



Die Rolle öffentlicher Erziehung in Spaltungs- und Vereinheitlichungsprozessen der Bevölkerung: das Beispiel des US-amerikanischen Urban Ghetto

S. Karin Amos

Eberhard Karls Universität Tübingen

Abstract

Inclusionary and exclusionary societal practices may be considered in their material manifestations and with regards to the signifying processes involved. Both aspects are related to each other and education is deeply implicated in both of them, because education figures prominently in modern societies as the pre-condition of all further inclusions into the relevant systems and their organizations. The article takes the American Urban Ghetto as an important socio-spatial constellation, the physical presence of exclusionary processes and practices as well as of societal significations. In a chronological perspective, the changing significations and their relation to education are described, thus grasping the social dynamics at work. It is argued that in the course of the twentieth century socio-spatial exclusion became more rather than less severe and that the ghetto has evolved from a transition zone to a zone at the heart of (the inner city) and yet at the very interstices of inside and outside of society.

Grundsätzliche (selbst-)kritische Vorbemerkung

Mit Blick auf den Kontext, in welchem dieser Beitrag verortet ist – eine Tagung der Sektion Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) –, zunächst eine kleine disziplinpolitische Anmerkung: Obwohl Fragen und Probleme der interkulturellen und der international vergleichenden Erziehungswissenschaft in der deutschen Erziehungswissenschaft durchaus von Forscherinnen und Forschern beider Disziplinen im Zusammenhang gesehen und behandelt werden, zeigt die Organisation der Fachkommissionen und die Benennung der Sektion, dass sich unterschiedliche Subdisziplinen ausgebildet haben, die historisch gut nachvollziehbar sind, über deren Aufrechterhaltung aber nachgedacht werden

sollte. Der vorliegende Beitrag versteht sich daher auch als Impuls, diese Auseinandersetzung zu führen bzw. sie wieder aufzugreifen.

Dies soll mit einem Beispiel illustriert werden, dessen Relevanz für den vorliegenden Beitrag im Laufe der Ausführungen deutlich werden sollte. Es handelt sich um eine für die aktuelle wissenschaftliche, aber auch für die wissenschafts- und bildungspolitische Diskussion wesentliche Anregung des britischen Bildungshistorikers und Kindheitsforschers Peter Moss¹ und der schwedischen Kollegin, der international renommierten Kindheitspädagogin Gunilla Dahlberg (Moss & Dahlberg, 2008). Beide betonen, dass neben der benchmark- und indikatorenorientierten Forschung auch eine weitere Perspektive zu berücksichtigen sei, nämlich die der kulturellen Einbettung der Bildungssysteme in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext. Sie weisen damit darauf hin, dass es sich bei den zentralen Begriffen wie ‚das Kind‘, ‚das Migrant*innenkind‘ usw. um soziale Konstruktionen handelt, die nur bedingt in universalistischen Entwicklungstheorien erfasst werden könnten. Daran schließt das Forschungsdesiderat an, genauer zu untersuchen, wie die jeweiligen Interrelationsgefüge, um die berühmte Wortprägung von Jürgen Schriewer aufzugreifen, gestaltet sind, wie also beispielsweise die öffentlichen Einrichtungen zur ‚Betreuung, Bildung und Erziehung‘ für die unter Sechsjährigen mit bestimmten Vorstellungen und (politischen) Prägungen von Familie und diese wiederum mit wohlfahrtsstaatlichen Arrangements zusammenhängen. Daran anschließend ist zudem zu fragen, wie die konkrete und je individuelle Situiertheit des Kindes mit den Generalisierungen der Zuschreibungen: ‚Migrant*innenkinder als Risikokinder‘ so mit standardisierten Beobachtungsverfahren korreliert werden, dass am Ende das geschieht, was Thomas Popkewitz (1998) als zentrales pädagogisches Paradox formuliert: Ausgerechnet die Maßnahmen, die ‚benachteiligten‘ Kindern helfen sollen, tragen entscheidend dazu bei, dass das Gegenteil geschieht. Moss plädiert daher dafür, zwischen den Polen, den universalistischen Modellen von kindlicher Entwicklung einerseits und der singulären Situiertheit des jeweiligen Kindes andererseits zu vermitteln und einen multiperspektivischen Zugriff zu konzipieren, der kulturwissenschaftliche Perspektiven einschließt.

Diese allgemeine Vorbemerkung schließt insofern an die hier zur Diskussion stehende Thematik an, weil es auch hier um die Frage geht, wie pädagogische Konzeptionen pädagogisches Handeln beeinflussen, die in sozialen Exklusionsprozessen impliziert sind.

Spezifische Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen zum US-amerikanischen städtischen Ghetto als Beispiel für die Dynamiken gesellschaftlicher Vereinheitlichungs- und Spaltungsprozesse

zesse greifen zunächst weit aus. Der eine Ausgriff betrifft die Besonderheit der gesellschaftlichen Funktion oder Rolle von Erziehung in modernen Gesellschaften und der andere betrifft einschlägige sozialwissenschaftliche Überlegungen zu gesellschaftlichen In- und Exklusionen. Die daran anschließende Fokussierung auf das amerikanische *urban ghetto* steht für das bei der Frühjahrssektionstagung der SIIVE (2011) in Frankfurt am Main angesprochene Zusammenwirken von ‚Macht‘, ‚Raum‘ und ‚Differenz‘. Es handelt sich beim Ghetto um eine sozialräumliche Formation, die den gesellschaftlichen ‚Metanarrativen‘ um Kohärenz und Homogenität, der Konstruktion eines einheitlichen gesellschaftlichen ‚wir‘ zuwiderläuft. Eine historische Perspektive kann zeigen, dass es sich um ein wandelbares Phänomen handelt, das im Laufe der Zeit zu unterschiedlichen Signifikationen geführt hat und in unterschiedlicher Weise Pädagogik und Erziehungswissenschaft ins Spiel brachte.

Um die Betrachtung des Ghettos nicht verkürzt und kurzschlüssig, sondern im Kontext semantisch vermittelter Gesellschaftsprozesse, um Inklusion und Exklusion, um Einheit und Spaltung zu verorten, erfolgt nach einer kurzen Reflexion: Warum Amerika? zunächst eine Beleuchtung der Zusammenhänge von Gesellschaft, Staat und Bildung sowie von Bildung und gesellschaftlicher Spaltung im Lichte einschlägiger wissenschaftlicher Perspektiven. Diese werden auf ihre Relevanz für das in Rede stehende Thema befragt. Daran schließt sich dann im zweiten großen Teil des Beitrags ein Vorschlag für eine Typisierung der unterschiedlichen Phasen des ‚Ghettodiskurses‘ an. In einem dritten Schritt wird das bislang dargelegte durch eine exemplarische Verknüpfung mit paradigmatischen pädagogischen Orientierungen vertieft. In einer Schlussbemerkung wird der Fokus nochmals erweitert und pädagogische Implikationen des Zusammenhangs zwischen Erziehung und sozialer Exklusion zur Sprache gebracht.

Warum Amerika?

Amerika hat, daran sei hier kurz erinnert, in der komparatistischen Forschung eine lange Tradition als Spiegel von für Europa relevanten Entwicklungen. Bereits einer der Gründerväter der sozialwissenschaftlichen Komparatistik, Alexis de Tocqueville, der mit *De la démocratie en Amérique* (1835 und 1840) einen Meilenstein gesetzt und den Ertrag komparativ angelegter Länderstudien für das Verständnis moderner Gesellschaften verdeutlicht hat, nutzte das amerikanische Beispiel im Sinne eines Experimentierfelds, das den europäischen Betrachtern alternative gesellschaftliche Entwicklungen vor Augen führen und damit sowohl die sozialen Kontingenzen als auch Entwicklungstendenzen aufzeigen sollte. Im krisengeplagten Europa des ersten Drittels des 19. Jahrhunderts wollte er nicht nur zeigen, dass

Gesellschaft auch anders möglich sei, sondern gleichzeitig das Argument stützen, dass die demokratische Gesellschaftsverfassung letztlich alle Länder erfassen würde und Amerika daher gleichsam den Blick in Europas Zukunft ermögliche. Gleichzeitig steigerte die nach außen gerichtete Weitsicht auch das Verständnis für das ‚Innen‘ der eigenen Gesellschaft: Durch die kontrastierende ‚fremde‘ Betrachtungsfolie sollte der Blick geschärft werden für die Besonderheiten der eigenen Praktiken und sozialen Strukturen – auch und gerade hinsichtlich der Erziehung und Bildung. Das Beispiel USA schien umso mehr geeignet in seinen komplexen Wechselwirkungen mit dem alten Kontinent betrachtet zu werden, weil die moderne amerikanische Gesellschaft als ehemalige Kolonie die historischen Wurzeln mit den europäischen Gesellschaften teilte, dann aber, trotz oder wegen des großen Einflusses aufgeklärten Denkens, einen anderen Weg in die Moderne nahm.

Während Tocqueville aber die relative Gleichförmigkeit der amerikanischen Gesellschaft, auch die grundsätzliche Gleichheit von Bildungszugängen für die weiße Bevölkerung in den Blick nahm, diente späteren Beobachtern das amerikanische Beispiel besonders für die Verdeutlichung von extremen Entwicklungen – als Negativfolie und Warnung vor Exzessen. In diesem Zusammenhang wurde in der jüngeren Vergangenheit der Begriff des Ghetto aufgenommen und auf europäische Verhältnisse der post-nivellierten Mittelstandsgesellschaft übertragen.² In diesem Zusammenhang ist eine Beschäftigung mit dem amerikanischen Ghetto dazu angehtan zu verstehen, wie weitreichende soziale Exklusions- und Spaltungsprozesse gleichzeitig dialektisch mit Einheitssignifikationen verbunden sind und welche Rolle dabei den öffentlichen Bildungssystemen zukommt. Nicht umsonst gilt – auch in den USA – ein erfolgreiches Durchlaufen des formalen Bildungssystems als Königsweg des sozialen Aufstiegs, als Mittel, die in der sozialen Herkunft angelegten Allokationen zu korrigieren. Diese Erwartung mag den harten empirischen Evidenzen noch so stark zuwiderlaufen; sie ist unerschütterlich und ein wichtiges Indiz für die Wirkmächtigkeit diskursiv konstruierter gesellschaftlicher Deutungsmuster.

Zum Zusammenhang Gesellschaft, Staat und Bildung

Einer der wichtigsten Ansätze zur Beleuchtung dieses Konnexes ist makrophänomenologisch arbeitenden Organisationssoziologen neo-institutionalistischer Orientierung um John W. Meyer (2005) zu verdanken, deren Beiträge inzwischen auch hierzulande in der Erziehungswissenschaft breiter diskutiert werden (Adick, 2008; Amos, 2008; Hornberg, 2010; Merckens, 2011; Koch & Schemann, 2009). Sie haben in einer Vielzahl großräumiger Studien deutlich gemacht, dass es sich bei der Organisation von Erziehung in Form von öffentlichen Schulen um eine moderne

Einrichtung handelt, die eng mit der Organisation von Gesellschaften als Nationalstaaten verbunden ist. Im Laufe der Entwicklung ist der neo-institutionalistischen Perspektive gemäß zudem zu beobachten, dass sich die Bildungssysteme mit Bezug auf zentrale Indikatoren zunehmend ‚isomorph‘ verhalten – eine Tendenz, die durch die Aktivitäten inter- und supranationaler Organisationen noch verstärkt wird. Man denke nur an das Bildungsindikatorenprojekt der OECD, die Funktion internationaler Rankings, den Bologna-Prozess, die Output-Steuerung usw.

Den Ursprung moderner Bildungssysteme führen Neo-Institutionalisten eindeutig auf das neue gesellschaftliche Selbstverständnis von Nationalstaaten zurück. Ihre These lautet: Es gibt öffentliche Bildungssysteme, weil sich ausgehend von westlichen Gesellschaften ein bestimmtes gesellschaftliches Mitgliedschaftsverständnis durchsetzt, das eine intensive und extensive Sozialisation/Erziehung der nachwachsenden Generation erfordert.

Der wesentliche Ausdruck der Beziehung, die der Staat zu seinen Bürgern eingeht, ist die Staatsbürgerschaft, welche ein wechselseitiges Rechte-und-Pflichten-Verhältnis zum Ausdruck bringt; vorweggenommen in den jeweils gesellschaftlichen Spezifikationen des klassischen Erzieher-Zögling-Verhältnisses. In allen Theorien um Staatsbürgerschaft, um Wohlfahrtsstaatlichkeit, um die moderne Grundform gesellschaftlicher Mitgliedschaft, geht es um Vorstellungen gesellschaftlicher Einheit, gleich ob diese in Begriffen der demotischen oder ethnischen Gemeinschaft, also als politische oder als Abstammungsgemeinschaft gefasst sind.

Das ‚Andere‘ des Staatsvolks liegt dieser Sichtweise zufolge außerhalb der Grenzen, auf die sich die nationalstaatliche Souveränität bezieht. Die einheitliche Grundeinschreibung der Individuen in den politischen Gesellschaftskörper verläuft daher zunächst unabhängig von den gesellschaftlichen Spaltungs- und Fragmentierungsprozessen, die ebenfalls mit der Moderne einsetzen. Insofern ist grundlegend für den Zusammenhang von moderner Gesellschaft und staatlich organisierter Bildung die Inklusion bzw. Integration der Bevölkerung, die sich in der allgemeinen Schul- bzw. Unterrichtspflicht ausdrücken. Öffentliche Erziehung und Staatsbürgerschaft sind mithin die beiden zentralen Mitgliedschaftsmodi moderner Gesellschaften. Daraus ergibt sich aber auch, dass Gesellschaften immer dann, wenn ihre Homogenitätsvorstellungen mit Blick auf die Zusammensetzung der Bevölkerung irritiert wurden (und in gewisser Weise immer noch werden), die damit einhergehenden Auseinandersetzungen auch und gerade in den Schulen ausgetragen haben. Marianne Krüger-Potratz (2005) hat dies in ihren historischen Beispielen zur ‚langen Vorgeschichte‘ der Migration im neunzehnten Jahrhundert eindrücklich dargestellt; deutlich wird dieser Konnex auch an der zunächst strittigen Frage, ob die Kinder der ‚Gastarbeiter‘ in der Bundesrepublik der Schulpflicht unterlägen, und

der noch immer aktuellen Diskussion um die Beschulung der Kinder von Asylsuchenden.

Der Punkt, um den es hier mit Blick auf die Ghettothematik geht, betrifft also die gesellschaftlichen Konstitutionsprozesse von ‚Bevölkerung‘, an denen die Pädagogik in der Moderne grundlegend beteiligt ist. Das Ghetto als Form der Besonderung setzt mithin soziale Unterscheidungsprozesse voraus, die sich sozialräumlich manifestieren.

Modifiziert und weiter ausbuchstabiert wird der Grundzusammenhang von Gesellschaft und Mitgliedschaft aus differenzierungstheoretischer Perspektive. So hat Michael Bommes (1999) im Anschluss an Niklas Luhmann darauf hingewiesen, dass der Staatsbürgerschaftsbegriff die Grundform der nationalen wohlfahrtsstaatlichen Einbeziehung von Individuen bezeichnet, indem, so sein Resümee, eine im Prinzip lebenslange Loyalitäts- und Leistungsbeziehung zwischen dem Staat und seinen Bürgern konstituiert wird. Diese Beziehung schlägt sich in den lebenslaufbegleitenden wohlfahrtsstaatlichen Organisationsformen nieder: dem Erziehungsgeld, den Unterstützungsleistungen in der Ausbildung, der Hilfe bei der Bewältigung von Risiken wie Krankheit oder Arbeitslosigkeit, bis hin zur Existenzsicherung für die Zeit nach der aktiven Erwerbstätigkeit. Bommes sieht daher in Wohlfahrtsstaaten eine Art sekundäre Ordnungsbildung, weil die funktionale Differenzierung der Gesellschaft auch die Exklusionsrisiken erhöht. Erziehung und Staatsbürgerschaft sind somit nur die Voraussetzungen; die eigentliche Inklusion findet in den gesellschaftlichen Teilsystemen und ihren Organisationen statt. In der Rolle des Erwerbstätigen muss man von den Organisationen des Systems in Anspruch genommen werden, sonst findet keine Inklusion statt. Da der Erwerbsinklusion in allen modernen Gesellschaften und ihren Wohlfahrtsstaaten eine so zentrale Funktion zukommt, kann der Ausschluss von Erwerbstätigkeit bedeuten, auch keinen Zugang zu Gesundheits-, Altersversorgungssystemen oder anderen sozialen Dienstleistungen zu haben. Die Diskussionen darüber, ob eine politische Moderation Exklusionen dauerhaft verhindern kann, wird in dem Luhmann zugeschriebenen Satz negativ beschieden: Vielleicht funktioniert die Gesellschaft auch ohne Menschen; jedenfalls ist der Systemerhalt nicht an die Beteiligung aller gebunden.

Mit Blick auf die Ghettothematik sind die differenzierungstheoretischen Ausführungen von Michael Bommes vor allem mit Blick auf die aktuelle und historisch junge Form ghettospezifischer Exklusion extremer Marginalisierung relevant; ein aus soziologischer Perspektive höchst seltener Fall:

Erst im Zuge einer fortschreitenden Verdichtung und Stabilisierung von Kommunikationen, in denen Individuen und sozialen Gruppen Irrelevanz zugeschrieben wird und sie in dieser Weise den Status der Überflüssigen und Ausgegrenzten zugewiesen bekommen, entstehen ‚Exklusionsbereiche‘, kommunikativ zum Beispiel als Sozialräume markierte

Zonen. ... Erst eine solche Stabilisierung der Kommunikation von Irrelevanz begründet ‚soziale Ausgrenzung‘, die in der Folge zu einem bestimmenden Element in der kollektiven Selbstwahrnehmung werden kann (Bommes, 1999, S. 165).

Jeffrey Alexander (1992) verbindet differenzierungstheoretische Ansätze – er bezieht sich auf Talcott Parsons, nicht auf Niklas Luhmann – mit religionssoziologischen und kulturwissenschaftlichen in einer eigenen neofunktionalistischen Wendung. Näher an Parsons und im Unterschied zu Luhmann hält Alexander an einer zentralen Positionierung von Normativität und Kultur als eigenständigem Bereich der Gesellschaft fest. Dies ermöglicht es, sonst eher unberücksichtigte Bedeutungsdimensionen in sein Projekt einzubauen und damit auch diejenigen Aspekte moderner Gesellschaft aufzunehmen, die die nichtrationalen, die affektiven Aspekte betreffen. Dies verweist auf einen grundlegenden Unterschied der soziologischen Gesellschaftskonstitution. In Luhmanns Differenzierungstheorie ist Gesellschaft kommunikativ bestimmt, bei Alexander affektiv, also letztlich an Lebewesen gebunden, denn nur diese sind zu Affekten fähig. Grundlegende Orientierung bietet dabei der sogenannte *Civil Code*, den Alexander aus der liberalen Theorietradition ableitet und der sich im Diskurs der öffentlichen Sphäre der Zivilgesellschaft ausdrückt. Dieser konstituiert Alexander zufolge den *locus*, an dem die Einheit der Gesellschaft zugleich imaginiert als auch fragmentiert wird. Entlang des symbolischen Codes wird über Dazugehören und Nichtdazugehören, Bürger und Feind, Würdigkeit und Unwürdigkeit entschieden. Dieser symbolische Code, der, so Alexanders Plädoyer, mit den jeweiligen subsektoralen und subsystemischen Konflikten in Beziehung zu setzen sei, bildet also mithin eine transversale Struktur. Er gesteht zu, dass die narrativen Elemente gewissen Kontingenzen und Variationen unterliegen, aber das Kernstück, so Alexander, sei nicht nur ahistorisch, sondern kulturübergreifend. Unter Rekurs auf Durkheim identifiziert er letztlich den Dualismus rein/unrein als die zentrale Unterscheidung, um welche sich Homologiemuster anlagern. Auch die diskursive Konstitution der Unterscheidung Bürger/Feind, die mit ‚demokratisch‘ bzw. ‚undemokratisch‘ korreliert, leitet er von dem angesprochenen Grundmuster ab. Er kommt dabei – auf der demokratischen Seite – zu Gegenüberstellungen wie: Autonomie, Rationalität, Besonnenheit, Selbstkontrolle, Offenheit, Vertrauen, Kritik, Ehrenhaftigkeit, Wahrhaftigkeit, aber auch, man beachte, denn darauf wird zurückzukommen sein: geistige Gesundheit, *Sanity*. Auf der undemokratischen Seite identifiziert er: Passivität, Abhängigkeit, Irrationalität, Hysterie, Realitätsverkennung, Misstrauen, Täuschung, Verschwörung und schließlich auch der Gegenbegriff zu geistiger Gesundheit, Wahnsinn, *Madness*. Alexander vertritt zudem die Auffassung, dass sich die zivilgesellschaftliche Sphäre nur ansatzweise von ihren religiösen, politischen und ökonomischen Bezügen habe emanzipieren können, und bringt mit diesen Verstrickungen aktuelle

Inklusionskämpfe in Verbindung. Er sieht daher eine Analogie zwischen dem religiösen Diskurs, in dem zwischen Geretteten und Verdammten unterschieden werde, einerseits, und dem bürgerlichen Diskurs, in dem über die zu Inkludierenden und denjenigen, denen Inklusion zu verweigern sei, andererseits. Trotz der Beanspruchung universaler, kulturübergreifender Gültigkeit ist zu fragen, ob die von Alexander identifizierten Signifikationen und Semantiken tatsächlich für alle Gesellschaften gelten; unbestritten tragen sie jedoch zur Erhellung der sozialen Konstruktion des amerikanischen Ghettos bei.

Mit Blick auf die Ghettothematik sind die religionssoziologischen Überlegungen relevant, weil sie, in Ergänzung zu den bekannteren machttheoretischen Überlegungen Foucaults (hier vor allem 1999 und 2008) dazu beitragen, die semantische Konstruktion von Exklusionsprozessen zu erklären, die immer daran gebunden sind, Nichtzugehörigkeit zu begründen. Orte des ‚einschließenden Ausschlusses‘ oder des ‚ausschließenden Einschlusses‘ hängen ab oder sind jedenfalls begleitet von Semantiken über Devianz und Anomalie, Fremdheit, Alterität, Unreinheit usw.

Die behandelten soziologischen Perspektiven beleuchten unterschiedliche Facetten: Der neo-institutionalistische Ansatz ist mit der Erklärung gesellschaftlicher Homogenisierungsprozesse befasst, während der differenzierungstheoretische Ansatz von Michael Bommers, aber auch der eher funktionalistische, religionssoziologisch unterlegte Jeffrey Alexanders – und der bislang nur erwähnte machttheoretische Zugriff Michel Foucaults – dazu beitragen zu verstehen, wie der Kommunikation gesellschaftlicher Einheit Brüche und Diskontinuitäten inhärent sind, die den homogenen aus gleichen Staatsbürgern bestehenden ‚Gesellschaftskörper‘ fragmentieren, Hierarchien und Ausschlüsse erzeugen. Diese Kommunikationen und Signifikationen sind den gesellschaftlichen Systemen und ihren Organisationen differenzierungstheoretisch betrachtet äußerlich, können aber dennoch gemäß des jeweiligen organisationsspezifischen Eigensinns genutzt werden. So entstehen Segregationen auf dem Wohnungsmarkt, im Beschäftigungssystem, aber auch Ungleichheiten in der öffentlichen Bildung.

Bildung und gesellschaftliche Spaltung

Bislang war bei Bildung davon die Rede, dass diese primär mit Integration und mit sozialer Mobilität assoziiert ist, letztere allen gegenläufigen Evidenzen zum Trotz, die in internationalen Vergleichsstudien seit den 1970er Jahren immer wieder bestätigt wurden. Die Assoziation von Bildung mit gesellschaftlicher Spaltung ist hingegen diskursiv – außer in kritischen Positionen – tabuisiert, obwohl sie in den Handlungsrouninen stets vollzogen wird. Wird die Beziehung zwischen gesellschaftlicher Spaltung und öffentlicher Bildung zum Gegenstand des öffentlichen

Diskurses gemacht, dies bestätigt das amerikanische Beispiel am Fall des städtischen Ghettos, wird sie bis auf wenige Ausnahmen nicht dem System, sondern den Individuen zugerechnet.

In funktionaler Hinsicht besteht die Aufgabe des Bildungssystems darin, die psychischen Strukturen der nachwachsenden Generation an die gesellschaftlichen Erfordernisse und bestehenden Werte zu adaptieren. Diesen Prozess bezeichnet man gemeinhin als Sozialisation, wovon das, was gemeinhin als Erziehung bezeichnet wird, einen wichtigen Teilaspekt bildet. Jede Gesellschaft hat hinsichtlich ihrer Wertevorstellungen bestimmte Eigenheiten, und in der amerikanischen spielen die protestantischen milleniaristischen auf der religiösen Seite und die republikanischen Deutungsmuster auf der politischen, eine wichtige Rolle. Diese politischen und religiösen Deutungsmuster oder zentralen Wertesysteme, um ein Wort meines Lehrers Roland Hagenbüchle zu gebrauchen, verbinden sich, so Jeffrey Alexander, mit einer besonderen Form des Kapitalismus und bilden zentrale Bestandteile schulisch vermittelter Werteorientierung. In den USA, so Alexander, seien die religiösen und politischen Fundierungen im Laufe der Geschichte an neue Umstände adaptiert, durch neue Elemente ergänzt, rekombiniert, weiter ausdifferenziert und modifiziert, aber niemals grundsätzlich aufgegeben worden. Der Wertschätzung von Tausch und Eigentum sowie der religiösen Fundierung in der Prädestinationslehre entsprächen auf der Seite der psychischen Dispositionen Tugenden der protestantischen Werkethik: Zeit- und Geldökonomie, Fleiß, Verantwortung, Mäßigkeit und Urteilsvermögen und Besonnenheit.

Führt man diesen Gedanken weiter und setzt ihn mit der Besonderheit der amerikanischen Nationenbildung in Beziehung, so lässt er sich auf die Formel bringen, dass das Gemeinwesen nicht bürokratisch, sondern in den Individuen selbst und in den Austauschbeziehungen einer freien Gesellschaft zu verwirklichen sei. Amerika als *Redeemer Nation* entsprachen die von (europäischer) Sünde und autoritärer Tradition wie der Geburtsaristokratie ‚gereinigten‘ Bürger. Bis heute gilt der Grundsatz, dass ein guter Job der Test für eine erfolgreiche Teilhabe an der amerikanischen Gesellschaft ist. Nach Alexander: In Amerika ist man das, was man tut, und wenig zu tun, ist wenig zu sein. Schule ist also ein zentraler Schauplatz, an dem zwischen Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit entschieden wird; an dem Prozesse des *Othering* (vor)entschieden werden, die sich im Zusammenwirken mit anderen organisationalen Interaktionen verdichten und verstärken. Voraussetzung ist dabei, dass Zuschreibungen gruppenspezifisch erfolgen und in den Körpern verankert, also somatisch werden.

Das Ghetto als Ausdruck gesellschaftlicher Vereinheitlichungs- und Spaltungsdynamiken

Das bisher Dargelegte ist nun mit dem Inbegriff gesellschaftlicher Exklusion, dem Ghetto, zu verbinden. Zugrunde gelegt ist dabei folgendes Verständnis von ‚Ghetto‘. Bei Ghetto handelt es sich um einen Sozialraum im Sinne des Wortschöpfers Henri Lefebvre (1974); also nicht um ein Objekt und nicht um einen vorgefunden rein materialen Raum, sondern um einen Raum, der wesentlich durch Handlungen und soziale Beziehungen geschaffen wird. In dieser Perspektive ist vor allem ethnographisch empirisch zu forschen. Im vorliegenden Beitrag geht es aber um eine andere Perspektive, nämlich um die Signifikationen gesellschaftlicher Mitgliedschaft, die im Ghetto zum Ausdruck kommen, und die Rolle von Bildung und Erziehung, sprich der öffentlichen Schulen, bei der Gestaltung dieser Relationen. Im Zentrum stehen nicht die konkreten äußeren Handlungen und Interaktionen, sondern ihre Bezüge zu einer symbolischen Ordnung.

Ghetto als Redeweise

Wenn die symbolische Dimension im Zentrum der Überlegungen steht, wenn es um Signifikationen geht, ist der Sprachgebrauch besonders zu beachten. Jegliche Rede über das US-amerikanische Urban Ghetto ist dadurch gekennzeichnet, dass der sprachliche Ausdruck metaphorisch gebraucht wird.

Die Phasen des Diskurses

a) die naturalistische Konzeption der Chicago School

Ursprünglich ist die Denotation von ‚Ghetto‘ ausschließlich auf die jüdische Bevölkerung bezogen, auf deren segregierte und separierte Lebensumstände in bestimmten Vierteln europäischer Städte, ursprünglich in Venedig. Über Einwanderer wie Louis Wirth (1928), Vertreter der *Chicago School of Sociology*, der gemeinsam mit Robert E. Park (1939), Ernest Burgess (mit Robert E. Park und Roderick McKenzie, 1925), W. I. Thomas, Florian Znaniecki (1918–1920) und Frederic Thrasher (1927) ethnographische Methoden in die evolutionistisch sozialökologisch ausgerichtete Soziologie einbrachte, kam der Begriff in die amerikanische sozialwissenschaftliche Diskussion. Mit der Verwendung von Ghetto und der damit einhergehenden Übertragung durch die Chicagoer Sozialwissenschaftler sind zwei entscheidende Verschiebungen verbunden: Erstens wurde die jüdische Erfahrung zum paradigmatischen Fall von Zuwanderung schlechthin in einer sich rapide modernisierenden, also urbanisierenden und industrialisierenden Welt, und zweitens

– damit verbunden – wurde das Ghetto zum Inbegriff einer bestimmten sozialräumlichen Formation, die sich unter Quasilaborbedingungen untersuchen ließ.

Die Chicagoer Soziologen des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts gingen davon aus, dass sich soziale Gruppen durch spezifische Bedürfnisse auszeichnen, die ihre Lebensgewohnheiten und Siedlungspraktiken bestimmen. Analog zum biologischen Konzept des Habitat nahmen sie an, dass auch Menschen zu ihrem Gedeihen bestimmte sozialräumliche Bedingungen benötigen und dabei spezifische *Natural Areas* bevorzugen.

Den Stadien des später auch in der deutschen Migrationsforschung breit adaptierten sogenannten *Race Relations Cycle* von Robert E. Park: Kulturkontakt, Kulturkonflikt, Akkommodation und Assimilation entsprachen also bestimmte sozialräumliche Konfigurationen. In den ersten Phasen wurde das Ghetto bevorzugt und nahm somit die Funktion einer Übergangszone, einer Art Quarantänestation an. Hier ließen sich die Neuankömmlinge zuerst nieder, hier fanden sie die ihnen aus der alten Welt vertraute Infrastruktur und die ihnen bekannten Sitten, Gebräuche und nicht zuletzt auch ihre Herkunftssprache. Sozialräumliche – und damit einhergehend – auch kulturelle und wertorientierte Separation galt als notwendig, um sich in der neuen Situation zurechtzufinden, sozusagen akklimatisieren zu können.

Dem sozialräumlichen entspricht ein zeitlicher Aspekt: So bedeutsam das Untersichbleiben von den Neuankömmlingen auch erachtet wurde, im Laufe der Zeit würden die Außenkontakte zunehmen. Dies beträfe, so die Chicagoer Soziologen, vornehmlich die zweite Generation, die nicht zuletzt durch den Besuch amerikanischer Schulen andere Sozialisationserfahrungen als ihre Eltern mache und daher zunehmend in Konflikt mit den althergebrachten Orientierungen gerate. Erst in der Folge, so die Chicagoer Forscher, komme es zu einer Lösung von den alten Strukturen und damit entspreche auch die *Natural Area* des Ghettos nicht mehr den dann relevanten Lebensbedürfnissen. Vermittelt durch die Brückenfunktion, die Angehörige der eigenen Minderheit mit etablierten Kontakten zur Mehrheitsgesellschaft einnähmen, komme es zu Abwanderung; bis schließlich in der dritten oder vierten Generation eine Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft erreicht sei, die sich sozialräumlich dadurch auszeichne, dass es zu einer vollständigen Vermischung käme. Alltagsbeobachtungen illustrierten diese Thesen und schienen zu bestätigen, dass ein und dasselbe Ankunftsquartier, ein und dieselbe ethnische Enklave der Stadt im Laufe der Zeit von den jeweils neu Ankommenden genutzt und damit der Abwanderungsprozess der vorhergehenden ethnisch-kulturellen Gruppe forciert werde. Wie geologische Ablagerungen, so die Gruppe um Park und Burgess, hinterließen sie alle ihre Spuren, die sich schichtenförmig übereinander lagerten: Wo gestern eine jüdische Apotheke war, ist heute ein irischer Gemischtwarenladen und wird morgen ein deutscher Turnverein sein.

In dieser Verwendungsweise ist Ghetto eine Übergangszone, keine wirkliche, auch wenn sie so scheinen mag, extraterritoriale Siedlung des Herkunftslandes, sondern das räumliche Pendant zur zeitlichen Transition, ein liminaler, interstitieller Ort. Damit ist auch gesagt, dass das Ghetto ein Ort des ‚Noch‘ oder ‚Noch Nicht‘ war; des ‚Noch Fremden‘, des noch nicht ganz angekommenen Neubürgers. Das Ghetto war im Gegensatz zum Slum kein Ort, der sich primär durch Armut auszeichnete.

In dieser naturalistischen Fassung bleiben Machtbeziehungen systematisch ausgeblendet, ebenso wie die Widersprüche, die den internationalen Migrationsdiskurs noch immer prägen: Menschen wandern nicht in eine abstrakte Gesellschaft ein, sondern immer in konkrete Lebensumstände: als Flüchtlinge, als Arbeitnehmer, als Ehepartner und Kinder.

Im Lichte der oben eingeführten Theorien betrachtet, ergeben sich folgende Perspektiven: Differenzierungstheoretisch interessant ist der für die USA im Unterschied etwa zu Deutschland charakteristische Zusammenhang zwischen ‚ethnisch-kultureller‘ Gruppenzugehörigkeit und Arbeitsmarktsegmentierung. Mit differenzierungstheoretischen Fragen der Systemintegration wird die Parallelität unterschiedlicher ‚Habitats‘ aufgelöst und die Frage nach dem Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen außerhalb des Ghettos gestellt. Das Ghetto wurde für die europäischen Einwanderer deshalb nicht zur dauerhaften Exklusionszone, weil eine dauerhafte Arbeitsmarktintegration folgte oder anders gesagt: neben den ethnischen ‚Nischenökonomien‘ wichtige Segmente des Arbeitsmarktes nicht blockiert waren. Theorien, welche die Rolle von Macht und Interesse berücksichtigen, können zudem in den Blick nehmen, dass Arbeitsmarktsegmente auch gruppenspezifisch angeeignet werden und – das zeigen Theorien sozialer Schließung besonders gut – zum Ausschluss anderer, nicht gruppenzugehöriger Arbeitskräfte, führen können. Die Einwanderer und ihre Kinder unterlagen zunächst aber durchaus spezifischen Allokationsprozessen, die auch die Möglichkeiten des schulischen Aufstiegs begrenzten; ein vorzeitiger Schulabbruch war daher allen Amerikanisierungsreden zum Trotz keine Seltenheit.

Anders aus der neo-institutionalistischen Perspektive: In dieser Sicht auf die Konstruktion gesellschaftlicher Einheit ist das Ghetto Ausdruck für die Situation ‚dazwischen‘. Als Amerikanisierungsinstrument hatte die Schule so gesehen eine sehr hohe Bedeutung, der realen Verhältnisse ungeachtet. Besonders die religionssoziologische Perspektive kann erhellen, dass es dem ambivalenten Status der europäischen Fremden entspricht, diese zunächst auf bestimmte Orte zu relegieren. Verbunden mit der machttheoretischen Perspektive Michel Foucaults lässt sich dies als gouvernementale Strategie bezeichnen. In den Schulen, als den Orten, an dem

die amerikanische Mehrheitsgesellschaft präsent ist, werden die gesellschaftlichen Fremd- und Selbstführungstechniken geübt.

b) Vom Ethnic zum Black Ghetto

Die nächste Konjunktur der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung findet in den 1960er Jahren statt. In der Zwischenzeit ist das ‚ethnic‘ zum ‚racial ghetto‘ geworden, sind seine Bewohner nicht mehr ‚weiße‘ europäische Zuwanderer, sondern afro-amerikanische, ‚schwarze‘ Binnenwanderer. Das Ghetto verliert seine Bedeutung als Übergangsraum und nimmt die Bedeutung der permanenten Siedlung einer bestimmten Bevölkerungsgruppe an. Festgehalten ist diese Bedeutung in St. Clair Drake und Horace Caytons: *Black Metropolis* aus dem Jahre 1945 (Drake & Cayton, 1945/1993). Anders als die Vertreter der Chicago School voraussagten, war die afro-amerikanische Ghettopopulation nicht die letzte Gruppe in der langen Folge ethnisch differenter Neuankömmlinge, sondern das ‚Andere‘ in der ‚eigenen‘ Bevölkerung; Teil und doch nicht Teil Amerikas.

Mit *Black Metropolis* war also die *Color Line* nicht nur als konstituierend für die Formation von ‚Rasse‘, sondern gleichzeitig als wichtigster Unterscheidungsfaktor zwischen dem schwarzen Ghetto und anderen deprivierten urbanen Vierteln bestimmt. Es ist die manifeste nicht nur Be-, sondern Verhinderung von Möglichkeiten, die den Unterschied zwischen der ‚rassischen‘ und den ethnischen Formationen artikuliert. Diese Form kategorischer Diskriminierung und Marginalisierung eines ganzen Bevölkerungssegmentes steht, wie Gunnar Myrdal in seinem ein Jahr vor *Black Metropolis* erschienen Buch *American Dilemma* (1944) klar hervorgehoben hat, in deutlichem Widerspruch zum *American Creed*. Das ‚schwarze‘ Gemeinschaftsghetto ohne Mauern, das um die *Color Line*, die Farbschranke herum organisiert wird, löst sich in den 1960er Jahren als eigene sozialräumliche Konfiguration auf. Die entscheidenden realhistorischen Bezugspunkte dafür waren unter anderem die Erfolge der schwarzen Bürgerrechtsbewegung und die durch die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Verwerfungen ausgelösten Ghettonunruhen, die teils auch als Aufstände, als ‚Erhebungen‘ – *Uprisings* – bezeichnet wurden, analog zu den Aufständen kolonisierter Bevölkerungen gegen die Kolonialherren. Bei dieser Gelegenheit sei auch daran erinnert, dass der in den *Postcolonial Studies* positiv gewendete Begriff der Hybridität ursprünglich genau das Gegenteil meinte und im Wortfeld um Verunreinigung anzusiedeln ist.

Zwanzig Jahre nach *Black Metropolis* erschien ein weiterer Klassiker zum Schwarzen Ghetto, der den Endpunkt der Rede über das ‚Gemeinschaftsghetto‘ und den Übergang zur aktuellen Hyperghetto-Debatte (Wacquant, 2008; Wilson, 1987/1995) markiert – Kenneth Clarks (1989) Studie über New Yorks Harlem, *Dark Ghetto*. Stärker als *Black Metropolis* ist *Dark Ghetto* eine amerikanische

Dystopie. Die systematische Blockade von Partizipationsmöglichkeiten wird von Clark in sozialpsychologischer Perspektive untersucht. Resignation, Devianz und Delinquenz sind die beherrschenden Themen, wobei Clarks Intention nicht die ist, die schlechten Lebensbedingungen auf individuelles Fehlverhalten zurückzuführen, sondern umgekehrt, auf die verheerenden Auswirkungen der strukturellen Barrieren aufmerksam zu machen. Mit dieser Studie zeichnet sich ein zentraler Wandel in der Beschreibung der Organisationslogik des Ghetto ab: Es sind nicht mehr pauschal kollektive, sondern individuelle Eigenschaften, an welchen sich der Ghettodiskurs anlagert. Die 1960er Jahre markieren dabei diesen entscheidenden Wandel von der *Color Line* als Organisationsprinzip des Ghettos zur Fokussierung von Psycho-Pathologien.

Im Lichte der vorgestellten Theorien betrachtet, ist das *Black Ghetto* zunächst der Ort, an dem der Teil der amerikanischen Bevölkerung, dem bis weit ins 20. Jahrhundert kein vollwertiger gesellschaftlicher Mitgliedschaftsstatus zuerkannt, isoliert wurde. Maßgeblich hierfür war bis zur Mitte des vergangenen Jahrhunderts die Farbschranke. Differenzierungstheoretisch bildet sich dies am eingeschränkten Zugang zu den gesellschaftlichen Systemen und ihren Organisationen ab; vor allem der Arbeitsmarkt war nur sehr bedingt zugänglich; die Professionen segregiert. In der Perspektive Alexanders war es der Ausschluss vom symbolischen Code und die Zuschreibung des Unreinen und Irrationalen, die hier maßgeblich war. Dies ändert sich mit *Dark Ghetto*. Mit der Abschaffung der Segregation einher geht das Verschwinden der Farbschranke und die Verlagerung des Ausschlusses vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von der Hautfarbe zu den psychischen Dispositionen.

c) Das Hyperghetto

Der bislang letzte Ghettotypus, das Hyperghetto, ist im Unterschied zum institutionellen oder Gemeinschaftsghetto nicht länger durch eine undurchlässige Farbgrenze bestimmt, sondern ist, in der dramatischen Metaphorik von Loïc Wacquant (2008) der Ort, an dem ein überflüssiges Gesellschaftssegment (aus)gelagert ist. Statt Farbgrenze wird Verhalten zum Bestimmungsmerkmal: Die Zuschreibungen werden exotisierender, stigmatisierender und dramatisierender: Der hinter den imaginären Ghettomauern zu leben verurteilte, noch immer überwiegend dunkelhäutige Bevölkerungsteil weist gefährliche und andere gefährdende persönliche Defekte bzw. parasitäres Verhalten auf. Die beiden wichtigsten Figuren sind der männliche *Gang Banger*, das gewalttätige Bandenmitglied, und auf der weiblichen Seite die *Teenage Welfare Mother*, die sozialhilfeabhängige, jugendliche Mutter. Die Ausdrücke ‚verurteilt‘ und ‚Mauern‘ ist bewusst gewählt, weil für Wacquant die Konvergenz von Ghetto und Gefängnis den gegenwärtigen Endpunkt der Hyperghetto-Entwicklung markieren.

Die um ‚Ghetto‘, wie bereits erläutert auch eine Metapher, angelagerten Bilder sind entsprechend dramatisch: *Urban Outcasts*, *Urban Bantustans*, gesellschaftliche Pariahs, Kampf von Bruder gegen Bruder, das Ghetto als *Killing Field*, oder um den Titel von Wacquants (1998) Beitrag in Bourdieus: Elend der Welt zu bemühen, schlicht ‚*The Zone*‘.

Die drei Ghettoformationen im Lichte der Konstitution gesellschaftlicher Mitgliedschaft

Betrachtet man die historischen Ghettypen im Lichte des Bezugs, den sie zur Frage der Konstitution gesellschaftlicher Mitgliedschaft aufweisen, lässt sich folgender Zusammenhang herstellen: das Einwandererghetto als Übergangszone, das institutionelle Black Ghetto als Separation bei gleichzeitiger, wenn auch aufgeschobener Option auf Integration im Sinne von uneingeschränkt gewährter gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten – eine ambivalente Formation von einschließendem Ausschluss und ausschließendem Einschluss – und das Hyperghetto als Lagerung – *warehousing* – des ‚Ausschusses‘, der defekten Körper und Seelen. Diese Typisierung also kommt zustande durch den Bezug auf Signifikationen gesellschaftlicher Mitgliedschaft, durch Verdichtungen kollektiv diffundierter Sinn- und Deutungsmuster. Diese dienen der Orientierung von Akteuren in ihrem je spezifischen Rollenhandeln. Sie sind das, was die Neo-Institutionalisten als Mythen bezeichnen – unhinterfragte Selbstverständlichkeiten, die das Handeln leiten und strukturieren und die mit der spezifischen Organisationslogik kurzgeschlossen werden. Auf diese Weise entstehen Verdichtungen, die nicht nur kommunikative, sondern auch gravierende sozialräumliche Implikationen zeitigen, wie eben das Ghetto.

Wie korreliert der Diskurs über öffentliche Bildung mit der Ghettypologie?

Ich greife nochmals auf und vertiefe, wie die Signifikationen, die im öffentlichen Bildungssystem transportiert werden, mit der Dialektik gesellschaftlicher Einigung und Spaltung, für die das Ghetto steht, zusammenhängen. Diese Aspekte können mit dem strukturfunktionalistisch-religionssoziologisch inspirierten Ansatz Jeffrey Alexanders und dem gouvernementalistischen in der Nachfolge Foucaults besonders gut beleuchtet werden, weil beide den Zusammenhang zwischen religiösen und politischen Bedeutungssträngen in den Blick nehmen, die für das amerikanische Gemeinwesen besonders wichtig sind; aber auch der Neo-Institutionalismus ist hier von Bedeutung. Rein/unrein, normal/deviant, auch gesund/wahnsinnig als säkulare Formen von würdig/unwürdig, gerettet/verdammt sind die zentralen Un-

terscheidungen, die Einigungen und Spaltungen organisieren. Dies kann hier nur schlaglichtartig beleuchtet werden.

Die Unterscheidung rein/unrein spielt um die Jahrhundertwende im pädagogischen Diskurs eine herausragende Rolle. Sie drückt sich in der Hygienebewegung aus und ist ein zentrales Motiv für die Etablierung der sozialen Arbeit, denkt man etwa an Jane Addams und die *Municipal Housekeeping* Bewegung. Die reine und reinliche Mittelklasse, repräsentiert durch sozial privilegierte Frauen, etabliert die Soziale Arbeit und nimmt im Slum Quartier. *Municipal Housekeeping* ist eines der großen Programme zur Säuberung, im physischen wie auch im übertragenen moralischen Sinne. An dieser Stelle kann nicht ausgeführt, aber soll wenigstens erwähnt werden, dass Pädagogen und Erziehungswissenschaftler eine zentrale Rolle in der amerikanischen Eugenikbewegung spielten, indem sie amerikanischen Nativismus mit der Vererbungslehre und Psychometrie kurzschlossen. ‚Gereinigt‘ werden konnten nur diejenigen Teile der Bevölkerung, die bereits ‚weiß‘ waren.

Ganz besonders zu betonen ist die herausragende Rolle des öffentlichen Schulsystems, denn öffentliche, staatlich organisierte, finanzierte und zertifizierte Bildung und Erziehung markiert einen strukturell absolut erstrangigen gesellschaftlichen, d.h. nationalstaatlichen Modus der Mitgliedschaftskonstitution. In den USA ist Schule – neben der Familie und der Community – eine hochgradig affektiv besetzte Institution. So bestätigen die bildungshistorischen Untersuchungen zur Integration von Einwandererkindern von ca. 1900 bis 1930 die Umschreibung des Einwandererghettos als eine Art Übergangszone oder Quarantänestation. Die Semantik um den zentralen diesbezüglichen Auftrag der öffentlichen Schule, nämlich der der Amerikanisierung, ist gleichzeitig eine Rede über Reinheit und Reinigung. Schulen sollen eine Transformation leisten, nicht unähnlich dem puritanischen Eintauchen ins Wasser, bevor der erste Fuß auf amerikanisches Land gesetzt wird – ein Zeichen der Reinigung und Läuterung vom europäischen Sündenfall. So zitiert Michael Katz den Jahresbericht des *Boston School Committee* aus dem Jahre 1858 als die Vereinigten Staaten mit der ersten großen Einwandererwelle und damit den Integrationsanforderungen des Schulsystems konfrontiert waren:

taking children at random from a great city, undisciplined, uninstructed ... with the inherited stupidity of centuries of ignorant ancestors, transforming them from animals to human beings (Katz, 1995, S. 104).

Bezeichnenderweise trägt eine einschlägige bildungshistorische Studie von David Tyack und Elisabeth Hansot (1982) zum migrationshistorischen Hintergrund der Etablierung und Ausdifferenzierung urbaner Schulsysteme den Titel: *Managers of Virtue*.

Amerikanisierung muss demzufolge nicht heißen, dass Einwandererkinder *de facto* erfolgreiche Bildungskarrieren durchlaufen konnten. Mit der Ausprägung

einer differenzierten Redeweise über die Möglichkeiten zur Aufnahme in die Gemeinschaft, der Zuerkennung gesellschaftlicher Mitgliedschaft, kam es in Verbindung mit der pädagogischen Grundfigur der Option auf die Zukunft dazu, dass die Einwanderer dem kaukasischen anglo-protestantischen Ideal zumindest auf der symbolischen Ebene angeglichen, gewissermaßen symbolisch ‚geweißt‘ wurden. Dies widerspricht keinesfalls den empirischen Befunden, die in einer Vielzahl von Studien gut belegt sind, wie beispielsweise in Jean Anyons *Ghetto Schooling* (1997). Sie zeigt darin, dass die Schulen für arme Kinder in Großstädten grundsätzlich minderwertiger waren, als die Schulen der Kinder für die Mittelschichten. Widerlegt ist dieser vor allem symbolische Zusammenhang auch dadurch nicht, dass gerade die Einwandererkinder in großer Zahl die Schulen vorzeitig verließen, um arbeiten zu gehen.

Mit Blick auf den zweiten Ghettotypus ist wichtig hervorzuheben, dass sich im Unterschied zum Typus des Einwandererghettos als Übergangszone, bezogen auf die schwarzen Südstaatenmigranten, kein ausdifferenzierter gesellschaftlicher Aufnahme- oder Eingliederungsdiskurs nachweisen lässt. Entscheidend ist daher nicht nur, dass im institutionellen schwarzen Ghetto die gesellschaftlichen Institutionen der Mehrheitsgesellschaft wiederholt oder verdoppelt wurden, nicht *de jure*, aber *de facto*, waren auch in den Nordstaaten die Kirchen, Schulen und Arbeitsmärkte segregiert;³ entscheidend ist vielmehr, dass die ‚schwarzen‘ Institutionen im Vergleich zu den ‚weißen‘ nicht nur inferior, sondern auch – und dies ist hier entscheidend – auf äußerst ambivalente Weise an den Mainstream Diskurs angeschlossen waren.

Dies ist ein signifikanter Unterschied in den beiden Ghettoformationen. Ein Indiz dafür ist folgender Befund: Vor dem Hintergrund der Ghettounruhen der 1960er Jahre, welche die gesellschaftliche Fragmentierung sehr deutlich gemacht haben, geraten zuerst die Schulen in den Blick. Befragt man nämlich die Quellen des öffentlichen Diskurses, welcher Aspekt von Ghetto in den 1960er Jahren am deutlichsten wahrgenommen wurde, so findet man die meisten Einträge unter ‚Ghettoschulen‘. Einzelne Lehrer wie Jonathan Kozol (1967) beschrieben ausführlich das Ausmaß und die Konsequenzen der inferioren segregierten Ghettoschulen und artikulierten deutlich moralische Appelle. Breit kommunizierte bildungspolitische Maßnahmen unter der Johnson-Administration sollen die Desegregation der Schulen, die bereits 1954 vom Obersten Gerichtshof mit der Entscheidung *Brown versus Board of Education* angeordnet worden war, flankieren. Untypisch für ein dezentrales Bildungssystem wie das amerikanische und daher besonders auffällig ist, dass zu dieser Zeit die Bundesregierung aktiv wird. Kompensatorische Programme wie *Head Start* sollen dem „kulturell benachteiligten (Ghetto)kind“ ein faires Wettrennen um die Zukunft gewähren. Title I des ESEA, des *Elementary and Secondary*

Education Act sah vor, die Schulen in benachteiligten Stadtteilen zu unterstützen. Die Bemessungsgrundlage richtete sich nach dem Einkommen und der Berechtigung der Erziehenden, Unterstützung aus *Aid to Families with Dependend Children* zu erhalten, einem wichtigen Baustein des amerikanischen Wohlfahrtsstaats. Entscheidend ist, dass in dieser Phase die mangelnde Bildungsbeteiligung den Institutionen angerechnet wurde. Skandalisiert wurde nicht individuelles Unvermögen, sondern strukturelle Benachteiligung.

Die Effekte der ergriffenen Maßnahmen sind ambivalent. Diese beinhalteten unter anderem Förderkurse, Berufsberatung, besondere Unterstützung für potentielle Schulabbrecher, das im Rahmen der kompensatorischen Programme ausgebaute Bildungsfernsehen (die Sesamstraße), die Ausbildung von Förderschullehrern. Trotz dieser Anstrengungen wurde kein Durchbruch erzielt. Die Gründe dafür sind vielfältig und in zahlreichen quantifizierenden Studien erhoben worden. Die Ambivalenz in den Signifikationen bestimmter Begriffe und Zuschreibungen kann vor allem eine kulturwissenschaftlich inspirierte Perspektive in den Blick nehmen, die aufzeigen kann, dass Begriffe wie das ‚*Culturally Deprived Child*‘ keine neutralen Beobachtungsbegriffe sind, sondern ‚*Otherness*‘ generieren. Teilhabe wird einerseits versprochen, andererseits aber auch verhindert.

Der gegenwärtige bildungspolitische Diskurs gibt sich farbenblind. Die Exklusionen sind weniger an äußeren Merkmalen als an Verhaltensweisen angelagert, wobei der bereits in der Vorstellung des Hyperghetto angesprochene Underclass-Diskurs eine wichtige Rolle spielt. Hier werden moralische Kategorien veranschlagt, an denen entlang entschieden wird, wer und wer nicht zur *Redeemer Nation* zählt.

Die herausgestellten Merkmale hängen mit dem Unterschichtsdiskurs zusammen, denn Verantwortungslosigkeit, Substanzabhängigkeit, Mangel an Tugenden sind die häufigsten topoi, wenn nicht gar ein rückläufiger Prozess der Zivilisierung im Sinne Norbert Elias konstatiert wird – im amerikanischen ist dann von *Superpredators* die Rede.

Dies gilt es im Blick zu haben, denn die großen nationalen Maßnahmen wie das *No Child Left Behind*-Gesetz aus dem Jahre 2001 erwecken den Eindruck, es werde alles getan, um allen Kindern eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung zu ermöglichen. Eigentlich geht es darum, die Organisation Schule in die Pflicht zu nehmen und anhand der regelmäßig überprüften Schülerleistung zu belohnen oder zu bestrafen; de facto aber haben sich paradoxe Wirkungen gezeigt: die Befürchtung, schlecht abzuschneiden, veranlasst Schulen dazu, schwache Schüler auszuschließen, um so bessere Testergebnisse zu erzielen. Auch hier zeigen sich komplexe Zusammenhänge zwischen der Anwendung universalistischer Modelle und gruppenspezifischer Verdichtungen wie den ‚Risikoschülern‘.

Schlussbemerkung

Nur sehr holzschnittartig konnte hier auf bestimmte Zusammenhänge hingewiesen werden, die aber bereits aufzeigen, dass die Verbindungen zwischen sozialräumlichen Formationen und Signifikationen zwar entlang von Grundfragen oder Problemen moderner Gesellschaft erfolgen, aber doch je spezifisch ausbuchstabiert und rekonstruiert werden müssen; vor kurzschlüssigen Übertragungen ist jedenfalls zu warnen.

Erziehung findet immer in gesellschaftlichen Kontexten statt, die heterogen und widersprüchlich sind. Gesellschaftliche Agonismen spiegeln sich in der Erziehung und ihren Diskursen wider, werden aber auch in den ‚Arenen‘ der Erziehung und Bildung ausgetragen. Für die weiteren Diskussionen wäre zu dieser allgemeinen Beobachtung noch eine besondere anzuführen: Spätmoderne Gesellschaften zeigen, dass sich die mit dem Projekt der Moderne verbundene Hoffnung nach universeller Inklusion unter den gegenwärtigen Bedingungen als zunehmend illusionär erweisen. In dieser Situation tritt an die Stelle politischer Moderation eine stärkere Forderung an die Bildungssysteme, die psychischen Strukturen der nachwachsenden Generation an die komplexen gesellschaftlichen Erfordernisse zu adaptieren. Gleichzeitig ist diese Forderung, die als individuell zu realisierende konzipiert ist, durchkreuzt von Konstruktionen der Universalität und Normalität, die zu den von Peter Moss (2007) und Thomas Popkewitz (1998) angesprochenen unerwünschten Folgen führen können, dass Ausschlüsse begünstigt und verstärkt werden, statt ihnen entgegen zu wirken.

Anmerkungen

1. Peter Moss war in wichtigen Funktionen für die Europäische Kommission und die OECD tätig; u.a. war er verantwortlicher Netzwerkkoordinator und Berichterstatter für den Länderbericht ‚Starting Strong II – zur Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland‘.
2. Der Begriff ‚nivellierte Mittelstandsgesellschaft‘ wurde 1953 von dem Soziologen Helmut Schelsky eingeführt (Braun, 1989).
3. Folglich lassen sich nicht nur weiße Zuschreibungen von schwarz, sondern auch schwarze Zuschreibungen von weiß beobachten.

Literatur

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Alexander, J.C. (1992). Citizen and enemy as symbolic classification: On the polarizing discourse of civil society. In M. Lamont & M. Fournier (Eds.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality* (pp. 289–308). Chicago: University of Chicago Press.
- Amos, S.K. (2008). Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 65–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling. A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College Press.
- Bommes, M. (1999). *Migration und Nationaler Wohlfahrtsstaat: Ein differenzierungstheoretischer Entwurf*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Braun, H. (1989). Helmut Schelskys Konzept der ‚nivellierten Mittelstandsgesellschaft‘ und die Bundesrepublik der 50er Jahre. *Archiv für Sozialgeschichte*, 29, 199–223.
- Clark, K. (1989). *Dark ghetto: Dilemmas of social power. With a new introduction by William Julius Wilson* (2nd ed.). Hanover, New Hampshire: Wesleyan University Press.
- Drake, St.C. & Cayton, H. (1993). *Black metropolis*. Chicago: University of Chicago Press. (Original erschienen 1945)
- Foucault, M. (1999). *Les anormaux. Cours au Collège de France 1974–1975*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France (1982–1983)*. Paris: Gallimard.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Katz, M.B. (1995). *Improving poor people*. Princeton: Princeton University Press.
- Koch, S. & Schemann, M. (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kozol, J. (1967). *Death at an early age. The destruction of the hearts and minds of negro children in the Boston public schools*. Boston: Houghton & Mifflin.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Gallimard.
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, J.W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Moss, P. (2007). Meetings across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (3), 229–245.
- Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5, (1) 3–12. Verfügbar unter: http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume5_issue1/moss.pdf [18.04.2012].
- Myrdal, G (mit R.M.E. Sterner & A. Rose). (1944). *An American dilemma. The negro problem and modern democracy*. New York: Harper & Row.

- Park, R.E. (1939). *Race relations and the race problem. A definition and an analysis* (with E.T. Thompson). Durham, NC: Duke University Press.
- Park, R.E., Burgess, E.W. & McKenzie, R. (1925). *The city*. Chicago: University of Chicago Press.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College of Columbia University Press.
- Thomas, W.I. & Znaniecki, F.W. (1918–1920). *The polish peasant in Europe and America* (5 vols.), vols. 1–2. Chicago: University of Chicago Press; vols. 3–5. Boston, Mass: Badger.
- Thrasher, F. (1927). *The gang: A study of 1,313 gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tocqueville, A. de (1835 und 1840). *De la démocratie en Amérique* (2 vol.). Paris: Gallimard.
- Tyack, D. & Hansot, E. (1982). *Managers of virtue. Public school leadership in America, 1820–1980*. New York: Basic Books.
- Wacquant, L. (1998). The zone. In P. Bourdieu, *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 179–204). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. New York: Polity Press.
- Wilson, W.J. (1995). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. Chicago: University of Chicago Press. (Original erschienen 1987)
- Wirth, L. (1928). *The ghetto*. Chicago: University of Chicago Press.