

Engel, Juliane; Nohl, Arnd-Michael

Assimilation und Segregation. Zur erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen und biographischen Reflexion einer problematischen Beschulungsform

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 277-294. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Engel, Juliane; Nohl, Arnd-Michael: Assimilation und Segregation. Zur erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen und biographischen Reflexion einer problematischen Beschulungsform - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 277-294 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254158 - DOI: 10.25656/01:25415

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254158>

<https://doi.org/10.25656/01:25415>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Juliane Engel und Arnd-Michael Nohl

Assimilation und Segregation – Zur erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen und biographischen Reflexion einer problematischen Beschulungsform

Abstract

Assimilation und Segregation präg(t)en die Beschulung von Kindern aus minorisierten sozialen Gruppen in vielen Ländern. Dieser Beitrag fokussiert drei Formen, in denen Assimilation und Segregation zu erziehungswissenschaftlichen und professionsbezogenen Reflexionsanlässen werden können: In einem ersten Schritt wird ein internationaler Vergleich dazu genutzt, die erziehungswissenschaftliche Reflexion dieses Problemzusammenhangs zu vertiefen. Sodann wird – am Beispiel Kanadas – beleuchtet, wie eine Gesellschaft derartige Beschulungsformen kritisch reflektiert, um schließlich – anhand der Erzählungen von Menschen, die in der Bundesrepublik sogenannte „Türkenklassen“ besucht haben – auch die biographische Dimension erziehungswissenschaftlicher Reflexionen zu erörtern und professionstheoretisch zu wenden. Einige Schlussfolgerungen und Anschlussfragen runden den Beitrag ab.

1 Einleitung

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung als reflexive Aufgabe zu konzipieren, hat Tradition. So wurde die Reflexive Erziehungswissenschaft von Dieter Lenzen in den 1990er Jahren als Antwort auf einen von ihm als Krise der Erziehungswissenschaft wahrgenommenen Zustand konzipiert, bei dem er u. a. auf gesellschaftliche Krisensituationen (des Risikos) reagiert und „die Bereitstellung von Reflexionswissen über Risiken und Mythen erziehungsrelevanten Wissens und Tuns“ (Lenzen 1996, 207) fokussiert. Es sollte eine reflexive Wissenschaft – aus Sicht von Lenzen (1996) – einerseits Krisen prognostizieren und somit gestalten können und andererseits aufklären, anstatt zu mythologisieren.

Aus einer anderen – an Pierre Bourdieus Arbeiten geschulten – Perspektive einer reflexiven Erziehungswissenschaft, die wesentlich skeptischer auf die Möglichkeiten der Wissenschaft blickt, verweisen Markus Rieger-Ladich, Barbara Friebertshäuser

und Lothar Wigger auf „wissenschaftliche Forschung [...] als voraussetzungsreiches und höchst anspruchsvolles Unternehmen“ (2009, 11), das sich ausgehend von den „Strukturen des wissenschaftlichen Feldes materialisiert“ (ebd.). Das wissenschaftliche Vorgehen in einem „reflexiven Modus“ zu gestalten bedeutet hier, die Erziehungswissenschaft gegenüber den „Versuchen der Instrumentalisierung etwa durch das politische oder das ökonomische Feld zu stärken, als auch gegenüber den Verführungen, die von der Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes selbst ausgehen“ (ebd.).

Wenn wir uns in diesem Aufsatz dem Zusammenhang von schulischer Assimilation und Segregation widmen, bedeutet es im Anschluss an eine reflexive Erziehungswissenschaft, einerseits sensibel und kritisch gegenüber Gegenwarts- und Krisendiagnosen zu sein (Engel & Jörissen 2019) und andererseits die ggf. privilegierte Forscher*innensicht auf die Gegenstände transparent zu machen (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2013, Tuider & Lutz 2018). Ein solcher Zugang ermöglicht Einblicke in die Reflexionsformen des beforschten Feldes selbst, wie wir entlang folgender Systematik zeigen.

So eröffnen wir in dem Beitrag einen Zugang zu drei Formen der Reflexion: Wir irritieren die Selbstverständlichkeiten einer auf die bundesdeutsche Ausprägung von segregativer Assimilationspädagogik limitierten erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, indem wir uns international vergleichend der Kombination von Assimilation und Segregation in der Beschulung von Minderheiten zuwenden (Abschnitt 2), und betrachten, wie eine ausgewählte Gesellschaft – Kanada – das Nachdenken über und Gedenken der pädagogischen Anstalten für Kinder der „First Nations“ initiiert (Abschnitt 3), um dann auf den bundesrepublikanischen Kontext zu sprechen zu kommen, in dem sich Menschen ihrer Zeit in den sog. „Türkenklassen“ biographisch erinnern (Abschnitt 4). Hieraus lassen sich Schlüsse ziehen, die eine reflexiv-professionelle Haltung gegenüber der Vulnerabilität von Bildungsprozessen verdeutlichen und in Schlussfolgerungen und weiterführende Fragen münden (Abschnitt 5).

2 Segregative und assimilative Beschulung im internationalen Vergleich

Sieht man einmal von der Segregation durch Schulsprengel, Wohnsegregation und freie Schulwahl ab, lassen sich in Deutschland zwei assimilationspädagogische und zugleich segregierende Beschulungsformen unterscheiden: Erstens jene zeitlich befristete Segregation, wie sie heutzutage in den Willkommensklassen vorliegt (vgl. Karakayali u. a. 2017).¹ Dem Anspruch nach darf die Beschulung

1 An dieser Stelle ist zu beachten, dass die Willkommensklassen in den Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet werden und nicht durchgehend von einer Assimilationspädagogik gekennzeichnet

in solchen Willkommensklassen für die einzelnen Schüler*innen nicht dauerhaft sein, sondern muss den Übergang in eine Regelklasse vorbereiten und ermöglichen. Zweitens gab es in der Bundesrepublik segregative Assimilationsversuche, die dauerhaft waren, bei denen die Kinder von Arbeitsmigrant*innen (der damals so genannten „Gastarbeiter*innen“) tagsüber in einer von den Regelklassen abgegrenzten „Ausländer-“ oder „Nationalklasse“ in der „Dominanzkultur“ (Rommelspacher 1995) unterrichtet wurden. Beide assimilationspädagogischen Strategien zielen zwar darauf, dass den Kindern das Wissen und Können der Dominanzkultur – insbesondere deren Sprache – vermittelt wird, sie unterbinden aber zumindest nicht die Weitergabe von Wissen und Können durch die eigene Community. Denn die Kinder leben weiterhin in ihren Familien, denen es – je nach Engagement, Ressourcen und eigener Bildung – prinzipiell möglich ist, ihre Kinder in der eigenen Kultur zu erziehen.

Auf den ersten Blick erscheinen in diesen beiden Beschulungsformen, Assimilation und Segregation als zwei sich diametral widersprechende Strategien des Umgangs mit minorisierten sozialen Gruppen.² Will erstere, dass sich diese sozialen Gruppen an die Dominanzkultur anpassen, so bezweckt letztere die Absonderung eben dieser minorisierten sozialen Gruppen. Besonders evident wird dieser Widerspruch in der Schule: Für segregiert beschulte Kinder bleibt das, woran sie sich assimilieren sollen (nämlich an die Kinder der Dominanzkultur), ohne Anschauung, ohne die Möglichkeit, es interaktiv auszuprobieren und sich in all seiner Heterogenität vorleben zu lassen. Die Kultur, an die die Kinder sich (angeblich) assimilieren sollen, erschöpft sich dann in den pädagogischen Bemühungen des Lehrpersonals. Damit wird aus einer praktisch – und das heißt immer: in ihrer Vielfalt – gelebten eine (allenfalls) gelehrte und durch diese Lehre homogenisierte Kultur. Stärker zugespitzt könnte man sagen: Unter den Bedingungen der Segregation wird die Kultur, an die diese Kinder sich assimilieren sollen, zu einer in ihrer Homogenität nur vorgestellten Kultur.³

Und dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – haben viele Bildungssysteme auf die widersprüchliche Kombination von Assimilationspädagogik und segregierter Beschulung zurückgegriffen. Betrachtet man als Vergleichsfall zur Bundesrepublik solche Länder, in denen nicht die Kinder von Arbeitsmigrant*innen assimilativ

sein müssen. Wie Karakayalı u. a. (2020) zeigen, gibt es aufgrund der geringen Regelungsdichte für Willkommensklassen auch innerhalb der Bundesländer (etwa in Berlin) große Unterschiede, wobei gerade die separierte Beschulung der neuzugewanderten Kinder stärker mit kulturalisierenden Zuschreibungen durch die Lehrpersonen und einer hieran anknüpfenden assimilationspädagogischen Haltung verknüpft zu sein scheint.

2 Auch wenn es naheliegt, für den Zusammenhang von Assimilation und Segregation auf das Begriffspaar „Minderheit“-„Mehrheit“ zurückzugreifen, vermeiden wir dies, da ansonsten der gesellschaftliche (und z. T. problematische) Konstruktionscharakter dieser Begriffe nicht zum Vorschein käme und sie reifiziert würden.

3 Zur Nation als vorgestellter Gemeinschaft siehe B. Anderson (1988).

und segregativ beschult wurden, sondern die kolonialen Einwander*innen alsbald so dominant wurden, dass sie die Indigenen majorisieren konnten, so werden maximale Kontraste deutlich, vor deren Hintergrund sich jedoch auch Gemeinsamkeiten abzeichnen. Insbesondere wird in den nun zu betrachtenden Ländern – Neuseeland, Australien, den USA und Kanada – eine dritte Form der Beschulung von Minderheiten evident: die Boarding Schools.

Wie Andrea Smith (2010) in einer breit angelegten Studie für das „Permanent Forum on Indigenous Issues“ der Vereinten Nationen zeigt, gab es in vielen Nationalstaaten und Kolonien auf der ganzen Welt Boarding Schools, in denen zu unterschiedlichen offiziellen und inoffiziellen Zwecken Kinder indigener Gruppen beschult wurden. Der Besuch dieser Schulen war in manchen Ländern und zu manchen Zeiten Pflicht, d. h. Kinder, die für diese Schule von Staats wegen vorgesehen waren, wurden ihren Eltern, bisweilen durch die Polizei, entrisen; sie wurden in die Schule verschleppt, wo sie den größten Teil ihrer Kindheit und Jugend, von kurzen Besuchen bei ihren Familien unterbrochen, verbringen sollten. Wir geben im Folgenden einen Überblick darüber, wie die Kinder indigener Gruppen in Neuseeland, Australien, den USA und Kanada beschult wurden. In kurzen Exkursen zeigen wir zudem, wie wir auf der Basis dieser Vergleichshorizonte die erziehungswissenschaftliche Reflexion des pädagogischen Zusammenhangs von Assimilation und Segregation ein wenig erweitern.

Auf der Inselgruppe, die heute *Neuseeland* genannt wird, haben (ab 1817) zunächst Missionar*innen Schulen für die Maori eröffnet, in denen diese zwar Lesen und Schreiben, aber kein Englisch lernten (vgl. Walker 2016, 20f.). Ab 1847 motivierte der nach der Annexion durch Großbritannien eingesetzte Gouverneur die Missionar*innen mit finanziellen Mitteln dazu, Boarding Schools für Maori-Kinder zu gründen, in denen Englisch unterrichtet werden sollte, um die eingeborene Bevölkerung an die britische Kultur zu assimilieren (ebd., 23f.). Von 1867 an wurden dann auch Tagesschulen in den Siedlungsgebieten der Maori gebaut, wobei dort vornehmlich Englisch unterrichtet wurde (ebd., 24). Gleichwohl wurden noch 1909 mehr Maori-Kinder in Boarding Schools als in Tagesschulen unterrichtet (ebd., 25). Dies hat wohl auch damit zu tun, dass die Boarding Schools seit 1867 nur noch auf Betreiben der (und unter Teilfinanzierung durch die) Maoris selbst gegründet werden konnten.

Uns begegnet hier ein Phänomen, das sich über alle vier in diesem Abschnitt zu untersuchenden Länder hinweg zeigt: Während diese Boarding Schools aus einer rückblickenden und zum Teil sehr privilegierten Sicht als Institutionen der Assimilation und Segregation pauschal abgelehnt werden, gab es damals – auch aufgrund ihrer ohnmächtigen Position – Maori-Familien, die sich von ihnen erhofften, ihren Kindern den Anschluss an die westliche Welt und Wissenschaft zu ermöglichen. Obwohl die Jugendlichen in diesen Boarding Schools körperlich arbeiten mussten, zielten sie doch darauf, eine gebildete Schicht innerhalb der Urbevölkerung Neuseelands heranzuziehen:

„The purpose of the Maori denominational boarding schools was to take Maori students that seemed to have the highest potential for assimilation, inculcate European values and customs, and then send the ‚assimilated‘ Maori students back home to uplift their communities.“ (Smith 2010, 16)

Diese Schulpolitik sollte sich aber zu Beginn des 20. Jahrhunderts ändern: Boarding Schools wurden seither nur noch dann staatlich gefördert, wenn sie ihre Bildungsansprüche herunterschraubten und den Schüler*innen vornehmlich praktische Fertigkeiten vermittelten (vgl. ebd., 17). Sie zielten insofern nicht mehr auf eine einfache Assimilation der Maori, sondern auf ihre Einmündung in die unter(st)en Schichten der Siedlergesellschaft.

Dieses Phänomen, das uns nicht nur in den vier hier untersuchten Ländern, sondern auch in den „Ausländer-“ und „Nationalklassen“ begegnet, die in Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren ausschließlich in Grund- und Hauptschulen zu finden waren (siehe Abschnitt 4), weist darauf hin, dass es bei dieser Assimilationspädagogik nicht nur um die Anpassung an eine vorgestellte homogene Kultur der dominanten Gruppen der Gesellschaft ging. Vielmehr wurde den Indigenen eine spezifische Position in der Gesellschaft zugewiesen, die sich letztlich als „Unterschichtung“ begreifen lässt. Dass zugleich die Assimilationserwartungen aufrechterhalten wurden, führte dazu, dass sich die Angehörigen der bislang untersten Schichten der Dominanzkultur nunmehr aufgewertet fühlen konnten. Den Besitzlosen unter den weißen Kolonisor*innen, die sich als einfache Arbeiter*innen verdingen mussten, bot sich – so könnte man in Anlehnung an Siegfried Neufert schreiben – so „die Gelegenheit“, sich von der indigenen, aber in die Gesellschaft assimilierten Bevölkerung „positiv abzugrenzen – als Qualifiziertere, als ‚Arbeiteraristokratie‘. Sie fühlen sich als soziale Aufsteiger und sehen sich in ihrem Aufsteigerglauben bestätigt“ (Neufert 1974, 20).⁴

Die Verhältnisse in *Australien*, wo Bildung schon damals stark von den Bundesstaaten verwaltet wurde, sind recht unübersichtlich. In New South Wales etwa gab es ab 1814 einen kurzlebigen Versuch der Landesregierung, eine Schule für Aborigines aufzubauen; eine Reihe von Missionarsschulen folgten hierauf (vgl. Burrige & Chodkiewicz 2012, 13). Von den Regelschulen waren die Indigenen ausgeschlossen. Auch wenn sie dann seit 1880 die regulären Schulen besuchen durften, konnten sie auch unter Verweis auf ihre ethnische Herkunft von den Schulleiter*innen ohne Weiteres ausgeschlossen werden (vgl. ebd., 14f.).

Die in dieser Zeit zudem entstandenen Boarding Schools waren, wie Margaret Jacobs festhält, weniger auf die Aborigines ausgerichtet, denn von diesen nahmen die Bildungspolitiker*innen ohnehin an, dass sie als Ethnie bald verschwinden würden. Sie richteten sich vielmehr auf die sogenannten ‚Mischlinge‘,

⁴ Wir adaptieren hier ein Zitat, das sich eigentlich in hellsichtiger Weise auf die deutsche Ausländerpädagogik der frühen 1970er Jahre bezieht.

„half-castes“, die aus den Verbindungen von Indigenen mit weißen Siedler*innen hervorgegangen waren. Diese betrachteten die Bildungspolitiker*innen als „Bedrohung der rassischen und sozialen Ordnung“ (Jacobs 2006, 205) und forderten, sie allmählich in der weißen Gesellschaft aufgehen zu lassen. Bis 1911 hatte daher jeder australische Einzelstaat eine Gesetzgebung etabliert, die vorsah, diese Kinder aus ihren von Indigenen dominierten Communities herauszunehmen und in Boarding Schools zu verbringen; eine Politik, die bis zum Zweiten Weltkrieg andauern sollte (vgl. ebd.).

An dieser Stelle sei eine kurze theoretische Reflexion erlaubt: Wie gezeigt, ging die Assimilationspädagogik auch dort meist mit einer Segregation der Indigenen einher, wo es (noch) keine Boarding Schools gab. Die Kinder dieser Indigenen wurden dann in Reservats- oder anderen Schulen separat von den Angehörigen der Dominanzkultur unterrichtet. Bei den Boarding Schools haben wir es aber mit einer *doppelten Segregation* zu tun: Die Kinder wurden nicht nur separat von den Kindern der Dominanzkultur beschult, sondern auch – zum Teil unter Zwang – getrennt von ihren Familien. Bisweilen wurde dies zwar mit praktischen Erwägungen begründet: Angesichts der dünnen Besiedlungsdichte und der großen Entfernungen bis zur nächsten Schule sei es unmöglich, die Kinder familiennah zu beschulen. Vor allem aber präferierte die Bildungspolitik die Trennung der Kinder von ihren Eltern, weil sie deren ‚schlechten‘ Einfluss fürchtete. Dies ging, wie noch am amerikanischen Beispiel deutlich zu machen sein wird, so weit, dass die Kinder nicht einmal in den Sommerferien nach Hause zurückdurften.

In den USA gingen die Boarding Schools für die damals „Indianer“ genannten Kinder ursprünglich auf einen Vorschlag von Richard Pratt zurück. Im Unterschied zu den bereits gegründeten Schulen innerhalb der ‚Indianerreservate‘ vortierte er für Boarding Schools fernab der elterlichen Heimat und begründete dies – wie Smith (2010, 4) zusammenfasst – 1879 damit, dass die Kinder von dort nicht weg- und nach Hause laufen könnten und sie in den Ferien nicht dem schlechten Einfluss ihrer Eltern unterliegen würden. Bis 1909 wurden daraufhin 25 Boarding Schools außerhalb und 157 innerhalb der Reservate gegründet, während zur gleichen Zeit 307 Schulen existierten, die die Kinder nur tagsüber besuchten (vgl. ebd.).

Richard Pratt galt damals als ein Freund der ‚Indianer‘ – er war bei den „Friends of the Indian“ organisiert. Verständlich wird dies, wenn man sich die damalige Diskussion über die indigene Bevölkerung der USA vor Augen hält. Pratt hatte sich nämlich dezidiert gegen General Philip Sheridan gestellt:

„A great general has said that the only good Indian is a dead one In a sense, I agree with the sentiment, but only in this: that all the Indian there is in the race should be dead. Kill the Indian in him, and save the man.“ (Pratt 1892, zit. n. Pihama & Lee-Morgan 2019, 21)

Pratt legte mit seinem Einspruch gegen das – auch in Deutschland – geflügelte Wort des Generals die Grundlagen für eine assimilatorische Pädagogik, die den Menschen ‚das Indianische‘ austreiben sollte, und gründete die erste Boarding School außerhalb der Reservate, genannt „Carlisle“ (vgl. Palmiste 2008, 78f.). Wie Smith (2010, 5) betont, diente diese Schule – ähnlich wie wir dies schon für Neuseeland gesehen haben – nur vordergründig der Assimilation ihrer Insass*innen. Vielmehr schreibt sie: „Rather, the training prepared Native children to be assimilated into the bottom of the socio-economic ladder. For the most part, schools primarily prepared Native boys for manual labor or farming and Native girls for domestic work.“

Diese Assimilationspädagogik ist zwar vor allem in der Zeit der Reservate, d. h. bis 1929, strukturell in der US-Bildungspolitik verankert gewesen. Es hat aber auch nach 1929 immer wieder Versuche gegeben, die indigene Bevölkerung an die Werte und Sprache der Dominanzkultur zu assimilieren (vgl. Deyhle 1995). Denn dieser Assimilationspädagogik lagen deutliche und lange währende Motive einer protestantischen Ideologie zugrunde, die die „zivilisierten“ Weißen von den „wildem“ Indianern unterschied, letztere aber für zivilisierbar hielt (vgl. Adams 1988). Dieses „Zivilisations-Primitivitäts-Paradigma“ (ebd., 10) implizierte zum einen, dass man die Kultur der indigenen Bevölkerung nicht für aner kennenswert hielt, zum anderen, dass man mit ihr auch den Raub ihres Landes wenn schon nicht legitimieren, so doch zumindest plausibilisieren konnte.⁵

Ähnliche Motive finden sich auch im *kanadischen Kontext*, auf den wir nun etwas ausführlicher eingehen wollen, um dann – in Abschnitt 3 – zu untersuchen, wie die kanadische Gesellschaft Segregation und Assimilation in der Beschulung indigener Kinder reflektiert hat. Schon lange vor der Gründung Kanadas, die man – obgleich dieses Land weiterhin abhängig von der britischen Krone blieb – auf das Jahr 1867 datieren kann, gab es dort Versuche, die heute Inuit und First Nations genannten Ureinwohner*innen zu beschulen. Während in den französisch okkupierten Gebieten Missionar*innen (eher erfolglos) mit Tagesschulen und Boarding Schools versuchten, Kinder zu christianisieren (vgl. White & Peters 2009, 13f.), gab es vor 1812 in den von den Brit*innen genutzten Gebieten (man kann angesichts dieses riesigen Landes kaum von einer Besetzung sprechen) kaum Beschulungsbemühungen, was auch damit zu tun hatte, dass es für die Ausbeutung des Landes funktional war, dass die Indianer*innen ihre indigenen Fähigkeiten behielten (vgl. ebd., 15). Erst nach 1812, als die Indianer*innen nicht mehr als

5 Obgleich die australischen Diskurse und Strategien zur Beschulung indigener Kinder denjenigen in den USA auf frappierende Weise ähnelten, gibt es keine Hinweise darauf, dass beide Staaten miteinander in dieser Sache kommuniziert hätten (Jacobs 2006, 206). An dieser Stelle eröffnet sich u.E. ein spannendes Forschungsfeld, wird doch deutlich, dass nicht nur in Australien und den USA, sondern auch in anderen Ländern – bis hin zu Finnland (Smith 2010) – die indigenen Kinder in Boarding Schools beschult wurden und – wie etwa in China (Leibold 2019) – heute noch werden.

militärische Alliierte und für die Jagd gebraucht wurden, sondern man ihr Land besiedeln wollte, begann man in den britisch dominierten Gebieten mit Beschulungsanstrengungen, die zudem eine klar assimilatorische Zielrichtung hatten. In den Reservaten, in die die indigene Bevölkerung mittlerweile umgesiedelt wurde, eröffnete man von Missionar*innen geleitete Schulen, die als „manual labour schools“ vornehmlich darauf ausgerichtet waren, die Kinder in einem sesshaften, bäuerlichen Leben zu schulen (vgl. ebd., 16). Allerdings fanden diese Schulen, die z.T. von den Indigenen mitfinanziert wurden, immer weniger Akzeptanz. Zudem litten die Schulen unter der Abwesenheit der Kinder (wg. der halbnomadischen Lebensweise ihrer Eltern) wie auch unter dem Lehrermangel (vgl. Raptis 2015, 66).

1876, mit der relativen Unabhängigkeit Kanadas von Großbritannien, erhielt ein Parlamentsabgeordneter den Auftrag, einen Bericht über Boarding Schools in den USA zu schreiben. Dieser Abgeordnete empfahl daraufhin eben jene Art von Boarding Schools, die Richard Pratt (s.o.) entwickelt hatte (vgl. Smith 2010, 10). Da Eltern ihre Kinder nur zögerlich in diese dann in Kanada errichteten Boarding Schools schickten, baten die Missionar*innen die Regierung 1894 darum, den Schulbesuch verpflichtend zu machen. Ab diesem Jahr konnten dann Kinder mit Polizeigewalt in die u.U. sehr weit entfernten Boarding Schools verbracht werden (vgl. White & Peters 2009, 17).⁶

Diese Schulen hatten bis zum 14. Lebensjahr ein eher akademisch ausgerichtetes Curriculum, das dann, bis zum 18. Lebensjahr, in ein auf praktische Fertigkeiten wie Schreinerei oder Schusterei ausgerichtetes Curriculum überging (vgl. Raptis 2015, 67). Da die Kinder jedoch einen großen Teil ihrer Zeit in den Schulfarmen arbeiten mussten, war selbst dieses rudimentäre Curriculum wenig effektiv. Gleichzeitig bedeuteten die jährlich zehnmonatigen Aufenthalte in der Boarding School, dass es den Eltern unmöglich wurde, ihren Kindern traditionelles Wissen und Können zu vermitteln (vgl. ebd.). Und nicht nur dies: Da sie aufgrund des Muttersprachenverbots an den Boarding Schools allmählich ihre Muttersprache vergaßen, konnten sie mit ihren Eltern auch immer schlechter kommunizieren (vgl. Griffith 2017, 766).

Ähnlich wie in Australien und den USA geht es bei diesen Boarding Schools in Kanada aber nicht nur um Assimilationspädagogik und doppelte Segregation. Die Kinder wurden zudem einem rigiden Disziplinierungssystem, das sich mit äußerster Willkürherrschaft kombinierte, unterworfen: Die Kinder wurden geschoren und europäisch gekleidet, ihnen wurde der Gebrauch ihrer Muttersprachen verboten, jegliche Regelverletzungen wurden mit harten körperlichen Strafen

6 Die Boarding Schools wurden ausschließlich von den Kirchen geführt, aber vom Staat (teil-)finanziert. „The Catholic Church ran approximately sixty per cent, the Anglicans about thirty per cent, with the Presbyterian, Methodist and United Churches running most of the remainder“ (MacDonald 2015, 413).

sanktioniert (vgl. White & Peters 2009, 19). Dieses rigide Disziplinierungssystem kombinierte sich mit willkürlichen Übergriffen des Lehrpersonals, von dem nicht nur Gewaltorgien berichtet werden, sondern auch zahlreiche sexuelle Übergriffe auf Jungen und Mädchen (vgl. Griffith 2017, 764; TRC 2015a, 559; TRC 2015b, 399ff.). Insofern die Regierung von diesen Übergriffen wusste (vgl. ebd.; White & Peters 2009, 19), muss man davon ausgehen, dass diese Missbrauchsfälle nicht als Problem für die Boarding Schools galten oder vielleicht sogar durchaus im Sinne der Behörden waren. Dies erinnert letztlich an das Zitat von Richard Pratt, das man ja auch so lesen kann, dass man all jene Indianer*innen, die man nicht pädagogisch zu assimilieren vermag, töten sollte. Es nimmt dann nicht wunder, dass am Anfang des 20. Jahrhunderts in Behördenberichten davon gesprochen wurde, dass zwischen 25 und 50% der Schulinsass*innen – meist aufgrund von Krankheiten und Mangelernährung – ihre Schulzeit nicht überlebten (vgl. White & Peters 2009, 17). Konsequenzen wurden hieraus nicht gezogen.

Es sollte bis nach dem Zweiten Weltkrieg dauern, dass die segregierte Beschulung der First Nations-Kinder – neben den seit den 1930er Jahren so genannten Residential Schools gab es auch On-Reserve-Schools – durch die politischen Gremien des Landes in Frage gestellt wurden. Ein gemeinsames Komitee des Ober- und Unterhauses empfahl, die segregierte Beschulung zu beenden, 1951 wurde dies gesetzlich festgelegt (vgl. Raptis 2015, 70).⁷ Da sich die Kirchen aber gegen die Schließung ihrer Residential Schools wehrten, dauerte es bis in die 1960er Jahre, bis kritische Berichte über diese Beschulungsform die Öffentlichkeit fanden und die Regierung ihr die Unterstützung entzog (vgl. White & Peters 2009, 21). Die letzte Residential School schloss aber erst 1996 (vgl. Griffith 2017, 764).

3 Zur gesellschaftlichen Reflexion in Kanada: Assimilation oder kultureller Genozid?

Auch wenn seit 1947 die Kinder der First Nations, der Metis und der Inuit nicht mehr in die Residential Schools gezwungen wurden, sollte es bis in das 21. Jahrhundert dauern, dass man die Gewaltgeschichte des Residential School-Systems aufarbeitete. In den 1990er Jahren waren, auch auf Betreiben der First Nations, erste kritische Regierungsberichte zu den Residential Schools verfasst worden, die in die Gründung einer Stiftung zur Kompensation ehemaliger Schüler*innen mündeten (vgl. Gualtieri 2016, 195ff.). Eine Sammelklage endete dann 2007 mit einer außergerichtlichen Vereinbarung, der zufolge alle „Überlebenden“ – so werden sie seither genannt – Anspruch auf Entschädigungszahlungen haben. Zu dieser Vereinbarung gehörte auch die Gründung einer „Truth and Reconciliation

⁷ Wie Raptis (2015) zeigt, hat es auch zuvor schon – jenseits der gesetzlichen Regelungen – durchaus eine gemeinsame Beschulung von First Nations-Kindern und Siedlerkindern gegeben.

Commission“, die 2008 damit beauftragt wurde, die Residential Schools umfassend aufzuarbeiten. Diese Kommission, bestehend aus einem indigenen Richter, einem ebenfalls von den First Nations stammenden Politiker und einer weißen Verwaltungsexpertin, hörte, unterstützt von einem indigenen Beratungsgremium, mehr als 6.500 ehemalige Schüler*innen an und legte 2015 einen sechsbändigen, über 3000seitigen Bericht vor.⁸

Für die Nachwelt ist dieser Bericht, für dessen Erstellung die Kommission erst mehrfach und erfolgreich den kanadischen Staat auf Herausgabe unzähliger Dokumente verklagen musste, ein Mahnmal, das nicht nur en detail die Geschichte der Residential Schools seziert, sondern dessen Lektüre aufgrund der vielen Zeitzeugenberichte zum Alltag in diesen Häusern, zur Gewalt in der Erziehung, Missbrauch und Unterdrückung kaum erträglich ist. Die öffentlichen Anhörungen, die die Kommission in ihrer sechsjährigen Arbeit veranstaltet hat, wie auch die sieben mehrtägigen „National Events“, zu denen über 150.000 Besucher*innen kamen (vgl. TRC 2015c, 25), waren zugleich Beginn und Teil des sogenannten Versöhnungsprozesses, ging es doch darum, körperliche und seelische Verletzungen überhaupt erst einmal zu äußern und für diese öffentliche Anerkennung zu erfahren. Gleichwohl zeigte sich die Kommission in ihrem Bericht durchaus skeptisch, was Möglichkeiten einer Versöhnung und – darüber hinaus – den Einfluss der Kommissionsarbeit auf die kanadische Öffentlichkeit anbelangte.

Dies hat schon damit zu tun, dass die Einschätzung der Kommission zu den Residential Schools keineswegs von der kanadischen Politik geteilt wurde und wird. Während Ministerpräsident Stephen Harper 2008 von „Assimilation“ redete und eine Entschuldigung für die „zwangsweise Trennung der Kinder von ihrem Zuhause“ aussprach,⁹ unterstrich die Truth and Reconciliation Commission, dass es sich hier um einen „kulturellen Genozid“ handele:¹⁰

„Cultural genocide is the destruction of those structures and practices that allow the group to continue as a group. States that engage in cultural genocide set out to destroy the political and social institutions of the targeted group. Land is seized, and populations are forcibly transferred and their movement is restricted. Languages are banned. Spiritual leaders are persecuted, spiritual practices are forbidden, and objects of spiritual value are confiscated and destroyed. And, most significantly to the issue at hand, families are disrupted to prevent the transmission of cultural values and identity from one generation to the next.“ (TRC 2015c, 1)

8 Siehe die offizielle Seite der Truth and Reconciliation Commission: <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1450124405592/1529106060525#chp1> [10.9.2021]

9 <https://www.seattletimes.com/nation-world/canada-offers-historic-apology-to-native-peoples-for-forced-assimilation/> [10.9.21]

10 Wie MacDonald (2015, 424) deutlich macht, hatte die Truth and Reconciliation Commission of Canada kein Mandat, um zu einer rechtlich verbindlichen Einschätzung der Residential Schools zu kommen.

Noch im Jahr 2021 wurden, nach der Entdeckung hunderter Gräber auf dem Gelände ehemaliger Residential Schools, Forderungen laut, dass das kanadische Parlament diesen kulturellen Genozid ebenso anerkenne, wie es dies mit Genoziden in anderen Ländern bereits getan hat (vgl. MacDonald 2021).¹¹

Dass in Bezug auf die Residential Schools nicht von Assimilation, sondern von einem kulturellen Genozid gesprochen wird, ist auch für die weltweite sozial- und erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung dieser Schulungsform von hoher Bedeutung. Betrachtet man die aktuelle Diskussion zu Boarding Schools, so finden sich hier differenzierte Stimmen. So schreiben etwa Leonie Pihama und Jenny Lee-Morgan in dem überwiegend von indigenen Wissenschaftler*innen verfassten *Handbook of Indigenous Education*:

„It is clear that the drivers of the historical development of residential and mission schooling systems globally were, at one end of the spectrum, the denial of collective Indigenous identity to enable a full process of assimilation and civilization to be realized and, at the other end, genocidal and ethnocidal practices that sort to exterminate Indigenous nations.“ (Pihama & Lee-Morgan 2019, 21)

Während Pihama und Lee-Morgan sowohl die Boarding Schools als auch die Tagesschulen in Reservaten betrachten, kommt Jacobs in ihrem Vergleich australischer und US-amerikanischer Boarding Schools zu einem deutlich schärferen Urteil. Sie weist zunächst darauf hin, dass die Kinder in diesen Schulen allenfalls für ein Leben in den untersten Schichten der Gesellschaft vorbereitet und zugleich als billige Arbeitskräfte ausgebeutet wurden (vgl. Jacobs 2006, 209). Für diesen Zweck aber, so Jacobs, wäre es nicht nötig gewesen, die Kinder von ihren Eltern zu trennen, vielmehr habe es „tieferliegende und sinistere Motivationen“ hierfür gegeben: „In the United States, government desires to squelch Indian resistance on a large, collective scale played a major role in adopting child removal as policy“ (ebd., 211). Nicht nur sei es, wie ein General im späten 19. Jahrhundert sagte, kostengünstiger, die Indigenen zu erziehen als sie zu bekämpfen, auch konnte man den Widerstand von erwachsenen Indigenen brechen, indem man ihnen die Kinder wegnahm. In Australien wiederum wurden die Boarding Schools, wie erwähnt, vornehmlich für Kinder aus den Ehen von Weißen mit Aborigines gegründet. Hier ging es darum, die Kinder zu assimilieren, um die „Plage der Mischlinge“ (ebd., 214) durch deren Auflösung in der Dominanzkultur zu bekämpfen – man wollte also die Entstehung jeglicher hybriden Kulturen von vorneherein im Keime ersticken.

11 Auch wenn die offizielle Nicht-Anerkennung eines kulturellen Genozids darauf hinweist, dass der Versöhnungsprozess, der durch die Truth and Reconciliation Commission of Canada in Gang gesetzt werden sollte, nicht so erfolgreich war, wird im Vergleich mit den (früher einsetzenden) öffentlichen Diskussionen in Australien und den USA deutlich, dass der semipädagogische Ansatz der TRC einen größeren Effekt nicht nur für die indigene Bevölkerung, sondern auch für die anderen Bürger*innen Kanadas hatte (vgl. MacDonald 2015).

4 „Türkenklassen“ als erziehungswissenschaftlicher Reflexionsanlass

In Deutschland gibt es bisher noch keine gesellschaftliche Reflexion von schulischer Assimilation und Segregation. Umso wichtiger erscheint es uns, die biographischen Erfahrungen derjenigen Menschen zu rekonstruieren, die als Kinder in sog. „Türkenklassen“ beschult wurden. Diese „Türkenklassen“ sind eine spezifische Ausprägung der „Nationalklassen“ und „Ausländerklassen“, mit denen von 1973 bis 1998 auch auf den Protest der Eltern einheimischer Kinder gegen einen zu hohen ‚Ausländeranteil‘ in den Regelklassen reagiert wurde (vgl. Czock 1993, 67ff.). Um das biographische Wissen ehemaliger Schüler*innen solcher „Türkenklassen“ zu erheben, wurden 15 von ihnen im süddeutschen Raum in die Untersuchung einbezogen. Dabei fokussiert die breit angelegte Studie¹² den gesellschaftshistorischen und -politischen Kontext der sogenannten türkischen Arbeitsmigration sowie die darin strukturell angesiedelte schulische Segregation und analysiert, neben ministeriellen Dokumenten und schulpädagogischen Modellen dieser Zeit, auf der Grundlage von biographischen Interviews und *videographic walks*, die (damals) alltäglich praktizierte Form der (räumlichen) Verortung der Schüler*innen in ihren biographisierenden Folgen. Auf diese Weise lassen sich assimilationspädagogische Diskurse und Praktiken der separierenden Platzierung sowie damit verbundene, verletzte Biographien im Kontext minorisierender und marginalisierender Zugehörigkeits(an-)ordnungen empirisch fundiert und bildungstheoretisch diskutieren. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse ziehen wir professionstheoretische Schlussfolgerungen, die die Vulnerabilität von Bildungsprozessen zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen nehmen und für Theorien pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht fruchtbar machen.

So zeigt sich in den Analysen der biographischen Interviews mit dieser vulnerablen Gruppe, welche große Bedeutung für sie weiterhin die biographische ‚Aufarbeitung‘ ihrer Geschichte von assimilationspädagogisch legitimierten Praktiken der separierenden Platzierung/Verortung hat. Ebenso als biographische Muster des Erlebens und Durchschreitens von Räumen (der Bildung) bleiben die Erfahrungen minorisierender und marginalisierender Zugehörigkeit für sie bis heute wirksam. Dieses implizite Erfahrungswissen um biographische Verletzungen wird nun in fallspezifischen Logiken an die nächste Generation weitergegeben – und es wird deutlich, wie sie in ihren Erzählungen bspw., wie sie weiterhin nach einem Platz für sich und ihre Kinder in der Schule, in der Stadt und im Berufsleben suchen, da sie diese nicht als selbstverständliche Orte erfahren haben bzw. sich ihres Platzes – in gesellschaftlichen Zusammenhängen – nicht sicher sein kön-

12 Die Studie „Biographie und Raum – zur Verortung des Fremden in Schule und Unterricht“ (2018-2019) wurde von Juliane Engel geleitet und im Rahmen der Exzellenzförderung emerging talent der FAU Nürnberg-Erlangen finanziert.

nen. Hier wird nachvollziehbar, wie über Generationen hinweg die Erfahrungen konkret räumlicher und symbolischer Segregation wirken, „unsichtbar zu sein“, „hinter einer Mauer“ oder „im Karussell“ zu sitzen – in diesen von den ehemaligen Schüler*innen der „Türkenklassen“ gebrauchten Sprach-Bildern zeigen sich unterschiedliche Modi ihres segregierten Exklusionserlebens, wie wir an zwei Fällen exemplarisch zeigen möchten, um sodann auf professionstheoretische Implikationen zu sprechen zu kommen.

Eine ehemalige Schülerin, Aylin, beschreibt, während wir auf dem Schulhof filmen, wie sie immer wieder versucht hat, Kontakt zu Schüler*innen aus anderen Klassen aufzunehmen, jedoch „unsichtbar“ blieb. Diese Erfahrung, unsichtbar zu sein, obwohl sie präsent oder zumindest anwesend ist, wiederholt sie in einem Interview, bei dem die Forscherin ihr gegenüber sitzt und drei Kameras auf sie gerichtet sind:

- A: ne in der Berufsschule und da ham dann auch manche gesagt (.) ((mit verstellter Stimme gesprochen)) Mensch du warst in meiner PARALLELKLASSE? Dich hab=ich ja garnicht @WAHRGENOMMEN@ (.) ((mit anderer verstellte Stimme gesprochen)) so HMM ich dich au nicht (.) ÄH (.) JA ((mit Normalstimme gesprochen)) des=is tota::al (.) Schade weil [Ort] ist so klein äh
- I: mhm mhm
- A: man sieht sich immer=noch irgendwie. Aber man hat uns irgendwie nicht wahrgenommen damals (3).

Die Erfahrung, nicht wahrgenommen worden zu sein, unsichtbar (geblieben) zu sein, bewegt Aylin in ihrer Biographie fortlaufend. So beschreibt sie an verschiedenen Beispielen, wie sie zwar anwesend, jedoch ungesehen und unerkannt bleibt. Axel Honneth unterscheidet Grade der „Verletzbarkeit durch ein solches Unsichtbarsein“ danach, „wie aktiv das wahrnehmende Subjekt daran beteiligt ist“ (Honneth 2003, 15). Die Aktivität – und das ist für die Erweiterung qualitativer Biographieforschung im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Segregationsforschung relevant – knüpft er an die Medialität von Anerkennungsprozessen, d. h. an subjektivierende Artikulationspraktiken: „die Anerkennung ist im Unterschied zum Erkennen, das ein nicht-öffentlicher, kognitiver Akt ist, auf Medien angewiesen, in denen zum Ausdruck kommt, dass die andere Person ‚Geltung‘ besitzen soll“ (Honneth 2003, 15). Die Kombination von Assimilationspädagogik und Segregation, wie sie in den „Türkenklassen“ zum Ausdruck kommt und sich in solchen biographischen Erfahrungen wie derjenigen von Aylin niederschlägt, bietet offenbar die Grundlage, entlang dominanzkultureller Prämissen/Bedingungen der Wahrnehmung einer Person als sichtbares, erkennbares bzw. anerkennbares Subjekt Teil der Gesellschaft zu sein – oder eben auch nicht. Hierin liegt ein entscheidender Hinweis für professionstheoretische Überlegungen zur Wahrnehmung von Vulnerabilität. Eng damit verbunden sind sicher auch die Räume, die

betreten werden dürfen, in denen man sichtbar werden könnte. So beschreibt ein anderer Schüler, Doğan, ebenfalls ‚anwesend abwesende‘ Positionierungen erlebt zu haben:

D: Wie gesagt (.) mmh ein große Nachteil von der Schule waa auch, (.) äh wir wurden auch schlecht behandelt. //mmh// Schlecht mein ich jeezt (.) mmh wir warn auch schulpflichtig wir warn da, wir mussten die Schule besuchen aber so richtig um uns hat man sich nich gekümmert; also Ausflüge oder so hatten wir (.) kaum [...] Die konnten schon halt mit Computer und so spieln o und was lernen und wir durftn diesen Raum garnicht betretn

Hier wird deutlich, wie – assimilationspädagogisch motiviert – die Anwesenheit von Doğan und seinen Mitschüler*innen gefordert, ihr Wissen und ihre Präsenz jedoch zugleich missachtet wurde. Diese widersprüchliche und paradoxe Struktur ihrer schulischen und unterrichtlichen Positionierung treibt die ehemaligen Schüler*innen weiterhin um, wenn sie – wie in anderen Transkriptausschnitten deutlich wird – nach einem anerkannten Platz in der Gesellschaft für sich und ihre Kinder, also die nächste Generation, suchen.

Für eine erziehungswissenschaftliche Reflexion dieser biographischen Erfahrungen schlagen wir daher eine doppelte Haltung vor, die Methodologien kritischer Segregationsforschung leitet: Die in dem schulischen Kontext strukturell erfolgte Diskriminierung zu kritisieren und gleichzeitig die biographischen Erfahrungen vulnerabilitätstheoretisch für die Entwicklung einer machtsensiblen Professionstheorie heranzuziehen. So wäre es für Lehrkräfte entscheidend, sich sowohl ein reflexives als auch ein performatives Wissen um die Vulnerabilität von Schüler*innen als Subjekten anzueignen. Denn „die Risiken, die ein Subjekt in unterschiedlicher Art und Weise verletzlich machen, und die Ressourcen, die das Subjekt mobilisieren kann – oder eben nicht – um sich vor diesen Risiken zu schützen, den Verhältnissen zu widerstehen“ (Janssen 2018, 220), sind auf die Schüler*innen einer Klasse nicht gleichermaßen verteilt. Machtsensibles professionelles Handeln von Lehrer*innen würde hier nicht nur implizieren, totalen Identifizierungen dieser Schüler*innen (etwa als „Türk*innen“) durch ihre Peers entgegenzuwirken; die Lehrer*innen müssten auch reflektieren, inwieweit ihrem eigenen Handeln eine Festlegung und Reduktion ihrer Schüler*innen auf eine einzige Zugehörigkeitsdimension oder gar eine vorgestellte Gemeinschaft unterliegt (vgl. Nohl 2014, 235ff; siehe auch Bohnsack 2020, insbesondere 110ff.). So lässt sich argumentieren, dass Schule als Ort mit gesellschaftlicher Verantwortung historisch zu reflektieren und auch gegenwärtig danach zu fragen ist, wie segregierende Praktiken der Marginalisierung und Minorisierung als alltägliche Hervorbringung von assimilationspädagogisch erzeugten Ungleichheitsverhältnissen mit strukturellen Diskriminierungen einhergehen.

5 Einige Schlussfolgerungen und Fragen

Vor dem Hintergrund dieser erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen, biographischen und professionstheoretischen Reflexionen des Zusammenhangs von Segregation und Assimilation möchten wir nun einige durchaus normativ grundierte Schlussfolgerungen wie auch Fragen für die weitere Forschung zur Diskussion stellen. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass Assimilationspädagogik ein sehr breites Phänomen ist, das auch dort vorliegt, wo Kinder aus minorisierbaren Kulturen zusammen mit Kindern der Dominanzkultur beschult werden, wenn eben die Kulturen der Erstgenannten keine positive Beachtung im Schulunterricht erhalten. Dies gilt nicht nur für ethnisch konnotierte Kulturen, sondern auch für andere (geschlechts-, bildungsmilieu-, klassen- oder regionalspezifische) kollektive Lebensformen (siehe hierzu Nohl 2014, Kap. 2; Engel 2020a, 2020b), die in einer machtsensiblen reflexiven Professionstheorie systematisch berücksichtigt werden und die Pluralisierung von Zugehörigkeitsdimensionen voraussetzen. Auch wenn die Boarding Schools, wie sie hier vor allem für Australien, Neuseeland, die USA und Kanada diskutiert wurden, vorgeblich assimilationspädagogische Ziele haben, so erwiesen sie sich in ihren Folgen vornehmlich als kulturell genozidal. Wie gerade am Beispiel Kanadas deutlich wird, waren die pädagogischen Bemühungen, Kinder in die kanadische Gesellschaft zu assimilieren, nur schwach ausgeprägt und letztlich weitgehend erfolglos. Dass dennoch an diesen Residential Schools festgehalten wurde, weist darauf hin, dass es weitere, nicht-pädagogische Motive für deren Unterhalt gegeben hat. Der entscheidende Faktor dieser Schulen liegt nämlich in der *doppelten Segregation*: Es ist die Trennung von den Familien, die – über die Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft hinaus – auf die Zerstörung der kollektiven Lebensformen, denen diese Familien nachgehen, gerichtet ist. Indem man Kinder über zehn formative Jahre hinweg von ihren Familien isolierte, ihnen den Gebrauch der Muttersprache verwehrte und ihre Herkunftskulturen diskursiv abwertete, wurde – implizit oder explizit – ein kultureller Genozid angestrebt, der sich von jeglichen pädagogischen Ambitionen verabschiedet hatte. Hier verbietet es sich also, von Assimilationspädagogik zu sprechen, und eigentlich ist auch der Begriff der Schule hier nicht mehr angemessen. Die biographischen Spuren, die die Erfahrungen in sogenannten „Türkenklassen“ hinterlassen, zeigen, wie segregierende Formen der Beschulung als Missachtung des eigenen Subjektstatus erlebt wurden. Ihre assimilationspädagogische Grundlegung exkludierte die Kinder sprachlich und räumlich und machte sie somit „unsichtbar“, verwehrte ihnen also die Möglichkeit eines anerkannten Subjektstatus. Sie professionstheoretisch zu reflektieren und hierbei die Pluralisierung von Zugehörigkeitsdimensionen als zentrale Kategorie professionellen Handelns anzuerkennen, scheint uns nicht nur historisch geboten, sondern gegenwärtig angesichts segregierender

Beschulungsformen, denen immer noch viele neu in die Gesellschaft immigrierte Kinder unterliegen, zentral.

So weist gerade auch die erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion der biographischen Erfahrungen in und mit „Türkenklassen“ darauf hin, wie in der assimilationspädagogisch inspirierten Segregation sozial konstruierte und materielle Aspekte von Räumlichkeit eng ineinandergreifen. Denn „marginalisierte Räume zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie von Abjekten bewohnt werden, jenen also, denen der Subjektstatus versagt wird, weil es ‚im vorgegebenen System der Wahrheit‘ keinen Platz für sie gibt“ (Castro Varela 2013, 69). Eine reflexiv erziehungswissenschaftliche Segregationsforschung sollte daher nicht nur für die Gefahr der Missachtung und Vernichtung von Wissensbeständen sensibilisiert sein, sondern auch für die räumliche Komponente des Segregierens, die bis hinein in die Klassenräume und das damit verbundene berufliche – häufig unreflektierte – Handeln ragen kann. Die Frage lautet dann: „Wie ist die Ordnung entstanden, die wir jetzt für so selbstverständlich erachten? Wie sind die Anderen zu Anderen geworden?“ (Castro Varela 2013, 69).

Und schließlich ergeben sich für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Assimilation und Segregation aus diesen Überlegungen eine Reihe von weiterführenden Fragen: Wie werden biographische Assimilations- und Segregationserfahrungen professionstheoretisch in der Schule thematisiert und bearbeitet – etwa auch in Bezug auf ehemalige Schüler*innen von „Willkommensklassen“? Welche Formen von (segregativer) Assimilationspädagogik finden sich in Dimensionen jenseits ethnisch konnotierter Kulturen (in Bezug auf Geschlechter, Klassen etc.)? Welche aktuellen Formen der segregierenden Beschulung (Intensivklassen usw.) sind erziehungswissenschaftlich noch viel deutlicher zu kritisieren? Welche Kontinuitäten und Veränderungen werden evident, wenn man aktuelle segregativ-assimilatorische Beschulungsformen (etwa für die Uygur*innen in China; vgl. Leibold 2019) mit den in diesem Beitrag analysierten Boarding Schools vergleicht?

Literatur

- Adams, D. W. (1988): Fundamental Considerations: The Deep Meaning of Native American Schooling. 1880-1900. In: *Harvard Educational Review* 58 (1), 1-28.
- Anderson, B. (1988): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Burridge, N., & Chodkiewicz, A. (2012): An historical overview of Aboriginal education policies in the Australian context. In: N. Burridge, F. Whalan & K. Vaughan (Hrsg.): *Indigenous Education – A Learning Journey for Teachers, Schools and Communities*. Rotterdam: Sense Publishers. 11-22.
- Castro Varela, M. d. M. (2013): „Parallelgesellschaften“ und „Nationalmannschaften“ – Überlegungen zur Kritik in der Kritischen Migrationsforschung. In: P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner u. a. (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik?* Wiesbaden: Springer VS Verlag. 65-77.

- Czock, H. (1993): Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
- Deyhle, D. (1995): Navajo Youth and Anglo Racism: Cultural Integrity and Resistance. In: Harvard Educational Review 65 (3), 403-445.
- Engel, J. (2020a): Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videographieforschung. In: C. Demmer, T. Fuchs, R. Kreitz & C. Wiezorek (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag. 61-85.
- Engel, J. (2020b): The materiality of biographical knowledge – ethnography on aesthetic practices. In: Ethnography and Education 15 (3), 377-393.
- Engel, J./Jörissen, B. (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: T. Alkemeyer/N. Buschmann/T. Etzemüller (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Bielefeld: transcript. 547-565.
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2013): Ethnografie und Videographie in praxeologischer Perspektive. In: P. Loos, A.-M. Nohl, A., Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich Verlag. 268-283.
- Griffith, J. (2017): Of linguistic and resistance: children and English instruction in nineteenth-century Indian boarding schools in Canada. In: Paedagogica Historica, 53 (6), 763-782.
- Gualtieri, C. (2016): The Release of the Truth and Reconciliation Commission. In: M. Bait, M. Brambilla & V. Crestani (Hrsg.): Utopian Discourses Across Cultures. Pieterlen, Bern: Peter Lang. 185-214.
- Honneth, A. (2003): Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jacobs, M. D. (2006): Indian Boarding Schools in Comparative Perspective: The Removal of Indigenous Children in the United States and Australia, 1880-1940. In: Faculty Publications, Department of History (20). <https://digitalcommons.unl.edu/historyfacpub/20> . [letzter Abruf: 22.6.22]
- Janssen, A. (2018): Verletzbare Subjekte. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.
- Karakayali, J., Groß, S., Heller, M., & Kahveci, Ç. (2020): Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In: J. Karakayali (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Weinheim: Beltz Juventa. 107-124.
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Gross, S., & Heller, M. (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der Separation. In: Die Deutsche Schule 109 (3), 223-236.
- Leibold, J. (2019): Interior Ethnic Minority Boarding Schools: China's Bold and Unpredictable Educational Experiment. In: Asian Studies Review 43 (1), 3-15.
- Lenzen, D. (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- MacDonald, D. B. (2015): Canada's history wars: indigenous genocide and public memory in the United States, Australia and Canada. In: Journal of Genocide Research 17 (4), 411-431.
- MacDonald, D. (2021): Canada's hypocrisy: Recognizing genocide except its own against Indigenous peoples. In: The Conversation. Online unter: <https://theconversation.com/canadas-hypocrisy-recognizing-genocide-except-its-own-against-indigenous-peoples-162128> [Abrufdatum: 10.09.2021]
- Neufert, S. (1974): Soziale Auswirkungen der Ausländergesetzgebung. In: H. Müller (Hrsg.): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart: Klett Verlag. 16-26.
- Nohl, A.-M. (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Palmiste, C. (2008): Forcible Removals: The Case of Australian Aboriginal and Native American Children. In: AlterNative 4 (2), 75-88.
- Pihama, L., & Lee-Morgan, J. (2019): Colonization, Education, and Indigenous Peoples. In: E. McKinley & L. Smith (Hrsg.): Handbook of Indigenous Education. Singapore: Springer. 19-27.
- Raptis, H. (2015): Blurring the Boundaries of Policy and Legislation in the Schooling of Indigenous Children in British Columbia, 1901–1951. In: Historical Studies in Education 27 (2), 65-77.

- Rieger-Ladich, M., Frieberthäuser, B., & Wigger, L. (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft – Stichworte zu einem Programm. In: B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. 9-19.
- Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Smith, A. (2010): Indigenous People and Boarding Schools – A Comparative Study. Report prepared for the Secretary of the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues. New York.
- TRC=The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015a): Canada's Residential Schools: The History, Part 1 – Origins to 1939. Montreal u. a.: McGill-Queen's University Press.
- TRC=The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015b): Canada's Residential Schools: The History, Part 2 – 1939 to 2000. Montreal u. a.: McGill-Queen's University Press.
- TRC=The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015c): Honoring the Truth, Reconciling for the Future. Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission for Canada. Montreal u. a.: McGill-Queen's University Press.
- Tuider, E., & Lutz, H. (2018): Postkolonialität und Biographieforschung. In: H. Lutz u. a. (Hrsg.): Handbuch der Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS. 101-113.
- Walker, R. (2016): Reclaiming Māori education. In: J. Hutchings & J. Lee-Morgan (Hrsg.): Decolonisation in Aotearoa: Education, research and practice. Wellington New Zealand: NZCER Press. 19-38.
- White, J., & Peters, J. (2009): A Short History of Aboriginal Education in Canada. In: J. P. White, J. Peters, D. Beavon & N. Spence (Hrsg.): Aboriginal Education: Current Crisis and Future Alternatives, Toronto: Thompson Educational. 13-20.