emotion, Affective Practices, and the Past in the Present. Abingdon, S. 265–280, https://doi.org/10.4324/9781351250962.
Johnson, Miranda (2005): 'The land of the wrong white crowd': Anti-Racist Organizations and Pakeha Identity Politics in the 1970s. In: New Zealand Journal of History 39, H. 2, S. 137–157, https://www.nzjh.auckland.ac.nz/document.php?wid=153&action=null.
Jost, Sabrina Julia (2023): ‚An Emotional Leap': Australia's and New Zealand's Search for a Post-imperial Belonging. In: New Global Studies 17, H. 2, S. 171–192, https://doi.org/10.1515/ngs-2022-0054.
Kalantzis, Mary/Cope, Bill (2013): Immigration and Multiculturalism. In: Bramston, Troy (Hrsg.): The Whitlam Legacy. Sydney, S. 244–254.
Koch, Sebastian (2023): Identitätskrisen nach dem Ende des Britischen Empire. Zur kulturellen Neu-Verortung in Kanada, Australien und Aotearoa Neuseeland. Tübingen, https://doi.org/10.1628/978-3-16-161481-1.
Lanzoni, Susan (2018): Empathy. A History. New Haven, https://doi.org/10.12987/9780300240924.
Lo Bianco, Joseph (2013): Language Policy: At the Centre and at the Margins of Australian Multiculturalism. In: Ho, Christina/Jakubowicz, Andrew (Hrsg.): 'For those who've come across the sea…' Australian Multicultural Theory, Policy and Practice. North Melbourne, S. 198–209.

Lo Bianco, Joseph (2016): Multicultural Education in the Australian Context. An Historical Overview. In: Lo Bianco, Joseph/Bal, Aydin (Hrsg.): Learning from difference: comparative accounts of multicultural education. Cham, S. 15–33, https://doi.org/10.1007/978-3-319-26880-4_2.
Malbois, Elodie (2023): What is Sympathy? Understanding the Structure of Other-Oriented Emotions. In: Emotion Review 15, H. 1, S. 85–95, https://doi.org/10.1177/17540739221140404.
McGregor, Russell (2009): Another Nation: Aboriginal Activism in the Late 1960s and Early 1970s. In: Australian Historical Studies 40, H. 3, S. 343–360, https://doi.org/10.1080/10314610903105217.
Metge, Joan (2004): Rautahi. The Maoris of New Zealand. London, https://doi.org/10.4324/9781315017921.
Mitchell, James (2003): Immigration and National Identity in 1970s New Zealand. Diss. Dunedin, Neuseeland, https://hdl.handle.net/10523/371
O. A. (2016): Dr Ranginui Walker DCNZM (1932–2016) (Nachruf). In: Te Manutukutuku 70, S. 3, https://www.waitangitribunal.govt.nz/assets/Documents-Other/Te-Manutukutuku-Issue-70.pdf.
Orange, Claudia (2021): The Treaty of Waitangi. Te Tiriti o Waitangi. An illustrated history. Auckland, https://doi.org/10.7810/9781988587189.
Rata, Elizabeth (2005): Rethinking Biculturalism. In: Anthropological Theory 5, H. 3, S. 267–284, https://doi.org/10.1177/1463499605055960.
Rosenwein, Barbara (2016): Generations of Feeling. A History of Emotions, 600–1700. Cambridge, https://doi.org/10.1017/CBO9781316156780.
Russell, Elizabeth (2022): Crossing the Minefield of Anxiety, Guilt, and Shame: Working With and Through Pākehā Emotional Discomfort in Aotearoa New Zealand Histories Education. In: New Zealand Journal of Educational Studies 57, S. 37–52, https://doi.org/10.1007/s40841-021-00233-0.
Sachdev, Perminder Singh (1990): *Whakama*: culturally determined behaviour in the New Zealand Maori. In: Psychological Medicine 20, H. 2, S. 433–444, https://doi.org/10.1017/S0033291700017748.
Scheer, Monique (2020): How does diversity make us feel? Exploring the Emotional Regimes of Multicultural Societies. In: Hinrichsen, Jan/Lange, Jan/Reichel, Raphael (Hrsg.): Diversities. Theories and Practices. Festschrift for Reinhard Johler. Tübingen, S. 61–83.
Seltmann, Clara-Maria (2019): Butter, Wut und Tränen: Australien, Kanada und Neuseeland während Großbritanniens Verhandlungen mit der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1958–1973. Diss. Tübingen, http://dx.doi.org/10.15496/publikation-43632.
Sheehan, Mark (2008): ‘Defending the High Ground’. The transformation of the discipline of history into a senior secondary school subject in the late 20th century: A New Zealand curriculum debate. Diss. Palmerston North, Neuseeland, https://mro.massey.ac.nz/server/api/core/bitstreams/9fa3037b-2577-4a7f-ae39-f2cfeeaf56bd/content.
Spoonley, Paul (2005): Becoming Pakeha. Majority Group Identity in a Globalizing World. In: Patman, Robert/Rudd, Chris (Hrsg.): Sovereignty under Siege? Globalization and New Zealand. Aldershot, Burlington VT, S. 97–110, https://doi.org/10.4324/9781315242729.
Stanner, William Edward Hanley. (1974): The Great Australian Silence. In: Stanner, William Edward Hanley (Hrsg.): The 1968 Boyer Lectures. After the Dreaming. Sydney, S. 18–29.
Stephenson, Maxine (2009): Thinking historically: Maori and Settler education. In: Rata, Elizabeth/Sullivan, Ros (Hrsg.): Introduction to the History of New Zealand Education. North Shore, S. 1–15.
Toro-Blanco, Pablo (2020): History of Education and Emotions. In: Oxford Research Encyclopedia, Education, https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1464.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/WRNU48B2

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964

Author

Jost, Sabrina Julia
https://orcid.org/0009-0005-5451-1564

https://doi.org/10.25658/q0b1-5964