

Kulturgeschichte und Geschichtsdidaktik in der Spätaufklärung: August Ludwig Schlözers “Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder”(1779/1806)

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 2011. “Kulturgeschichte und Geschichtsdidaktik in der Spätaufklärung: August Ludwig Schlözers ‘Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder’ (1779/1806).” In *Kulturgeschichtliche Traditionen der Geschichtsdidaktik*, edited by Bärbel Kuhn and Susanne Popp, 57–88. St. Ingbert: Röhrig.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Kulturgeschichte und Geschichtsdidaktik in der Spätaufklärung.

August Ludwig Schlözers „Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder“ (1779/1806)

Susanne Popp

Einleitung

„Es ist ein sonderbares Ding um den Menschen. Sein ganzer Unterschied vom Tiere besteht nicht darin, dass er Vernunft hat, sondern dass er Vernunft kriegen kann.“¹ Mit diesem Vergleich unterstreicht

1 August Ludwig von Schlözer, *Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder*, hrsg. von Marko Demantowsky und Susanne Popp, Göttingen 2011, S. 65 (T. I, § 32). Diese Ausgabe macht erstmals den 2. Teil der „Vorbereitung“ in einer Druckfassung zugänglich. Die Angaben zu den beiden Teilen erfolgen als „T. I“ (erster Teil) und „T. II“ (zweiter Teil), ergänzt durch die Angaben des jeweiligen Abschnitts (§). Als Forschungsliteratur, die für diesen Beitrag in besonderer Weise Verwendung fand, sind vor allem zu nennen: Hans-Jürgen Pandel, *Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830)*, Stuttgart/Bad Cannstatt 1990; Martin Peters, *Altes Reich und Europa. Der Historiker, Statistiker und Publizist August Ludwig (v.) Schlözer (1735-1809)*, Münster u.a. 2003; ders., *August Ludwig (von) Schlözer (1735-1809)*, in: Heinz Duchhardt u.a. (Hrsg.), *Europa-Historiker. Ein biographisches Handbuch*, Bd. 1, Göttingen 2006, S. 79-105. Des Weiteren sind zu nennen: Ursula A. J. Becher: *August Ludwig von Schlözer*, in: Hans-Ulrich Wehler (Hrsg.), *Deutsche Historiker*, Bd. 7, Göttingen 1980, S. 7-23; dies., *August Ludwig von Schlözer. Analyse eines historischen Diskurses*, in: Hans E. Bödeker u.a. (Hrsg.), *Aufklärung und Geschichte. Studien zur Geschichtswissenschaft im 18. Jahrhundert*, Göttingen 1986, S. 344-362; Horst Walter Blanke, *Historiographiegeschichte als Historik*, Stuttgart/Bad Cannstatt 1991; Peter Burke, *Was ist Kulturgeschichte?*, 2. Aufl., Frankfurt am Main 2005; Ute Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, 5. Aufl., Frankfurt am Main 2001; Horst Dreitzel, *Die Entwicklung der Historie zur Wissenschaft*, in: *Zeitschrift für Historische Forschung* 8 (1981), S. 257-284; Otto Brunken, *Der Professor aus Göttingen und die*

der Autor der „Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder“ (1. Teil 1779, 2. Teil 1806), der Göttinger Universitätsprofessor und Historiker August Ludwig von Schlözer (1835-1809), eine Grundannahme der Aufklärungsanthropologie: Jedes menschliche Wesen verfügt von Geburt an über ein Vernunftpotenzial, kann dieses jedoch ohne gesellschaftliche Unterstützung, insbesondere in Form von Erziehung, kaum realisieren. Die Pädagogik und Didaktik haben somit eine Schlüsselfunktion nicht nur für die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit und den Zustand der Gesellschaft, sondern auch für die „WeltGeschichte“. Denn diese erscheint bei Schlözer – in Übereinstimmung mit der spätaufklärerischen Geschichtsphilosophie – als Realisierung des Vernunftpotenzials der menschlichen Gattung. In einem Prozess, den Schlözer „Kultur“ nennt, werden aus „Tiernischen [...] menschliche Menschen, sobald sie miteinander I. in *Gesellschaft* treten [...] II. *Erfindungen* machen [...] III. *Regierungen*, Staaten oder Reiche errichten. Fehlt eines von diesen

rappelköpfigen Bauern. Zu drei bemerkenswerten historischen Kinderbüchern August Ludwig v. Schlözers im Kontext des Geschichtsbuchs im 18. Jahrhundert, in: Die Schiefertafel 4 (1981), S. 25-47; Friedrich Hassenstein, August Ludwig (von) Schlözer als Kinderbuchautor, in: Elmar Mittler/Wolfgang Wangerin (Hrsg.), Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vorde-mann-Sammlung, Göttingen 2004, S. 157-160; Werner Hennies: Die politische Theorie Schlözers zwischen Aufklärung und Liberalismus. München 1985; Günter Mühlpfordt, Völkergeschichte statt Fürstenhistorie. Schlözer als Begründer der kritisch-ethnischen Geschichtsforschung, in: Jahrbuch für Geschichte 25 (1982), S. 23-72; Hans Schleier, Geschichte der deutschen Kulturgeschichtsschreibung, Bd. 1: Vom Ende des 18. bis Ende des 19. Jahrhunderts, Teil. 1, Waltrop 2003, S. 72-188; August Ludwig von Schlözer, Vorstellung seiner Universal-Historie (1772/73). Mit Beilagen, Nachdruck der Ausgabe Göttingen, Gotha 1772, neu hrsg., eingel. u. komm. von Horst Walter Blanke, Waltrop 1997; Silvia Serena Tschopp/Wolfgang Weber, Grundfragen der Kulturgeschichte, Darmstadt 2006. Vgl. schließlich auch Susanne Popp, World history for children and young readers. Basic concepts of child-centred world histories from Schlözer, Wells, Nehru, up to current examples [26 paragraphs], in: Transactions and Proceedings of the XXth Congress of the International Committee of Historical Sciences (CISH), held in Sydney July 2005. AIO 26: International Society for History Didactics (ISHD), Section II: Teaching and learning world history – the global challenge), in: CISH 2005, Sydney 2005 [CD-Rom]; dies./Marko Demantowsky, Einleitung, in: August Ludwig von Schlözer, Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder, hrsg. v. Marko Demantowsky und Susanne Popp, Göttingen 2011, S. 7-24.

Dreien, so bleiben die Menschen Tiermenschen oder sie werden doch nur Halbmenschen.“²

Die „Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder“ entstand in einem Kontext, der von der Erfahrung sprunghaften Wissenszuwachses, auch aufgrund von zahlreichen Erfindungen und Entdeckungen, geprägt war.³ Die Popularisierung gelehrten Wissens und überhaupt die adäquate Vermittlung von Wissen an ein nicht-akademisches Publikum waren hoch angesehen und galten als integraler Bestandteil der zeitgenössischen Wissens- und Wissenskulturs. Daher hatte es nichts mit Herablassung zu tun, wenn sich Schlözer, neben dem Engagement in zukunftsweisenden theoretischen Streitfragen seiner Zeit, gleichzeitig auch dem Kinderunterricht zuwandte; dieser galt ihm ebenfalls als wichtiges und würdiges Betätigungsfeld.

Die „Vorbereitung“⁴ schließt sich zwar geschichtstheoretisch an das Werk „Vorstellung seiner Universal-Historie“ (1772/73)⁵ an, ist jedoch von einem abbilddidaktisch verdünnten „Aufguss“ für den Hauslehrerunterricht weit entfernt. Das „Compendiolo“⁶ entwirft vielmehr ein eigenständiges geschichtsdidaktisches Konzept, indem es die elementaren Vermittlungsinhalte systematisch ordnet, die Ziele der historischen Bildung und die Lernvoraussetzungen der Kinder erläutert, die didaktischen Prinzipien und Auswahlentscheidungen begründet und dies mit vielfältigen Reflexionen über allgemeine und fachspezifische Vermittlungsfragen verbindet. Bietet die fachwissenschaftliche „Vorstellung“ eine Skizze von Schlözers Theorie der Kulturgeschichte der Menschheit, so entwirft das „Hauslehrer-“ und „Kinderbuch“ eine didaktische Rekonstruktion dieses universalhistorischen Ansatzes als genuines Feld des Vernunftgebrauches – und zwar nicht allein im Rahmen des Hauslehrerunterrichts, sondern bewusst auch für autodidaktische Bildungsprozesse.

2 Schlözer (Anm. 1), S. 67 (T. I, § 33).

3 Vgl. insbesondere Pandel (Anm. 1), S. 27-39 zum Wachstum des historischen Wissens im Hinblick auf Quantität und Zuverlässigkeit.

4 „Vorbereitung“ meint sowohl eine skizzenhafte Vorlage für ein Werk als auch die „Vorbereitung“ der Lernenden auf eine spätere, reifere Auseinandersetzung mit Weltgeschichte sowie schließlich die „Vorbereitung“ des Hauslehrers auf den Unterricht.

5 Vgl. Schlözer, hrsg. von Blanke (Anm. 1).

6 Schlözer (Anm. 1), S. 89 (T. I, Nachschrift).

Schlözers „Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder“ nimmt einen bedeutenden Platz in der Geschichte der Geschichtsdidaktik⁷ und der menschheitsgeschichtlich konzipierten Kulturgeschichte der Spätaufklärung ein, wobei insbesondere die Verflochtenheit der beiden Aspekte herauszustellen ist. Schlözers Werk repräsentiert geradezu exemplarisch die integrale Verbundenheit von historischer Forschung, Historik und Didaktik, die – wie Hans-Jürgen Pandel überzeugend darlegte⁸ – zu Beginn der universitären Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts bestanden hat.

Dieser Beitrag will zunächst die „Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder“ im Hinblick auf die Menschheitsgeschichte der Spätaufklärung und sodann die Charakteristika des kulturgeschichtlichen Ansatzes sowie der didaktischen Konzeption vorstellen. Er fragt auch nach dem Wechselverhältnis zwischen Kulturgeschichte und Geschichtsdidaktik, wobei die weitere Entwicklung der kulturgeschichtlich orientierten Geschichtsdidaktik im 19. Jahrhundert – im Zuge der schulischen Institutionalisierung und Nationalisierung des Geschichtsunterrichts – nur sehr knapp angedeutet werden kann. Den Abschluss bilden Überlegungen, ob und inwieweit dieses Werk heute noch Aktualität beanspruchen kann, obwohl das Konzept der „Menschheit“ und die Geschichtsphilosophie wissenschaftlich längst obsolet geworden sind.

Zur Einordnung der „Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder“

August Ludwig Schlözer hatte bereits seit 1770, dem Jahr seiner Berufung an die Philosophische Fakultät der Universität Göttingen, Vorlesungen zur Universalgeschichte gehalten, bevor er 1779 mit dem ersten Teil seiner „Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder“ an die Öffentlichkeit trat. Das Werk war seiner damals neunjährigen Tochter Dorothea (1770-1825) gewidmet, die er in einem ehrgeizigen Erziehungsexperiment zur „gelehrten Dame“ heranzubilden sich bemühte. Tatsächlich wurde die Siebzehnjährige in Göttingen als erste weibliche Doktorandin von einer deutschen philosophischen Fakultät

7 Vgl. hierzu auch: Horst Walter Blanke, „Adelheid“ und ihr Geschichtslehrer. Ein bio-bibliographisches Nachwort, in: Schlözer (Anm. 1), S. 259-266.

8 Vgl. insbesondere das 3. Kapitel in Pandel (Anm. 1), S. 128-224.

promoviert – lange bevor der zweite Teil der „Vorbereitung“ im Jahre 1806⁹ erscheinen sollte, der sich an etwa dreizehnjährige Schülerinnen und Schüler richtete, die theoretisch am Ende des propädeutischen Privatunterrichts angelangt waren, der damals üblicherweise auf den Besuch der Lateinschule vorbereitete. Schlözer hatte seit 1789 nicht mehr zur Weltgeschichte publiziert.

Schlözer hatte, zumindest vordergründig, als Anwendungsfeld für sein innovatives weltgeschichtliches Propädeutikum den Hausunterricht mit nur einem oder recht wenigen Kindern vor Augen, der die historische Bildung der Mädchen explizit einschloss: „Denn soll das kleine Fräulein auch keine gelehrte Dame werden, welches gar nicht nötig ist, so muss sie doch, 16 Jahre alt, *Zeitungen* lesen und vom Weltlauf vernünftige, nicht kannegießernde¹⁰ Notiz nehmen können. Diese Wünsche zu erfüllen, dazu soll mein Büchlein als Anfang und als Grundlage dienen [...]“¹¹ Dabei weist der Autor darauf hin, dass nicht alle Kinder gleichermaßen für Weltgeschichte zu begeistern seien, und neckt insbesondere die weibliche Leserschaft: „Bei diesem [Geschlecht; SP] schmeichelt das Geschichtsstudium seiner angeborenen Neugier, es nährt seine Lust zu rasonieren und zu grübeln und macht ihm das Behalten der Eigennamen nicht sauer; weil es schon durch seine Garderobe an eine unendlich weitläufige Nomenklatur gewöhnt ist.“¹²

Wie viele andere Lehrwerke der Spätaufklärung hatte auch die „Vorbereitung“ eine Doppelfunktion: Sie diente zugleich als „Schulbuch“ für die Lernenden und als Handreichung für den (Haus-)Lehrer, der, so Schlözer, kein „Historiker von Beruf“ sein müsse, aber doch wenigstens „[...] auf einer Universität ein halbjähriges Collegium darüber [Universalhistorie; SP] gehört [...]“¹³ haben solle, vor allem um zu wissen, wo man notfalls nachschlägt. Zugleich wandte sich diese „Menschheitsgeschichte“ für „alte und junge Kinder“¹⁴ an ein breites

9 Der zweite Teil erschien zeitgleich mit der 6., „hin und wieder veränderten“ Auflage des ersten Bandes; vgl. Schlözer (Anm. 1), S. 25 (T. I, Titelblatt).

10 Vgl. das Drama „Der politische Kannegießer“ (1722) des dänischen Dichters Ludvig Holberg (1684-1754): Der Begriff bezeichnet schwadronierendes Politisieren ohne ausreichende Sachkenntnis.

11 Schlözer (Anm. 1), S. 88f. (Teil I, Nachschrift).

12 Ebd., S. 90 (T. I, Nachschrift).

13 Ebd., S. 89 (T. I, Nachschrift).

14 Vgl. hierzu ebd., S. 81 (T. I, § 39a).

nicht-gelehrtes Publikum, das sich für eine verständliche Einführung in aktuelle geschichtsphilosophische und gesellschaftstheoretische Fragestellungen interessierte, Schlözers witzig-unterhaltsamen und anschaulichen Stil begrüßte und seinen Mut zur bissigen Kritik an der weltlichen und geistlichen Obrigkeit schätzte. Die Art und Weise, wie Schlözer den Habitus kindgemäßen Denkens und Sprechens immer wieder als Maske für satirische Travestien benutzt, erinnert entfernt an Montesquieus „Lettres Persanes“¹⁵, so beispielsweise bei den Ausführungen über unterschiedliche Kulturstufen: „In Afrika, Amerika und Süd-Indien gibt es sogar noch Menschen, die andere Menschen [...] wie Schweine braten oder gar lebendig aufessen. Das Menschenbraten war zwar auch, vor nicht gar zu langer Zeit noch, bei verschiedenen geistlichen Herren in Europa Mode – eine Mode, die man Inquisition nannte – aber die Herren verspeisten doch ihre Braten nie. [...] Die dummen und grausamen Menschen nennt man Wilde und Barbaren. Die Klugen und Gefälligen aber heißen kultivierte, gesittete, aufgeklärte Menschen.“¹⁶

Als Texttyp gehört die „Vorbereitung“ zu den „*historia universalis*“-Propädeutiken des 18. Jahrhunderts.¹⁷ Diese hatten als solche nichts

15 Bei den „Persischen Briefen“ (1721) handelt es sich um einen Schlüsseltext der Aufklärung, der die Verhältnisse in Frankreich aus der fingierten Außenperspektive persischer Reisender kritisiert.

16 Ebd., S. 57 (Teil I, § 28).

17 Neben Schlözers „Vorbereitung zur WeltGeschichte“ für Kinder waren zahlreiche andere, oft konfessionell geprägte deutschsprachige Universalgeschichten für die Jugend verfügbar, so z.B. Ludwig Adolph Baumann, Kurzer Entwurf der Universalhistorie, zum Gebrauch der Jugend auf Schulen, Brandenburg 1774; Karl Friedrich Becker, Die Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer, 3. Teil, Berlin 1802; Karl Hammerdörfer, Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte. Zum Gebrauch für Lehrer und Lernende eingerichtet, Leipzig 1786; ders., Grundzüge der allgemeinen Weltgeschichte zum Gebrauch bey dem Unterricht, nebst einer leichten Uebersicht in einer Zeittafel, Leipzig 1789; C. F. Jünger, Versuch einer historischen Erdbeschreibung für die Jugend, Leipzig 1776; Johann K. Müller, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte, zum Gebrauch der studierenden Jugend eingerichtet, Bamberg/Würzburg 1788; Heinrich Petersen, Die allgemeine Weltgeschichte im Kleinen zum Vorgeschnack der Anfänger, Altona 1780; Georg Christian Raff, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte für die Jugend und ihre Freunde, 3 Teile, Göttingen 1788; D. F. Schäffer, Allgemeine Weltgeschichte. Ein Lesebuch für Kinder, 1. T., Berlin 1789; Johann Georg Schlosser, Plan und Frag-

mit dem aufgeklärten Kosmopolitismus des Schlözerschen Werks zu tun,¹⁸ das explizit eine „junge Weltenbürgerin“¹⁹ anspricht. Sie dienten der propädeutischen Vermittlung kanonischer historischer Kenntnisse, die später in den verschiedenen Unterrichtsfächern der Lateinschule benötigt wurden. Üblicherweise umfasste dieser Lehrstoff vier historische Teilgebiete: die biblische Geschichte, die „vier großen Monarchien“ (assyrisches, babylonisches, persisches und römisches Reich), die deutsche Geschichte (zusammen mit der Geschichte ausgewählter europäischer Monarchien und Republiken) sowie einen Ausblick auf außereuropäische Regionen. Oft kamen Kapitel zur Geographie oder Kirchengeschichte hinzu.²⁰ Ob es sich nun um biblische Völker oder die säkulare Geschichte von Staaten, Dynastien, Regenten, Kriegsherren oder Kabinetten handelte, der Inhalt bestand – wie etwa im viel benutzten Werk des Johann Heinrich Zopf²¹ – aus chronologisch aneinander gereihten politik-, kriegs- und dynastiegeschichtlichen „Haupt-Begebenheiten“, oft ergänzt durch anekdotische Exempla. Dabei ging es nicht um die Anbahnung von historischem Denken im heutigen Sinne, so etwa um das Verstehen geschichtlicher Zusammenhänge und methodische Kompetenzen, sondern vielmehr um die Aneignung feststehender Wissensbestände für anderweitige Lern- und Bildungszusammenhänge.

mente einer Weltgeschichte fürs Frauenzimmer, Basel 1780; ders., Allgemeine Weltgeschichte für Kinder, zum Gebrauch katholischer Jugend eingerichtete Auflage, 4 Teile, Prag 1781.

18 Vgl. Brunken (Anm. 1).

19 Schlözer (Anm. 1), S. 85 (T. I, § 42).

20 Als sehr prominentes und einflussreiches Beispiel vgl. den „Discours sur l’histoire universelle“ (1681) von Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1804). Dieser Band folgt hauptsächlich den biblischen Erzählungen, die als wahr gesetzt werden, während die weltlichen Reiche im – kürzesten – 3. Teil erwähnt und rund ums Mittelmeer situiert werden. – Vgl. zur Bibel als politisches Argument: Lothar Schilling, Bossuet, die Bibel und der Absolutismus, in: Andreas Pečar/Kai Trampedach (Hrsg.), Die Bibel als politisches Argument. Voraussetzungen und Folgen biblizistischer Herrschaftslegitimation in der Vormoderne, München 2007, S. 349-370.

21 Vgl. z.B. Johann Heinrich Zopf, Grundlegung der Universal-Historie. Johann Heinrich Zopfs Grundlegung der Universal-Historie bis aufs Jahr 1751. Nebst einem historischen Examine, Halle im Magdeburgischen 1752.

Mit dieser Tradition vollzog die „Vorbereitung“ einen grundsätzlichen Bruch. Schlözer wies eine Geschichtsvermittlung zurück, die statt des Vernunftgebrauchs primär das gedankenlos-mechanische Einprägen von „Aggregaten“²² deklarativen Geschichtswissens forderte. Ebenso verachtete er die „Histörchen“, das Weitschweifige und „Luftige“ einer Kindersprache, in der „[...] wissenschaftliche Ideen nur einzeln, wie Gründlinge in einem Fluss, herumtreiben.“²³ Dies würde Kinder nur langweilen. Ihm kam es allein auf jene systematisch geordneten Grundlagen historischen Denkens an, die sich speziell in der historischen Makroperspektive erschließen: auf die Einsicht in die Einheit der menschlichen Historie sowie in den universalen Zusammenhang von Erd- und Menschheitsgeschichte. Nicht die Abfolge von Namen und Daten als Bildungs-„Vokabular“, sondern das „System“, d.h. die systematische Auseinandersetzung mit den Ursachen, Bedingungen und Folgen der grundlegenden „Veränderungen“ der Menschheitsgeschichte, vermag demzufolge eine historische Bildung hervorbringen, die den Heranwachsenden zur Orientierung zu dienen vermag. „Die Veränderungen studieren, die die Erde seit 4000 Jahren erlitten hat und den Ursachen nachgrübeln, warum das eine Land so und das andere so geworden ist, ferner sich die Veränderungen erzählen lassen, die seit Adams Zeiten mit den Menschen auf der Erde vorgegangen sind und den Ursachen nachforschen, warum das eine Volk ungebildet, stark und schwarz geblieben, das andere aber klug, kleinlich und weiß geworden ist: beides zusammengenommen heißt mit einem Worte *WeltGeschichte* lernen.“²⁴

Schlözer war sehr daran gelegen, bereits bei Kindern unter zehn Jahren Historizitätsbewusstsein²⁵ anzubahnen und ihnen die Analyse von Kausalbeziehungen nahe zu bringen, die Unterscheidung zwischen geschichtlichen Zusammenhängen und zufälligem zeitlichen Zusammentreffen einzuüben, den historischen Vergleich – insbesondere bei

22 Vgl. die präzise Zusammenfassung zu den Begriffen „Aggregat“ und „System“ bei Peters 2003 (Anm. 1), S. 436f.

23 Schlözer (Anm. 1), S. 32 (T. I, Vorrede).

24 Ebd., S. 85 (T. I, § 42).

25 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12 (1987), S. 130-142.

der Frage nach den Ursachen von sozialer Differenz – zu fördern und die Lernenden an die rationale Kritik der Grundlagen und Gültigkeit historischer Aussagen sowie an erste Einsichten in die epistemologische Beschaffenheit historischen Wissens heranzuführen. Wollte man dieses didaktische Konzept unter dem Schlagwort der Anbahnung von „narrativer Kompetenz“ subsumieren, griffe dies sicher zu kurz. Schlözer ging es jedenfalls nicht allein und schon gar nicht primär um einen „narrativen Zusammenhang“ auf geschichtsdarstellender oder -vermittelnder Ebene, sondern um die argumentativ-kritische Auseinandersetzung mit historisch gewendeten Legitimierungs-, Deutungs- und Machtansprüchen.

So ist auch Schlözers Polemik gegen die traditionellen universal-historischen „Gemengsel historischer Dati“²⁶ nicht als solche neu oder bedeutsam. Vielmehr handelte es sich bei der Gegenüberstellung von „sinnvollem Zusammenhang“ und „sinnleeren ‚Dati‘“ um einen stehenden Topos der einschlägigen Literatur, der seit dem 16. Jahrhundert²⁷ auf den – geschichtskulturell durchgängig präsenten – „narrativen“ Stil bei Thukydides, Polybios oder Tacitus rekurrierte. Innovativ erwies sich Schlözers Polemik hingegen mit der Transformation der Universalhistorie in eine Philosophie der Geschichte des Menschengeschlechts, in deren Zentrum jene „[...] moralischen Sätze [standen; SP], deren stärkste Beweise gerade in der Geschichte sitzen, nämlich die Sätze von der natürlichen Gleichheit aller Menschen, vom Glücke der bürgerlichen Gesellschaft, vom Wert der Erziehung, vom Unsinn der Intoleranz usw. [...]“.²⁸ Ganz im Sinne von Nicolais Wort: „Die Geschichte trägt der Aufklärung die Fackel vor“,²⁹ zielte Schlözers Konzept der (universal-)historischen Bildung auf die Schlagkraft des wissenschaftlich

26 Zit. n. Reinhart Koselleck, Stichwort „Geschichte, Historie“, in: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 2, Stuttgart 1975, S. 593-717, hier S. 687f.

27 Vgl. Dreitzel (Anm. 1), S. 266.

28 Schlözer (Anm. 1), S. 34 (T. I, Vorrede).

29 Friedrich Nicolai, *Einige Bemerkungen über den Ursprung und die Geschichte der Rosenkreuzer und Freymaurer*, in: Friedrich Nicolai, *Gesammelte Werke*, hrsg. v. Bernd Fabian u.a., Bd. 5, Hildesheim u.a. 1988, S. 27. – Vgl. zu Nicolai Horst Möller, *Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert*, Frankfurt am Main 1986.

fundierten historischen Arguments. Dieses war für die aufgeklärte politische Theorie und die historische Anthropologie unverzichtbar geworden, beispielsweise bei der Widerlegung wissenschaftlich hinfällig gewordener Annahmen und Behauptungen, bei der Kritik von historisch argumentierenden Autoritäts- und (Legitimations-)Ansprüchen sowie generell im Kampf gegen Irrtum, Unwahrheit und Aberglauben.

Gleichzeitig zielten der Rekurs auf die „Beweiskraft“ des historischen Arguments und der „System“-Gedanke auf eine Stärkung des zeitgenössischen Wissenschaftsanspruchs der historischen Disziplin. Schlözer positionierte sich gegen die verbreitete Auffassung, die Disziplin „Geschichte“ könne zwar als Gelehrsamkeit („eruditio“), nicht aber als Wissenschaft („scientia“) gelten,³⁰ weil ihr der Nachweis nicht gelingen könne, dass alle für die jeweilige Frage relevanten Überlieferungen bereits vorlägen. Dagegen strich Schlözer heraus, dass der Historiker durchaus zu sicheren Aussagen gelangen könne, so beispielsweise bei der auf systematische Quellenkritik gestützten Widerlegung früherer Annahmen und Auffassungen.

Die Unterscheidung zwischen „Aggregat“ und „System“ diente nicht allein der Aufwertung der „historia“ zur „scientia“, sondern begünstigte auch die Rangstellung der historischen Vermittlung und Bildung. Wenn die neue Universalgeschichte mit ihren Themen „Fortschritt“ und „Vernunft“ zu einem zentralen Medium der „Selbsterkenntnis“ der menschlichen Gattung aufstieg, rückte auch das entsprechende Propädeutikum in den Kernbereich der bürgerlichen Bildungsidee ein und legte die dienende Funktion für heteronome Zwecke ab.

Die „WeltGeschichte“ als Geschichte der großen „Veränderungen“ von Erde und Menschengeschlecht

„Die WeltGeschichte handelt von Erde und Menschen und soll die Veränderungen beschreiben, die mit beiden im Laufe der Jahrtausende vorgegangen sind. [...] Sie fragt, wie, wann und wo sind die ersten Menschen und ist somit nach und nach das ganze jetzt so zahlreiche Menschengeschlecht entstanden?“³¹ Das Konzept der „Veränderung“ bildet den Hauptgegenstand der „Vorbereitung“ und grenzt den neuen

30 Vgl. Dreitzel (Anm. 1), S. 260ff.

31 Schlözer (Anm. 1), S. 105 (T. II, Vorbericht).

Typ der Universalhistorie in signifikanter Weise von der traditionellen Form ab, die mit ihrer ziellosen Abfolge von unablässigem Aufstieg und Verfall keinen Wert für die aufgeklärte Sinnbildung hatte. Als bildungswirksam betrachtete Schlözer hingegen die Beschäftigung mit jenen „Veränderungen“, die sich als makrohistorischer Ursachenzusammenhang darstellen ließen. Denn sie vermochten die Entwicklung vom gemeinsamen – „brüderlichen“ und „gleichen“ – Ursprung der Menschen zu den politisch, sozial und kulturell heterogenen Verhältnissen der Gegenwart zu verdeutlichen.

Für die Förderung von Historizitätsbewusstsein ist die Unterscheidung von Kontinuität und Wandel fundamental, und Schlözer geht hierbei außerordentlich systematisch vor. Dies gibt bereits die Kapitelgliederung der „Vorbereitung“ zu erkennen. Auf das Einführungskapitel „GOTT, Welt, Erde, Menschen“ (1. Kap.), welches die Grundbegriffe klärt, folgen im ersten Teil die Kapitel „Veränderungen der Erde“ (2. Kap.) und „Veränderungen der Menschen“ (3. Kap.) sowie zusammenfassende Erläuterungen zum „Begriff der Weltgeschichte“ (4. Kap.). Erwartungsgemäß bilden die „Veränderungen der Menschen“ mit den Themen „Gesellschaft“, „Erfindungen“ und „Regierung“ den umfangreichsten Abschnitt. Schlözer setzt hier starke politische Akzente mit den Themen der Gleichheit der Menschen und der Volkssouveränität.

Der zweite Teil der „Vorbereitung“ präsentiert sodann ausführliche Beispiele für konkrete „Veränderungen“ und stellt insbesondere „Anfänge“ sowie die Entstehungsgeschichte menschlicher „Erfindungen“ exemplarisch dar. Das Stichwort „Anfang“ bestimmt schließlich auch die letzten drei Kapitel dieses Propädeutikums. Vom „Anfang der Geschichte“ (T. II, 5. Kap.) kann Schlözer zufolge erst mit dem Vorliegen von Textquellen gesprochen werden. Da die Bibel als populärster zeitgenössischer Text in der Genesis die „Geschichte der Urwelt [...]“ (6. Kap.) darstellt, ist es nur konsequent, dass Schlözer die historische Aussagekraft des Alten Testaments kritisch erörtert. Dabei gelangt er zu dem Resultat, dass das Buch Mose nicht als zuverlässige historische Quelle für geschichtliche Entwicklungen vor dem Einsetzen der schriftlichen Überlieferung gelten kann.³² Dies veranschaulicht

32 Vgl. ebd., S. 164f. (T. II, § 47). Schlözer setzt sich in T. II, § 47 (S. 164ff.) explizit mit dem historischen Wahrheitswert der Bibel auseinander und verweist auf die zahllosen Fehler, die beim Kopieren entstanden sein müssen, sowie die mangeln-

er mit der Gegenüberstellung von zwei Textquellen zur „Sintflut“ (Teil II, Kap. 7), d.h. zu jenem Ereignis, das in Schlözers universalhistorischer Chronologie den Übergang von der Vor-Geschichte (bei Schlözer: „Urwelt“) zur „Dunklen Welt“³³ markiert. In scheinbar beiläufiger Verbindung mit methodischen Hinweisen zur Textquellenkritik für Schüler und Lehrer vergleicht er die Darstellung der Genesis mit dem Bericht des Berossos³⁴ (4./3. Jh. v. Chr.) und zeigt dabei schlüssig auf, dass diese Darstellungen keine tragfähige Basis für historische Datierungen bilden und auch nicht buchstabengetreu gelesen werden können.

„Geschichte“, das ist an dieser Stelle festzuhalten, erscheint in der „Vorbereitung“ weniger als gegebenes Wissen, sondern vielmehr als regelgeleitetes Verfahren der Konstruktion von Wissen über die Vergangenheit, das auf der kritischen Prüfung, Interpretation und Auswertung von Quellen beruht. Schlözer verdeutlicht der jungen Leserschaft auch die immanente Historizität und Unabgeschlossenheit historischen Wissens und weist teleologische Geschichtskonzepte zurück – den göttlichen Heilsplan ebenso wie säkulare Varianten. Er ist weit davon entfernt, der Geschichte einer gelingenden (oder misslingenden) Entfaltung des menschlichen Vernunftpotenzials, die den Kern seiner „WeltGeschichte“ ausmacht, einen überhistorischen „Sinn“ einzuschreiben, ganz im Gegenteil: „So viel ist gewiss: Da alles vergänglich ist, so muss es auch die Erde sein. Sie nutzt sich ab wie mein Rock und ich selbst.“³⁵

Auch für die anthropozentrische Vorstellung, die Gattung Mensch sei das „Ziel“ der Schöpfung, hat er nur Spott übrig. Er vergleicht diese Haltung mit der Hybris einer Stubenfliege, die an der Decke der Peterskirche sitzend zu sich selbst spricht: „Ist das nicht ein schönes Gebäude,

de Kompetenz vieler Interpreten; vgl. z.B. „[...] unwissende Bibelausleger haben, bis auf die neuesten Zeiten, die Bibel Dinge sagen lassen, die den gesunden Menschenverstand beleidigen. Die sechs Perioden, in denen unsere Erde ihre jetzige Gestalt gewonnen und welche ‚Tage‘ genannt werden, nahmen sie für unsere eigentlichen Wochentage. Bildliche Vorstellungen erklärten sie buchstäblich und ließen eine Schlange mit der Eva sprechen. Einzelne Menschen ließen sie 900 Jahre und mehr alt werden usw.“ (Schlözer (Anm. 1), S. 165).

33 Ebd., S. 167 (T. II, § 50).

34 Vgl. Klaus Meister, *Die griechische Geschichtsschreibung*, Stuttgart 1990, S. 140f.

35 Schlözer (Anm. 1), S. 119 (T. II, § 14).

das da meinetwegen aufgeführt ist!“³⁶ Hingegen schreibt Schlözer der gezielten Förderung des historischen Denkens sowie der Unterscheidung von „statischen“ und „veränderlichen“ Faktoren der „WeltGeschichte“ sehr große didaktische Bedeutung bei. So präsentiert er bereits im Einführungskapitel des ersten Teils der „Vorbereitung“ eine Übersicht über die wichtigsten Fallklassen der „Veränderlichkeit“ der Erde; einschlägig sind hier Klima, Fruchtbarkeit, Pflanzenwelt, Tiere, Mineralien, Wasser und Luft. Damit stellt Schlözer, bevor überhaupt vom Menschen die Rede ist, zahlreiche Umwelt-Faktoren heraus, die ohne menschliches Zutun wirksam sind, jedoch immer als Rahmenbedingung für die menschliche Geschichte und beispielsweise auch bei der Analyse ethnischer und kultureller Unterschiede in Anschlag zu bringen sind.

Daran schließt sich die Unterscheidung natürlicher und menschlicher Ursachen für die „Veränderungen der Erde“ an, die zugleich die Kulturgeschichte ins Spiel bringt, indem Schlözer menschliche Leistungen aufzählt, die die natürliche Umwelt nachhaltig verändern, wie z.B. der Kanalbau (§ 15), die Landgewinnung aus dem Meer (§ 15) oder das Trockenlegen von Sümpfen (§ 19). Solche Hervorbringungen des menschlichen „ingeniums“ werden stets als kollektive Errungenschaften der Menschheit dargestellt, die ohne die Migration von Menschen, Ideen und Gütern sowie ohne den fortgesetzten translokalen Kontakt und Austausch völlig undenkbar seien. Das didaktische Potenzial der neuen Universalhistorie besteht auf diesem Gebiet im makroperspektivischen Zugriff, der die weltumspannende Dimension von kulturellem Kontakt und Transfer sichtbar machen kann.

Auf das Thema der „Veränderungen der Erde“, die vom Menschen ausgehen, folgt ein Überblick über die grundsätzlichen Möglichkeiten der „Veränderungen des Menschen“. Schlözer nennt neben den zeitgenössisch viel beachteten demographischen Entwicklungen vor allem Modifikationen an „Leib und Seele“, die sich beispielsweise bei Hautfarbe, Körpergröße, Kraft und Statur, aber auch im Grad von Klugheit und Kultiviertheit zeigen. „Nun, du weiße, niedliche, geschickte und artige Europäerin: warum bist du weiß, niedlich, geschickt und

36 Ebd., S. 109 (T. II, § 3).

artig geworden?“³⁷, fragt er die fiktive Leserin und erklärt ihr sogleich, dass dies primär mit äußeren Einflussgrößen wie Klima, Nahrung, Erziehung oder auch der „allgemeinen Lebensart“³⁸ zu tun habe.

Die genannten Ausführungen bilden zusammen die Grundlegung für die beiden „Schlüsselthemen“ der „Vorbereitung“: die Frage nach der ursprünglichen Ungleichheit oder Gleichheit der Menschen sowie die Frage nach dem Ursprung von Kultur und Fortschritt. Beim ersten Thema ergreift Schlözer, der ansonsten die „Pfaffenlist und den Aberglauben“³⁹ der Kirche leidenschaftlich anprangert und ferner, wie erwähnt, das 1. Buch Mose nicht als historische Textquelle gelten lässt, beherzt die Gelegenheit, die ihm die Genesis-Darstellung bietet. Er weiß nur zu gut, dass Christen ihm schwerlich widersprechen können, wenn er den biblischen Bericht vom gemeinsamen Ursprung der Menschheit in Adam und Eva als gültige Darstellung behandelt.⁴⁰ Daher feiert er diese als „[...] unüberwindliches Argument für den ersten Grundsatz allen Menschenrechts, dass alle Menschen insofern einander gleich sind, dass einer so gut wie der andere sei; dass was dem einen recht, dem anderen billig sei; dass keiner den anderen misshandeln, nicht einmal zu ihm sagen dürfe: ‚Diene mir, arbeite für mich, sei mein Knecht‘, wenn dieser es nicht freiwillig und gegen einen vereinbarten Ersatz tut.“⁴¹

Den etwas älteren Kindern bietet übrigens der 2. Teil der „Vorbereitung“ zusätzlich eine „aufgeklärtere“ Version: „Doch hierzu [zum „Genesis“-Argument; SP] kommt noch ein anderer, weit stärkerer Beweis.

37 Ebd., S. 63ff. (T. I, §§ 30f.).

38 Ebd.

39 Ebd., S. 147 (T. II, § 35).

40 Vgl. z.B. T. II, § 17. – Auch wenn Schlözer den Schöpfungsbericht nicht als historisch tragfähige Darstellung betrachtet, so besteht er doch auf der Auffassung, dass die Bibel, das „ehrwürdigste älteste Buch der Welt“ (ebd., S. 97, T. II, Vorerinnerung), mit jener „mythischen“ Ursprungsdarstellung die naturgegebene Gleichheit der Menschen behauptet. – Aussagekräftig für Schlözers kritische Haltung zur biblischen Version der Menschheitsgeschichte ist beispielsweise auch die Tatsache, dass der Göttinger Ordinarius die chronologische Zählweise eingeführt hat, die von Christi Geburt an rückwärts rechnet. Damit lässt er den Anfang der menschlichen Geschichte zu einer offenen Größe werden und bezieht eine klare Position gegen die Annahme der historischen Gültigkeit der biblischen Überlieferung. Schließlich weicht er auch mit der Skizze der „Urgeschichte“ (vgl. die ersten drei Kapiteln von Teil II) signifikant von der biblischen Darstellung ab.

41 Ebd., S. 125 (T. II, § 17).

Unsere Weltumsegler und Weltendurchläufer haben [...] eine erstaunliche Menge der verschiedensten Menschen auf allen fünf Erdteilen entdeckt, untersucht und beschrieben und nicht einen *wesentlichen Unterschied* unter ihnen angetroffen – weder im Körperlichen noch im Geistigen. Noch hat kein Anatomiker etwas finden können, das auf wirklich verschiedene Menschenrassen hinweise. Alle ohne Ausnahme haben Vernunft, wenngleich in gar verschiedenen Graden. Alle haben auch gleiche menschliche Triebe und alle sprechen verständlich.“⁴²

Allerdings hatte Schlözer, ein großer Bewunderer von Linné, bereits im ersten, kindgemäßeren Teil der „Vorbereitung“ die Verschiedenheit von Hautfarben als rein äußerliches Resultat von klimatischen Anpassungserfordernissen herausgestellt: „In sehr heißen Ländern werden die Leute schwarz; nicht auf einmal, aber nach und nach. Setze dagegen einen Mohren oder eine Mohrin nach Deutschland – ihre Ururenkel werden schon meist wie andere Deutsche weiß sein.“⁴³ Diese Auffassungen werden heute von den Ergebnissen der modernen Populationsgenetik bestätigt. Demnach sind die genetischen Unterschiede zwischen Individuen um so vieles bedeutsamer als zwischen vermeintlichen „Rassen“, dass dies dem Begriff der „Menschenrassen“ die Grundlage entzieht.⁴⁴ In Anspielung auf die „dynastische“, d.h. abstammungsmäßige Gleichrangigkeit aller Menschen spricht Schlözer die fiktive bürgerliche Leserin im hohen Stil des Fürstenspiegels als „Junges gnädiges Fräulein“ an, um ihr zu erklären: „[A]lle Menschen sind Vettern und Basen: die Deutschen, die Äthiopier und die Kannibalen wie die Franken [...]“.⁴⁵ Diese Passage mündet in eine Klimax des Spottes über all jene „nährischen“ und „albernen“ Zeitgenossinnen und -genossen, die eine so einfache Wahrheit nicht begreifen können und daher als „krank an Leib und Seele“⁴⁶ angesehen werden müssen.

42 Ebd., S. 124f. (T. II, § 17).

43 Ebd., S. 63 (T. I, § 30).

44 Vgl. z.B. Luigi L. Cavalli-Sforza/Francesco Cavalli-Sforza, Verschieden und doch gleich. Ein Genetiker entzieht dem Rassismus die Grundlage, München 1994, S. 355.

45 Schlözer (Anm. 1), S. 42 (T. I, § 11).

46 Ebd.

Aufgeklärte Auffassungen wie diese, die mit allem Nachdruck – Schlözer ruft Geschichtsphilosophie und Universalhistorie auf den Plan – die Einheit der Gattung und die Gleichheit der Menschen behaupten, sind es dann auch, gegen die sich die Haupt-Stoßrichtung jener essentialistischen Konzepte des „Volkscharakters“ wenden sollte, mit denen Romantik und Restauration ethnische und kulturelle Unterschiede definierten. Sie wurden später übertrumpft von den erbitterten Angriffen der „Rassetheorien“, die jegliche Möglichkeit der Überschreitung der angeblichen genetisch bedingten kulturellen Unterschiede durch Prozesse der Sozialisation leugneten. Im Unterschied zu nicht wenigen der nachfolgenden Konzepte ist der Kulturbegriff in Schlözers „WeltGeschichte für Kinder“ unlösbar mit der Parteinahme für die Bürger- und Menschenrechte verknüpft. Und dieser Befund kann auch nicht dadurch relativiert werden, dass die damaligen Auffassungen – man denke nur an den Ausschluss von Frauen, Kindern und „Wilden“ – noch keineswegs ausreichend entwickelt waren.

Die Konzepte der „Kultur“ und „Kulturgeschichte“ in der „Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder“

Die Welt- und Menschheitsgeschichte, so Schlözer, „[...] zeigt [...] auch die Mittel und Künste, durch welche wilde Menschen gesittet, ungebildete Menschen gescheit, elende Menschen glücklich geworden sind.“⁴⁷ Überhaupt gebe es „[...] keinen lehrreicheren und amüsanteren Teil“⁴⁸ in der „ganze[n] Welt- und MenschheitsGeschichte“ als den „[...] selten unterbrochenen Fortgang des regen Menschengesistes von Kunst zu Kunst, von Erfindung zu Erfindung durch mehrere Jahrtausende“⁴⁹ zu verstehen.⁵⁰

Im erhabenen Stil der Ode wendet sich die Ich-Figur des Textes ein weiteres Mal an die fiktive Leserin: „Schau um Dich her, Adelheid: Alles was Du siehst, was Dich umgibt, was Dein junges Leben froh macht, ist Kunst. Das Haus, in dem Du wohnst, die Möbel darin. Deine ganze Garderobe und alles, was Du täglich genießt. Das Material zu

47 Ebd., S. 86 (T. I, § 44).

48 Ebd., S. 130 (T. II, § 21).

49 Ebd., S. 131 (T. II, § 23).

50 Ebd.

allem muss zwar die Natur liefern [...]. Aber umschaffen kann und soll er [der Mensch; SP] sie [die naturgegebenen Materialien; SP] [...]. Das kann er, das darf er, soll er, um glücklich hienieden zu sein.“⁵¹

Das Gewicht dieser Passage im Gesamttext erschließt sich daraus, dass es sich um eine der beiden auffällig hervorgehobenen, miteinander korrespondierenden Reden an die fiktive Adressatin handelt: Während die erste Stelle die „fraternité“ und „égalité“ der Menschen preist,⁵² werden hier die „Künste“ der produktiven Bevölkerungsschichten, insbesondere der Handwerker, als Apotheose der „Vernunft-Natur“ des „kleinen Gottes“ Mensch gefeiert. Schlözer stellt die „mechanischen Künste“ als Ursprung der menschlichen Kultur heraus, die man schon deshalb nicht genug würdigen könne, weil alle nachfolgenden Kulturleistungen oder „Künste“ in einer ununterbrochenen „Erfindungskette“⁵³ darauf aufbauen: Von den ersten praktischen Lösungen, in denen menschlicher Vernunftgebrauch aufblitzt, führt ein Schritt zum nächsten und von „[...] höchster Simplizität bis zur unendlichen Zusammensetzung“⁵⁴, ganz gleich, ob es sich um die Beherrschung des Feuers, die Töpferei, das Spinnen, Weben und Stricken oder die Schrift handelt. Solange die Menschheit existiert, dauert dieser Prozess an: „Der immer rege Menscheng Geist lässt keinen Stillstand zu.“⁵⁵ Schlözer zufolge lässt der menscheits- und kulturgeschichtliche Zugriff – im Unterschied zur traditionellen Historie – erkennen, dass es auf der Ebene der Gattungsgeschichte keinen „allgemeinen Rückfall“⁵⁶ gibt.

Schlözers „WeltGeschichte für Kinder“ setzt den Begriff der „Kultur“ mit der „Natur des Menschen“ gleich und definiert diese als „Menschwerdung“ im Zuge fortschreitenden Vernunftgebrauchs. Damit umfasst die „Kulturgeschichte“ die Geschichte des Zivilisationsprozesses insgesamt.⁵⁷

51 Ebd.

52 Vgl. ebd., S. 42 (T. I, § 11).

53 Ebd., S. 130 (T. II, § 21).

54 Ebd., S. 152 (T. II, § 38).

55 Ebd., S. 154 (T. II, § 40).

56 Ebd., S. 134 (T. II, § 26).

57 Vgl. ebd., S. 130 (T. II, § 21): „Der arme, noch nicht vernünftige, aber der Vernunft fähige Ur-Mensch muss ein Kunst-Mensch werden. [...] Aus seiner Tierseele soll Menscheng Geist, soll der innere Mensch hervorgehen. Diesen Übergang vom einen zum anderen wollen wir Kultur nennen.“

Schlözer unterscheidet zunächst drei Hauptgruppen der „Kultur“: An erster Stelle steht die „Geistes- oder Denkkultur“ als Fähigkeiten und Fertigkeiten des Denkens, Vergleichens und Urteilens, die auch bei der ungebildeten Bevölkerung als „Konsens“ oder „Menschenverstand“⁵⁸ vorhanden sind. Zweitens gibt es die Rubrik spezieller Kulturarten, die später oft einzeln oder in Gruppen als „Kultur“ definiert werden sollte, wie der moralisch-sittliche, der ästhetische und der gelehrtwissenschaftliche Teilbereich. Die dritte Begriffsvariante – im Sinne der „kultivierten“ Dame – macht Schlözer in einer typischen Randbemerkung lächerlich: „[...] sie liest Journale und Romane, sie kann auch etwas Französisch, sie singt und klimpert einige Walzer auf dem Klavier.“⁵⁹

Ferner unterscheidet Schlözer nach dem Kriterium der „publica utilitas“ die „Künste der *Not*, der *Bequemlichkeit* und des *Luxus*“.⁶⁰ Dabei stellt er die Künste „[...] zum Gebrauch im gemeinen Leben oder für die Handwerke [...]“ weit über die „feinen, niedlichen oder Prachtkünste“. Die ersteren sind es, in denen nicht nur „Genies ersten Ranges“ hervortreten, sondern auch „eine ganze Masse von Menschenkräften in einer unübersehbar langen Reihenfolge“⁶¹ und somit eine ganz andere, durch allgemeine Nützlichkeit definierte, doch uralte „dynastische“ Legitimation wirksam wird. „Gern studiere ich“, so Schlözer, „die Geschichte erlauchter Familien und großer Reiche, wie sie so winzig angefangen haben und durch Zufälle im Lauf der Zeiten zu ihrer späteren Höhe hinaufgestiegen sind. Aber die Geschichte meines Rocks, meiner Taschenuhr ist mir wenigstens ebenso interessant.“⁶²

58 Ebd., S. 152 (T. II, § 38).

59 Ebd., S. 153 (T. II, § 38).

60 Ebd., S. 130 (T. II, § 21).

61 Ebd., S. 153 (T. II, § 38).

62 Ebd., S. 131 (T. II, § 22). Vgl. auch ebd., S. 71f. (T. I, § 36): „Erfundene Künste oder gefundene Sätze, wenn sie in der Weltgeschichte den hohen Namen der ‚Erfindung‘ tragen sollen, müssen wichtig und dürfen keine Quakeleien sein. Wer das Brotbacken, das Stricken, die Talglichter, Mühlen, Schiffe und Festungen erfunden habe, wann und wie diese Sachen erfunden worden sind: Da frage künftig fleißig nach, das ist des Nachfragens und Behaltens wert. Aber wann ist das Spitzenmachen aufgekommen? Wer in Athen und Rom und Wien die ersten Komödien gespielt hat [...] Tochter, nach solchen Dingen frage mich nicht eher, als bist du nichts Wichtigeres mehr zu fragen hast.“

Indem Schlözer einerseits die Menschheitsgeschichte als „Kulturgeschichte“ definiert und andererseits die „Künste“ mit praktischer Nützlichkeit rangmäßig weit über alle anderen historischen Errungenschaften erhebt, erklärt er das Bürgertum, den Träger des wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Fortschritts, zum eigentlichen Subjekt und Akteur der „WeltGeschichte“. Mit dieser Gleichsetzung von Kulturgeschichte und Menschheitsgeschichte schließt der Göttinger Historiker an breitgefächerte nationale⁶³ und internationale Konzepte an, die der herkömmlichen politischen Ereignisgeschichte aufgeklärte universalhistorische Alternativen entgegensetzen wollen. Diese waren wesentlich von Voltaire beeinflusst, insbesondere natürlich vom „Essai sur les moeurs et l'esprit des nations et sur les principaux faits de l'histoire depuis Charlemagne jusqu'au Louis XIII“ (1756), ein Werk, das seit Beginn der 1760er Jahre auch in deutscher Übersetzung vorlag.⁶⁴

63 Vgl. zur Bedeutung des geschichtsphilosophischen Werkes von Voltaire für die spätaufklärerische Kulturgeschichte Hans Schleier (Anm. 1), S. 48-53 sowie 72-188. – Besonders ist in diesem Kontext auch Immanuel Kants „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (1784) mit ihrem Konzept einer natürlichen Entwicklung aller menschlichen Anlagen bis hin zu einer zukünftigen optimalen politischen, juristischen, sozialen Ordnung hervorzuheben.

64 Vgl. die erste Übersetzung ins Deutsche: Versuch einer allgemeinen Weltgeschichte, worin zugleich die Sitten und das Eigene der Völkerschaften von Carl dem Großen an bis auf unsere Zeiten beschrieben werden, übersetzt von K. F. Romanus, Dresden/Leipzig 1760-1762 (Walther). – Darüber hinaus ist auf die einflussreiche Universalhistorie von Anne Robert Jacques Turgot („Plan d'un discours sur l'histoire universelle“; 1751) zu verweisen, die einen kulturgeschichtlichen Verlauf von Jägern über Hirten, Ackerbau, Handwerk und Handel als Geschichte der sozialen Organisationsformen sowie als Entwicklung des menschlichen Denkens präsentierte. In seinem Werk „Tableau philosophique des progrès successifs de l'esprit humain“ (1750) entwarf Turgot ferner eine Geschichte des Fortschritts des menschlichen Denkens und der Wissenschaft. Ebenso ist Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743-1794), mit dem Werk „Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain“ (1795) zu berücksichtigen, das, wie der Titel bereits sagt, eine Geschichte des intellektuellen, technischen und moralischen Fortschritts darstellt. Auch John Millars (1735-1801) Werk „Observations Concerning the Distinction of Ranks in Society“ (1771) geht in diese Richtung; hier findet man die Skizze einer Geschichte der Herausbildung sozialer Rangordnungen und Hierarchien, die auch die Geschlechterrollen, die Familie und die politische Organisation einbezieht. Die Geschichte der Vergesellschaftung unter besonderer Berücksichtigung der Staatsentwicklung behandelt schließlich auch Adam Fergusons (1723-1816) stark rezipiertes Opus „An Essay on the History of Civil Society“ (1767).

Die Frage nach dem Ursprung von Kultur und Fortschritt der menschlichen Gattung bildet das zweite zentrale Thema der „Vorbereitung“. Schlözer erkennt in der menschheitsgeschichtlichen „Gliederkette“ der „Erfindungen“ eine „Kulturleiter“ mit unterschiedlichen Niveaus, die allerdings erst jenseits der Stufe des sprachlosen „Ur-Menschen“ beginnt. Denn Sprache stellt für ihn ebenso eine notwendige Voraussetzung für die Kulturentwicklung dar wie die Schriftlichkeit der Quellen für den Geschichtsbegriff.⁶⁵ Anhand der zunehmenden „Kunstfertigkeit“ unterscheidet Schlözer „[...] Wilde, Barbaren und in engerer Bedeutung *kultivierte Völker*.“⁶⁶ Die „Wilden“ verfügen zwar über Sprache und elementare „Erfindungen“, wie z.B. Feuer, Brotbacken oder das Rad, sind jedoch weitestgehend auf die Sicherung des täglichen Überlebens beschränkt und insgesamt nur locker vergesellschaftet. Auch fehlen nennenswerte transregionale Kontakte, so dass das Niveau der „Erfindungen“ nur sehr langsam fortschreitet.⁶⁷

Auf der Kulturstufe der „Barbaren“, die, so Schlözer, kaum einmal 5000 Jahre⁶⁸ zurückreicht, ist nicht nur Schriftlichkeit bei den Eliten vorhanden, sondern es gibt auch zahlreiche „Erfindungen“, die über die bloße Notwendigkeit des Überlebens hinausreichen. Die zunehmende Sesshaftigkeit führt zu einer dichteren Vergesellschaftung und lässt die Menschen rascher als zuvor „gescheiter und erfinderischer“⁶⁹ werden. „Barbaren“ schätzen die „Erfindungen“ der (im engeren Sinne) „kultivierten Völker“, können sie jedoch noch nicht selbst beherrschen oder gar Vergleichbares hervorbringen. Recht boshaft merkt Schlözer hier an, dass all jene zeitgenössischen Völker als „barbarisch“ einzustufen seien, die keine „Posteinrichtung und keine Zeitungen“⁷⁰ haben.

Bei den „kultivierten Völkern“ im engeren Sinne differenziert Schlözer zwischen den „Alten“ und den „Modernen“. Auch wenn beide sehr wichtige „Erfindungen“ gemacht hätten, seien doch zweifelsohne – so Schlözer in der Logik des Fortschrittsideals – diejenigen die „feinsten

65 Vgl. zur Bedeutung der Sprache für die Kulturentwicklung z.B. Schlözer (Anm. 1), S. 144 (T. II, § 34); zum Begriff „Kulturleiter“ vgl. S. 132 (T. II, § 25).

66 Ebd., S. 132 (T. II, § 25).

67 Vgl. ebd.

68 Ebd., S. 128 (T. II, § 20).

69 Ebd., S. 65 (T. I, § 31).

70 Ebd., S. 133 (T. II, § 25).

und sinnreichsten“, die „[...] erst in den letzten fünfhundert Jahren in die Welt gekommen, wie Kompass, Pulver, Papier, Druckerei, das Postwesen, Uhren, Teleskope.“⁷¹

Schlözers Begriff der „Erfindung“ bezeichnet die neue, über das vorhandene Wissen hinausreichende Erkenntnis und schließt daher die „Entdeckung“ ein. Er bildet die unverzichtbare Grundlage sowohl für den Fortschrittsgedanken als auch für die „Weltgeschichte“ als „System“. Denn anders als das „Gemengsel historischer Dati“ lässt die „Gliederkette“ der „Erfindungen“ einen sinnvollen historischen Zusammenhang erkennen: Der fortschreitende Vernunftgebrauch der Gattung Mensch führt vom Zwang der Notwendigkeit zur Freiheit der vernunftgeleiteten Daseinsgestaltung. Als entscheidende Faktoren der Kulturentwicklung betrachtet Schlözer die Vergesellschaftung, die „Regierung“, den transregionalen Austausch sowie die Erziehung:⁷² „Je größer ein Volk wird und je häufiger da die Leute miteinander umgehen, desto kultivierter werden sie gemeiniglich. So wird Gesellschaft die Großmutter aller menschlichen Kultur durch ihre Töchter, die Erfindungen.“⁷³

Die vielleicht wichtigste „Erfindung“ der Menschheit dient unmittelbar der Absicherung der Kontinuität des „Erfindens“ bzw. des kulturellen Fortschritts: die politische „Regierung“. Diese soll das friedliche gesellschaftliche Zusammenleben gewährleisten, das eine unverzichtbare Grundlage für die Tradierung der kulturellen „Erfindungsketten“ darstellt und somit die wichtigste Ressource für weitere „Erfindungen“ bildet. Da die politische Herrschaft, bestehend aus „GewaltsRichter“⁷⁴ oder Judikative, „GewaltsLehrer“⁷⁵ oder Legislative sowie „GewaltsBeschützer“⁷⁶ oder Exekutive, ein Produkt der Gesellschaft ist, besitzt diese, so erklärt Schlözer mit der größten Selbstverständlichkeit, auch das Recht, die Amtsinhaber zu bestellen und nötigenfalls auszuwechseln. Dies gilt auch für dynastische Thronfolger. Denn: „Zu Kron- und Erbprinzen hat sie bloß der freiwillige Beschluss der Nation gemacht.“⁷⁷

71 Ebd., S. 71 (T. I, § 35).

72 Ebd., S. 65 (T. I, § 32).

73 Ebd., S. 67f. (T. I, § 34).

74 Ebd., S. 74 (T. I, § 37).

75 Ebd., S. 75 (T. I, § 37).

76 Ebd., S. 76 (T. I, § 37).

77 Ebd., S. 84 (T. I, § 40).

In provokanter Umkehrung traditioneller Wertmaßstäbe für die Beurteilung von „historischer Leistung“ stellt Schlözer die – oft genug anonymen – „Erfinder“⁷⁸ sowie die „Lehrer des menschlichen Geschlechts“, die die neuen Errungenschaften verbreiten, weit über alle Inhaber von Herrschaftstiteln und auch über jene oft weltberühmten „Völkerräuber oder Conqueranten“, wie etwa „[...] Alexander [...], Cäsar, Augustus und Cromwell [...]“, wobei Schlözer nicht auf die vielsagende Anmerkung verzichtet, dass ein „gescheiter und tätiger“ Machtusurpator für die Gesellschaft immer noch nützlicher sei als ein legitimer, jedoch „[...] unverständiger, träger oder gar tyrannischer Regent [...]“.⁷⁹ Doch zu den „wichtige[n] Leute[n] in der Welt- und MenschenGeschichte“ zählt er jene noch lange nicht.

Neben den „Erfindern“ und „Lehrern“ aber schreibt Schlözer der Migration und dem transregionalen Kulturtransfer und -austausch entscheidende Bedeutung für die Menschheitsgeschichte zu. „Die Kultur ist ansteckend: So wie sie von Alten auf Junge kommt, so kann sie auch von alten gesitteten Leuten auf alte Wilde kommen [...]. Wir Deutsche waren vor 2000 Jahren halbe Wilde – die Römer kultivierten uns.“⁸⁰ Mit unzähligen Beispielen⁸¹ unterstreicht Schlözer, dass der kulturelle Fortschritt, mag er auch in einer bestimmten Region begonnen haben und irgendwann mit der Leistung eines individuellen „Erfinders“ verbunden gewesen sein, über die „Gliederkette“ der „Erfindungen“ und den Kulturtransfer zur Kollektivleistung der menschlichen Gattung wurde.

Wie aber ist die erste „Erfindung“ zu denken, die vor der Vergesellschaftung lag? Hier räumt Schlözer ein, dass es Fälle von gleichsam spontanen, d.h. voraussetzungslosen „Erfindungen“ gibt. Besonders im zweiten Teil der „Vorbereitung“ führt er viele Beispiele für mögliche Ursprungsgeschichten von alltagsnahen „Künsten“, wie z.B. Spinnen, Filzen, Weben, Stricken oder Kochen, aus.

Zusammenfassend kann man für Schlözers spätaufklärerischen Kulturbegriff festhalten: Er meint weder einen von anderen Sektoren menschlicher Praxis abgegrenzten Teilbereich, wie z.B. Wirtschaft oder

78 Vgl. zum Begriff „Erfinder“ ebd., S. 69 (T. I, § 35): „Extra-Menschen“, die „etwas neues Nützliches ausspekulieren“.

79 Ebd., S. 79 (T. I, § 39).

80 Ebd., S. 67 (T. I, § 33).

81 Vgl. z.B. ebd., S. 39 (T. I, § 8).

Politik, noch sieht er eine Einschränkung auf die Produktion von Bedeutung und Sinn. Er zielt nicht auf Sprache, Sitten und Gebräuche von Ethnien und macht auch keinen Unterschied zwischen dem zyklischen „Alltag“ hier und einer linear fortschreitenden „Geschichte“ dort und erst recht nicht zwischen einer sozial elitären „Hochkultur“ und einer nachrangigen „Volkskultur“. Vielmehr umfasst dieser Kulturbegriff alle auf Verstand und Vernunft beruhenden Hervorbringungen des „Menschen-Tieres“, ganz gleich ob es sich nun um die Domestizierung des Hühnervogels, das kopernikanische System, den Kulturtransfer des Weinanbaus oder die Erfindung des Strickens⁸² handelt.

Ferner unterscheidet sich dieser Kulturbegriff aufgrund seiner dezidiert kritisch-egalitären Stoßrichtung von zahlreichen späteren Varianten. Zum einen ist die „kulturell“ definierte „Menschheitsgeschichte“ – ohne jegliche theologische Grundlegung und teleologische Ausrichtung – allein im Kontext der Geschichte von Erde und Weltall verortet. Zum anderen ist die Unterordnung der Politikgeschichte und der Geschichte der politischen Institutionen unter den Oberbegriff der „Kulturgeschichte“ charakteristisch: Politische Herrschaft wird als kulturelle „Erfindung“ eingeordnet, die den weiteren Fortgang „kultureller Erfindungen“, d.h. den Fortschritt, sichern soll – und nicht behindern darf.

Auch die provozierende Umwertung des Konzepts des „historischen Rangs“ ist hier zu nennen. Indem Schlözer die „publica utilitas“ als Bewertungsmaßstab für „historische Leistungen“ wählt, setzt er Leistungen an die Spitze, mit denen sich insbesondere das zeitgenössische Bürgertum – als Träger des wissenschaftlichen, politischen und ökonomischen Fortschritts – identifizieren konnte. Er bringt auf diese Weise die beiden Größen „WeltGeschichte“ und „Dritter Stand“ in ähnlicher Weise zur Deckung, wie Abbé Sieyès dies mit den Begriffen „Nation“ und „Dritter Stand“ tat.

Ein signifikanter Unterschied zu einigen der späteren Konzepte von Kultur und Kulturgeschichte ergibt sich schließlich bei der Einordnung und Bewertung jener empirisch beobachtbaren Unterschiede zwischen Menschengruppen, die – wie z.B. Hautfarbe, Kleidung, Sitten und Bräuche – zum Zwecke der stereotypisierenden

82 Vgl. ebd., S. 139 (T. II, § 139): Schlözer bezeichnet das Stricken als „[...] eine der wohlthätigsten Erfindungen, die je dem Menschegeist gelungen [...]“.

Identifizierung und Abgrenzung von Volksgruppen und Völkern semantisch aufgeladen werden. Für Schlözer handelt es sich um historisch veränderliche Faktoren. Er weist die damals bereits virulente Idee eines „Volkscharakters“ im Sinne einer essentiell gegebenen, überhistorisch-statischen Größe zurück und stellt die Einheit der Menschheit weit über alle historisch wandelbaren, umweltabhängigen ethnischen und „kulturellen“ Unterschiede.

Gleichwohl weist die „Vorbereitung“ zahlreiche eurozentrisch-überhebliche Bemerkungen auf, die andere Völker und Kulturen krass abwerten. Auch wenn viele solcher Stellen vorrangig dazu dienen, das Missverhältnis zwischen dem europäischen Überlegenheitsanspruch und der tatsächlich vorhandenen Rückständigkeit zu geißeln,⁸³ zeigt sich ein elementarer Eurozentrismus bereits in der Idee des Vorhandenseins einer universal gültigen Kultur-Rangskala, die die Werte eines aufgeklärten europäischen Bürgertums repräsentiert und unreflektiert auf den „Rest der Welt“ projiziert werden könne. Doch gilt es auch hier zu differenzieren: Die Kollektiv-Stereotype bei Schlözer haben eine grundlegend andere Qualität als jene wesenhaft-essentialistischen Konzepte, die den „Volkscharakter“ oder gar die „Rasse“ als überhistorisch-statische Größe im Weltgeschehen betrachten. Wenn Schlözer festhält: „Das also wäre jetzige menschliche Kultur: Inbegriff aller der Künste, in deren Besitz gegenwärtig die europäische Menschheit ist“⁸⁴, bedeutet dies nicht nur eine Historisierung bzw. Temporalisierung des in Europa erreichten kulturellen Status quo, sondern auch dessen „De-Ethnisierung“: Die „Künste“, die Europa zu einem bestimmten Zeitpunkt „besitzt“, sind, so Schlözer, nicht notwendig europäischen Ursprungs oder Ausdruck europäischen „Wesens“, sondern zumeist durch langfristigen transregionalen Kontakt und Austausch dorthin gelangt.

Verfolgt man vor diesem Hintergrund die weitere Entwicklung kulturgeschichtlicher Ansätze im Geschichtsunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts, so darf weder das Vorfinden typischer „kulturgeschichtli-

83 So heißt es beispielsweise: „Die klugen Leute sind wir Europäer im Vergleich zu allen anderen. Wir können z.B. lesen und schreiben.“ (S. 57). Oder: „Auf welcher Sprosse [der Kulturleiter; SP] wir Deutsche stehen, davon kann wohl keine Frage sein.“ (S. 134).

84 Schlözer (Anm. 1), S. 136 (T. II, § 27).

cher“ Themen im Geschichtsunterricht – z.B. die Erfindung der Schrift, des Schießpulvers, des Buchdrucks oder des Kompasses – noch eine explizite geschichtsdidaktische Berufung auf Schlözers „WeltGeschichte für Kinder“ zur voreiligen Annahme von bruchloser Kontinuität verleiten. Denn diese „kulturgeschichtlichen“ Gegenstände erfuhren sehr grundlegende und weitreichende Veränderungen in den semantischen Vorzeichen und der ideologischen Ausrichtung, als sie aus dem Sinnzusammenhang einer pränationalen kosmopolitischen Kulturgeschichte in einen nationalhistorischen Kontext transponiert wurden. Wenn beispielsweise die preußischen Geschichtslehrpläne im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts „kulturgeschichtliche“ Themen ausschließlich für die Volksschule als Einrichtung für jene 95 % der Schülerpopulation anbieten, die von weiterführender Bildung ausgeschlossen waren, während der gymnasiale Elitenachwuchs sich ausschließlich mit Politikgeschichte als nationalem Herrschaftswissen befasste, dann mag dieses Konzept von „Kulturgeschichte“ vielleicht „buchstäblich“ an Schlözers Themen anschließen, hat aber mit dessen aufgeklärten, kritisch-egalitären und demokratisch-emanzipatorischen Intentionen nichts mehr gemein, ganz im Gegenteil.

Zur geschichtsdidaktischen Konzeption der „Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder“

Am Ende der „Vorrede“ zum ersten Teil der „Vorbereitung“ berichtet Schlözer von den Mühen der vorangegangenen didaktischen Auswahlentscheidungen: „*Wie lang* an diesen Bögen gefeilt worden ist, schäme ich mich beinahe zu gestehen. Tagelang spekulierte ich [...], *was* ich sagen wollte. An anderen Tagen untersuchte ich, *was* ich *nicht* sagen wollte, und an noch anderen, *wie* ich es sagen wollte.“⁸⁵ Die Auseinandersetzung mit Zielen, Inhalten und Vermittlungsformen von historischer Bildung war für die Aufklärung oft ein brisantes, in jedem Fall aber bedeutendes Thema. Dies gilt auch für Schlözers „Vorbereitung“ insofern, als sie dem traditionellen universalhistorischen Propädeutikum – dem „Hersagen“ der „Namen von Patriarchen“⁸⁶ –

85 Ebd., S. 34 (T. I, Vorrede).

86 Ebd., S. 90 (T. I, Nachschrift zu dieser 6. Ausgabe).

jeglichen Bildungsgehalt abspricht und stattdessen einen neuen kultur- und menscheitsgeschichtlichen Ansatz präsentiert, der die Lernenden selbst als reflexive Subjekte in das Zentrum des historischen Prozesses rückt. Im Sinne des „Erkenne dich selbst!“ sollen sie ihre eigene Gegenwart im Lichte der Menschheitsgeschichte begreifen und sich selbst als Akteur und bedeutungstiftenden Bezugspunkt eines historischen Gesamtprozesses verstehen lernen, der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gleichermaßen umfasst. Dies unterstreichen nicht nur die beiden erwähnten Ansprachen an die „junge Denkerin“⁸⁷, in denen Giovanni Pico della Mirandas Rede „De hominis dignitate“ (1496) anklingt. Mehr noch verdeutlicht der typische – teils katechetische, teils sokratische – Dialogstil das Postulat, dass die Beschäftigung mit der einzigen Disziplin, „[...] aus der man allein mit Vernunft weisagen kann“⁸⁸, als intergenerationelle Denkgemeinschaft zu gestalten sei, die der jungen Generation begreiflich macht: „tua res agitur“. Anders kann die historische Bildung die neuen Ziele nicht erreichen, die über das traditionelle Propädeutikum hinausreichen: die Stärkung der lebensweltlichen Orientierungsfähigkeit der Heranwachsenden sowie die Förderung des selbstständigen Denkens und des kritischen Urteils. Dazu muss die junge Generation verstehen können, wie die gegenwärtigen Verhältnisse geschichtlich geprägt sind, wie sie sich künftig entwickeln können und welche Faktoren grundsätzlich als veränderlich oder konstant zu denken sind.

Im Interesse der historischen Urteilskompetenz hält Schlözer eine kindgemäße Annäherung an „metahistory“ für erforderlich, gedacht als Auseinandersetzung mit den Grundlagen, der Standortgebundenheit und der Multiperspektivität der historischen Erkenntnis. In vielen Beispielen demonstriert er Möglichkeiten für eine unterrichtliche Verknüpfung der geschichtlichen mit grundlegenden Fragen nach den vorhandenen „Quellen“ und deren Aussagekraft und Zuverlässigkeit, nach dem Wandel historischen Wissens oder dem Widerstreit historischer Meinungen. Als ob es eine Selbstverständlichkeit wäre, verpflichtet Schlözer den „Anfangsgeschichtsunterricht“ auf das kritische Fragen und rationale Argumentieren, das regelgeleitete methodische

87 Ebd., S. 79 (T. I, § 39a).

88 Ebd., S. 129 (T. II, § 20).

Verfahren, die Reflexion der Standortgebundenheit des historischen Denkens sowie schließlich auf die Prinzipien der Multiperspektivität und der Unparteilichkeit der Analyse.

Ebenso misst er einem chronologisch und systematisch sinnvoll geordneten und vor allem auch übersichtlichen und handhabbaren Grundgerüst an historischem Wissen größte didaktische Bedeutung bei.⁸⁹ Gerade weil junge Kinder in hohem Maße zu beiläufigem „mechanischem und intuitive“⁹⁰ chronologischen Lernen imstande seien, empfiehlt Schlözer, mit Hilfe von chronologischen Tafelwerken, synchronistischen Tabellen und Zeitleisten den Aufbau eines anschlussfähigen Basiswissens voranzutreiben.⁹¹ Ein möglichst einfacher und zugleich umfassender, zeiträumlich und sachlogisch klar gegliederter Referenzrahmen – wie ihn vorzugsweise der von Schlözer entworfene makroperspektivische Zugriff bereit stellt – soll als Hilfsmittel für die Kontextualisierung und Verarbeitung neuer geschichtlicher Informationen dienen. Denn nichts erscheint Schlözer so unergiebig für die historische Bildung wie das unverbundene geschichtliche Detail. Sollten die Kinder zunächst auch nicht alles verstehen, sei das nicht allzu problematisch, weil man mit Effekten des antizipatorischen Lernens rechnen dürfe.⁹² Entscheidend ist vielmehr, dass historisches Lernen stets mit schlussfolgerndem Denken und intellektuellen Herausforderungen verbunden wird.⁹³ Regelmäßig wird die fiktive Leserin ermuntert, zuerst eigene

89 Vgl. z.B. ebd., S. 121 (T. II, § 16). – Vgl. auch ebd., S. 86 (T. I, § 43): „Dass man alle wichtigen Veränderungen kenne, die mit Erde und Menschen seit viertausend Jahren vorgegangen sind, ist gut, aber es ist nicht genug. Man muss auch wissen, in welcher Ordnung sie sich zutragen, wie sie aufeinander gefolgt sind, welche früher oder welche später sich ereignet haben. Kurz, man muss wissen, wann und zu welcher Zeit jener merk-würdige Vorfall geschehen sei.“

90 Ebd., S. 32 (T. I, Vorrede).

91 Vgl. hierzu im Hinblick auf ein aktuelles niederländisches Spiralcurriculum, das Arie Wilshut entwickelt hat, den Beitrag von Susanne Popp, Geschichtliches Überblickswissen aufbauen – ein konzentrisch-longitudinales Geschichtscurriculum aus den Niederlanden, in: Elisabeth Erdmann/Robert Maier/Susanne Popp (Hrsg.), *Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen*, Hannover 2006, S. 269-300.

92 Vgl. ebd., S. 67 (T. I, § 33), oder S. 79 (T. I, § 39a).

93 Zur Veranschaulichung führt die „Vorbereitung“ zahlreiche Fassetten solcher Denk- und Argumentationsprozesse vor: Sie reichen vom gesicherten Wissen, das sich auf empirische Belege – vor allem auf Textquellen, aber auch z.B. auf Petrefakte als „Urkunden vor der Schriftlichkeit“ (ebd., S. 116; T. II, § 11) –

Vermutungen, Schlussfolgerungen, Vergleiche und Transferleistungen zu wagen, bevor die Erklärungen folgen. Schlözer entwirft die Didaktik eines „Denkfaches Geschichte“, das mit kritisch-analysierenden, vergleichend-schlussfolgernden und selbstreflexiven kognitiven Operationen zu einer wechselseitigen Erschließung von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung führt und sich prinzipiell dem annähert, was man heute unter „Geschichtsbewusstsein“ als Leitkategorie der Geschichtsdidaktik versteht.⁹⁴

Angesichts der typischen Herausforderungen der Wissensbestände des Faches Geschichte, die über viele Wissensdomänen streuen und entsprechend heterogen und voraussetzungsreich sind, wendet sich Schlözer mehrfach dem Problem des „trägen Wissens“⁹⁵ zu. Er benennt das Problem, dass Kinder historische Namen und Daten, Fakten und Begriffe zwar auswendig lernen, sich aber nichts „dabei denken“ und nichts „darunter vorstellen“ können – und deshalb das insgesamt unbrauchbare Wissen rasch wieder vergessen. Hier kann, so Schlözer, allein ein überschaubares, anschluss- und ausbaufähiges Orientierungswissen auf der Makroebene der „WeltGeschichte“ Abhilfe schaffen, mit dessen Unterstützung die Lernenden neue Informationen in ein aktives semantisches Netzwerk integrieren und somit „anschluss-“ und „gebrauchsfähig“ machen können. Fachspezifische Denkmuster müssen hinzukommen, so etwa Fragen nach den Grundlagen des jeweiligen geschichtlichen Wissens, nach möglichen Über-, Neben- oder Unterbegriffen der zentralen Konzepte, nach Vergleichsmöglichkeiten und Kausalbeziehungen, nach Kontinuität und Wandel sowie nach allgemeinen und individuellen Aspekten eines Sachverhalts. Auch hier zeigt Schlözers makroperspektivischer Ansatz der

stützt, über das „Räsonnement“ (ebd., S. 98; T. II, Vorerinnerung), d.h. „vernünftiges Raten nach der Natur der Sache“ (ebd., S. 141; T. II, § 31), wenn – wie beim Thema des Anfangs des Menschengeschlechts – empirische Belege fehlen, bis hin zur Feststellung der Grenzen des geschichtlichen Wissens und des rational Erfassbaren, wie dies z.B. für den Begriff „Gott“ gilt (vgl. ebd., S. 110; T. II, §§ 4f.).

94 Vgl. Pandel (Anm. 25).

95 Vgl. Susanne Popp, Geschichtliches Überblickswissen aufbauen – konzentrisch-longitudinales Geschichtscurriculum aus den Niederlanden, in: Elisabeth Erdmann/Robert Maier/Susanne Popp (Hrsg.), Geschichtsunterricht international – Bestandsaufnahme und Visionen, Hannover 2006, S. 270-274.

„WeltGeschichte“ insofern ein spezielles didaktisches Potenzial, als der umfassende Zugriff das begrifflich-systematische Denken stark begünstigt.⁹⁶

Ein Gegengewicht zur Strenge der rationalen Herangehensweise bildet die breite Fülle von erhellenden, anschaulichen, stets lebensnahen und zumeist auch höchst amüsanten Beispielen. Beide Elemente – Begriff und Beispiel – sind wiederum in einen Darstellungsstil eingebunden, der bei aller gedanklichen Präzision stets kurzweilig daherkommt: Sachliche Feststellungen wechseln in rascher Folge mit pathetischen, emotionalen, polemischen oder launigen Passagen, die viele Anreden, Ausrufe, rhetorische Fragen, wörtliche Reden und auch einige alltagssprachliche Elemente aufweisen. Hinzu kommt die ironische Sprechweise, die in Verbindung mit augenzwinkernden Anspielungen auf einen gemeinsamen Erfahrungshorizont eine persönliche Atmosphäre entstehen lässt. Der „Plauderstil“ ist didaktisch sorgfältig kalkuliert und will Kinder gleichermaßen zur Einsicht und zum Lachen bringen: Schlözer mag sich das „prodesse“ des Faches (Welt-) Geschichte nicht ohne das „delectare“ denken, weshalb er auch das „zudringliche Moralisieren“ aus dem „WeltGeschichte“-Unterricht verbannt.⁹⁷

Überhaupt findet das Thema der Lernmotivation in der „Vorbereitung“ große Beachtung. Schlözer erinnert die Leserinnen und Leser daran, dass Kinder „sinnliche Wesen“ seien und daher Geschichts- und andere Karten, Globen, chronologische Tabellen, dynastische Tafeln, bebilderte Zeitleisten und andere Bildmaterialien im Unterricht stets zur Hand sein müssen.⁹⁸ Dabei sei den Lernenden ausreichend Gelegenheit zum handelnden Tun zu geben, wie z.B. Orte auf dem Globus zu suchen. „[...] dass übrigens auch hier mehr getan als gesprochen werden müsse, teils um die Langeweile zu verhüten, teils um die Anstrengung unschädlich zu

96 Die „Vorbereitung“ gibt viele Beispiele für den Aufbau von Orientierungswissen mittels metakognitiver Strategien, ob es sich um die Explikation und Vernetzung von Begriffskonzepten handelt, die Verknüpfung von Begriff und Beispiel, den analytischen Vergleich, die „definitio genetica“ oder auch nur um überblickshafte Aufzählungen im Sinne des „advance organizing“ am Anfang und die strukturierende Zusammenfassung am Ende von Sinnabschnitten.

97 Vgl. Schlözer (Anm. 1), S. 33 (T. I, Vorrede).

98 Vgl. ebd., S. 32 (T. I, Vorrede).

machen, versteht sich von selbst.⁹⁹ Doch insgesamt sieht Schlözer den stärksten motivationalen Anreiz des Faches Geschichte bei der intellektuellen Herausforderung, dem Reiz problemorientierter Fragen und der kritischen Reflexion von überliefertem Wissen und eigenen Hypothesen. So heißt es einmal im ersten Teil der „Vorbereitung“: „Ich merke, das, was wir bisher von der Regierung behandelt haben, behagt dir, junge Denkerin! Du hast das meiste davon [...] richtig aufgefasst und grübelst sogar weiter nach. Nun so will ich dich auch weiter führen [...]“.¹⁰⁰

Ausblick

Zuletzt soll die Frage gestellt werden, ob Schlözers pränationaler universalhistorischer Kulturgeschichte-Ansatz die geschichtsdidaktische Suche nach Möglichkeiten eines postnational konzipierten Geschichtsunterrichts unterstützen kann, der Anregungen der neueren Kulturgeschichte ebenso zu integrieren versucht wie aktuelle „globally conceptualized World History“-Modelle.¹⁰¹ Es kann recht umstandslos festgestellt werden, dass Schlözers spätaufklärerisches Konzept einer kulturgeschichtlichen „Universalhistorie“ heute aus vielen Gründen nicht mehr kompatibel ist. Dies gilt beispielsweise für die geschichtsphilosophische Fundierung, die funktionalistische Geschichtsbetrachtung, den Fortschrittsoptimismus, die Tendenz zu Eurozentrismen und westlicher Überheblichkeit sowie auch für die Ausrichtung auf eine einheitsstiftende „Meistererzählung“, die weder ihre eigene Historizität noch den zugrundeliegenden Konstruktionscharakter reflektiert. Umgekehrt hat der Göttinger Ordinarius den Geschichtsprozess keineswegs teleologisch konzipiert, ein starkes kritisches Potenzial mit einer über Europa hinausreichenden Vergleichsperspektive erzeugt, eine prinzipiell interessante Perspektive für eine kulturgeschichtliche Interpretation der Politikgeschichte entwickelt und nicht zuletzt auch mit

99 Ebd.

100 Ebd., S. 79 (T. I, § 39a).

101 Vgl. hierzu z.B. Susanne Popp/Johanna Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*, 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008; dies., „... the examination of local phenomena from a global point of view ...“. Didaktische Potenziale welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven für das historische Lernen, in: *handlung kultur interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 14 (2005), H. 2, S. 343-363.

der Orientierung an Quellen, methodischen Standards, rationaler Argumentation, epistemologischer Reflexion und einem emanzipatorischem Ethos durchaus noch immer anschlussfähige Positionen bezogen.

Die theoretische und historische Ausgangslage hat sich grundlegend gewandelt. Zugleich sind in den multikulturellen Nationalstaaten der Gegenwart geschichtsdidaktische Herausforderungen unabweisbar geworden, die verlangen, postnationale und postkoloniale Perspektiven mit neueren kulturgeschichtlichen Ansätzen zu verbinden und den Blick verstärkt auf die transregionale Dimension von Kulturbegegnung, -austausch und -transfer auf den Ebenen der Lokal-, National- und Globalgeschichte zu richten. Darauf verweisen innovative und ambitionierte World History-Curricula, wie beispielsweise die National Standards der University of California, Los Angeles (UCLA). Statt auf die Addition der Geschichte von Völkern, Kulturen, Staaten, Imperien oder „areas“ setzen sie auf Strukturen übergreifender Transfer-, Austausch- und Deutungsprozesse und rücken somit auch kulturgeschichtliche Aspekte in den Kernbereich der „global history“-Konzeption ein.

Der vergleichende Blick auf Schlözers „WeltGeschichte für Kinder“ führt uns die Bedeutung und das Ausmaß jenes Wandels plastisch vor Augen, der mit der Institutionalisierung und Nationalisierung von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht einhergegangen ist und nicht zuletzt auch zur Trennung von Geschichtsforschung, -darstellung und -vermittlung geführt hat. Der bildungshistorische Funktionswandel jener Geschichtsunterrichtsthemen, die auf Schlözers Geschichte der Menschheit als Geschichte der Gesellschaft, der Arbeit und Reproduktion, der Mentalitäten, des kulturellen Transfers und der Interaktion mit der Umwelt zurückverweisen, spricht eine überaus deutliche Sprache. Diese Form der Kulturgeschichte wurde im nationalstaatlichen Geschichtsunterricht des Kaiserreichs, der Weimarer Republik und der frühen Bundesrepublik zu einem Bildungsinhalt „umfunktionierte“ und „degradierte“, den man wegen seiner „Anschaulichkeit“ und „Lebensnähe“ nahezu ausschließlich in jenen öffentlichen Schulen unterrichtete, die Kinder mit angeblich rein „praktischer Begabung“ zum Volks- bzw. Hauptschulabschluss führten. Seit einigen Jahrzehnten kehrt die Kulturgeschichte nun mit neuem Anspruch in die Klassenzimmer zurück,

kann jedoch das dort – trotz aller Fragmentierung – noch immer vorherrschende politikgeschichtliche Paradigma nur bereichern, nicht aber strukturell verändern.

Schlözer gehört in seine Zeit. Doch zweifelsohne vermag die Beschäftigung mit den pränationalen menscheits- und kulturgeschichtlichen Ansätzen der Spätaufklärung interessante Anregungen zu vermitteln, wie eine neue Kulturgeschichte innovative Wege zu einer Europäisierung und Globalisierung des Geschichtsunterrichts weisen könnte, die sich nicht in den alten politikgeschichtlichen Denkmustern und quasi-nationalstaatlichen Identitätsstrategien verfängt. Dazu muss sie sich für transregionale und globale Perspektiven öffnen, Politikgeschichte neu und partiell kulturgeschichtlich interpretieren, die Mensch-Umwelt-Interaktion integrieren und Fragen nicht nur der Konstruktion geschichtskultureller Identitäten, sondern auch der kritischen Selbstaufklärung und Emanzipation bearbeiten und sich schließlich auf jene weitreichenden „Zusammenhänge“ des politischen Denkens einlassen, auf die es Schlözer damals ankam.