

Gorp, Angelo Van

Imagineering eine demokratische Gesellschaft. Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung

Wischmann, Anke [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Salomon, David [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]: *Neue Arbeitsverhältnisse - Neue Bildung. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 91-101. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2020)*



Quellenangabe/ Reference:

Gorp, Angelo Van: Imagineering eine demokratische Gesellschaft. Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung - In: Wischmann, Anke [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Salomon, David [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]: *Neue Arbeitsverhältnisse - Neue Bildung. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 91-101 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305421 - DOI: 10.25656/01:30542*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305421>

<https://doi.org/10.25656/01:30542>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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-License: <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

Anke Wischmann | Susanne Spieker |
David Salomon | Jürgen-Matthias Springer
(Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2020

**Neue Arbeitsverhältnisse –
Neue Bildung**

Anke Wischmann | Susanne Spieker | David Salomon |
Jürgen-Matthias Springer (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2020

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm –
Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph
Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von Carsten Bünger, Schwäbisch Gmünd; Charlotte
Chadderton, Bath Spa; Agnieszka Czejkowska, Graz; Martin Dust,
Hannover; Andreas Eis, Kassel; Christian Grabau, Tübingen; Andrea
Liesner, Hamburg; Ingrid Lohmann, Hamburg; David Salomon, Darmstadt;
Jürgen-Matthias Springer, Essen; Susanne Spieker, Landau; Gerd
Steffens, Kassel; Anke Wischmann, Flensburg.

Redaktion: Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon,
Jürgen-Matthias Springer

Anke Wischmann | Susanne Spieker |
David Salomon | Jürgen-Matthias Springer
(Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2020

Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6815-3 Print
ISBN 978-3-7799-6816-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Wolfgang Keim zum 80. Geburtstag

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung? <i>Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon, Jürgen-Matthias Springer</i>	11
Oedelsheim for ever. Wolfgang Keim zum 80. <i>Hasko Zimmer</i>	17
I. Historische Reflexionen der Verhältnisse von Arbeit, Bildung und Erziehung	21
Early modern <i>Beruf</i> and its spoiled children: neoliberalism and work revisited under the lens of Luther's educational reflection <i>Luana Salvarani</i>	22
Erziehung als Arbeit in John Lockes Schriften <i>Susanne Spieker</i>	36
Frauen(aus)bildung und Frauenbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts: Gesellschaftliche Umbrüche und widerständiges Selbstsein als Spannungsfeld in der Akademisierung des Sozialen <i>Sabine Toppe</i>	51
Erinnerung für die Zukunft? Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufen-Konzept einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie <i>Wolfgang Keim</i>	66
<i>Imagineering</i> eine demokratische Gesellschaft: Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung <i>Angelo Van Gorp</i>	91
II. Aktuelle Entwicklungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung	103
Arbeit und (berufliche) Weiterbildung im digitalisierten Kapitalismus. Aktuelle Trends und Konfliktlinien <i>Hans-Jürgen Urban</i>	104
Von der Subjektivierung der Arbeitsprozesse zur Pädagogisierung der Sozialpolitik – Bildungsprozesse als kapitalistisches Krisenmanagement <i>Roland Atzmüller</i>	124

Die Welt der Arbeit in einer postkapitalistischen Gesellschaft. Überlegungen und Anfragen zur Rolle von Bildung <i>Norbert Bernholt</i>	137
Kindheit, Bildung und Karriere. Zur Fragilität einer produktiven Verbindung <i>Agnieszka Czejkowska, Julia Seyss-Inquart</i>	152
III. Konsequenzen von Digitalisierung und Technisierung für das Verhältnis von Arbeit und Bildung	167
Digitalisierung – Arbeit – Bildung. Eine bildungstheoretische Perspektive auf die Arbeitswelt in Zeiten der Vierten Industriellen Revolution <i>Thomas Damberger</i>	168
Kognitive Entwicklung, Medien und digitale Technik <i>Rainer Fischbach</i>	180
Pädagogische Ökonomie. Anmerkungen zur Produktion des Selbst <i>Alessandro Barberi, Christian Swertz</i>	191
„Überlegen wie Arbeitgeber“ – Prekarisierung als performativer Organisationsprozess in der Jugendarbeit <i>Michael Janowitz</i>	207
IV. Bildungsprozesse im Kontext neuer Arbeitsverhältnisse	223
Bildung und Arbeit im Kontext von Globalisierung. Überlegungen zur Aktualisierung eines uralten Verhältnisses <i>Beatrix Niemeyer</i>	224
Entlassungen in die Mobilität – Beobachtungen zur politischen und pädagogischen Etablierung eines Mobilitätsimperativs und seiner Vermittlung von Arbeit und Bildung <i>Sebastian Zick</i>	235
Ausbildungsrealität – Die Erfahrungen neu zugewanderter Auszubildender <i>Angelika Yaghmaei</i>	246
“ <i>Game of Thrones</i> “: eine TV-Serie als Bildungserlebnis <i>Peter Dietrich</i>	263
Historisches Stichwort	281
Education <i>Ingrid Lohmann</i>	282

Jahresrückblick	293
„Und bleiben Sie gesund ...“ <i>David Salomon</i>	294
Rezensionen	307
Wa Thiong'o, Ngũgĩ (2019): Afrika sichtbar machen! Essays über Dekolonisierung und Globalisierung. Aus dem Englischen von Thomas Brückner. Münster: Unrast Verlag, 152 S. <i>Susanne Spieker</i>	308
Klein, Naomi (2018): Gegen Trump. Der Aufstieg der neuen Schock-Politik und was wir jetzt tun können. Frankfurt am Main Fischer, 367 S. <i>Anke Wischmann</i>	313
Roediger, David R. (2019): How Race Survived U.S. History. From Settlement and Slavery to the Eclipse of Post-Racialism. London/New York: Verso, 265 S. <i>Angelo Van Gorp</i>	316
Heine, Heinrich (2020): Ich rede von der Cholera. Ein Bericht aus Paris von 1832. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Tim Jung. Hamburg: Hoffmann und Campe, 60 S. <i>Ingrid Lohmann</i>	320
Luther, Martin (1982): Ob man vor dem Sterben fliehen möge. (1527) In: ders., Ausgewählte Schriften. Hrsg. von Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling, Bd. 2: Erneuerung von Frömmigkeit und Theologie. Frankfurt am Main: Insel, S. 225–250. <i>Christiane Pritzlaff</i>	323
Autor*innenspiegel	325
Jahrbuch für Pädagogik	328

Imagineering eine demokratische Gesellschaft: Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung

Angelo Van Gorp

Zusammenfassung: Dieser Beitrag diskutiert die mehr als hundertjährige Geschichte der Stahlstadt Gary, Indiana, in den Vereinigten Staaten. Da Garys Geschichte untrennbar mit der Blütezeit und dem Niedergang der Stahlindustrie in den USA verbunden ist, kann der Fall Gary als Symbol für das „Zeitalter des Stahls“ angesehen werden. Es ist eine Geschichte, die von Einwanderung, Segregation, Rassendiskriminierung, Arbeitslosigkeit, Armut und städtischem Verfall geprägt ist. Basierend auf Primär- und Sekundärquellen geht dieser Beitrag über das „Zeitalter des Stahls“ hinaus in das postindustrielle Zeitalter und stellt Verbindungen zu Disziplinen wie Sozialpädagogik, Humangeographie und *public history* her. Es nutzt das Konzept des *Social Imagineering*, um eine sozial bewegte und engagierte Bildungsgeschichte zu fordern.

Abstract: This article discusses the century-old history of the steel town of Gary, Indiana in the United States. As Gary's history is inextricably bound up with both the heyday and the decline of the steel industry in the United States, the case of Gary can be seen as emblematic of the "age of steel." It is a history marked by immigration, segregation, racial discrimination, joblessness, poverty, and urban decay. Based on primary and secondary sources, this paper moves beyond the "age of steel" to the post-industrial era and draws connections to disciplines such as social pedagogy, human geography, and public history. It uses the concept of *Social Imagineering* to call for a socially moved and engaged history of education.

Keywords: Gary (Indiana), Social Engineering, (Social) Imagineering, John Dewey, Demokratie

Einführung

Nachdem ich auf einer Konferenz zur Historischen Bildungsforschung einen Vortrag über Gary, Indiana, gehalten hatte, fragte mich eine kanadische Kollegin,

warum ich so besessen von dem Thema sei.¹ Zuerst war ich schockiert, aber plötzlich wurde mir klar, dass sie höchstwahrscheinlich Recht hatte. Eines Tages hatte ich mich nämlich entschlossen, die Arbeit des belgischen Pioniers der Sozialmedizin René Sand (1877–1953) zu lesen. 1918 beauftragte ihn die belgische Regierung mit einer Untersuchung zum Taylorismus (Sand 1920; Gard/Pluim 2014). Basierend auf den in den USA gewonnenen Eindrücken schlug Sand eine Sozialmedizin vor, die eine zentrale Rolle in der urbanisierten und industrialisierten Gesellschaft spielen sollte. Sands Ansatz zeigte eine große Affinität zur Reformpädagogik. Insbesondere zwei Referenzen in Sands Werken haben meine Aufmerksamkeit erregt: Das erste ist seine Anerkennung der Arbeit seines Zeitgenossen, des belgischen Reformpädagogen Ovide Decroly (1871–1932), zu dem ich bereits gearbeitet hatte. Es war jedoch vor allem die zweite Referenz, die sich auf Sands Besuch in den USA bezog, die meine Aufmerksamkeit auf sich zog: seine Diskussion über das öffentliche Bildungssystem in Gary, Indiana. Dieser Aufsatz erklärt, warum genau Gary für mich zu einer Leidenschaft geworden ist. Ich nutze die verschiedenen Bedeutungsebenen des Konzepts „Brachland“ um meinen Beitrag zu strukturieren.

Ein pädagogisches Brachland

Das öffentliche Bildungssystem in Gary ist eines der aussagekräftigsten Beispiele für *progressive education* in den Vereinigten Staaten. Es wurde ausführlich in der amerikanischen historischen Bildungsforschung diskutiert (z. B. Kliebard 2004; Semel/Sadovnik 1999; Zilversmit 1993; Cohen 1990). 1961 schrieb der amerikanische Bildungshistoriker Lawrence Cremin:

Bis 1916 scheint es angemessen zu sein, zu sagen, dass die meisten Progressiven, wenn sie gebeten würden, das führende Beispiel progressiver Bildung zu zitieren, Gary wahrscheinlich erwähnt hätten (Cremin 1961, S. 155).²

Garys Leiter der Schulbehörde, William Wirt (1874–1938), hatte den Vorteil, aus dem Nichts, d. h. aus *pädagogischem Brachland*, ein Schulsystem aufbauen zu können. Das auffälligste Merkmal des *Gary-Plans* war der sogenannte *Work-Study-Play-Plan* oder *Platoon-System*, mit dem die Kapazität der Schulen verdoppelt werden konnte. Denn wenn eine Gruppe von Schülern bspw. die

1 Ich habe eine erste Version dieses Aufsatzes auf der *European Conference for Educational Research* und auf der *International Standing Conference for the History of Education* vorgestellt, die als Van Gorp (2019) veröffentlicht wurde. Dieser Beitrag ist eine stark überarbeitete Version davon.

2 Die im Original englischsprachigen Zitate wurden alle vom Verfasser übersetzt.

Auditorien, Labors und Spielplätze benutzte, konnte eine andere Gruppe die Klassenzimmer nutzen (Zilversmit 1993).

Aufgrund der öffentlichen Aufmerksamkeit und Unterstützung durch, unter anderem, Randolph Bourne (1886–1918) und John Dewey (1859–1952) verbreitete sich das *Platoon-System* schnell (Bourne 1979/1916; Dewey/Dewey 1962/1915). In den 1920er Jahren wurde das *Platoon-System* in über 1.000 Schulen in den USA angewendet (Callahan 1970/1962, S. 413). Der *Gary-Plan* ist das umfassendste Beispiel für Schulen, die, wie Dewey und seine Tochter Evelyn in *Schools of Tomorrow* diskutierten, mit „einem Lehrplan“ arbeitete der „wirklich repräsentativ ist für die Bedürfnisse und Bedingungen einer demokratischen Gesellschaft“ (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 288). Der *Gary-Plan* war jedoch eher verwaltungstechnisch, als lehrplanmäßig innovativ zu nennen (Callahan 1962/1970, S. 126; Cohen 1990, S. 121). Aus gutem Grund wurde Wirt also als „Bildungsingenieur“ bezeichnet (Bobbitt 1912, S. 260–261).

Vom natürlichen Brachland zur urbanen Blütezeit

Nachdem ich mich auf Referenzen amerikanischer Bildungshistoriker konzentriert hatte, um das Gesamtbild zu sehen, wandte ich mich anderen historischen Ansätzen zu, die sich hauptsächlich auf die Industrie- und die sozioökonomische Geschichte bezogen. Ich habe erfahren, dass Garys Geschichte untrennbar mit der Blütezeit und dem Niedergang der Stahlindustrie in den Vereinigten Staaten verbunden ist, und daher kann der Fall Gary als Symbol für das „Zeitalter des Stahls“ angesehen werden (Priem/Herman 2019). 1906 entstand eine neue Stahlstadt, die nach Elbert H. Gary (1846–1927), dem ersten Vorstandsvorsitzenden von *U.S. Steel*, benannt wurde. Gary wurde in der Progressiven Ära zum Symbol des urban-industriellen Amerikas (Brook 1975). Es wurde als „großes technisches Wunder“ und „neue industrielle Utopie“ gefeiert (Levine/Levine 1970/1916, S. xxvii). Gary schoss wie ein Pilz aus dem Boden. Daher wurde Gary „Amerikas magische Stadt des Stahls“ genannt (O’Hara 2011). Schnell wurden in Gary Tausende von sogenannten *millhands*³, hauptsächlich ost- und südeuropäischen Einwander*innen der Arbeiterklasse, heimisch, die den amerikanischen Traum verfolgten und ihre eigenen unzähligen Arten hatten, die Stadt zu bewohnen und zu erleben (Betten/Mohl 1974; Bloomberg/Hoffmann 1958).

Dieses dramatische Wachstum hinderte Gary nicht daran, eine typisch amerikanische Stadt zu werden, oder, wie der Historiker Paul O’Hara es ausdrückte, sogar „die amerikanischste aller US-amerikanischen Städte“ (O’Hara 2011). Im Angesicht der sozialen Herausforderungen hat der Leiter

3 Ein Stahlwerk („Steel Plant“) wird auch „Steel Mill“ genannt. Daher wurden die Arbeiter „millhands“ genannt.

der Schulbehörde Wirt beschlossen, wie Dewey bemerkte, „die Schulen (nicht) als Werkzeuge bestehender industrieller Systeme“, sondern „die Industrie für die Umstrukturierung der Schulen“ zu nutzen (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 311). Die Berufsausbildung wurde so zu einem Mittel zur Transformation der bestehenden industriellen Gesellschaftsordnung. Die Demokratie, die die „Chancengleichheit“ als Ideal proklamierte, erforderte eine Ausbildung, in der Lernen und die Umsetzung des Lernens in der Gesellschaft, Ideen und Praxis, Arbeit und Anerkennung der Bedeutung dessen, was getan wird, von Anfang an und für alle vereint sind (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 315). Die Deweys lobten die Gary-Schulen, denn sie zeigten „wie das Ideal der Chancengleichheit für alle in die Realität umgesetzt werden kann“ (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 316). Im Wesentlichen war der *Gary-Plan* ein Versuch, die Vorstellung der Deweys von Bildung als „embryonales Gemeinschaftsleben“ auf ein städtisches Schulsystem anzuwenden (Cremin 1961, S. 155). Der Schwerpunkt lag auf der Schule als *sozialem Clearinghaus* für die Nachbarschaft. In den Worten der Deweys: „Die Nutzung der Schulanlage als soziales Zentrum ist eine Anerkennung der Notwendigkeit eines sozialen Wandels und der Verantwortung der Gemeinschaft, dazu beizutragen“ (Dewey/Dewey 1962/1915, S. 227).

Ein verblässendes Evangelium

Ich habe vielleicht den Eindruck erweckt, dass sich amerikanische Bildungshistoriker ausschließlich auf die Erfolgsgeschichte des *Gary-Plans* konzentriert haben, aber dies war sicherlich nicht der Fall. Der *Gary-Plan* löste sich in den 1930er Jahren auf und wurde bald nach Wirts Tod im Jahr 1938 ganz fallengelassen. Eine Umfrage unter den Gary-Schulen im Jahr 1940 beschrieb ein öffentliches Bildungssystem, das „routinemäßig sprachlos“ geworden war. In dem Bericht wurde „eine fast religiöse Hingabe an die Vergangenheit“ und eine „schleichende Baufälligkeit“ vieler Aspekte eines Systems festgestellt, welches nur wenige Jahre zuvor „zu den glorreichsten Erfolgen im Bildungsbereich“ gehörte (Callahan 1970/1962, S. 58). Es dauerte bis 1960, als das System schließlich „nach einer langwierigen Krankheit“ starb (Cohen 1990, S. xiv, xvii, 158; vgl. Cuban 1998, S. 453). Ironischerweise wurden die Schulanlagen, die einst als ideal bezeichnet wurden, in der Zeit um Garys hundertjähriges Bestehen entweder geschlossen oder abgerissen.

Letztendlich war es ein Zitat des amerikanischen Bildungshistorikers William Reese, das meine Neugier weckte und mich auf meiner Reise einen Schritt weiterbrachte. Reese schrieb: „Die Aufgabe des Historikers ist es, sicherzustellen, dass wir uns daran erinnern, was zu viele Menschen vergessen.“ Er gab diese Erklärung im Jahr 1990 ab, als viele Bürger Gary möglicherweise nur noch als

eine der zahlreichen Städte im nördlichen Rostgürtel Amerikas betrachten, deren Schulen durch bekannte städtische Übel beeinträchtigt sind, die aus dem Erbe von Rassendiskriminierung und Armut inmitten einer zusammenbrechenden Wirtschaft hervorgegangen sind (Reese 1990).⁴

Durch Reese wurde mir bewusst, dass ich meine Forscherperspektive noch einmal erweitern musste, und ich stellte fest, dass Gary in den Jahren bspw. sowohl Gegenstand der Rassismusforschung als auch von Forschungen zur Stadtplanung und Segregation war.

Ich entdeckte, dass Gary, dessen Modellschulen mich begeistert hatten, wie andere einst blühende Produktionszentren heute eine Geisterstadt geworden ist. Gary ist wie Detroit und viele andere Städte im *Rust Belt* eine Stadt, die von physischem Verfall, Arbeitslosigkeit, konzentrierter Armut und rassistischer Segregation geplagt ist (Sugrue 2005). Gary wurde von der Utopie zur Dystopie, vom natürlichen zum städtischen Brachland. Als postindustrielle Stadt kehrte Gary mit einem Hauch von Rost in ihren vorindustriellen Zustand zurück. Die weiße Bevölkerung, die 1930 immer noch 80 Prozent ausmachte, sank bis 2000 auf 10 Prozent. Gleichzeitig wuchs Garys afroamerikanische Bevölkerung exponentiell von weniger als 20 Prozent in den 1930er Jahren auf über 80 Prozent im Jahr 1990. Heute, gemessen an der Volkszählung von 2019, zählt die afroamerikanische Bevölkerung 78 Prozent und die weiße Bevölkerung (ohne *Hispanics* oder *Latinos*) 12 Prozent. Von den Bewohner*innen leben heute etwa ein Drittel in Armut. Die Bevölkerung, die 1960 einen Höchststand von ungefähr 178.000 erreichte, ist heute auf ungefähr 74.800 zurückgegangen. Gary ist heute die am stärksten segregierte aller US-amerikanischen Städte.⁵

4 Der *Rust Belt* (Rostgürtel) ist die Region an der Grenze zu den *Great Lakes* in den USA. Die Stahlindustrie, Automobilunternehmen und die Gummireifenproduktion waren die größten Rostgürtelindustrien. In den 1950er Jahren war der Rostgürtel ein Wirtschaftsriese, auf den mehr als die Hälfte aller US-amerikanischen Fertigungsaufträge und etwa 43 Prozent aller US-amerikanischen Arbeitsplätze entfielen (Alder/Lagakos/Ohanian 2014; vgl. Hobor 2012).

5 Zur demografischen Statistik siehe: Stats Indiana, Indiana City/Town Census Counts, 1900–2010. Online unter: http://www.stats.indiana.edu/population/PopTotals/historic_counts_cities.asp [Abgerufen am 20.12.2020]; United States Census Bureau, Quick Facts – Gary City, Indiana. Online unter: <https://www.census.gov/quickfacts/garycityindiana> [Abgerufen am 20.12.2020]. Zur Segregation siehe den Dissimilarity Index (vgl. McArdle 2009). Online unter: [https://www.censuscope.org/us/rank_dissimilarity_white_black.html](https://www.censusscope.org/us/rank_dissimilarity_white_black.html) [Abgerufen am 20.12.2020]

Diskussion: Vom Brachland ins Land der Hoffnung

Der starke Kontrast zwischen dem Gary der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und dem Gary von heute affizierte mich. Genau aus diesem Grund ist Gary für mich zu einer Leidenschaft geworden. Als ich anfang Garys Geschichte zu erforschen, hatte ich die Hoffnung, dass Gary eine bessere Zukunft haben würde. Vielleicht erscheint es naiv, aber ohne einen Hoffnungsschimmer ist ein sozial motiviertes akademisches Engagement unmöglich. Es war O’Haras Buch, in dem er die verschiedenen konstruierten Erzählungen über Gary erklärt, was mich zunächst davon überzeugt hat, dass es Hoffnung für Gary gibt. Die unterschiedlichen Erzählungen sichtbar werden zu lassen, wird jedoch, wie O’Hara argumentiert, von wesentlicher Bedeutung sein:

Wenn wir erkennen, wie wir uns entschieden haben, über Gary zu sprechen, können wir diese Verbindung trennen und die Stadt möglicherweise von diesen Belastungen befreien. [...] Das Verständnis der sozialen Konstruktion gibt uns die Möglichkeit, neu zu erfinden, neu zu interpretieren und umzugestalten (O’Hara 2011, S. 13).

Wegen meiner Nähe zur Sozialpädagogik hat mich besonders der letzte Satz angesprochen. Dies ist der Grund, warum Arthur Naparstek (1938–2004), ein Experte für Stadterneuerung und Revitalisierung von Stadtvierteln, meine Aufmerksamkeit auf sich zog. Sein Plädoyer für eine Partnerschaft in Gemeinschaften zur „Verwirklichung der Demokratie“ beruhte auf seinen Erfahrungen in den späten 1960er Jahren, als er in Gary als Assistent des ersten afroamerikanischen Bürgermeisters Gordon Hatcher (1933–2019) arbeitete. Naparstek bezeichnete es als „einen unserer grundlegenden Fehler [...], dass sich die Politik nicht auf Menschen konzentriert“ (Naparstek 1980, S. 56).

Urban Exploring konzentriert sich auf Ruinen, nicht auf Menschen. Garys Ruinenfotografie, die Räume ästhetisiert und dramatisiert, ohne zu fragen, was sie für die Menschen, die sie bewohnten, bedeuteten, ist überall im Internet zu finden (Apel 2015; vgl. Stoler 2008).⁶ Sie trägt dazu bei, Erzählungen zu konstruieren, die Gary bei der Revitalisierung nicht helfen. Denkmäler sind jedoch „Teil ihres Gewebes [sie repräsentieren] eine Stadt“ und bestimmen „das emotionale Leben“, die Identifikation. Angesichts der Tatsache, dass Gary viele Wahrzeichen als Zeugen einer glorreichen industriellen Vergangenheit zählt, müssen wir uns bewusst sein, dass diese Gebäude „die physische Aufzeichnung ihrer Geschichte“ sind (Sudjic 2016, S. 60). Denkmäler bergen ein starkes Potenzial für eine Revitalisierung. Aber wenn das Geld und der Wille für einen

6 Beispiele für Garys Ruinenfotografie findet man z.B. hier: <http://www.forbidden-places.net/urban-exploration-gary-indiana-ghost-town#1> [Abgerufen am 20.12.2020].
<https://nl.pinterest.com/pittmoss/indiana-dunes-ruins-of-gary/> [Abgerufen am 20.12.2020].

Wiederaufbau fehlen, bleibt es schwierig, Gary von seinen Belastungen zu befreien. Besonders schwierig wird es, wenn man ein relationales Raumverständnis berücksichtigt, das sich sowohl auf die „räumliche Organisation des Sozialen“ als auch auf die „soziale Organisation der Räume“ bezieht (Löw 2016, S. xiii). So wichtig ein solcher *spatial turn* war, so wichtig ist die Geschichte, wie John Tosh betonte, die sich für ein Engagement akademischer Historiker*innen im öffentlichen Raum einsetzte (Tosh 2008; Gardner/Hamilton 2017, S. 7).

Historiker*innen spielen eine wichtige Rolle, wenn sie auf ein solches relationales Verständnis des Raums achten und dabei helfen, alternative Erzählungen zu konstruieren. Im *History Manifesto* argumentieren Jo Guldi und David Armitage, dass Historiker*innen „erkennen sollten, das wie sie die Geschichte der Vergangenheit erzählen, darstellt, wie die Gegenwart ihr Potenzial versteht und damit eine Intervention in die Zukunft der Welt ist“ (Guldi/Armitage 2014, S. 9). Sie verbinden dies mit dem Konzept einer „öffentlichen Zukunft“ (*public future*), das eine kollektive Auseinandersetzung mit dem „Gesamtbild“ erfordert (Guldi/Armitage 2014, S. 13), eine Aufgabe, bei der wir sowohl nach hinten als auch nach vorne schauen müssen. Sie verbinden diese Aussage mit dem Plädoyer für die Rückkehr der *Longue Durée*, welches ich durch die Erzählung der Wendepunkte der mehr als hundertjährigen Geschichte von Gary illustriert habe. Aber: *Wer ist betroffen und wer sind wir?*

Bei der Beantwortung dieser Fragen bin ich dem britischen Ansatz zur *public history* zutiefst verpflichtet. *Public history* betont das demokratische Potenzial der Geschichte, und ihre Agenda hebt die Bedeutung sozialer Reformen hervor. Die Vergangenheit wird Geschichte, und diese Praxis hat die Fähigkeit Menschen, Gemeinschaften und Nationen in die Konstruktion ihrer eigenen Geschichte einzubeziehen (vgl. Gardner/Hamilton 2017, S. 2). Bei diesem Ansatz ist ein partizipatives Modell von zentraler Bedeutung. Aufgegriffen wird es in der *history from below*, eine Agenda, in der die Möglichkeit einer „von Menschen konstruierten Geschichte“ – und nicht nur einer von (akademischen) Historiker*innen geschriebenen Geschichte – das Potenzial von „einer sozialen Form des Wissens“ birgt (Kean 2017, S. 404). Eine *public history*, die das als Ausgangspunkt nimmt und mit einem interdisziplinären und kollaborierenden Ansatz kombiniert wird, kann uns neue Wege bieten, die Vergangenheit und die Gegenwart zu verstehen (vgl. ebd., S. 416). Es erfordert ein akademisches Engagement, eine historische Bildungsforschung, die durch ihre Forschung die öffentliche Debatte bereichert. Darüber hinaus ermöglicht diese Herangehensweise in Forschung und Lehre eine engagierte Universität, die mit der Gesellschaft und mit den regionalen Akteur*innen wie Schulen und sozialen Organisationen Kooperationen eingeht.

Hier verbindet sich die *public history* mit einer sozialpädagogischen Agenda, welche auf ein soziales Verständnis der *citizenship* verzichtet. Eine solche Konzeption sieht Pluralität und Differenz nämlich vorwiegend als „Problem, als etwas, das die

Stabilität der Gesellschaft stört und bedroht, und daher als etwas, das angegangen und bis zu einem gewissen Grad sogar überwunden werden muss“ (Biesta 2014, S. 2). Es erzeugt einen Diskurs über eine sich auflösende Gesellschaft, wie es genau im Fall von Gary und im weiteren Sinne in vielen historischen Narrativen über die ethnische Zusammensetzung der Vereinigten Staaten geschehen ist. Das Problem bei einem solchen sozialen Verständnis von Bürgerschaft besteht darin, dass es in der Bildungsgeschichte eine dominierende Rolle spielt und mit dem Konzept des *Social Engineering* in Verbindung steht. *Social engineering* konzentriert sich auf Top-down-Prozesse, die auf die Verbesserung (die Effizienz) von Bildungssystemen abzielen und sich an Skaleneffekten und Sicherheit orientieren (Nijs 2019c, S. 4; vgl. Suitner 2015). *Social Engineering* bezieht sich auf das Sozialisationskonzept des politischen Lernens, bei dem das notwendige Lernen Teil einer bestehenden gesellschaftspolitischen Ordnung wird (Lernen für die künftige Bürgerschaft) (vgl. Biesta 2014, S. 6; vgl. Biesta 2011).

Die Tragödie des Gary-Plans ist gewesen, dass eine *Engineering*-Logik, die eng mit einem administrativ-progressiven Ansatz verbunden war, eine *Imagineering*-Logik dominierte. Die *Imagineering*-Logik ist jedoch leichter mit einem pädagogisch-progressiven Ansatz wie dem von Dewey verknüpft (Labaree 2005). Tatsächlich brauchen wir sowohl thematisch als auch methodisch einen Ansatz, der ein *Imagineering* in den Blick nimmt (Nijs 2019c). *Imagineering* ist eine Mischung aus Imagination und Engineering und zielt darauf ab, bestehende Situationen in bevorzugte zu verwandeln. Dabei soll die Vorstellungskraft aller beteiligten Akteur*innen genutzt werden, die alle (potenziell) als Mitschöpfer beteiligt sind. Das Konzept des *Imagineering* bezieht sich insbesondere auf komplizierte und komplexe Probleme, sogenannte *wicked problems*, die „schwer oder unmöglich zu lösen“ sind. Die Bewältigung eines „unlösbaren“ Problems wie Armut und Rassismus ist dann nicht mehr eine Frage der „Fixierung der Vergangenheit“, sondern erfordert die gemeinsame „Neuerfindung und Neugestaltung der Zukunft“. *Imagineering* erfordert Konnektivität in der Gesellschaft und ein Denken und Handeln in Bezug auf Entwicklung anstelle von Lösungen (Nijs 2019ca, S. 2, 3; Nijs 2019cb, S. 23). Mit einer sozialpädagogischen Perspektive teilt es die Idee, dass kleine Interventionen große Auswirkungen haben können und den Status quo der Gesellschaft in Frage stellen können (vgl. Bachelard 1988). Dieser Ansatz überschneidet sich mit Deweys Konzept der Partizipation, das als zentral für seinen Ansatz angesehen wird.

Bei Bildung geht es also um „Situationen, in denen man wirklich an einer gemeinsamen Aktivität teilnimmt, in der man wirklich ein Interesse an ihrer Leistung hat, so wie es andere tun“. Eine solche Teilnahme hat also das Potenzial,

eine bestimmte Art des Lernens zu generieren, die zu einer Transformation von Ideen, Emotionen und Verständnis aller, die an einer Aktivität teilnehmen, führt, auf eine Weise, dass eine gemeinsame Sichtweise entsteht (Biesta 2013, S. 29, 32).

In dieser Hinsicht verbindet sich *Social Imagineering* (potenziell) eher mit dem politischen Verständnis von *citizenship*, in dem Pluralität und Differenz als das Grundprinzip demokratischer Prozesse und Praktiken angesehen werden und daher als das, was geschützt und gepflegt werden muss (Biesta 2014, S. 2). *Social Imagineering* ist mit der Subjektivierungskonzeption des politischen Lernens verbunden, die mit der Auseinandersetzung mit dem Experiment der Demokratie verbunden ist (also Lernen aus der gegenwärtigen *citizenship*, aus gegenwärtigen Erfahrungen mit und Engagement im laufenden Experiment der Demokratie) (Biesta 2014, S. 6; vgl. Biesta 2011). Demokratie als Experiment zu bezeichnen, bedeutet, den notwendigerweise offenen Charakter der Demokratie hervorzuheben. Wie Gert Biesta betonte, beschränkten sich Deweys Ideen nicht auf Bildungseinrichtungen, da sie einen wichtigen Beitrag zur Frage leisten können: „Wie kann man in einer Welt der Pluralität und der Differenz zusammenleben, einer Welt, die nach Klassen, Rassen, Geschlecht, Kultur, Religion und Weltanschauung unterteilt ist?“ (Biesta 2013, S. 35).

Fazit: Brachland kultivieren

Um dies zu erreichen, ist „die Abhängigkeit der sozialen Reorganisation vom Wiederaufbau des Bildungswesens“ erforderlich, wie Dewey es in *Democracy and Education* formulierte:

Es bedeutet eine Gesellschaft, in der jeder Mensch mit etwas beschäftigt sein soll, das das Leben anderer lebenswerter macht und das dementsprechend die Bindungen, die Menschen zusammenhalten, wahrnehmbarer macht – was die Grenzen der Distanz zwischen ihnen aufhebt (Dewey 1916, S. 369, 373).

Dewey warnte jedoch, „dass wir weit von einem solchen sozialen Staat entfernt sind“, und fügte hinzu, dass „wir im wörtlichen und qualitativen Sinne niemals dazu gelangen können“ (Dewey 1916, S. 370). Anstatt den letzten Hoffnungs-schimmer für Gary verblasen zu lassen, ist es trotzdem unsere Pflicht, immer wieder zu betonen, dass mehr Brachland kultiviert werden muss, um Gary schließlich zu einer „Arena für demokratisches Lernen“ zu machen (Biesta 2011). In diesem Prozess sollte jedoch ein erneutes Interesse an der Schule als *soziales Clearinghaus* entstehen, indem Verbindungen zwischen Schulen und Nachbarschaften hergestellt werden, die in Verbindung mit Formen nicht-formaler Bildung und Gemeinschaften das Potenzial bergen, auf das hinauszulaufen, was einst als „Gemeinschaftsrevolution“ bezeichnet wurde (Bell/Held 1969). Diese Suche macht es sinnvoll, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verbinden.

Literatur

- Alder, Simeon/Lagakos, David/ Ohanian, Lee (2014): *Competitive Pressure and the Decline of the Rust Belt: A Macroeconomic Analysis*. NBER Working Paper No. 20538. Cambridge, MA.
- Apel, Dora (2015): *Beautiful Terrible Ruins: Detroit and the Anxiety of Decline*. New Brunswick, NJ.
- Bachelard, Gaston (1988): *Air and Dreams: An Essay on the Imagination of Movement*. Dallas, Texas.
- Bell, Daniel/Held, Virginia (1969): *The Community Revolution*. *The Public Interest*, 16, S. 142–77.
- Betten, Neil/Mohl Raymond A. (1974): *The Evolution of Racism in an Industrial City, 1906–1940: A Case Study of Gary, Indiana*. *The Journal of Negro History*, 59/1, S. 51–64.
- Biesta, Gert J.J. (2011): *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam.
- Biesta, Gert J.J. (2013): *The Beautiful Risk of Education*. Boulder/London.
- Biesta Gert (2014): *Learning in Public Spaces: Civic Learning for the Twenty-First Century*. In: Biesta, Gert/De Bie, Maria/Wildemeersch, Danny (Hrsg.): *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Dordrecht, S. 1–11.
- Bloomberg, Warner/Hoffmann, Victor F. (1958): *The Recession Hits Gary, Indiana: Smiling Through?* *Commentary*, 26/1, S. 15–21.
- Bobbitt, John Franklin (1912): *The Elimination of Waste in Education*. *The Elementary School Teacher*, 12/6, S. 259–271.
- Bourne, Randolph S. (1970/1916): *The Gary Schools*. Cambridge, MA.
- Brook, Anthony (1975): *Gary, Indiana: Steeltown Extraordinary*. *Journal of American Studies*, 9/1, S. 35–53.
- Callahan, Raymond E. (1970/1962): *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*. Chicago.
- Cohen, Ronald D. (1990): *Children of the Mill: Schooling and Society in Gary, Indiana, 1906–1960*. Bloomington.
- Cremin, Lawrence A. (1961): *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876–1957*. New York.
- Cuban, Larry (1998): *How Schools Change Reforms: Redefining Reform, Success and Failure*. *Teachers College Record*, 99/3, S. 453–77.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York.
- Dewey, John/Dewey, Evelyn (1962/1915): *Schools of Tomorrow*. New York.
- Gard, Michael/Pluim, Carolyn (2014): *Schools and Public Health: Past, Present, Future*. Lanham, MD.
- Gardner, James B./Hamilton, Paula (2017): *The Past and Future of Public History: Developments and Challenges*. In: Gardner, James B./Hamilton, Paula (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Public History*. New York, S. 1–22.
- Guldi, Jo/Armitage, David (2014): *The History Manifesto*. Cambridge.
- Hobor, George (2012): *Surviving the Era of Deindustrialization: The New Economic Geography of the Urban Rust Belt*. *Journal of Urban Affairs*, 35/4, S. 417–434.
- Kean, Hilda (2017): *Public History as a Social Form of Knowledge*. In: Gardner, James B./Hamilton, Paula (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Public History*. New York, S. 403–422.
- Kliebard, Herbert M. (2004): *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*. 3rd ed. New York.
- Labaree, D. F. (2005): *Progressivism, Schools and Schools of Education*. *Paedagogica Historica*, 41/1–2, S. 275–288.
- Levine, Adeline/Levine, Murray (1970/1916): *Introduction to the New Edition: The Gary Schools, A Sociohistorical Study of the Process of Change*. In: Bourne, Randolph S.: *The Gary Schools*. Cambridge, MA, S. xii–lv.
- Löw, Martina (2016): *The Sociology of Space: Materiality, Social Structures, and Action*. New York.
- McArdle, Nancy (2009): *Color Lines in a Multiracial Nation: An Institutional Demographic Overview of the United States in the Twenty-First Century*. In: Grant-Thomas, Andrew/Orfield, Gary (Hrsg.): *Twenty-First Century Color Lines: Multiracial change in contemporary America*. Philadelphia, S. 25–93.
- Naparstek, Arthur J. (1980): *Community Empowerment: The Critical Role of Neighborhoods*. *National Conference on Social Welfare Proceedings*, S. 53–64.

- Nijs, Diane (Hrsg.) (2019a): *Advanced Imagineering: Designing Innovation as Collective Creation*. Cheltenham/Northampton, MA.
- Nijs, Diane (2019b): Introduction: Towards a New Design Discipline. Nijs, Diane (Hg.): *Advanced Imagineering: Designing Innovation as Collective Creation*. Cheltenham/Northampton, MA, S. 1–20.
- Nijs, Diane (2019c): Landscape: A Big Shift in Society – Growing Complexity and the Innovation Opportunity. In: Nijs, Diane (Hg.): *Advanced Imagineering: Designing Innovation as Collective Creation*. Cheltenham/Northampton, MA, S. 22–40.
- O'Hara, S. Paul (2011): *Gary: The Most American of All American Cities*. Bloomington.
- Priem, Karin/Herman, Frederik (2019): 'Sensuous Geographies' in the 'Age of Steel': Educating Future Workers' Bodies in Time and Space (1900–1940). In: Priem, Karin/Herman, Frederik (Hrsg.): *Fabricating Modern Societies: education, Body and Mind in the 'Age of Steel'*. Leiden, S. 111–137.
- Reese, William J. (1990): Foreword to: Cohen, Ronald D. (1990): *Children of the Mill: Schooling and Society in Gary, Indiana, 1906–1960*. Bloomington, S. ix–xii.
- Sand, René (1920): *Organisation industrielle, Médecine sociale et Education civique en Angleterre et aux États-Unis*. Brüssel/Paris.
- Semel, Susan F./Sadovnik, Alan R. (Hrsg.) (1999): *'Schools of Tomorrow, Schools of Today': What Happened to Progressive Education*. New York.
- Stoler, Ann Laura (2008): *Imperial Debris: Reflections on Ruins and Ruination*. *Cultural Anthropology*, 23/2, S. 191–219.
- Sudjic, Deyan (2016): *The Language of Cities*. London.
- Sugrue, Thomas J. (2005): *The Origins of the Urban Crisis: Race and Inequality in Postwar Detroit*. Princeton, NJ.
- Suitner, Johannes (2015): *Imagineering Cultural Vienna: On the Semiotic Regulation of Vienna's Culture-led Urban Transformation*. Bielefeld.
- Tosh, John (2008): *Why History Matters*. New York.
- Van Gorp, Angelo (2019): Requiem for Gary: Cultivating Wasteland in and beyond the 'Age of Steel'. In: Priem, Karin/Herman, Frederik (Hrsg.): *Fabricating Modern Societies: Education, Body and Mind in the 'Age of Steel'*. Leiden, S. 219–240.
- Zilversmit, Arthur (1993): *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960*. Chicago.