

Sonderdruck
aus
Didaktik der Geschichte *(Herausgegeben von Karl Pellens)*
Seiten 51—69

Verswindet Geschichte aus unseren Schulen
und kümmern sich unsere Historiker darum?

von
CHARLES G. SELLERS

1978
WISSENSCHAFTLICHE BUCHGESELLSCHAFT
DARMSTADT

VERSCHWINDET GESCHICHTE
AUS UNSEREN SCHULEN UND KÜMMERN SICH
UNSERE HISTORIKER DARUM?

Von CHARLES G. SELLERS

Der Anthropologe würde diese Zusammenkunft (83. Jahreskongreß der American Historical Association) als eine institutionalisierte Form von Lippenbekenntnis ansehen, die für die Gilde der Historiker höchst funktional ist. Die reine Existenz des Rituals, wohnt man ihm nun bei oder nicht, ermöglicht es den „Stammesangehörigen“, sich stets wohl zu fühlen, sich weiterhin wenig Gedanken zu machen und noch weniger zu tun für das Lehren, oder richtiger: für das Lernen von Geschichte.

In der letzten Zeit jedoch mußte das Ritual einige Veränderungen über sich ergehen lassen, um funktional zu bleiben. Einige wenige Stammesangehörige, die es wagten, in die Dschungel der Umgebung auszuschiweifeln, haben mit dem benachbarten Stamm der Schullehrer kulturelle Interaktion gehabt. Affiziert durch diese beunruhigende Erfahrung haben sie angefangen zu murren, Lippendienst sei nicht genug, und selbst dem „Service Center for Teachers of History“ ist es nicht gelungen, diese Unzufriedenheit und Untreue zu steuern. Um nun die Heiterkeit und Gelassenheit des Stammes als Ganzem zu bewahren, haben die Älteren einfach die rituelle Sitzung über Unterricht den abweichenden Stammesgenossen zur Verfügung gestellt. Sie ist zu einer Gelegenheit geworden, wo die Abweichler Dampf ablassen können, ohne ihre Mitgenossen ungebührlich zu stören, und konsequenterweise wurde von nun an zum zentralen Zug des Rituals die Jeremiade.

Diese Jeremiaden verschaffen den Jeremiahs, die sie von sich geben, eine erhebliche emotionale Befriedigung, ebenso wie den Mitabweichlern, die den Hauptanteil des Auditoriums bei solchen Gelegenheiten bilden, und den wenigen Mitgliedern des benachbarten

Stammes der Schullehrer, die dazu gebracht werden können, den Kulturschock zu riskieren, den die Präsenz bei solchen Riten impliziert. Mit einem Blick auf diese wertvolle Funktion der Jeremiade habe ich meinen Titel gewählt und meine einleitenden Bemerkungen formuliert. Ich möchte, wenn es mir irgend gelingt, aus meiner Rede eine Jeremiade machen, um allen Jeremiaden ein Ende zu setzen.

Eine Möglichkeit, den drohenden Untergang geschichtlichen Lernens in den Schulen zu illustrieren, besteht darin, meine Erfahrung als Mitglied des "Statewide Social Sciences Study Committee" zu referieren, einem Ausschuss, den die Schulbehörde des Staates Kalifornien vor drei Jahren eingesetzt hat. Aufgabe dieses 'ASC', wie der Ausschuss genannt wurde: ein neues Programm für die Social Studies in den staatlichen Schulen aufzustellen, vom Kindergarten bis zur zwölften Klasse. Vorsitzender des 20 Mitglieder zählenden Komitees war ein Pädagogikprofessor; 10 Mitglieder waren Professoren aus den Disziplinen der Anthropologie, Ökonomie, Geographie, Geschichte, Politikwissenschaft, Psychologie (kognitive Prozesse), Soziologie und Sozialpsychologie; 3 waren Schullehrer; und 6 waren Spezialisten für Social Studies-Curricula aus verschiedenen kalifornischen Schuldistrikten.

Geschichte war die bei weitem am stärksten vertretene Disziplin. Während jedes andere Fach nur durch einen einzigen Professor vertreten war, repräsentierten die Geschichte drei Professoren, einschließlich des Vizevorsitzenden des Komitees. Weitere Historiker — Douglas Adair, Robert Huttenback, Wilson Smith und Gordon Wright — stießen zu den Historikern in Form einer Kommission, die das Komitee in historischen Fragen beraten sollte. Außerdem vertraten der Sekretär des Komitees und die drei Lehrer die Geschichte (Mittel- und Oberstufe); einer von ihnen hatte an meinem eigenen Doktoranden-Seminar teilgenommen.

Zu der Zeit, da das Komitee seine Arbeit begann, waren sechs Jahre des vorgeschriebenen Social Studies-Programms fast völlig der Geschichte gewidmet, und zwar wie folgt:

Klasse

4 Kalifornische Geschichte

5 Geschichte der Vereinigten Staaten

7 Ursprünge der westlichen Zivilisation

- 8 Geschichte der Vereinigten Staaten
- 9 Neuere europäische Geschichte
- 11 Geschichte der Vereinigten Staaten

Darüber hinaus war ein gutes Quantum Geschichte hineingepackt in den Unterricht in der dritten Klasse über Heimatkunde, in der sechsten Klasse über Lateinamerika, in der zehnten Klasse über die nichtwestliche Welt und in der zwölften über lokale und nationale Geschichte, über Regierungsreformen und über Probleme der Demokratie.¹

Im Gegensatz dazu widmet das neue Programm, welches das Komitee vorschlägt, den geschichtlichen Studien nur zwei Jahre: Geschichte der Vereinigten Staaten in der zehnten Klasse; geschichtliche Aspekte des modernen Nationalstaats in der ersten Hälfte der elften Klasse; und im zweiten Halbjahr Geschichte einer nichtwestlichen Gesellschaft, Indien, China oder Japan. Gebrauch von historischen Rahmen wird ausgiebig gemacht an anderen Stellen, aber immer, um begriffliche Probleme aus den Sozialwissenschaften verständlich zu machen und zu entfalten.²

Historiker brauchen sich von diesem Ergebnis gar nicht so sehr betroffen zu zeigen — wenn sich das Konzept wirksam durchführen läßt, kann es in den kalifornischen Schulen durchaus in realeren historischen Kenntnissen resultieren —; sie sollten jedoch sehr betroffen sein über einige der Gründe, die zu diesem Resultat führten. Tatsache ist, daß niemand außer den Geschichtspfefforen in diesem großen und repräsentativen Komitee viel Sinn darin sah, Geschichte überhaupt im Curriculum zu behalten. Besonders beunruhigend war die Abneigung gegen Geschichtsunterricht auf seiten der Lehrer im Komitee, alles hervorragende und erfahrene Geschichtslehrer mit einer extensiven Praxis im Geschichtsunterricht.

¹ Social Studies Framework for Public Schools of California: Prepared by the State Curriculum Commission, Sacramento: California State Department of Education (1962).

² Report of the Statewide Social Sciences Study Committee to the State Curriculum Commission and the State Board of Education: Proposed K-12 Social Sciences Education Framework (hektographiert), Sacramento: California State Department of Education (Oktober 1968).

ten sehr viel Grund, Unkenntnis und Unwissen der Studenten, die aus den Schulen zu ihnen kamen, in Sachen Fakten zu beklagen. Oscar Handlin hat die Lage eindrucksvoll beschrieben:

Wenige Fächer werden mit solcher Intensität gelehrt wie amerikanische Geschichte; in den meisten Staaten wird sie wiederholt wie eine Kostbarkeit ausgeteilt; in den fünften und achten Klassen der Grundschule und wiederum im letzten Jahr der High School. Und dennoch wies eine nationale Umfrage, von der New York Times vor einigen Jahren gestartet, die abgründige Ignoranz nach, die das Ergebnis eben dieses Unterrichts war. Tatsächlich fängt jeder College-Kurs, von dem ich weiß, von vorne an und setzt keinerlei Vorwissen voraus. Mehr als zwei Jahrzehnte an Erfahrung mit den bestgeschulten Studenten des Landes haben mich davon überzeugt, daß es keinen Unterschied macht, ob die Studenten, ehe sie aufs College kommen, nun Geschichte gehabt haben oder nicht ... Was unterrichtet wird, darf einfach nicht gleichgesetzt werden mit dem, was gelernt und behalten wird.

Professor Handlin fährt dann aber mit dem Hinweis fort, junge Menschen lernten Dinge leicht, die ihnen relevant erscheinen, leicht und bereitwillig, selbst wenn sie nicht formell unterrichtet werden. Und er führt als Beispiel

jenen Jungen (an), der das Datum des spanisch-amerikanischen Krieges oder die Bedeutung von „Sechzehn zu eins“ nicht behalten, aber jeden Baseballspieler aus den Wettkämpfen von 1948 nennen und deren Wurfweiten auf den Meter genau herunterrasseln kann. Sie bedeuteten ihm etwas, während Daten und Geldwertverhältnisse ihm gleichgültig waren. Wenn wir wollen, lernen wir ohne Lehrer und zuweilen sogar trotz ihnen.⁴

Professor Handlin schließt daraus, man solle Geschichte als Lerngegenstand aufs College verschieben, wo seine Relevanz vermutlich einer ausgewählten Gruppe von Studenten klar sei, einer Gruppe, die intellektuell besser gerüstet und motiviert ist. Die Wirksamkeit von Geschichtskursen am College scheint er nicht in Frage zu stellen.

Der immer wieder aufgenommene Dialog über diese Fragen im

⁴ Oscar Handlin, *Live Students and Dead Education. Why the High School must be Revived*, in: *Atlantic* (Sept. 1961), S. 29—34.

California 4SC hat mich jedoch allmählich auf die Frage gestoßen, ob nicht die unüberwindliche Selbstgefälligkeit der Historiker an den Colleges im Hinblick auf ihren eigenen Unterricht die Wurzel des Problems darstellt. „Dieser Unterricht an den Sekundarschulen ist nicht so falsch, daß nicht ein substantieller Wandel und eine Verbesserung des Unterrichts an College und Universität helfen könnte“, schrieb ein High-School-Lehrer in der AHA Newsletter. Ira Marienhoff stellt in derselben Richtung einige Fragen, welche ich von „meinen“ Lehrern im 4SC wieder und wieder gehört habe: „Woher kommen Oberschullehrer? Welches sind ihre Vorbilder?“ Geschichtsunterricht am College „war entsetzlich und kann noch schlimmer werden“, insistiert sie, und dies ist es, was „Sekundarschul-Lehrer zu dem gemacht hat, was sie sind“.⁵

Der selbstzufriedene College-Historiker

Wenn ich meine eigene Erfahrung und Einstellung überdenke, so scheint mir, daß die College-Historiker die Überlegenheit ihrer Anfängerkurse über typische Schulkurse übertreiben. Sicherlich reagieren einige Studenten mit einer überraschten neuen Hingabe ans Lernen, wenn sie in diesen Collegekursen zum erstenmal entdecken, daß die intime Pietät aus den Schulkursen durchbrochen werden kann; wenn sie entdecken, daß historische Interpretation problematischer ist, als man ihnen bisher beigebracht hatte. Nichtsdestoweniger ist der Einführungskurs am College im wesentlichen der stumpfsinnigen Betonung eines umfassenden Faktenwissens gewidmet, und selbst die Interpretationen werden dargeboten als nur etwas komplexere Fakten, die die Studenten (passiv) beherrschen müssen. Die zufriedenstellenden Reaktionen einiger Studenten dienen allzuoft dazu, die Selbstgefälligkeit des College-Lehrers zu verstärken und zu bestätigen und ihn blind zu machen für die Tatsache, daß die Mehrheit seiner Studenten gar nicht aufgewacht ist. Diese Selbstgefälligkeit führt dazu, daß der Historiker am College das Versa-

⁵ Ira Marienhoff, *A School Teacher Looks at College Teaching*, in: *AHA Newsletter V* (April 1967), S. 13—16.

gen der Studenten den Schullehrern anlastet. Wenn, so sagt er sich, die Geschichtslehrer an den Schulen mehr Kurse in Geschichte am College belegten, wenn sie mehr wissenschaftliche Monographien und Zeitschriften läsen, wenn sie sich für mehr historische Forschung interessierten und dabei engagierten, wenn sie mehr wissenschaftliche Kongresse besuchen und auf dem Stand der letzten kritischen Interpretationen sein wollten, kurz: wenn sie nur wären wie ich und unterrichteten wie ich, dann trieben die Geschichtskennntnisse in allen Schulzimmern des Landes üppige Blüten.

So zu denken, hat die meisten Aktivitäten unseres "Service Center for Teachers" in Geschichte bestimmt. Ich wette einen beachtlichen Betrag, daß die Pamphlete des "Center" den graduierten Studenten, die sich auf den Doktor vorbereiten, mehr nutzten und von ihnen als nützlicher empfunden wurden als von den Lehrern, die in der Schulklasse besser zu unterrichten versuchten. Die Mehrheit der Konferenzen, die das "Center" finanzierte, haben neue Interpretationen auf verschiedenen Spezialgebieten der Geschichte vorgestellt. Ähnlich haben die NDEA-Sommerkurse (National Defense Education Act; vgl. oben S. 11 f., Hrsg. [in diesem Sammelband nicht abgedruckt, Anm. d. Red.]) den Hauptteil ihrer Aufmerksamkeit Fragen historischer Interpretation gewidmet; und sie hatten wenig Erfolg dort, wo sie versuchten, dem Lehrer zu helfen, die Effektivität seines Geschichtsunterrichts zu erhöhen.⁶

Die Historiker müssen ihre Vorstellungen revidieren

Immer deutlicher erfahren wir, daß wir auf der falschen Spur sind. „Ich glaube nicht, daß das goldene Zeitalter hereinbricht, wenn jeder Lehrer drei NDEA-Geschichtskurse hinter sich hat“, sagt ein Pädagoge. „Mehr Fakten, das heißt mehr vom Selben ist nicht die Lösung.“ Die Lösung, so erfahren wir, liegt in dem Unterricht, den

⁶ John M. Thomson, *Teachers, History and NDEA-Institutes 1965* (American Council of Learned Societies, 1966); James Lea Cate, *The 1965 History Institutes Revisited* (American Council of Learned Societies, 1966).

wir halten. „Der Lehrer, dessen Liebe zur Geschichte es ihm ermöglichte, volle vier oder fünf Jahre zumeist abscheulichen Unterrichts auf College-Ebene über sich ergehen zu lassen“, sagt einer der Lehrer, mit dem ich im California-4SC zusammengearbeitet habe, „ist durch seine emotionale Hingabe ans Fach so blind geworden, daß er im allgemeinen mit seinen Schülern dasselbe anstellt, was ihm widerfuhr. Zu einem besseren Geschichtsunterricht in den Schulen können wir mit Hilfe eines relativ einfachen Mittels kommen, daß wir nämlich am College bessere Modelle erstellen.“⁷

Vielleicht ist dieser Weg nicht ganz so einfach; aber selbst Historiker an den Colleges fangen an zu begreifen, daß sie der Geschichte und ihrem Verständnis an den Schulen am besten dienen, wenn sie ihre eigene Vorstellung von den zentralen Werten historischen Wissens klären und ihren eigenen Unterricht dann so verändern, daß diese Werte erkennbar werden. „Die Fehler beim Unterrichten liegen tief in dieser Disziplin und nicht im oberflächlichen Versagen gegenüber unseren Anforderungen und Verantwortlichkeiten“, sagt ein Geschichtspräsident einer Universität im Osten. „Grob gesprochen, wenn der größte Teil ernsthafter Geschichte langweilig ist, wie könnte der größte Teil der Ausbildung zum Geschichtslehrer nicht langweilig sein?“ Ein Professor einer Ivy League Institution schreibt:

Ich fürchte, daß die meisten schlechten Geschichtsstunden in der Schule nur blasse Kopien schlechter Kurse an den Colleges sind. Keiner von uns hält häufig genug inne, um zu überlegen, was wir eigentlich tun wollen, ob wir es mit Erfolg tun und ob, sind wir erfolgreich, es zu tun sich lohnt.⁸

In einem solchen Reflexionszusammenhang waren wir professionellen Historiker im 4SC dazu gezwungen, eine längst überfällige Arbeit auf uns zu nehmen, nämlich zu durchdenken, was wir in unserem Geschichtsunterricht versucht hatten, ob wir Erfolge dabei hatten, und, wenn wir erfolgreich waren, ob es sich überhaupt lohnte. Schließlich waren wir in der Lage zu artikulieren, was zumindest uns die tieferen Werte geschichtlichen Verständnisses zu sein

⁷ Shermis, *Six Myths*, a. a. O., S. 11; Memorandum an den Autor.

⁸ Persönliche Briefe an den Autor.

schiene; aber im Lauf dieses Prozesses mußten wir auch erkennen, daß Geschichtsunterricht, wie er landläufig gelehrt wird, nur sehr dürftig darauf abgestellt ist, diese Werte erkennen zu lassen. Wir mußten deshalb über neue Möglichkeiten nachdenken, den Unterricht als Rahmen für historisches Verständnis zu strukturieren.⁹ Unglücklicherweise war es uns nahezu unmöglich, unsere Wünsche und Intentionen unseren Kollegen an den Schulen zu vermitteln. Sie waren von den Vorlesungen und Seminaren, die wir ihnen am College angeboten hatten, so desillusioniert und durch die Jahre ihrer vergeblichen Versuche, ihre Schüler in ähnlichen Kursen an den Schulen zu interessieren, so frustriert, daß sie an eine „neue Geschichte“ einfach nicht glauben konnten, einen Geschichtsunterricht, der pädagogisch effektiv sein sollte.

An diesem Punkt erwies sich der Gegensatz zwischen der Indifferenz der Historiker und dem Streben der Sozialwissenschaftler nach einer Verbesserung des Curriculum als besonders nachteilig. Eine „neue Geschichte“, so erkannten wir, würde eine andere Art von Unterricht erfordern, und zwar von der Substanz her; andere Lehrstrategien, radikal neues Lehrmaterial hätte an die Stelle der konventionellen Lehrbücher zu treten, neue Wege der Ausbildung für zukünftige Lehrer wären erforderlich, wie auch gediegene Programme, die etablierte Lehrer in den Stand setzten, neue Ansätze historischen Unterrichts zu praktizieren. In allen diesen Bereichen wäre die aktive Beteiligung von Geschichtswissenschaftlern nötig.

Die Historiker an den Colleges müßten ihre Ziele und Praktiken als Lehrer von Grund auf neu überdenken. Sie müßten sich viel direkter darauf einlassen, Lehrer als Lehrer auszubilden, und ein ganzes Heer von ihnen müßte mit der gleichen Ernsthaftigkeit, mit der sie heute an ihrer wissenschaftlichen Forschung sitzen, daran arbeiten, neue Typen von Lernmaterial zu entwickeln.

⁹ Report of the History Advisory Panel to the Statewide Social Sciences Study Committee, Sacramento: California State Department of Education (Dezember 1967).

Die Geschichte und die Sozialwissenschaften

Genau der gleiche Prozeß geht zur Zeit in den Sozialwissenschaften vor sich. Die Ökonomen haben schon vor langer Zeit ein weitgespanntes Netz von Organisationen und Aktivitäten entwickelt, um den Unterricht in Ökonomie im ganzen Land zu fördern, und die diesbezüglich didaktisch-methodische Ausbildung ist ein anerkannter Teil des Berufs. Unter der Ägide der jeweiligen wissenschaftlichen Vereinigungen haben das „High School Geography Project“ (vgl. unten S. 216, Hrsg. [in diesem Sammelband nicht abgedruckt, Anm. d. Red.]) und das „Anthropology Curriculum Study Project“ (vgl. unten S. 211, Hrsg. [in diesem Sammelband nicht abgedruckt, Anm. d. Red.]) ausgeklügelte neue Curricula in Form aufregender neuer Materialsätze entwickelt und in den Schulen des Landes getestet. Die ersten dieser Materialien sind jetzt auf dem Markt; und auf der letzten Konferenz der „American Anthropological Association“ verbrachten mehr als hundert Wissenschaftler den größten Teil ihrer Zeit auf einer Reihe von spontan entstandenen Sitzungen, die der Organisation einer neuen Anthropologie- und Pädagogikabteilung der Vereinigung und der Planung ihrer Aktivitäten gewidmet waren. Die Berufsvereinigungen der Politischen Wissenschaftler und die der Soziologen befassen sich z. Z. mit ähnlichen Unternehmungen. Außerdem ist eine große Zahl von Sozialwissenschaftlern an den „Project-Social-Studies-Unternehmungen“ beteiligt, die entweder Curricula zu den einzelnen Sozialwissenschaften entwickeln oder komplexe sozialwissenschaftliche Curricula, die Geschichte nur als Reservoir und Rahmen zur Erläuterung sozialwissenschaftlicher Begriffe enthalten.

Im Gegensatz dazu können Historiker nur auf ein paar wenige Freiwillige hinweisen, besonders jene, die an der Carnegie-Mellon-University (vgl. unten S. 219 und 227, Hrsg. [in diesem Sammelband nicht abgedruckt, Anm. d. Red.]), mit dem „Committee on The Study of History“, dem „Amherst Project“ (vgl. unten S. 218, Hrsg. [in diesem Sammelband nicht abgedruckt, Anm. d. Red.]), und mit der „Educational Development Corporation“ (vgl. unten S. 229, Hrsg. [in diesem Sammelband nicht abgedruckt, Anm. d. Red.]) zusammenarbeiten. Die Arbeit eines Edwin Fenton und

stießen, ist in der gesamten pädagogischen Welt verbreitet. Wenn wir den Geschichtsunterricht verbessern wollen, wenn wir überhaupt gehört werden wollen, müssen wir zunächst einmal nachweisen, daß wir selbst begonnen haben, uns ernsthaft mit den Problemen geschichtlichen Lernens und Denkens auseinanderzusetzen.

Vor einiger Zeit hat das "Office of Education" ein begrenztes Unternehmen finanziert, das Historiker direkt in die Ausbildung von Geschichtslehrern einbezieht. Es ist ein wesentliches Charakteristikum dieses Programms, daß die Beteiligten damit beginnen, ein klares Verständnis der Ziele des Geschichtsunterrichts zu erarbeiten, und daß sie willens sind, ihren Unterricht von den von ihnen definierten Zielen her umzugestalten.

Während dieses vielversprechende Unternehmen von einem kleinen, aber wachsenden Kreis von Beteiligten getragen wird, ist das neue "Committee on University and College Teaching" dabei, an der benachbarten, aber noch weit wesentlicheren Front zu kämpfen, wo es darum geht, effektivere Wege für die Zielsetzungen historischen Lernens in den Einführungskursen am College zu finden. Sowohl im Zusammenhang mit der Arbeit dieses Komitees als auch ganz unabhängig davon hören wir von experimentellen Innovationen auf allen Seiten, in Wisconsin, Smith und Berkeley und an zahllosen anderen Orten, von denen die Öffentlichkeit noch nicht spricht. WENN — und dieses WENN muß in großen Lettern geschrieben werden — WENN wir diese Zeichen als Beleg nehmen dürfen für ein ernsthaftes Interesse an der Verbesserung des Geschichtsunterrichts, dann kann die Zeit der Jeremiaden wirklich vorüber sein, und die Zukunft des Geschichtsunterrichts am College wie in der Schule kann strahlender werden, als wir jemals Grund hatten anzunehmen.

Ein wichtiger Aspekt dieser Verjüngung des Geschichtsunterrichts bleibt noch zu besprechen. Die Initiative geht von den Schulen und nicht von den Colleges aus. Die Prophezeiung von zwei College-Lehrern, die den neuen Gärungsprozeß sorgsam beobachtet haben, muß sich jedoch erst noch bestätigen: „Vielleicht werden die notwendigen Veränderungen nur auf Druck der Innovationen in den High Schools geschehen.“ Ganz ohne Zweifel regte meine Erfahrung mit dem California 4SC die wesentlichen Veränderungen an,

die ich in unserem Einführungskursus zur Geschichte der Vereinigten Staaten in Berkeley durchführte; und die überwältigende Reaktion unserer Studenten auf diese Veränderungen hat eine Gruppe meiner Assistenten veranlaßt, in diesem Jahr ein Versuchseminar anzusetzen, das diese Veränderungen noch weiter treibt. Ihr Experiment ist wesentlich beeinflusst durch das Versuchseminar der Universität Wisconsin. Solche Innovationen in Anfängerkursen können ihrerseits Veränderungen in den Mittel- und Oberseminaren herbeiführen. Zumindest, so schreibt Professor William S. Taylor, sind die Studenten des Versuchseminars in Wisconsin bereits „sehr unzufrieden mit den sogenannten Fortgeschrittenenkursen, die sie jetzt besuchen“¹⁵.

Glücklicherweise beginnen College-Lehrer und Departments an den Universitäten ernsthafter über das nachzudenken, was sie tun, und darüber, wie sie versuchen, es zu tun. Im Idealfall werden diese Lehrer bereit sein, von ihren pädagogisch versierteren Kollegen an den Schulen zu lernen; oder Veränderungen werden ihnen aufgezungen von den Studenten, die zu ihnen kommen aus Schulen, an denen Neuerungen praktiziert werden, Studenten, die nicht länger stillsitzen, um die „alte Geschichte“ anzuhören. In beiden Fällen werden die College-Historiker die „neue Geschichte“, die sich an den Schulen entwickelt, genau beobachten und beachten müssen.

Die „neue Geschichte“ wird nicht neu sein in ihrer Anstrengung, den Studenten eine „historische Perspektive“ zu vermitteln, einen „Sinn für das Vergangene“, jene „historische Klugheit“, über die Historiker lange und allzu vage gesprochen haben. Ganz neu daran ist die Direktheit, mit der sie von der Annahme ausgeht, wie Richard H. Brown sie formuliert hat: „Die Schulen sollen in erster Linie Institutionen sein, wo Schüler (1) lernen und (2) das Lernen lernen, um weiterhin in ihrem Leben lernen zu können.“ Wenn wir

¹⁵ Myron Matry/Jerrald Pfabe, A Critical Reaction. Hektographiertes Memorandum, verteilt nach drei Sitzungen über Unterricht in den Sekundarschulen auf dem Kongreß 1967 der "Organization of American Historians"; William R. Taylor, The Wisconsin Laboratory Course in American History, in: AHA Newsletter VI (Febr. 1968), S. 10—14.

von dieser These ausgehen, so sagt Professor Brown, sind wir gezwungen, „den gesamten Erziehungsprozeß von dem Standpunkt aus zu sehen, wie und was Schüler lernen, und nicht, was wir sie lehren und wie wir es tun“. Ausgehend von dieser These kamen Professor Brown und seine Mitbegründer einer „neuen Geschichte“ zu der Einsicht,

der Schüler lerne am meisten als aktiver Forscher — indem er Fragen stelle und ihren Antworten nachgehe — und nicht dadurch, daß er aufgefordert werde, als Selbstzweck die Antworten anderer auf Fragen zu beherrschen, die für ihn vollkommen irrelevant sein können, oder die er vielleicht nur verschwommen begreift.¹⁶

Dieses „entdeckende Lernen“, wie Professor Brown es nennt, beschränkt sich nicht auf den Gebrauch originaler Quellen oder auf eine einzige Lernmethode. Ebenso wie der Historiker

wird der Schüler zweifellos sowohl induktiv wie deduktiv lernen, indem er seine Frage nicht nur zu den Quellen zurückverfolgt, sondern auch zu guten Büchern greift, zu Nachschlagewerken, und sich die Befunde von Sozialwissenschaftlern zunutze macht, und jeden fragt, der ihm etwas sagen kann zu dem, was ihn interessiert, selbst seinen Lehrer.

Notwendig auf das traditionelle Ziel der „Bildung“ verzichtend, fragt das entdeckende Lernen danach, „was der Schüler im Hinblick auf seine eigene Entwicklung mit dem Fach anfangen kann“. Durch das intensive Studium ausgewählter Ereignisse wird der Schüler wieder und wieder angeregt, „für sich selbst Paradoxie und Ironie zu entdecken, einem Dilemma mutig entgegenzutreten, zu erkennen, daß nicht alle Probleme lösbar sind, und Natur und Gebrauch von Werturteilen in praktischem Vollzug zu begreifen“. Dem liegt die Hoffnung zugrunde, der Schüler

werde bei seinem Versuch, sich zu erklären, warum besondere Menschen in besonderen Situationen so und nicht anders handeln, sein eigenes Verständnis dessen, was menschlich ist, vertiefen, er werde die Notwendigkeit des Menschen begreifen, inmitten von Unsicherheit zu handeln, die moralischen Dimensionen menschlichen Verhaltens sich kritisch vornehmen und Würde und Schwäche des Menschen besser verstehen.

¹⁶ Richard H. Brown, *Richard H. Brown Replies*, a. a. O.

„Wenn wir diese Ziele verfolgen“, so sagt Professor Brown, dann beginnen wir damit, so glaube ich, die Tatsache in den Griff zu bekommen, daß Natur und Ziele historischer Forschung sich von denen der Natur- und der Sozialwissenschaften subtil, aber wesentlich unterscheiden . . . Wir sind immer mehr davon überzeugt, daß der müde alte Geschichtsunterricht aufgrund neuer Lernansätze umgebildet werden kann, und daß Geschichte, erst einmal umstrukturiert, sich noch viel stärker als bisher als eigenständige Disziplin herausheben wird, die als solche an einigen Stellen des Gesamt-Curriculum ihren festen Platz haben muß.

Die Aufgabe, so schließt er, besteht nicht darin, Geschichte „zu retten“, sondern „die Social Studies in der Schule davor zu bewahren, eine Dimension zu verlieren, die Geschichte allein zu vermitteln in der Lage ist“.¹⁷

Wenn die Geschichtslehrer an Colleges es fertigbringen, sich die Perspektive dieser Art von „neuer Geschichte“ zu eigen zu machen, und das, was sie verspricht, wenn sie anfangen, ihre eigenen Seminare im Lichte dieser Möglichkeiten zu überdenken, dann, und nur dann, wird die Zukunft des Geschichtsunterrichts und des Geschichtsverständnisses in den Schulen und in der amerikanischen Gesellschaft gesichert sein.

¹⁷ Richard H. Brown, a. a. O.