

**Bildungsplan 2004**  
Grundschule, Hauptschule, Realschule,  
Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für alle Fächer/Fächerverbünde/Themenorientierten Projekte

**Vorwort zu den Niveaunkretisierungen**

Februar 2009



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

Die Niveauekonkretisierungen ergänzen die Bildungsstandards und veranschaulichen an konkreten Beispielen, welche verbindlichen Anforderungen in den einzelnen Kompetenzformulierungen gestellt werden. (vgl. BP 2004 S.9 / GYM S.11)

Die Niveauekonkretisierungen richten sich an die Lehrkräfte und definieren einen Leistungskorridor als Leitlinien für die Unterrichtsplanung und dienen zur Überprüfung des Unterrichtserfolges. Sie verdeutlichen also das erwartete Anspruchsniveau einzelner Kompetenzen oder einer Reihe von aufeinander bezogenen Kompetenzen (Kompetenzbündel).

Jede Niveauekonkretisierung ist nach folgendem Schema aufgebaut:

- Vorbemerkungen (wenn notwendig)
- Bezug zu den Bildungsstandards
- Problemstellung
- Niveaubeschreibungen
  - Niveaustufe A
  - Niveaustufe B
  - Niveaustufe C

Die **Vorbemerkungen** enthalten didaktisch methodische Hinweise und erläutern besondere Voraussetzungen.

Der **Bezug zu den Bildungsstandards** zeigt, auf welche fachlichen und gegebenenfalls methodischen, sozialen und personalen Kompetenzformulierungen des Bildungsplanes sich die vorliegende Niveauekonkretisierung bezieht.

Die **Problemstellung** beschreibt eine spezifische Unterrichtssituation an der die Schülerinnen und Schüler die in den Standards geforderten Kompetenzen erwerben können. Die Beispiele dienen der Illustration und sind weder verpflichtend noch als Unterrichts- oder Prüfungsaufgabe gedacht.

Die **Niveaubeschreibungen (A, B, C)** zeigen an den gewählten Beispielen verbindlich das – der Schulart und Jahrgangsstufe angemessene – Anspruchsniveau auf.

Die Differenzierung der Niveaustufen bezieht sich in der Regel auf die Systematik der Anforderungsbereiche:

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
- Wiedergabe von Begriffen und Sachverhalten unter Verwendung von gelernten und geübten Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet.	- selbstständiges Bearbeiten bekannter Sachverhalte - selbstständiges Übertragen von Kenntnissen auf neue Fragestellungen oder Zusammenhänge	- Bearbeiten komplexer Gegebenheiten, um selbstständig zu Lösungen, Begründungen, Folgerungen und Wertungen zu gelangen
A _____	B _____	C _____
A                      B _____	C _____	A                      B                      C _____
A                      B                      C _____	A                      B                      C _____	A                      B                      C _____

Die Niveaubeschreibungen können sich auf nur einen, zwei oder drei dieser Anforderungsbereiche beziehen.

Beispielsweise können innerhalb des **Anforderungsbereichs I** die Anwendung von einfachen oder von zunehmend anspruchsvolleren Verfahrensweisen in **A, B** und **C** beschrieben sein.

# Bildungsplan 2004

## Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 6

### Antike Lebensorte im Vergleich

Juli 2005



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne



**(1) Bezug zu den Bildungsstandards****Kompetenzen und Inhalte**

Die Schülerinnen und Schüler können

- in altersgemäßer Betrachtung des demokratischen Athens frühe kulturelle und politische Errungenschaften erfassen und deren Einfluss auf den Lebensalltag von Mann, Frau und Kind in Athen erkennen und verdeutlichen;
- die unterschiedliche Gesellschaftsstruktur im Kriegerstaat Sparta erkennen und anhand der Kategorien Freiheit und Gleichheit die Verschiedenheit der Beziehungen zwischen dem Einzelnen und dem Staat beschreiben.

**(2) Problemstellung**

Mädchen in Athen wurden ganz anders als in Sparta erzogen, da die Frauen in Athen andere Aufgaben als die Spartanerinnen zu übernehmen hatten. Zwei Texte aus der Antike geben Auskunft über das Leben und die Stellung der Frauen in Athen und Sparta.

- Arbeite aus dem Text heraus, welche Aufgaben Frauen in Athen und welche Aufgaben Frauen in Sparta hatten.
- Erkläre, wie die Mädchen in Athen und Sparta erzogen wurden, um diese Aufgaben erfüllen zu können.
- Nenne die wichtigsten Unterschiede der Aufgaben attischer und spartanischer Frauen und erkläre diese Unterschiede anhand deines Wissens über Athen und Sparta.

**M1 Die Anweisungen eines Atheners an seine Ehefrau**

Du wirst stets im Hause bleiben müssen. Die Sklaven, die draußen arbeiten sollen, schickst du hinaus. Über die Sklaven, die im Hause arbeiten, hast du die Aufsicht zu führen. Lebensmittel, die die Sklaven vom Markt bringen, musst du in Empfang nehmen. Nimm davon, was sofort verwendet werden soll. Was aber übrig bleiben soll, musst du gut verwahren, damit nicht der für das ganze Jahr gedachte Vorrat in einem Monat verbraucht wird. Und wenn Wolle ins Haus geschafft wird, musst du dafür Sorge tragen, dass alle Hausbewohner nach Bedarf die entsprechenden Gewänder erhalten. Auch musst du dich darum kümmern, dass das getrocknete Getreide essbar und schmackhaft bleibt.

*Zitiert nach: Robert Flacelière, Griechenland. Leben und Kultur in klassischer Zeit (reclam), Ditzingen 1979  
© Edition Hachette, Paris*

**M2 Über die Stellung der spartanischen Frau berichtet ein Grieche**

Vielmehr hat Lykurg [der angebliche Schöpfer der spartanischen Verfassung] auch den Frauen jede mögliche Sorgfalt zugewendet. Er kräftigte den Körper der Jungfrauen durch Laufen, Ringen, Diskus- und Speerwerfen, damit die Zeugung der Kinder in kräftigen Körpern erfolge und so die Frucht umso besser heranwachse, und damit sie selbst befähigt wären, die Geburten kräftig zu bestehen und leicht und gut gegen die Wehen anzukämpfen. Weichlichkeit, Verzärtelung und alles weibische Wesen verbannte er und gewöhnte die Mädchen ebenso wie die Knaben nackt ihre Aufzüge zu halten und bei gewissen Festen zu tanzen und zu singen, in Gegenwart und vor den Augen der jungen Männer. [...] Die Entblößung der Jungfrauen hatte übrigens nichts Schimpfliches [...], sie bewirkte die Gewöhnung an Schlichtheit und das Streben nach körperlicher Wohlbeschaffenheit und gab auch der Frau Sinn und Geschmack für edles Selbstgefühl, dass auch sie nicht minder als der Mann Anteil haben sollte am Streben nach Tapferkeit und Ruhm.

*Plutarch, Lykurg 24-25, übers. von K. Ziegler, Große Griechen und Römer, Bd. 1, Zürich - Stuttgart 1954;  
Geschichte lernen, Sammelband Antike (Friedrich Verlag, Velber, 1996, S. 9)*

---

**(3) Niveaubeschreibung***Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler

- erkennt, dass die attische Frau Aufgaben im Haus zu übernehmen hatte, während die spartanische Frau auch kämpfen lernte.
- kann erklären, dass deshalb Mädchen in Athen für den „Beruf“ der Hausherrin, spartanische Mädchen im Hinblick auf körperliche Tüchtigkeit erzogen wurden.
- erklärt als wichtigsten Unterschied, dass Spartanerinnen kriegerische Aufgaben im Kriegerstaat Sparta wahrnehmen müssen.

*Niveaustufe B*

Die Schülerin/der Schüler

- ordnet die attische Frau richtig dem Oikos, die spartanische dagegen dem Staat zu.
- erklärt, warum die Mädchen in Athen und Sparta anders erzogen wurden und erkennt hierbei, dass es in Sparta auch darum ging, gesunde Kinder/Krieger auf die Welt zu bringen.
- nennt und erläutert mehrere Unterschiede.

*Niveaustufe C*

Die Schülerin/der Schüler

- ordnet die attische Frau dem Oikos zu und die spartanische dem Gesamtstaat. Eine besondere Leistung ist es, wenn die Schülerin/der Schüler erkennt, dass die Frauen beider Texte der bürgerlichen Gesellschaft entstammten.
- erläutert die verschiedenen Erziehungsideale im Hinblick auf spätere Aufgaben und ergänzt über den Text (M1) hinausgehend die Erziehungsaufgaben attischer Frauen.
- nennt mehrere Unterschiede und erklärt diese aus der jeweils unterschiedlichen Familienstruktur und Staatsauffassung. Als besondere Leistung gilt hier, wenn erkannt wird, dass die attische „Freiheit“ der Frau im Gegensatz zum Mann verwehrt blieb.

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 6

## Christenverfolgung und Christianisierung

Dezember 2006



Landes  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

**(1) Bezug zu den Bildungsstandards***Bezug zu den stufenspezifischen Hinweisen*

Die Schülerinnen und Schüler gewinnen eine Vorstellung kultureller Leistungen von Menschen früherer Zeiten und erkennen die Bedeutung des kulturellen Austauschs auch für ihre eigene Identitätsbildung in einer von Mobilität gekennzeichneten europäischen Gesellschaft.

*Bezug zu den Kompetenzen und Inhalten*

Die Schülerinnen und Schüler können die Anfänge des Christentums beschreiben und die Christianisierung des Römischen Reiches in ihrer Bedeutung für die europäische Kultur erklären.

**(2) Problemstellung**

Seit Mitte des ersten Jahrhunderts galten die wenigen Christen, die in Gemeinden im Römischen Reich lebten, als verhasste Minderheit. Nero war der früheste römische Kaiser, der eine systematische Verfolgungswelle auslöste. Fast 250 Jahre später erlaubte dann der erste römische Kaiser die Ausübung der christlichen Religion in der fälschlich als „Edikt“ bezeichneten Mailänder Vereinbarung. Konstantin der Große soll sich selbst erst auf dem Totenbett getauft haben lassen. Die Schülerinnen und Schüler sollen hier der Frage nachgehen, wie es von der Verfolgung als Minderheit zur Christianisierung des Römischen Weltreiches kommen konnte. Methodisch könnte die Textauswertung der Quellen selbstständig in tabellarischer Form erfolgen:

	Christen zur Zeit Neros (54-68 n. Chr.)	Christen zur Zeit Konstantins des Großen (306-337 n. Chr.)
Behandlung der Christen		
Persönliche Gründe des Kaisers		
Gründe, die die Quellen verschweigen		
<u>Fazit:</u>		

**(3) Niveaubeschreibung***Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler füllen die Tabelle aus, jedoch werten sie die Quellen nicht erschöpfend aus und bleiben auf einer konkreten Ebene stehen. Sie nennen beispielsweise die Gewalttaten an den Christen, geben an, dass Nero die Christen verfolgte, um von seiner eigenen Schuld abzulenken, und leiten daraus die Grausamkeit des Kaisers ab. Aus der Mailänder Vereinbarung erschließen die Schülerinnen und Schüler, dass die Christen nicht mehr verfolgt wurden, weil Konstantin jedem das Recht auf seinen Gott zugestand. Der Schüler erkennt, dass sich die Einstellung gegenüber Christen grundsätzlich verändert hat.

*Niveaustufe B*

Die Schülerinnen und Schüler füllen die Tabelle sorgfältig und korrekt aus. Sie erschließen aus Q 1, dass Nero die Christen nicht nur verfolgte, sondern sie auf grausamste Weise erniedrigen und töten ließ. Neros persönliche Gründe werden zum Einen in dessen Skrupellosigkeit, zum Anderen in seinem Ablenkungsmanöver gesehen. Als tiefer greifende Gründe nennen die Schülerinnen und Schüler, dass die Christen in ihrem Verhalten von den Römern beargwöhnt wurden und man sie erst deshalb zu Sündenböcken abstempeln konnte. Aus der Mailänder Vereinbarung arbeiten die Schülerinnen und Schüler heraus, dass Konstantin die christliche Religion neben allen anderen Religionen beziehungsweise Kulturen tolerierte. Sie leiten daraus die Anziehungskraft des Christentums ab. Auch sehen sie, dass sich hinter der Vereinbarung nicht nur Menschlichkeit, sondern das Bemühen um Ruhe im Römischen Weltreich verbirgt. Dieses Bemühen um „öffentliche[r] Wohlfahrt und Sicherheit“ im Innern des Reiches begründet die die Schülerinnen und Schüler mit äußeren Bedrohungen.

*Niveaustufe C*

Die Schülerinnen und Schüler erkennen zudem über Niveau B hinausgehend, dass selbst Tacitus die Skepsis gegenüber den Christen teilt, da er die „Untaten“ als real anführt. Q 2 wird in ihrer Bedeutung für die Ausbreitung des Christentums in Europa erkannt.

## Quellen

### Q 1:

**Der römische Geschichtsschreiber Tacitus (55-115 n. Chr.) stellt die früheste Christenverfolgung unter Kaiser Nero (54-68 n. Chr.) in seinen Annalen dar:**

Aber weder durch menschliche Hilfeleistungen noch durch Schenkungen des Kaisers, noch durch Sühneopfer für die Götter ließ sich dem üblen Gerücht ein Ende machen, dass der Brand [von Rom am 18./19. Juli 64 n. Chr., der angeblich selbst von Nero veranlasst worden war] auf Befehl gelegt worden sei. Um also dieses Gerücht aus der Welt zu schaffen, schob Nero die Schuld auf andere und bestrafte sie mit ausgeklügelten Martern. Es handelte sich um die wegen ihrer Untaten [den frühen Christen wurden beispielsweise Verbrechen wie Kindsmord unterstellt] verhassten Leute, die das Volk Christen zu nennen pflegte. Der Name geht auf Christus zurück, der unter der Herrschaft des Tiberius durch den Prokurator Pontius Pilatus hingerichtet worden war. [...]

Also ergriff man zuerst die Geständigen, dann auf ihre Anzeige hin eine ungeheure Menge von Leuten, die allerdings nicht gerade der Brandstiftung, aber doch des Hasses gegen das Menschengeschlecht überführt wurden. Mit den zum Tode Verurteilten trieb man auch noch ein grausames Spiel: In Tierhäuten steckend wurden sie von Hunden zerrissen oder ans Kreuz geschlagen und angezündet, um als Fackeln für die nächtliche Beleuchtung zu dienen, sobald der Tag zu Ende gegangen war. Seine Gärten hatte Nero für dieses Schauspiel zur Verfügung gestellt. Er gab auch ein Zirkusspiel und mischte sich als Wagenlenker verkleidet unter das Volk oder stellte sich auf einen Rennwagen. [...]

*[Tacitus, Annalen XV 44, 2-5, übersetzt von Peter Guyot, in: Das frühe Christentum bis zum Ende der Verfolgungen. Eine Dokumentation. Band 1: Die Christen im heidnischen Staat, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1993, S. 17]*

### Q 2:

**Kaiser Konstantin der Große (306-337 n. Chr.) vereinbarte mit dem oströmischen Kaiser Licinius im Jahr 313 in Mailand Folgendes:**

Ich, Kaiser Konstantin, und ich, Kaiser Licinius, sind bei Mailand glücklich zusammengekommen und haben alle Angelegenheiten öffentlicher Wohlfahrt und Sicherheit beraten. Unter dem übrigen, was wir für viele Menschen als nützlich ansahen oder was geordnet werden musste – darunter war die Frage nach der Verehrung der Gottheit enthalten –, meinten wir, sowohl den Christen als auch allen anderen die Freiheit geben zu müssen, die religiöse Macht zu verehren, die sie wollen. So kann sich jede Gottheit auf dem Thron des Himmels uns und allen, die unserer Herrschaft unterworfen sind, gnädig und gewogen erzeigen. 3. Und so meinten wir mit gesunder und vernünftiger Überlegung, diesen Entschluss fassen zu müssen: Wir wollen keinem verbieten, sich der Religion der Christen oder der Religion, die jeder für sich selbst als die angemessenste betrachtet, zuzuwenden.

[...] Nun soll jeder von denen, die sich der Religionsausübung der Christen anschließen wollen, sich frei und eingeschrieben, ohne eine Beruhigung oder Belästigung fürchten zu müssen, dazu entscheiden können, diese Religion auszuüben.

*[Die Mailänder Vereinbarung in der Fassung nach Laktanz, übersetzt von Volkmar Keil, in: Ders. (Hg.), Quellensammlung zur Religionspolitik Konstantins des Großen, 2. durchgesehene und korrigierte Auflage, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1995, S. 59,61]*

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 6

## Cäsar / Augustus

November 2005



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

### Leben im römischen Weltreich

Die Schülerinnen und Schüler können

- im Vergleich der historischen Persönlichkeiten Cäsar und Augustus Gründe für die Durchsetzung des Prinzipats nennen.

*31 v. Chr.-14 n. Chr. Prinzipat des Augustus;*

## (2) Problemstellung

- Die Schülerinnen und Schüler entnehmen den beiden Quellen die Taten und Verhaltensweisen von Cäsar und Augustus und stellen sie gegenüber.
- Sie nennen, welche gemeinsam sind und welche sich unterscheiden.
- Sie beurteilen, wie glaubwürdig die beiden Quellen sind.
- Sie zeigen auf, wie sich vom Beginn der Herrschaft Cäsars bis zum Ende von Augustus die Verhältnisse geändert haben.
- Sie erklären, warum Cäsar scheiterte und ermordet wurde und warum Augustus eine langfristige Herrschaft errichten konnte.

### I. Der römische Schriftsteller Sueton (75 - 150 n. Chr.) berichtet:

„Cäsar nahm übertriebene Ehren an: die ständige Wiederwahl zum Konsul, die Diktatur und Zensur auf Lebenszeit, außerdem die Titel „imperator“ und „Vater des Vaterlandes“, ein Standbild neben den Statuen der Könige und einen Thron im Theater. Darüber hinaus duldete er auch Ehrungen, die Menschen nicht angemessen sind: einen goldenen Sessel und im Gericht, Bilder neben den Götterstatuen, die Benennung eines Monats nach seinem Namen. Er nahm und vergab auch Auszeichnungen, wie er wollte. Er äußerte, Sulla habe sich wie ein Anfänger benommen, als er die Diktatur niederlegte. Die Leute müssten von nun an vorsichtig sein und seine Worte wie Gesetze achten. Als die Senatoren ihm weitere Ehrungen übertragen wollten, empfing er sie im Sitzen und zog so ihren Hass auf sich.“

### II. Augustus verfasste im Alter von 76 Jahren (13 n. Chr.) den Bericht von seinen Taten und ließ diesen in Stein gemeißelt an verschiedenen Orten des Reiches aufstellen.

„Die Diktatur, die mir in Abwesenheit und in meinem Beisein sowohl vom Volk wie auch vom Senat unter den Konsuln Marcus Marcellus und Lucinius Arruntius im Jahre 19 v. Chr. angetragen wurde, habe ich zurückgewiesen. Nachdem ich die Flammen des Bürgerkriegs gelöscht und mit der Zustimmung der ganzen Bevölkerung die Macht über alles besessen hatte, habe ich in meinem sechsten und siebten Konsulat den Staat wieder der freien Entscheidung des Senats und des römischen Volkes übergeben. Für dieses Verdienst erhielt ich auf Beschluss des Senats die Bezeichnung Augustus.

Nach dieser Zeit habe ich an Einfluss alle übertroffen, an Amtsgewalt aber habe ich nicht mehr gehabt als die übrigen, die im jeweiligen Amt mir Kollegen gewesen sind.“



### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler erhebt aus den Texten die richtigen Informationen und stellt sie sinnvoll gegenüber. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden benannt.

Die Angaben zur Glaubwürdigkeit beziehen sich zumindest auf Augustus und auf die Tatsache, dass er als Autor möglicherweise die Verhältnisse schönfärbt.

Die zeitliche Veränderung besteht darin, dass Cäsar offensichtlich die Alleinherrschaft anstrebte und sich ungeschickt und maßlos verhielt. Davon profitierte Augustus, weil er die Empfindlichkeiten der führenden Schichten kannte und umgehen konnte.

Dies ist auch gleichzeitig die hauptsächliche Erklärung für Augustus' Erfolg.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerin/der Schüler entwickelt zu den erhobenen Informationen selbständig die Vergleichsaspekte und kann diese benennen.

Bei der Glaubwürdigkeit der Quellen wird einbezogen, dass Sueton einen langen zeitlichen Abstand zu seinem Gegenstand hatte.

Die Veränderung der Verhältnisse werden mit konkreten und genaueren Begriffen erfasst als in A. Dazu gehören z. B. Diktator, Ermordung Cäsars, Adoptivsohn Octavian, Bürgerkrieg und Prinzipat.

Der Erfolg des Augustus wird erklärt mit dessen Geschick die Alleinherrschaft mit den überlieferten Anschauungen der Römer zu vereinbaren.

#### *Niveaustufe C*

Die Schülerin/der Schüler kann in besonderer Weise den Vergleich strukturiert darstellen. Daraus wird schlüssig der Misserfolg Cäsars und der Erfolg des Augustus abgeleitet. An einem Begriff, z. B. Diktator, wird exemplarisch das Problem aufgezeigt.

Die Einschätzung der Quellen bezieht sich stärker auf Zeit und Zweck der Veröffentlichungen mit ein. Z. B. kann bei Augustus der Rechtfertigungscharakter herausgearbeitet werden, bei Sueton die Tatsache, dass er zur Zeit des durchgesetzten Prinzipats lebte und deshalb die Fehler Cäsars besonders drastisch darstellte.

Eine eigenständige Beurteilung kann z. B. betonen, dass beide dasselbe Ziel hatten, das allerdings von Cäsar sehr ungeschickt verfolgt wurde.

# Bildungsplan 2004

## Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 6

### Leben im römischen Weltreich

Dezember 2004



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

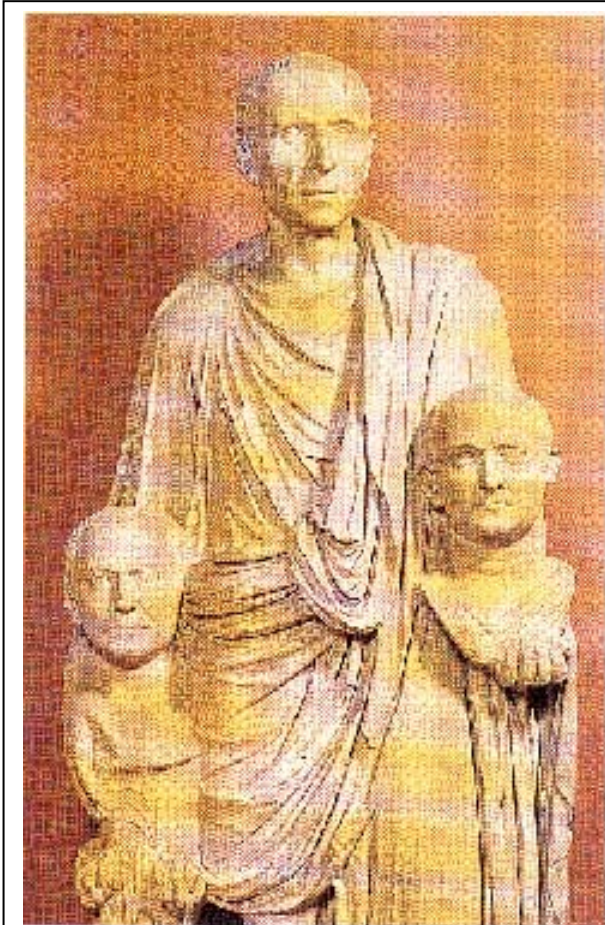
**(1) Bezug zu den Bildungsstandards****Kompetenzen und Inhalte**

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Auswirkungen äußerer Bedrohungen auf die Entstehung und Lösung innerer Konflikte und auf die Ausprägung einer spezifisch römischen Wertewelt darstellen;
- die römische Familie in ihrer Struktur beschreiben und die besondere Rolle des Pater familias verdeutlichen.

**(2) Problemstellung**

Die Schülerinnen und Schüler bekommen den Auftrag, die Bedeutung einer Marmorstatue zu untersuchen, die aus dem 1. Jahrhundert n. Christus stammt. Sie müssen dazu Schriftquellen zu Rate ziehen.



M 2: Der Leichenzug

*Der griechische Geschichtsschreiber Polybios (200-120 v. Chr.) beschreibt römische Sitten aus seiner Sicht:*

Stirbt ein hochgestellter Verwandter, findet ein Leichenzug statt. Hierbei tragen Personen mit ähnlicher Statur Totenmasken\* berühmter verstorbener Verwandter über ihren Gesichtern [...] Wenn der Redner, der die Lobrede halten soll, aufgehört hat, vom Toten zu sprechen, erinnert er an Erfolge und Taten der Vorfahren, deren Bilder aufgestellt sind, angefangen beim Ältesten. So erneuert sich der Ruf von den großen Taten tapferer Männer ständig. Der Ruhm derer, die eine edle Unternehmung ausgeführt, die Namen derer, die dem Vaterland wohl gedient haben, kennt jedermann, und so werden sie der Nachwelt überliefert. Und das Wichtigste ist: die jungen Männer werden veranlasst, alles zu ertragen, um den Ruhm, der kühnen Männern gebührt, zu erringen.

\*Starb in Rom ein Adliger, so ließ man aus Wachs eine Totenmaske anfertigen.

*Polybios VI, S. 54, leicht verändert zitiert nach: Rainer Beck (Hrsg.), "Streifzüge durch die Jahrhunderte. Ein historisches Lesebuch", Beck'sche Reihe 340, Verlag C. H. Beck, München*

Statue: © Museo Scala, Florenz / Roman with busts of his ancestors  
 Abbildung aus: *Historia. Geschichtsbuch für Gymnasien, Band 1 : Von der Urgeschichte bis zum Frankenreich*, hg. und verfasst von Bernhard Müller, Wolfgang Günter, Volker Pfeifer und Michael Tocha, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1993, S. 107

Um möglichst viel über die Statue und ihre Bedeutung zu erfahren, gehen die Schülerinnen und Schüler wie folgt vor: Sie

- Beschreiben die Statue so genau wie möglich.
- Erklären mit Hilfe des Textes, was die Darstellung der drei Köpfe bedeutet.
- In der Schriftquelle werden Eigenschaften genannt, die ein angesehenener römischer Bürger besitzen musste. Sie arbeiten diese aus dem Text heraus.
- Erklären an einem Beispiel, warum den Römern diese Eigenschaften wichtig waren.
- haben nun viele Informationen gesammelt und ihre Vermutungen überprüft, wollen aber doch noch Rat bei einem befreundeten Wissenschaftler holen. Sie schreiben einen Brief, in dem sie ihre Erkenntnisse zusammenfassen und in dem sie ihre Vermutung ausführen, warum ein reicher Römer diese Statue in seiner Villa aufstellte.

### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler

- kann die Statue im Groben beschreiben.
- erkennt, dass es sich um eine Verwandtschaftsgruppe handeln muss.
- entnimmt dem Text nur unvollständig die in ihm genannten Eigenschaften.
- kann erklären, dass Eigenschaften wie Mut für die Kriegsführung von Bedeutung waren.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerin/der Schüler

- kann die Statue genau beschreiben.
- erklärt, dass der im Mittelpunkt Dargestellte seine Vorfahren quasi als Totenmasken in der Hand hält.
- entnimmt dem Text die wesentlichsten Eigenschaften.
- erklärt in seinem Brief, dass die Römer in ihrer Wertewelt vom Krieg geprägt waren und dass man die Taten der Vorfahren weitertrug aus Stolz auf die Vorfahren und zum Ansporn der Jungen.

#### *Niveaustufe C*

Die Schülerin/der Schüler

- kann die Statue genau beschreiben und
- erläutert hierbei die Darstellung der Hauptperson – groß und im Mittelpunkt –, die die Masken ihrer berühmten Vorfahren in der Hand hält, um an deren Taten zu erinnern.
- entwickelt aus dem Text auch Eigenschaften im Hinblick auf Tradition und Familie.
- erläutert in einem sachlichen Brief kausal logisch die Ausprägung einer römischen Wertewelt in Zeiten ständigen Krieges auch in Bezug auf die Bedeutung des Mannes.

# Bildungsplan 2004

## Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 6

**Leben in vorgeschichtlicher Zeit**  
**Eine Niveaunkretisierung zur Altsteinzeit**

Dezember 2004



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

**(1) Bezug zu den Bildungsstandards****Stufenspezifische Hinweise**

Sie (die Schülerinnen und Schüler) lernen wichtige Methoden der Vorgeschichtsforschung kennen; dazu gehören Datierungsmethoden, archäologische Arbeitsweisen und der Vergleich, beispielsweise des Lebens in vorgeschichtlicher Zeit mit dem heute lebender so genannter Naturvölker. Sie wissen, dass Rekonstruktionen nur Annäherungen an die historische Vergangenheit darstellen, indem sie an ausgewählten Beispielen erkennen, welche Aussagen man anhand archäologischer Funde treffen kann und welche nicht.

**Kompetenzen und Inhalte**

Die Schülerinnen und Schüler können

- den starken Einfluss äußerer Bedingungen auf die altsteinzeitliche Lebensweise erklären sowie soziale und kulturelle Leistungen der altsteinzeitlichen Menschen in ihrer Auseinandersetzung mit der Natur herausstellen.

*vor 40.000 Jahren*

*Ausbreitung des homo sapiens in Europa*

*Altsteinzeit*

*Nomadentum*

**(2) Problemstellung**

Vor 350.000 Jahren hatten Altsteinzeitmenschen in Thüringen ein Lager am Ufer eines Sees aufgeschlagen, das für etwa 30 Personen über mehrere Jahre hinweg als Lebensraum diente. Nach heutigen Erkenntnissen muss es sich um eine Art „Basislager“ gehandelt haben. Über das Leben der Menschen in diesem Lager kannst du anhand der Funde sehr viel herausfinden, indem du wie folgt vorgehst:

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben anhand des Grabungsplanes (M1) die Lage der Wohnstätten, Feuerstellen und Arbeitsplätze und begründen, warum sie so angelegt wurden.
- ziehen anhand des Grabungsplanes Schlüsse auf das Leben in dieser Siedlung.
- beschreiben die Zelthütten in der Rekonstruktionszeichnung (M2) und erklären, warum man heute nicht mehr sicher sagen kann, wie die Zelthütten wirklich aussahen.



**Foto 1** zeigt nachgestellt den Grundriss einer Zelthütte, die mit Knochen und Stein befestigt worden war. Mit einem Durchmesser von 4-5 Metern konnten in einer Hütte etwa 6 Menschen wohnen. Ganz rechts im Bild ist ein Teil der Feuerstelle zu sehen.

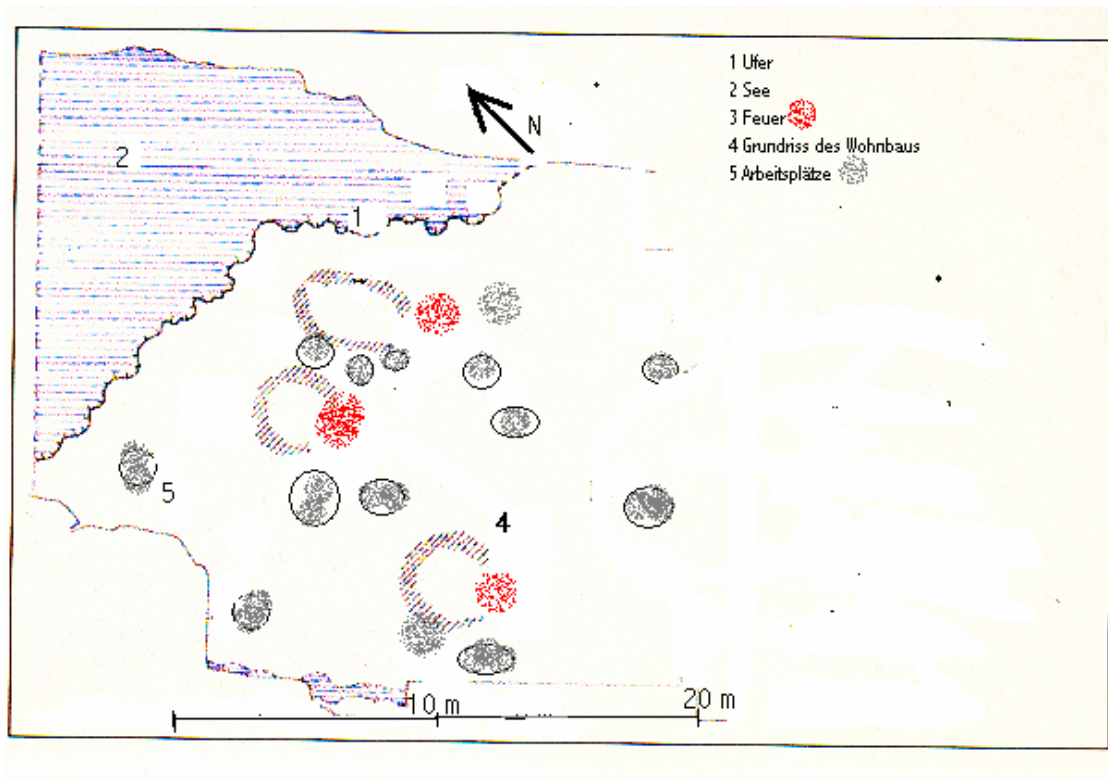




Auf **Foto 2** sieht man einen nachgestellten „Arbeitsplatz“; hier wurden aus Stein und Knochen Werkzeuge und Waffen hergestellt. Der große Stein diente als Amboss, auf dem man die Materialien bearbeitete.

Quelle Foto 1 und 2: Die altpaläolithische Fundstelle Bilzingsleben /  
 mitglied.lycos.de/Bilzingsleben/site.html  
 Prof. Dietrich Mania, Jena

Während der archäologischen Ausgrabungen seit 1969 in Bilzingsleben entstand folgender Grabungsplan (M1):



© Landesmuseum für Vorgeschichte, Halle

Aufgrund dieses Planes sowie der weiteren Funde versuchte ein Zeichner darzustellen, wie wohl das Lagerleben ausgesehen haben könnte. Diese Rekonstruktionszeichnung (M2) ist hier zu sehen:



*Zeichnung von Fritz Wendeler*

© 1991 Ernst Probst, *Deutschland in der Steinzeit*; ersch. im C. Bertelsmann Verlag, München, einem Unternehmen d. Verlagsgruppe Random House GmbH

### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt die Lage der Siedlungsbestandteile.
- zählt in einer Reproduktionsleistung die wichtigsten Merkmale der Lebensweise in der Altsteinzeit auf.
- differenziert nur vage zwischen Fund und Rekonstruktion.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt und erläutert die Lage der Siedlungsbestandteile.
- erkennt, dass die Ansiedlung am Seeufer bewusst stattfand.
- erkennt, dass die Siedlung in Bilzingsleben einer Gemeinschaft Platz bot, die in kleineren Gruppen lebte und Fertigkeiten in der Herstellung von Werkzeugen und Waffen besaß.
- zählt weitere wichtige Merkmale des Lebens in der Altsteinzeit auf.
- zeigt die Grenzen der Archäologie mit dem Hinweis auf die Verrottung bestimmter Materialien auf.

#### *Niveaustufe C*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt und erläutert die Lage der Siedlungsbestandteile logisch in ihrem Gesamtzusammenhang.
- erkennt mehrere Gründe für die Ansiedlung an einem Seebecken, das Trinkwasser, Nahrung und Wasser für die Bearbeitung von Werkzeugen lieferte.



- erkennt den Zusammenhang zwischen Eingangsrichtung der Wohnzelte und Lage der Feuerstellen und begründet diese.
- geht auf das Leben in familiären Verbänden ein und schließt auf Kenntnisse in der Herstellung von Werkzeugen und Waffen. Von besonderer Leistung ist es, wenn erkannt wird, dass in Bilzingsleben eine frühe Form der Arbeitsteilung bestand.
- kann erläutern, warum nur die Grundrisse der Zelthütten archäologisch zu belegen sind.

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 6

## Romanisierung am Beispiel der villa rustica

Dezember 2006



Landes  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

### *Aus den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb*

Angestrebte Kompetenzen sind die Narrativität als ein wesentliches, an der Kompetenz des Erzählens anknüpfendes Element historischer Rekonstruktion und Ergebnispräsentation sowie die Fähigkeit zu Kritik, Argumentation, Urteilsbildung und Präsentation auf der Grundlage des fachgerechten Umgangs mit Quellen und Darstellungen.

[...] Themen und Zeugnisse der Lokal- und Regionalgeschichte sind in besonderer Weise zu berücksichtigen, weil sie sowohl das historische Interesse am eigenen Lebensraum fördern als auch Ausgangspunkt übergreifender Untersuchungen und Erkenntnisse sein können.

[...] Die in den einzelnen Klassenstufen thematisierten Inhalte müssen mit Zielperspektiven aus den Bereichen fachspezifischer Arbeitsweisen und Methoden sowie angestrebter sozialer und personaler Kompetenz verknüpft werden.

### *Aus den stufenspezifischen Hinweisen*

[...] Der Anfangsunterricht in Geschichte führt an die spezifischen Arbeits- und Erkenntnisweisen des Faches heran und soll gezielt ein frühes Geschichtsbewusstsein fördern.

[...] Die Schülerinnen und Schüler können mit historischen Überresten umgehen und lernen einfache Techniken historischer Spurensuche. Ihre Ergebnisse können sie unter Beachtung geordneter kausaler und temporaler Zusammenhänge narrativ wiedergeben. Sie kennen das Problem historischer Wertung.

[...] Sie wissen, dass Rekonstruktionen nur Annäherungen an die historische Vergangenheit darstellen, indem sie an ausgewählten Beispielen erkennen, welche Aussagen man anhand archäologischer Funde treffen kann und welche nicht.

### *Aus den Kompetenzen und Inhalten*

Die Schülerinnen und Schüler können möglichst am regionalgeschichtlichen Beispiel das Phänomen der Romanisierung untersuchen und deren Bedeutung für die heutige Lebenswelt erkennen;

### *Daten und Fakten: Villa Rustica; Völkerwanderung*

Die Schülerinnen und Schüler können die Nachwirkungen der Antike in ihrer Lebenswelt, der heutigen Gesellschaft sowie der modernen Welt erkennen und darstellen.

## (2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler sollen selbständig die Sachverhalte der Romanisierung am Beispiel der villa rustica (Hechingen/Stein) recherchieren und zu einer Präsentation, etwa einer selbstentworfenen Führung, zusammenstellen. Materialien dazu sind auf der Homepage des Museums zu finden.

In der Klasse könnte dies z.B. so eingeführt werden:

Eure 6. Klasse bekommt Besuch von einer gleichaltrigen Klasse. Diese kommt aus einer Region ohne römische Geschichte, interessiert sich aber sehr für diese.

Um die Gäste über das Leben der Römer in Südwestdeutschland zu informieren, willst du die Besucher durch die villa rustica in Hechingen/Stein führen. Du entwirfst einen Plan und beschreibst alle Stationen, die du zeigen willst. Du hast dafür die Informationen, die auf einer Internetseite des Museums Hechingen-Stein zu finden sind.

Auf Nachfrage haben deine Besucher besonderes Interesse an den Themen Arbeiten, Wohnen und Hygiene gezeigt.

<http://www.villa-rustica.de/>

### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler kann einen Rundgang allgemein beschreiben:

Die „villa rustica“ besteht aus dem Hauptgebäude, Ecktürmen, einer Freitreppe, Küche und Heizung, Säulengang zum Bad.

Herausragend sind zum Beispiel die Leistungen im Bereich der Bäder, die auch soziale Funktionen hatten. Die Heizung war sehr weit entwickelt und verschwand mit den Römern für lange Zeit.

Angebaut und verarbeitet (Mühlen) wurden Dinkel, Flachs, Linsen und Kräuter. Diese wurden in Vorratsgebäuden aufbewahrt und für die Versorgung der Umgebung bereitgehalten.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerin/der Schüler beschreibt einen Rundgang themenorientiert und sinnvoll aufeinander bezogen.

Nach den angegebenen Themen werden die Stationen geordnet und dargestellt.

Als Beispiel für das Arbeiten kann das Mühlenhaus gezeigt werden.

Für die Hygiene war das Bad der zentrale Ort. Es war für einen komplizierten Ablauf gedacht mit mehreren Stationen: Umkleideraum, Kaltbad, Vorbereitung auf das Heißbad, Erholung und Gymnastik. Das Heißbad hatte eine Unterbodenheizung und bestand aus einer Wanne mit heißem Wasser oder dem Dampfbad. Da in den meisten bekannten Anlagen dieser Art im Badebereich auch die Latrinen waren, ist dies hier auch zu vermuten.

Das Essen wurde in verschiedenen Küchenräumen zubereitet. Tönerne und eiserne Geräte haben sich erhalten und wurden gefunden, hölzerne natürlich nicht.

Das Wohnhaus war großartig und deutet auf Reichtum der Besitzer hin. Die Fenster waren verglast. Die Rekonstruktion beruht auf einem Vergleich mit anderen bildlichen Überlieferungen.

#### *Niveaustufe C*

Die Schülerin/der Schüler löst die Aufgabe nach folgenden Kriterien: Sinnvoller, themenbezogener Rundgang, vollständige Auswertung der Informationen, Einbeziehung zusätzlicher Informationen, Unterscheidung von sicheren Tatsachen und Vermutungen, Forschungsgeschichte, Grabungsgeschichte

Zusätzlich zu den anderen Niveauleistungen werden folgende Erkenntnisse thematisiert:

- Die „villae rusticae“ waren entscheidend für die Romanisierung. Sie waren Vorbild für die Lebensart und Wirtschaftsweise für die ganze Umgebung.
- Bewohnt waren sie oft von römischen Veteranen.
- Unklar muss bleiben, ob man die Erkenntnisse aus einem Gutshof auf alle übertragen kann und wie viele Menschen in welcher Stellung gearbeitet und gelebt haben.
- Als Fachbegriffe werden verwendet: caldarium, apodyterium, frigidarium, Hypokaustheizung
- Klare Trennung zwischen gesicherten Erkenntnissen durch Funde, Rekonstruktion und Vermutungen

# Bildungsplan 2004

## Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 6

### Ägypten – eine frühe Hochkultur

Juli 2005



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## **(1) Bezug zu den Bildungsstandards**

### **Stufenspezifische Hinweise**

Die Schülerinnen und Schüler kennen verschiedene Formen der Überlieferung. Sie unterscheiden Überreste sowie mündliche und schriftliche Tradierung. Ein besonderer Schwerpunkt dieser Klassenstufe ist die Auswertung von Bildern.

### **Kompetenzen und Inhalte**

Die Schülerinnen und Schüler können die kulturelle Bedeutung des ägyptischen Jenseitsglaubens erkennen.

*Polytheismus*

## **(2) Problemstellung**

Die Ägypter glaubten an ein Leben im Jenseits. Dies belegen beispielsweise der Bau der Pyramiden oder bildliche Darstellungen an Wänden in Grabkammern und in Totenbüchern, die auf Papyrus beschrieben und dem Toten mit ins Grab gegeben wurden. Diese enthalten neben Wünschen und Ratschlägen für den Verstorbenen auch die Darstellung des Totengerichts.

Die Zeichnung aus dem Grab des Schreibers Hunefer stellt wie in einem Comic den Weg dar, den ein Verstorbener gehen musste, um ins Totenreich des Osiris eintreten zu können.

Vier Schritte sind auf der Bildquelle des Totengerichts, das von oben links nach unten rechts zu lesen ist, zu erkennen. Hunefer selbst ist also mehrmals zu sehen und an seinem weißen Gewand zu erkennen: er tritt „rein“ vor die Götter.

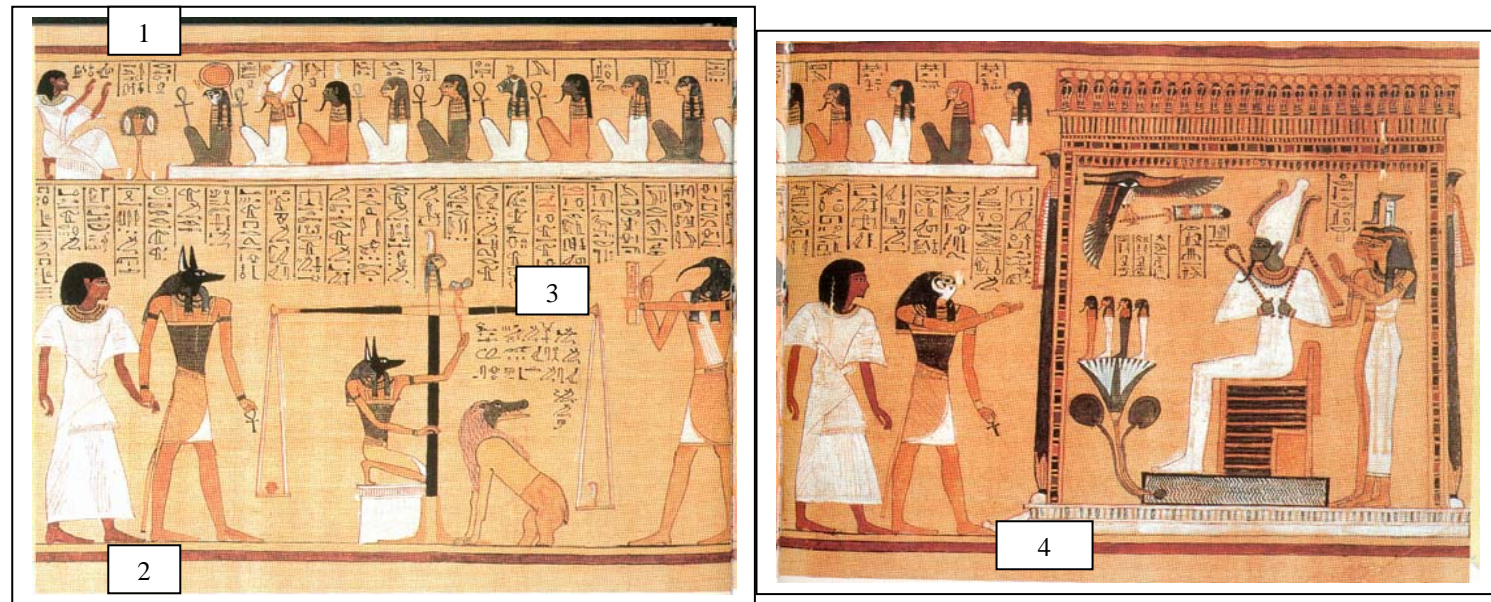
Die vier Phasen sind als „historisches Szenenspiel“ reproduzierbar.

Aus den Totenbüchern ist ersichtlich, dass die Ägypter nicht nur an ein Leben im Jenseits glaubten, sondern auch an eine Verantwortung der Toten bzw. Verstorbenen vor dem Gericht der Götter.

Dieser Aspekt der polytheistischen ägyptischen Religion wurde als „Jüngstes Gericht“ in die monotheistische Religion des Christentums tradiert.

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Bilderserie, erklären die Bedeutung der darin enthaltenen Handlungen und spielen die Szenen nach.

Die Darstellung eines Totengerichtes stammt aus einem Totenbuch des 13. Jahrhunderts vor Christus. Der Verstorbene hieß Hunefer und war Schreiber.



Aus: Totenbuch des Hunefer: d'Harcourt, Claire; *Ich sehe was, was du nicht siehst. Kunst für kleine Entdecker* (Du Mont), Köln 2002  
© The British Museum, London

<http://www.thebritishmuseum.ac.uk/compass/>

- 1 Der Tote rechtfertigt sich vor den Totenrichtern, er kniet vor ihnen und spricht:  
„ (...) Ich habe nicht Unrecht getan gegen die Menschen.  
Ich habe nichts getan, was die Götter verabscheuen.  
Ich habe niemand bei seinen Vorgesetzten schlecht gemacht. (...)  
Ich habe gegen fließendes Wasser keinen Damm aufgebaut.  
Ich bin rein.“
- 2 Der Totengott Anubis, dargestellt mit einem Hundekopf, führt den Toten.  
Anubis trägt das Schleifenkreuz – Sinnbild für ewiges Leben.
- 3 Das Herz Hunefers wird gegen die Feder der Göttin Maat – Göttin der Ordnung, Wahrheit und Gerechtigkeit – aufgewogen.  
Ist Hunefers Herz schwerer als die Feder, so wird er von einem Höllentier aus Löwe und Krokodil aufgefressen.  
Der mit Vogelkopf dargestellte Schreibergott Thot beobachtet und protokolliert die Szene.
- 4 Der falkenköpfige Himmels-gott Horus führt den Toten zu Osiris:  
Osiris ist der Herrscher des Totenreichs – mit Krummstab und Wedel als Herrschaftszeichen. Dessen Schwestern Nephtis und Isis beschützen und beweinen Hunefer zugleich.  
Isis, die auch die Gattin des Osiris ist, trägt einen Thron auf dem Kopf.

### **(3) Niveaubeschreibung**

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler

- erkennt die einzelnen Schritte Hunefers und beschreibt die einzelnen Situationen, die er durchläuft (auch im Szenenspiel).
- erkennt, dass verschiedene Götter beim Totengericht tätig sind.
- beschreibt konkret die Handlung des Abwiegens.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt die Handlungen der Dargestellten und deren Bedeutungen (auch im Szenenspiel).
- kennt die Namen und Aufgabenbereiche einiger der in der Szene dargestellten Götter.
- erläutert die Tätigkeit des Abwiegens in einem höheren Abstraktionsniveau, indem Herz und Feder entschlüsselt werden.

#### *Niveaustufe C*

Die Schülerin/der Schüler

- erfasst Schritte und Handlungen in ihrem logischen Zusammenhang (auch im Szenenspiel).
- bezieht hierbei logisch die Kenntnisse über die ägyptischen Götter und deren Aufgabenbereiche ein.
- erklärt die zentrale Szene des Abwiegens und stellt heraus, dass das Totengericht damit auch Folgen für die Lebensweise im Diesseits hat.



# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 8

## Entwicklung des neuzeitlichen Europa

Die Württembergische Verfassung von 1819 zwischen der  
Französischen Revolution und der 48er Revolution

Dezember 2006



Landes  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

### ENTWICKLUNG DES NEUZEITLICHEN EUROPA

- Ursachen, wesentliche Ereignisse und Ergebnisse der Französischen Revolution sowie ihre Auswirkungen auf die Entstehung der modernen Nationalstaaten erläutern;

#### *Daten und Begriffe*

*[...] Französische Verfassung von 1791; Entstehung des modernen Baden und Württemberg; 1806 Ende des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation; Generalstände; Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte; Schreckensherrschaft der Jakobiner*

- Ursachen, Ziele und Auswirkungen der Revolution von 1848/49 in Deutschland erläutern und regionalgeschichtliche Beispiele heranziehen.

#### *Daten und Begriffe*

*1848/49 Revolution in Deutschland; 1849 Ablehnung der Kaiserkrone durch Friedrich Wilhelm IV. von Preußen; Restauration und liberale Opposition;*

## (2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler sollen die 1819 entstandene württembergische Verfassung in die Zeit zwischen der Französischen Revolution und der 48er Revolution einordnen können. Dazu sollen sie entsprechende Quellen analysieren können und ihr Wissen aktivieren.

Den Schülern könnte dies so präsentiert werden:

1819 entstand für Württemberg zur Zeit König Wilhelms I. eine Verfassung. Ordne diese in die Geschichte ein, indem Du den Text und die Kommentare dazu im Hinblick auf die Grundideen der Französischen Revolution untersuchst und beurteilst. Beziehe dazu die großen politischen Ereignisse von 1789 bis 1848 ein.

Die Erfüllung dieser Niveaunkretisierung ist sinnvoll, wenn im Unterricht mit landesgeschichtlichem Bezug gearbeitet wird.

Es ist darüber hinaus angezeigt, die Unterrichtseinheit mit einem Besuch im „Haus der Geschichte Baden-Württemberg“ zu verbinden. Dort ist das Verfassungsdokument als Ausstellungsstück zu sehen und die angegebenen historischen Bezüge sind gut nachzuvollziehen.

Textgrundlage:

- Auszug aus der Verfassung
- Reaktion des österreichischen Gesandten
- Strophe von Gustav Schwab

## (3) Niveaubeschreibung

### *Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler erkennen wesentliche Elemente der Verfassung und die Positionen aus den zeitgenössischen Stellungnahmen und können diese benennen.

Die Einleitung zeigt, dass die Verfassung als Vertrag zustande kommt.

Eine Reihe von Freiheitsrechten sind festgehalten:

- Gleichheit der Rechte, Pflichten und Lasten aller Württemberger
- Freiheit der Person, des Gewissens, der Meinungsäußerung und der Mobilität
- Aufhebung der Leibeigenschaft
- Staatsbürgerliche Rechte für alle Angehörigen der christlichen Religionen

Pflichten:

- gleiche Lasten
- Wehrpflicht

Kritische Aspekte sind:

- Einschränkungen sind möglich durch Gesetze
- Keine vollen staatsbürgerlichen Rechte für Nicht-Christen

Die Aussage des österreichischen Gesandten zeigt, dass die restaurativen Kräfte dagegen Stellung beziehen.

Die Strophe von Gustav Schwab zeigt, dass die Verfassung von den Untertanen begrüßt wird.

#### *Niveaustufe B*

Über die faktische Erhebung hinaus finden Einordnungen in die großen Bewegungen der Zeit statt, die entsprechend benannt werden.

- Einordnung der Äußerung des Metternich-Gesandten in die Gegenbewegung der restaurativen Kräfte mit Hinweisen auf deren Aktivitäten (z.B. Zensur und Verfolgung).
- Einordnung des Schwab Gedichtes in die bürgerliche liberale Bewegung und Hinweis auf deren Aktivitäten

#### *Niveaustufe C*

In der historischen Einordnung werden längere Zeiträume berücksichtigt und die Französische Revolution als Ausgangspunkt und die 48er Revolution als vorläufiger Endpunkt mit einbezogen und dargestellt.

- Darstellung der Französischen Revolution als Aufbruch zur Freiheit, als erste Umsetzung einer Verfassung (in Europa), die in dieser württembergischen Verfassung die Fortsetzung findet
- Situation nach dem Wiener Kongress als Auslöser, auch: Niederlage Napoleons.
- Metternich wird als zentrale Figur erkannt und dargestellt.
- Die württembergische Verfassung ist Ausdruck der liberalen Bewegung, die bis 1848 als Oppositionsbewegung politisch aktiv ist und letztlich die Revolution herbeiführt. Auch dabei ist der Verfassungsgedanke zentral (s. Reichsverfassung 1849).

## Materialien

a)

### Verfassungsurkunde für das Königreich Württemberg

25. September 1819\*

(Staats- und Regierungs-Blatt 1819)

[...]

*Wilhelm*, von Gottes Gnaden König von Württemberg, thun kund und zu wissen für Uns und Unsere Nachfolger in der Regierung:

[...]

Nachdem nun über den Entwurf einer den früheren vertrags- und gesetzmäßigen Rechten und Freiheiten Unseres alten Stammlandes, so wie der damit vereinigten neuen Landestheile zugleich aber auch den gegenwärtigen Verhältnissen möglichst angemessenen Grundverfassung die von der Stände-Versammlung hiezu besonders gewählten Mitglieder sich mit den von Uns ernannten Commissarien vorläufig beredet haben, und die hierüber erstatteten Berichte einerseits von Uns in Unserem Geheimen Rathe, andererseits von der vollen Stände-Versammlung vollständig und sorgfältig geprüft und erwogen, sodann die gesamten Wünsche Unserer getreuen Stände Uns vorgelegt worden sind, so ist endlich durch höchste EntschlieÙung und allerunterthänigste Gegenerklärung eine vollkommene beiderseitige Vereinigung über folgende Punkte zu Stande gekommen:

[...]

#### § 21

Alle Württemberger haben gleiche staatsbürgerliche Rechte, und eben so sind sie zu gleichen staatsbürgerlichen Pflichten und gleicher Theilnahme an den Staats-Lasten verbunden, so weit nicht die Verfassung eine ausdrückliche Ausnahme enthält; auch haben sie gleichen verfassungsmäßigen Gehorsam zu leisten.

#### § 22

Kein Staatsbürger kann wegen seiner Geburt von irgend einem Staats-Amte ausgeschlossen werden.

#### § 23

(1) Die Verpflichtung zur Vertheidigung des Vaterlandes und die Verbindlichkeit zum Waffendienste ist allgemein; es finden in letzterer Hinsicht keine andere als die durch die Bundes-Akte und die bestehenden Gesetze begründeten Ausnahmen statt.

#### § 24

Der Staat sichert jedem Bürger Freiheit der Person, Gewissens- und Denkfreiheit, Freiheit des Eigenthums und Auswanderungs-Freiheit.

#### § 25

Die Leibeigenschaft bleibt für immer aufgehoben.

[...]

Niemand darf seinem ordentlichen Richter entzogen und anders als in den durch das Gesetz bestimmten Fällen und in den gesetzlichen Formen verhaftet und bestraft, noch länger als Einmal 24 Stunden über die Ursache seiner Verhaftung in Ungewißheit gelassen werden.

#### § 27

(1) Jeder, ohne Unterschied der Religion, genieÙt im Königreiche ungestörte Gewissensfreiheit.

(2) Den vollen Genuß der staatsbürgerlichen Rechte gewähren die drei christlichen Glaubens-Bekenntnisse. Andere christliche und nicht christliche Glaubens-Genossen können zur Theilnahme an den bürgerlichen Rechten nur in dem Verhältnisse zugelassen werden, als sie durch die Grundsätze ihrer Religion an der Erfüllung der bürgerlichen Pflichten nicht gehindert werden.

#### § 28

Die Freiheit der Presse und des Buchhandels findet in ihrem vollen Umfange statt, jedoch unter Beobachtung der gegen den Mißbrauch bestehenden oder künftig zu erlassenden Gesetze.

*(Vollständiger Text ausgestellt im „Haus der Geschichte Baden- Württemberg“, Stuttgart)*

**b)**

„Der österreichische Gesandte am Stuttgarter Hof berichtet, Metternich sei „zornig wie die Königin der Nacht“ gewesen. Wilhelm I. stelle sich außerhalb jeder vernünftigen Berechnung, er vergesse alle Grundsätze, insgesamt sei die Verfassung viel zu freisinnig.“

*(Aus: Paul. Sauer, Reformen auf dem Königsthron.  
© 1997 Deutsche Verlags-Anstalt, München  
in der Verlagsgruppe Random House GmbH  
S. 187.)*

**c)**

„Der Herbst winkt aus den Rebenlauben,  
in seinen Beeren schwillt der Most,  
die Freiheit reicht zum Saft der Trauben  
uns ihre kräftigende Kost,  
dann endlich ist's gelungen,  
es gibt sich Fürst und Volk die Hand  
das finstre Misstrauen ist verdrungen,  
von Spätlings-Sonne glänzt das Land.“

*(Aus einem Gedicht von Gustav Schwab, württembergischer Untertan)*

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 8

## Entwicklung des neuzeitlichen Europa

Die Württembergische Verfassung von 1819 zwischen der  
Französischen Revolution und der 48er Revolution

Dezember 2006



Landes  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

### ENTWICKLUNG DES NEUZEITLICHEN EUROPA

- Ursachen, wesentliche Ereignisse und Ergebnisse der Französischen Revolution sowie ihre Auswirkungen auf die Entstehung der modernen Nationalstaaten erläutern;

#### *Daten und Begriffe*

*[...] Französische Verfassung von 1791; Entstehung des modernen Baden und Württemberg; 1806 Ende des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation; Generalstände; Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte; Schreckensherrschaft der Jakobiner*

- Ursachen, Ziele und Auswirkungen der Revolution von 1848/49 in Deutschland erläutern und regionalgeschichtliche Beispiele heranziehen.

#### *Daten und Begriffe*

*1848/49 Revolution in Deutschland; 1849 Ablehnung der Kaiserkrone durch Friedrich Wilhelm IV. von Preußen; Restauration und liberale Opposition;*

## (2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler sollen die 1819 entstandene württembergische Verfassung in die Zeit zwischen der Französischen Revolution und der 48er Revolution einordnen können. Dazu sollen sie entsprechende Quellen analysieren können und ihr Wissen aktivieren.

Den Schülern könnte dies so präsentiert werden:

1819 entstand für Württemberg zur Zeit König Wilhelms I. eine Verfassung. Ordne diese in die Geschichte ein, indem Du den Text und die Kommentare dazu im Hinblick auf die Grundideen der Französischen Revolution untersuchst und beurteilst. Beziehe dazu die großen politischen Ereignisse von 1789 bis 1848 ein.

Die Erfüllung dieser Niveaunkretisierung ist sinnvoll, wenn im Unterricht mit landesgeschichtlichem Bezug gearbeitet wird.

Es ist darüber hinaus angezeigt, die Unterrichtseinheit mit einem Besuch im „Haus der Geschichte Baden-Württemberg“ zu verbinden. Dort ist das Verfassungsdokument als Ausstellungsstück zu sehen und die angegebenen historischen Bezüge sind gut nachzuvollziehen.

Textgrundlage:

- Auszug aus der Verfassung
- Reaktion des österreichischen Gesandten
- Strophe von Gustav Schwab

## (3) Niveaubeschreibung

### *Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler erkennen wesentliche Elemente der Verfassung und die Positionen aus den zeitgenössischen Stellungnahmen und können diese benennen.

Die Einleitung zeigt, dass die Verfassung als Vertrag zustande kommt.

Eine Reihe von Freiheitsrechten sind festgehalten:

- Gleichheit der Rechte, Pflichten und Lasten aller Württemberger
- Freiheit der Person, des Gewissens, der Meinungsäußerung und der Mobilität
- Aufhebung der Leibeigenschaft
- Staatsbürgerliche Rechte für alle Angehörigen der christlichen Religionen

Pflichten:

- gleiche Lasten
- Wehrpflicht

Kritische Aspekte sind:

- Einschränkungen sind möglich durch Gesetze
- Keine vollen staatsbürgerlichen Rechte für Nicht-Christen

Die Aussage des österreichischen Gesandten zeigt, dass die restaurativen Kräfte dagegen Stellung beziehen.

Die Strophe von Gustav Schwab zeigt, dass die Verfassung von den Untertanen begrüßt wird.

#### *Niveaustufe B*

Über die faktische Erhebung hinaus finden Einordnungen in die großen Bewegungen der Zeit statt, die entsprechend benannt werden.

- Einordnung der Äußerung des Metternich-Gesandten in die Gegenbewegung der restaurativen Kräfte mit Hinweisen auf deren Aktivitäten (z.B. Zensur und Verfolgung).
- Einordnung des Schwab Gedichtes in die bürgerliche liberale Bewegung und Hinweis auf deren Aktivitäten

#### *Niveaustufe C*

In der historischen Einordnung werden längere Zeiträume berücksichtigt und die Französische Revolution als Ausgangspunkt und die 48er Revolution als vorläufiger Endpunkt mit einbezogen und dargestellt.

- Darstellung der Französischen Revolution als Aufbruch zur Freiheit, als erste Umsetzung einer Verfassung (in Europa), die in dieser württembergischen Verfassung die Fortsetzung findet
- Situation nach dem Wiener Kongress als Auslöser, auch: Niederlage Napoleons.
- Metternich wird als zentrale Figur erkannt und dargestellt.
- Die württembergische Verfassung ist Ausdruck der liberalen Bewegung, die bis 1848 als Oppositionsbewegung politisch aktiv ist und letztlich die Revolution herbeiführt. Auch dabei ist der Verfassungsgedanke zentral (s. Reichsverfassung 1849).



## Materialien

a)

### Verfassungsurkunde für das Königreich Württemberg

25. September 1819\*

(Staats- und Regierungs-Blatt 1819)

[...]

*Wilhelm*, von Gottes Gnaden König von Württemberg, thun kund und zu wissen für Uns und Unsere Nachfolger in der Regierung:

[...]

Nachdem nun über den Entwurf einer den früheren vertrags- und gesetzmäßigen Rechten und Freiheiten Unseres alten Stammlandes, so wie der damit vereinigten neuen Landestheile zugleich aber auch den gegenwärtigen Verhältnissen möglichst angemessenen Grundverfassung die von der Stände-Versammlung hiezu besonders gewählten Mitglieder sich mit den von Uns ernannten Commissarien vorläufig beredet haben, und die hierüber erstatteten Berichte einerseits von Uns in Unserem Geheimen Rathe, andererseits von der vollen Stände-Versammlung vollständig und sorgfältig geprüft und erwogen, sodann die gesamten Wünsche Unserer getreuen Stände Uns vorgelegt worden sind, so ist endlich durch höchste EntschlieÙung und allerunterthänigste Gegenerklärung eine vollkommene beiderseitige Vereinigung über folgende Punkte zu Stande gekommen:

[...]

#### § 21

Alle Württemberger haben gleiche staatsbürgerliche Rechte, und eben so sind sie zu gleichen staatsbürgerlichen Pflichten und gleicher Theilnahme an den Staats-Lasten verbunden, so weit nicht die Verfassung eine ausdrückliche Ausnahme enthält; auch haben sie gleichen verfassungsmäßigen Gehorsam zu leisten.

#### § 22

Kein Staatsbürger kann wegen seiner Geburt von irgend einem Staats-Amte ausgeschlossen werden.

#### § 23

(1) Die Verpflichtung zur Vertheidigung des Vaterlandes und die Verbindlichkeit zum Waffendienste ist allgemein; es finden in letzterer Hinsicht keine andere als die durch die Bundes-Akte und die bestehenden Gesetze begründeten Ausnahmen statt.

#### § 24

Der Staat sichert jedem Bürger Freiheit der Person, Gewissens- und Denkfreiheit, Freiheit des Eigenthums und Auswanderungs-Freiheit.

#### § 25

Die Leibeigenschaft bleibt für immer aufgehoben.

[...]

Niemand darf seinem ordentlichen Richter entzogen und anders als in den durch das Gesetz bestimmten Fällen und in den gesetzlichen Formen verhaftet und bestraft, noch länger als Einmal 24 Stunden über die Ursache seiner Verhaftung in Ungewißheit gelassen werden.

#### § 27

(1) Jeder, ohne Unterschied der Religion, genieÙt im Königreiche ungestörte Gewissensfreiheit.

(2) Den vollen Genuß der staatsbürgerlichen Rechte gewähren die drei christlichen Glaubens-Bekenntnisse. Andere christliche und nicht christliche Glaubens-Genossen können zur Theilnahme an den bürgerlichen Rechten nur in dem Verhältnisse zugelassen werden, als sie durch die Grundsätze ihrer Religion an der Erfüllung der bürgerlichen Pflichten nicht gehindert werden.

#### § 28

Die Freiheit der Presse und des Buchhandels findet in ihrem vollen Umfange statt, jedoch unter Beobachtung der gegen den Mißbrauch bestehenden oder künftig zu erlassenden Gesetze.

*(Vollständiger Text ausgestellt im „Haus der Geschichte Baden- Württemberg“, Stuttgart)*

**b)**

„Der österreichische Gesandte am Stuttgarter Hof berichtet, Metternich sei „zornig wie die Königin der Nacht“ gewesen. Wilhelm I. stelle sich außerhalb jeder vernünftigen Berechnung, er vergesse alle Grundsätze, insgesamt sei die Verfassung viel zu freisinnig.“

*(Aus: Paul. Sauer, Reformen auf dem Königsthron.  
© 1997 Deutsche Verlags-Anstalt, München  
in der Verlagsgruppe Random House GmbH  
S. 187.)*

**c)**

„Der Herbst winkt aus den Rebenlauben,  
in seinen Beeren schwillt der Most,  
die Freiheit reicht zum Saft der Trauben  
uns ihre kräftigende Kost,  
dann endlich ist's gelungen,  
es gibt sich Fürst und Volk die Hand  
das finstre Misstrauen ist verdrungen,  
von Spätlings-Sonne glänzt das Land.“

*(Aus einem Gedicht von Gustav Schwab, württembergischer Untertan)*

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 8

## Eroberung des Inkareiches

Dezember 2006



Landes  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

Die vorliegende Niveaunkretisierung kann hinsichtlich der Kompetenzen verglichen werden mit der themengleichen Niveaunkretisierung zu Klasse 10. Es wird dann an einem Beispiel deutlich, welche Kompetenzen in der Mittelstufe und in der Oberstufe zu erwarten sind und wie sich fachliche und methodische Kompetenzen zur Oberstufe hin aufbauen lassen.

### (1) Bezug zu den Bildungsstandards

#### *Bezug zu den stufenspezifischen Hinweisen*

Die Schülerinnen und Schüler lernen, Primär- und Sekundärquellen auf ihre Standortgebundenheit hin zu überprüfen.

Die Schülerinnen und Schüler erklären historische Ereignisse in exemplarischer Weise multikausal und erkennen interessensgebundene Verhaltensweisen der handelnden Personen.

Eine solche Vorgehensweise [...] fördert Kritikfähigkeit sowie Einsicht in moralische Maßstäbe.

#### *Bezug zu den Kompetenzen und Inhalten*

Die Schülerinnen und Schüler können Ursachen sowie wesentliche Erscheinungen der Epochenwende zwischen Mittelalter und Neuzeit benennen und die Auflösung der mittelalterlichen Welt erläutern.

#### *Bezug zu den Daten und Begriffen*

#### *Entdeckungen und Eroberungen*

### (2) Problemstellung

Francisco Pizarro ging als Mörder Atahualpas unrühmlich in die Geschichte ein. Doch sein Verhalten gegenüber einer fremden Kultur in dieser Zeit war kein Einzelfall. Während Christoph Columbus noch als Entdecker zu bezeichnen ist, kamen die nachfolgenden Europäer als Eroberer.

Als Problemfrage kann an vorliegendem Beispiel diskutiert werden, ob eine friedliche Begegnung der europäischen und der einheimischen Bevölkerung möglich gewesen wäre.

Dazu benötigen die Schülerinnen und Schüler zur Vorinformation folgende Kenntnisse:

Der Spanier Francisco Pizarro (1476-1541), unehelicher Sohn eines spanischen Offiziers, wurde nach einer harten Jugend Soldat und reiste erstmals 1502 als Abenteurer in die „Neue Welt“. Dort nahm er an Unternehmungen der frühen Entdecker teil und gelangte so zu finanziellen Mitteln, die er für sein großes eigenes Vorhaben brauchte: die Eroberung des Inkareiches. Nachdem es ihm gelungen war, einen offiziellen spanischen Auftrag dazu zu erhalten, traf er 1530 wieder in Panamá ein. Von dort brach seine Truppe im Dezember 1530 auf und traf nach einem langen Weg am 15. November 1532 in Cajamarca in den Anden ein. Hier hatte der mächtige Inkaherrscher Atahualpa sein Zeltlager aufgebaut. Atahualpa unterstand damals ein riesiges Reich im Westen Südamerikas, das vom heutigen Ecuador bis in die Mitte Chiles reichte. Knapp 200 Spaniern, die auf – den Inka nicht bekannten – Pferden ritten, stand ein Heer von geschätzten 20.000 Inka gegenüber. Pizarro griff zu einer List: Er ließ Atahualpa gefangen nehmen, während seine Leute Stadt und Reich nach Goldschätzen durchsuchten. Schließlich kam es zu einem Scheinprozess, nach dem Atahualpa hingerichtet wurde. Pizarro war nicht auf das Angebot des Inkaherrschers eingegangen, der sich mit einem Gold gefüllten Raum freikaufen wollte, sondern hatte ihn, nach Erhalt des gesamten Reichtums an Silber und Gold, töten lassen.

Die Schülerinnen und Schüler sollten Kultur und Politik im Inkareich kennen.

Zur Vorbereitung einer Diskussion können die Schülerinnen und Schüler so vorgehen:

Q1 zeigt eine Abbildung, wie sich die Europäer die fremden Völker in Südamerika um 1500 vorstellten. Solche Abbildungen über fremde außereuropäische Kulturen gab es im 16. Jahrhundert zahlreiche. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben, wie sich die Europäer die fremden Kulturen vorstellten, und ziehen auch Rückschlüsse über die eigene Einstellung der Europäer gegenüber fremden Kulturen.

Pizarros Vertrag mit der spanischen Königin, der die Eroberung des Inkareiches legitimieren sollte (Q2), enthält Ziele und Gründe für die Eroberung, die die Schüler herausarbeiten können.

**(3) Niveaubeschreibung***Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es sich in Q1 um eine negative Darstellung der Ureinwohner Südamerikas handelt, indem sie auf die Nacktheit und Rohheit der gezeigten Menschen verweisen. Aus dem Text arbeiten sie heraus, dass sich die Spanier vor allem Herrschaft und materielle Gewinne erhofften. Mit diesen Zielen begründen sie auch das Mittel einer gewaltsamen Eroberung. Es gelingt ihnen, ihre Ergebnisse in einfachen Sätzen in die Diskussion einzubringen.

*Niveaustufe B*

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten heraus, dass das Bild mit wenigen Figuren und Bauelementen das Leben der Ureinwohner als Kannibalen entwirft, die primitiv und in rauen Sitten zusammen leben. Aus dem Vertrag (Q2) werden neben materiellen Zielen auch die religiös-kulturellen herausgestellt. Als Gründe für die Gewaltanwendung werden nicht nur der Aspekt der Ausbeutung, sondern auch die Ängste der Europäer vor dem Fremden beziehungsweise das Überlegenheitsgefühl der Europäer gegenüber dem Fremden angeführt.

In ihrer Argumentation können die Schülerinnen und Schüler sachlich, klar und logisch aufzeigen, warum es keine friedliche Begegnung hätte geben können.

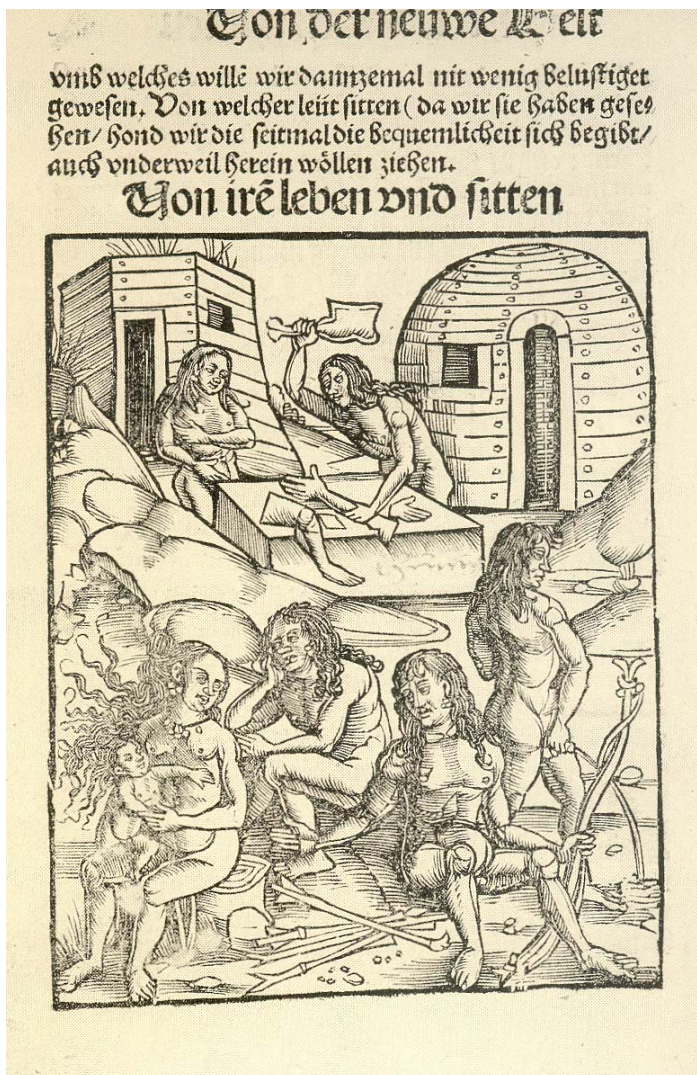
*Niveaustufe C*

Den Schülerinnen und Schülern gelingt es über Niveaustufe B hinausgehend, deutlich herauszustellen, dass sich der Europäer in seiner Eigenwahrnehmung als die überlegene Kultur definiert. Dabei erkennen die Schülerinnen und Schüler auch, dass die bildliche Darstellung Elemente wie das Metzgerbeil enthält, die dem europäischen Kulturraum zuzuweisen sind, d.h. dass der Zeichner sicher nicht diese Szene vor Ort gesehen haben kann. Die Schülerinnen und Schüler ziehen neben den aus dem Vertrag herausgearbeiteten Gründen für die Eroberung auch die Vorinformationen mit ein: ein mächtiger Inkaherrscher hätte lebend sicher die Macht Pizarros als Gouverneur eingeschränkt oder bedroht.

In ihrer Argumentation überzeugen die Schülerinnen und Schüler auch, indem sie auf die Quellen verweisen.

## Quellen

## Q1



Aus: Amerigo Vespucci, *Vier Seefahrten. Leben und Sitten der Menschen in der Neuen Welt*, Straßburg 1509, in: Ursula Degenhard, *Entdeckungs- und Forschungsreisen im Spiegel alter Bücher. Katalog zur Ausstellung der Württembergischen Landesbibliothek 2. September bis 28. November 1987, Stuttgart 1987, S. 57.*

**Q2**

*Pizarro benötigte einen offiziellen Auftrag für sein Vorhaben. Aus diesem Vertrag zwischen Francisco Pizarro und der spanischen Königin Isabella, der am 26. Juli 1529 am Hof zu Toledo unterzeichnet wurde, stammen folgende Passagen:*

Erstens ermächtigen Wir euch, den besagten Hauptmann Francisco Pizarro, in Unserem Namen und dem der Krone von Kastilien, Eroberung und Besiedlung der genannten Provinz Peru auf eine Küstenlänge von 200 Meilen [...] bis zur Stadt Chincha [auf eigene Kosten] fortzuführen [...].

[Wir versichern] Euch der Gnade, Euch zu Unserem Gobernador und Capitán General der ganzen  
5 Provinz Peru und aller Länder und Städte [...] innerhalb der 200-Meilen-Zone auf Lebenszeit zu machen [...]

Des weiteren gestehen wir den Kolonisten in jenem Lande zu, dass sie von dem in Minen gewonnenen Gold in den ersten 6 Jahren [...] nur den zehnten Teil, nach deren Ablauf den  
neunten und jedes weitere Jahr steigend schließlich den fünften abgeben müssen, von Gold und ande-  
10 ren Schätzen aus Lösegeldern und Kriegsbeute aber grundsätzlich das Fünftel [...]

Des weiteren erlauben Wir, dass Ihr besagten Siedlern Stadtgrundstücke und Land ihrem Stand entsprechend zuteilt, wie es auf der Insel Espanola üblich war und ist. [...]

Außerdem müsst Ihr auf diese Reise in die neue Provinz die von Uns benannten Finanzbeamten und Geistlichen [...] auf Eure Kosten mitnehmen [...]. Wir legen es Euch sehr nahe, die Meinung der  
15 besagten Personen [...] bei der Konquista [spanisch: Eroberung], Entdeckung und Besiedlung jenes Landes zu berücksichtigen [...].

*[Aus: Hans-Joachim König/Michael Riekenberg/Stefan Rinke (Hgg), Die Eroberung einer neuen Welt. Präkolumbische Kulturen, europäische Eroberung, Kolonialherrschaft in Amerika, Schwalbach/Ts. 2005, S. 127f.]*

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 8

## Die Bedeutung des Evangeliums für den Fortgang der Reformation

Juli 2008



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne



## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

### Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

#### STUFENSPEZIFISCHE HINWEISE

[Die Schülerinnen und Schüler] werden in die Lage versetzt, historische Karten zu lesen, Flugblätter oder Kupferstiche zu analysieren, Statistiken auszuwerten oder zu entwerfen sowie altersgemäße Textquellen im Hinblick auf ihre Zielsetzung und den Standort des Verfassers zu interpretieren.

Die Schülerinnen und Schüler (...) erkennen interessengebundene Verhaltensweisen der handelnden Personen.

### Bezug zu den Kompetenzen und Inhalten

Die Schülerinnen und Schüler können Ursachen sowie gesellschaftliche und politische Bedingungen der Konfessionalisierung erklären.

#### *Daten und Begriffe*

*1517 Thesen Luthers; 1524/25 Der große Bauernkrieg; 1555 Augsburger Religionsfriede; 1648 Westfälischer Friede; Ablass; Reformation; Glaubensspaltung*

## (2) Problemstellung

Die Reformation blieb keine innerkirchliche Angelegenheit, sondern wirkte entscheidend auch in gesellschaftliche und politische Bereiche hinein. Andererseits wurde die Reformation auch von politischer bzw. gesellschaftlicher Seite aus instrumentalisiert.

Genau diese Problemstellung wird in den beiden Quellen thematisiert. In dem Holzschnitt von 1521 geht es um die Kritik der Bauern an dem Zustand der Papstkirche, vertreten durch den Mönch und sein „Gefolge“. Gleichzeitig wird jedoch auch der Hoffnung Ausdruck gegeben, dass die Kirche, wenn sie das beachtet, was in der Bibel steht, sich dafür einsetzen werde, das Los der Bauern zu verbessern.

Der Text aus dem Jahre 1531 zeigt am Beispiel der Freien Reichsstadt Esslingen, wie sich damalige Obrigkeiten der Reformation bedienten, um sich dem Einfluss der katholischen Kirche zu entziehen und andererseits selber Einfluss auf die Geistlichkeit und deren Befugnisse und Einrichtungen nehmen zu können.

Es ergeben sich aus den Quellen also folgende Fragestellungen zu:

- der Bedeutung der Bibel und der Kenntnis ihres Inhalts für die Akzeptanz der Reformation in der Bevölkerung (hier einerseits bei den Bauern, andererseits bei der städtischen Obrigkeit),
- der Durchsetzung der Reformation durch die Obrigkeit,
- der Frage, inwieweit die Auslegung der Bibel in der Zeit der Reformation politisch instrumentalisiert wird.

#### *Quellen*

### Ein Beschluss aus dem Jahre 1531

Der Rat als christliche Obrigkeit habe beschlossen, zu Lob, Ehre und Preis des allmächtigen Gottes, zur Förderung seines heiligen Namens und Glaubens, zum Seelenheil aller und zur Erhaltung von Frieden und Einigkeit das heilige, göttliche, klare, lautere und makellose Wort Gottes ohne menschliche Zusätze verkünden und unerschrocken predigen zu lassen, wie es ja schon seit einiger Zeit geschehe.

Daraus erfolgt zwangsläufig die Notwendigkeit, dass alles, was von den bisherigen Kirchenbräuchen dem hellen, göttlichen Wort entgegensteht und sich mit der Schrift nicht beweisen lässt, wie die päpstliche Messe, die Heiligenbilder und anderes mehr, ganz und gar vernichtet und abgeschafft werden muss, um einen wahren, evangelischen und christlichen Gottesdienst wie zu Zeiten der heiligen Apostel abhalten zu können.

Bevor von den Geistlichen zusammen mit dem kleinen und großen Rat eine für alle verbindliche Ordnung erlassen wird, sollen sämtliche Geistlichen der Stadt gehört werden und erklären, was vom alten Glauben aus ihrer Sicht in der heiligen Schrift gegründet ist.



Ein Mönch bekommt von einem Bauern die Bibel in den Mund gestopft, Holzschnitt von 1521.

Die umstehenden Personen sind SUPERBIA (Hochmut), LUXURIA (Ausschweifung), AVARICIAS (Habgier) und PAUPERTAS (Armut).

### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler entnehmen aus der Esslinger Quelle, dass der Rat der Stadt das Wort Gottes „ohne menschliche Zusätze“ verkünden lassen will und daraus Konsequenzen für die Gestaltung der bisherigen Kirchenbräuche ziehen will. Auf dem Holzschnitt erkennen sie die zwei Personengruppen (Kirche bzw. Bauern samt Allegorien), die sich gegenüberstehen. Sie erkennen, dass auch die Bauern sich auf die Bibel berufen wollen.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerinnen und Schüler formulieren, dass nicht mehr die Papstkirche als oberste kirchliche Instanz akzeptiert wird, sondern dass der städtische Rat, also die weltliche Obrigkeit, sich gleichzeitig als kirchliche Obrigkeit versteht und aus dieser Position heraus die Entscheidung über die Einführung der Reformation in Esslingen trifft. Damit unterstützt er die Ausbreitung der Reformation in Deutschland. In Bezug auf die Darstellung auf dem Holzschnitt formulieren sie die Kritik an der (bisherigen) Kirche und die Hoffnung der Bauern auf Luther und die Verkündigung des Evangeliums. Sie erkennen, dass sich die Bauern bei ihren Forderungen auf Luther berufen haben.

#### *Niveaustufe C*

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es dem Rat der Stadt zumindest auch um die Macht geht und er die Möglichkeiten der Reformation für seine Zwecke instrumentalisiert. Sie erkennen aber auch, dass gleichzeitig Luther auf die weltlichen Obrigkeiten angewiesen ist, damit die Reformation sich etablieren kann. Sie nehmen Bezug auf Luthers (anfängliche) Unterstützung der Bauern und erkennen, dass hierin eine der Ursachen für den Bauernkrieg der Jahre 1524/25 zu sehen ist. Sie sehen eine Diskrepanz zwischen der Hoffnung, dass Luther sie im Kampf gegen die Obrigkeit unterstützt, und der Tatsache, dass Luther die Obrigkeit braucht, damit sich die Reformation durchsetzen kann.

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 8

## Die Russische Revolution

Juli 2008



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## Vorbemerkungen

Die Komplexität der Ereignisse des Jahres 1917 in Russland verlangt in dieser Klassenstufe eine altersangemessene Reduktion, weshalb die Fokussierung auf die „Oktoberrevolution“ des Jahres 1917 sinnvoll erscheint. Die Bolschewiki inszenierten mit der „Großen Sozialistischen Revolution“ ihren Sieg über die Provisorische Regierung als „Revolution“. Inwiefern der „Sturm auf das Winterpalais“ im Oktober 1917 propagandistisch umgedeutet wurde, lässt sich auch medienkritisch untersuchen.

### (1) Bezug zu den Bildungsstandards

#### Kompetenzen und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler können Methoden und Folgen des Machterwerbs der Bolschewiki in der Oktoberrevolution von 1917 in Russland beschreiben.

### (2) Problemstellung

Der Propagandafilm „Oktober“ (russischer Titel „Oktjabr“), der in Deutschland unter dem Titel „Zehn Tage, die die Welt erschütterten“ bekannt wurde, sollte pünktlich zum 10. Jahrestag der Oktoberrevolution erscheinen. Regisseur Sergej Michailowitsch Eisenstein (1898-1948) hatte zu dem Film einen offiziellen Auftrag vom Zentralexekutivkomitee der UdSSR erhalten und konnte, finanziell gut ausgestattet, im Winterpalais in Petrograd selbst drehen. Der Stummfilm wurde allerdings zu spät fertig, da alle Szenen, in denen Trotzki vorkam, neu gedreht werden mussten, nachdem dieser zwischen 1925 und 1927 von Stalin aus allen Staats- und Parteiämtern entfernt worden war. Inhaltlich fasst der Film die Ereignisse des Jahres 1917 von der Februarrevolution bis zur „Großen Sozialistischen Oktoberrevolution“ zusammen. „Oktober“ prägte den Mythos vom „Sturm auf das Winterpalais“; Eisensteins Filmtechnik war so geschickt, dass Teile des Films dem Zuschauer als Dokumentaraufnahmen verkauft wurden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen zum Abschluss der Behandlung der „Russischen Revolution“ in der Lage sein, die Szenen des „Sturms auf das Winterpalais“ sowohl inhaltlich als auch medienkritisch zu analysieren unter Berücksichtigung der Altersangemessenheit. Als Szenenauswahl empfiehlt sich der Ausschnitt, der den „Sturm auf das Winterpalais“ (angefangen vom angeblichen Startschuss der Aurora bis zum Eindringen ins ehemalige Schlafgemach der Zarin) zeigt.

Material: Sergej M. Eisenstein, „Oktober“ (UdSSR 1927) – s/w 16 mm

Hinweis: Der im Handel erhältlichen DVD der Icestorm Entertainment GmbH in der Reihe „Russische Klassiker“ von 2004 liegt eine Version der DEFA zugrunde, die in der DDR zum 50. Jahrestag der „Oktoberrevolution“ gezeigt wurde. Eisenstein-Mitarbeiter G. W. Alexandrow ersetzte die Originalmusik des Stummfilms durch Musik von Dmitri Schostakowitsch (1906-1975) und versah den Film mit deutschen Untertiteln sowie Geräuschkulissen, um die Dramaturgie zu steigern.

Zusatzangebote der DVD informieren über den Regisseur und geben grundsätzliche Hinweise zur Filmanalyse.

### (3) Niveaubeschreibung

#### Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler erkennen grundsätzlich, dass der „Sturm auf das Winterpalais“ kein Dokumentarfilm ist. Dies zeigen einzelne Szenen wie eine dramaturgisch in die Luft gereckte Waffe oder sogenannte „harte Schnitte“, die vom Außen- zum Innenraum oder von der Masse aus der Vogelperspektive zu Einzelpersonen in der Halbtotale springen. Inhaltlich arbeiten die Schülerinnen und Schüler heraus, dass die Oktoberrevolution als Massenereignis und getragen „von unten“ dargestellt werden soll.

*Niveaustufe B*

In medienkritischer Hinsicht arbeiten die Schülerinnen und Schüler klar heraus, dass der Film spielfilmerische Mittel verwendet, um damit eine propagandistische Wirkung zu erzielen. Neben den unter Niveaustufe A genannten grundsätzlichen Elementen belegen dies die Schülerinnen und Schüler anhand der gegenständlichen Symbolik wie dem Prunk im Innern des Winterpalais oder der geworfenen Handgranate, die das Tor zum Winterpalais öffnet. Inhaltlich arbeiten sie heraus, dass Lenins Agitation in den Vordergrund gerückt werden und dass gezeigt werden soll, wie zielstrebig und organisiert – und damit erfolgreich – die Revolutionäre die „alte“ bürgerliche Provisorische Regierung entmachteten.

*Niveaustufe C*

Als besondere Leistung gilt hier, wenn Schülerinnen und Schüler den Kontext der Entstehung des Films mit einbeziehen und erkennen, in welchem Ausmaß Geschichte medial über Jahrzehnte hinweg verfälscht werden kann.

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 10

## Die Indiofrage als europäische Kontroverse

Dezember 2006



Landes  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## Vorbemerkungen

Die vorliegende Niveaunkretisierung kann hinsichtlich der Kompetenzen mit der themengleichen Niveaunkretisierung zu Klasse 8 verglichen werden. Während Schülerinnen und Schüler in Klasse 7 anhand einer einfachen bildlichen Darstellung sowie eines Vertragstextes die europäische Selbstwahrnehmung in Abgrenzung zum „Primitiven“ sowie die daraus entspringende Legitimation, die fremden Völker zu erobern und zu „kultivieren“, erkennen sollen, werden in Klasse 10 zur gleichen Thematik komplexere Quellen eingesetzt, die darüber hinaus aufzeigen, dass die „Indio“-Frage eine Kontroverse in Europa selbst in Gang setzte und die europäische *conquista* in Frage stellte.

Es wird so deutlich, wie sich fachliche und methodische Kompetenzen zur Oberstufe hin aufbauen.

### (1) Bezug zu den Bildungsstandards

#### *Bezug zu den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb*

Hohe Bedeutung kommt [hierbei] der Herausbildung der europäischen Identität zu, ihr soll bei der Behandlung aller historischen Epochen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

#### *Bezug zu den stufenspezifischen Hinweisen*

Das Thema „Europa“ führt die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit komplexeren, an der Entwicklung und Veränderung von Grundstrukturen orientierten Fragestellungen. [...] Sie entwickeln ihre Fähigkeit zu multiperspektivischer Betrachtung und differenzierter Beurteilung historischer Entwicklungen und Sachverhalte weiter.

Wachsende Abstraktionsfähigkeit und methodische Kompetenzen ermöglichen einen selbstständigen, zielgerichteten und sachgerechten Umgang mit Quellen [...]

#### *Bezug zu den Kompetenzen und Inhalten*

Die Schülerinnen und Schüler können die Europäisierung der Erde als Folge der überseeischen Expansion der Europäer erkennen und deren Rückwirkungen auf Europa beurteilen.

### (2) Problemstellung

Die 35 bis 40 Millionen Menschen, die Amerika vor den Eroberungen in der Frühen Neuzeit bevölkerten, unterschieden sich – bisweilen ausgesprochen stark. Es gab beispielsweise im südlichen Südamerika halbsesshafte Sammler und Wildbeuter, in Mexiko das hochentwickelte Aztekenreich. Doch alle Ureinwohner Amerikas wurden von ihren Eroberern mit dem Sammelnamen „Indier“ oder „Indios“ bezeichnet, seit Kolumbus geglaubt hatte, dass er den Westweg nach Indien entdeckt habe. Aus der europäischen Einschätzung der „Indios“ ergaben sich auch die Verhaltensweisen der Europäer den Ureinwohnern gegenüber. Schon im ersten Viertel des 16. Jahrhunderts aber entstand in Spanien und Amerika eine Diskussion, wie man die Ureinwohner, die als Arbeitskräfte erwünscht waren und gebraucht wurden, behandeln sollte. Dabei wurde um die Frage gestritten, ob man die „Indios“ als Menschen oder als Barbaren bezeichnen sollte. Die Diskussion über die Behandlung der „Indios“ verrät auch sehr viel über die Europäer und wie sie sich selbst sahen. Die Untersuchung der Quellen soll deshalb dahin führen, das Selbstbild der Europäer sowie ihre verschiedenen Standpunkte und Argumentationen in der sogenannten „Indio“-Frage herauszuarbeiten.

Die Schülerinnen und Schüler können folgendermaßen vorgehen:

Sie können die Quellen untersuchen nach

- der jeweiligen Einschätzung der Ureinwohner Südamerikas,
- dem Standpunkt, den der Autor/Zeichner gegenüber der „Indio“-Frage einnimmt,
- den jeweiligen Argumentationen und ihren Grundlagen sowie
- den Schlussfolgerungen.

In einem Fazit können die Schülerinnen und Schüler erstens verdeutlichen, wie das Selbstbild der Europäer durch das Bild, das man sich von den „Fremden“ machte, bestimmt wurde und auch ihr Verhalten gegenüber den Ureinwohnern bestimmte. Zweitens können sie an der Kontroverse festmachen, wie sich der Europäer über die umstrittene Frage der Behandlung der „Indios“ (neu) definiert.

### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sowohl Sepúlveda als auch die bildliche Darstellung die Ureinwohner Südamerikas als „Barbaren“ beziehungsweise Kannibalen verstehen. Auf dieser Grundlage rechtfertigt Sepúlveda den „gerechten Krieg“ im Namen des Christentums. Der Hofkaplan untermauert seine Argumentation mit objektiv wirkenden Zahlen. Dagegen spricht sich de las Casas gegen die Tötung und gewaltsame Christianisierung der „Indios“ aus. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es, auf die christliche Haltung bei der Argumentation des Mönchs zu verweisen.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerinnen und Schüler zeigen auf, dass zwei Spanier diese Kontroverse austragen, wobei der Kaplan die königliche Politik verteidigt, de las Casas, der selbst Amerika bereiste und die Praxis der militärischen conquista vor Ort miterlebte, sich stark gegen gewaltsame Vorgehensweisen bei der Christianisierung ausspricht. Während Sepúlveda unter Verweis auf die Bibel die Praxis der Menschenopfer als Hauptargument für die Tötung der Ureinwohner aufführt, argumentiert de las Casas differenzierter. So entkräftet er Sepúlvedas misslungenes Rechenbeispiel, entlarvt die Handlungsweise der Spanier als Handeln aus „Habsucht“ und wirft die Frage nach wahren christlichem Handeln und Missionieren auf. Deutlich analysieren Die Schülerinnen und Schüler den Kupferstich des Honorius Philoponus, der der europäischen Welt das Kannibalische vor Augen führen soll. Die Schülerinnen und Schüler erkennen fünf Bildelemente (rituelles Opfer, Metzgerszene, Röstszene, Orgie und Ankunft von Booten), die sie als Typisierungen und Fantasiegebilde entlarven können.

#### *Niveaustufe C*

Es gelingt es den Schülerinnen und Schülern über Niveaustufe B hinausgehend, die Quellen in Beziehung zueinander zu setzen. Sie erkennen, dass die europäischen Vorstellungen über die Ureinwohner Südamerikas – sowohl in Bild als auch in Text - den Gegentypus zum christlichen (europäischen) Menschen entwickeln. Bei der Bildanalyse entlarven sie die als Hintergrund unterlegte Karte in ihrer Funktion der Objektivierung. Aus der Kontroverse gelingt es den Schülerinnen und Schülern abzuleiten, dass in der Frühen Neuzeit über die „Indio“-Frage nicht nur christliche, sondern auch rational-ethische Argumentationen aufkamen.

## Quellen

### Q1:

*Juan Ginés de Sepúlveda war Hofkaplan, Chronist und Erzieher des spanischen Prinzen Philipp. 1544/45 schrieb er den „Dialog über die gerechten Gründe der Kriege gegen die Indios“. Die hier geäußerten Argumente wurden stark von Bartolomé de las Casas, einem spanischen Dominikanermönch, der Amerika bereist hatte und sich schon früh gegen die militärische conquista wandte, angegriffen. Aus dem Streit, der 1550-1551 in Valladolid ausgetragen wurde, stammen folgende Auszüge:*

Auf seine [gemeint ist hier Bartolomé de las Casas] Behauptung, diese Indios seien keine Barbaren, die darum auch nicht zum Gehorsam gegenüber den Klugen und Humanen gezwungen werden dürften, denn es dürften nicht solche als Barbaren bezeichnet werden, die über Städte und politische Ordnung verfügten, antworte ich: Unter Barbaren versteht man, wie der hl. Thomas ausführt, diejenigen, 5 welche nicht in Übereinstimmung mit der natürlichen Vernunft leben und verderbte Sitten haben, die unter ihnen öffentlich gebilligt werden, ob dies nun aus Mangel an Religion kommt, so dass die Menschen roh aufwachsen, oder aber durch verderbte Sitten und aus Mangel an richtiger Lehre und entsprechenden Strafen [...]

Was seine Behauptung betrifft, der Krieg sei gerecht, wenn es sich um die Befreiung Unschuldiger 10 handle, die sie opferten, er dürfe jedoch nicht geführt werden, weil von zwei Übeln das kleinere vorzuziehen sei, und die Folgen dieses Krieges stellten größere Übel dar als der Tod der Unschuldigen, so



ist diese Voraussetzung Seiner Gnaden unzutreffend, denn in Neuspanien wurden nach dem Zeugnis aller, die von dort gekommen sind und sich um Kenntnis darüber bemüht haben, jährlich mehr als 20.000 Menschen geopfert. Multipliziert man die Zahl mit den 30 Jahren seit der *conquista* und der  
15 Abschaffung dieser Opfer, wären dies schon 600.000. Und ich glaube nicht, dass bei der gesamten *conquista* so viele umgekommen sind, wie sie in einem Jahr geopfert haben. Durch diesen Krieg vermeidet man zudem den Verlust unzähliger Seelen derer, die durch ihre Bekehrung gerettet werden, jetzt und in Zukunft. Und der hl. Augustinus sagt, es sei ein größeres Übel, wenn eine ungetaufte Seele verloren gehe, als die Tötung unzähliger Menschen, seien sie auch unschuldig. Die Menschenopfer  
20 hingegen mit Vernunftgründen entschuldigen zu wollen steht weit außerhalb des Christentums [...]

Daraufhin entgegnet Bartolomé de las Casas:

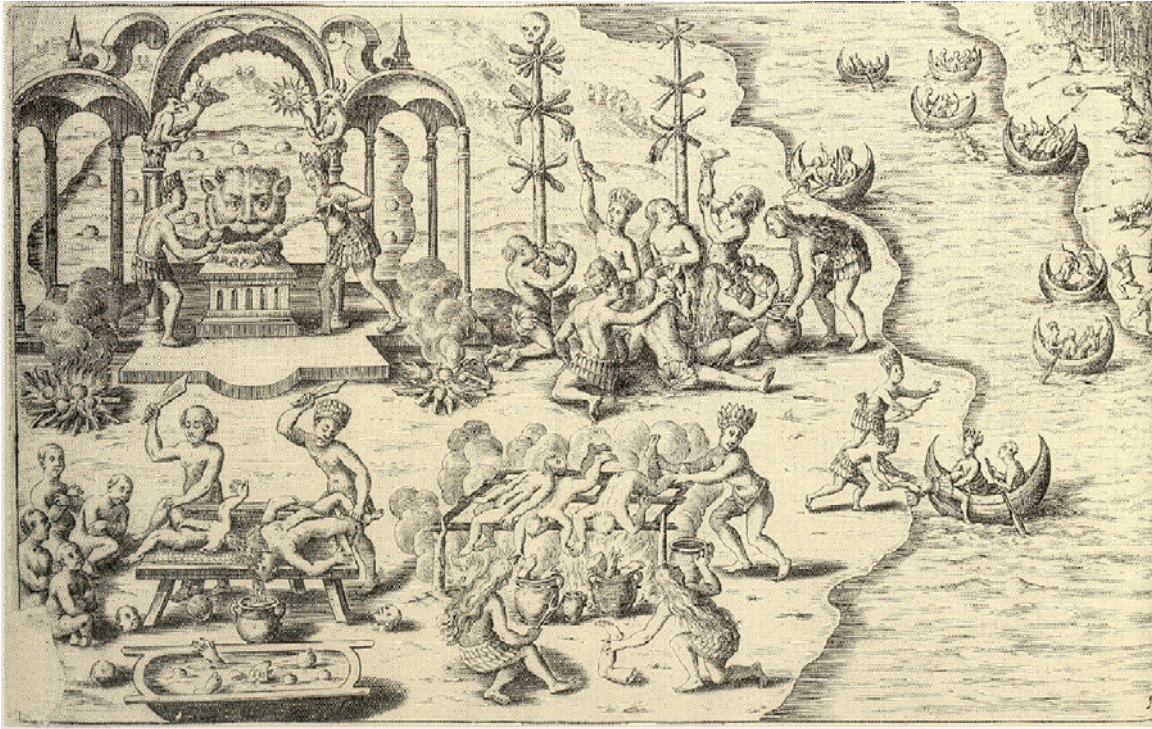
In seiner Antwort [...] legt mir der Doktor eine falsche Rechnung vor, da in Neuspanien jährlich über 20.000 Menschen geopfert würden und in den 30 Jahren seit der *conquista* somit 600.000 verlorengehen. Dem entgegne ich erstens, dass wir beide dies berücksichtigen sollten. Zweitens: Die Behauptung,  
25 in Neuspanien würden jährlich 20.000 oder 100 oder 50 Menschen geopfert, entspricht nicht der Wahrheit, andernfalls fänden wir nicht so viele Menschen vor, wie es der Fall ist. Daraus spricht nur die Stimme der Tyrannen, um ihre eigenen tyrannischen Gewaltanwendungen zu entschuldigen und zu rechtfertigen und die Indios unterdrückt zu halten, zu schinden und zu tyrannisieren, die nach der reichen Ernte als Sklaven blieben, und das schützen jene vor, die die Tyrannen begünstigen wollen, wie  
30 der Doktor und seine Parteigänger. Drittens: Der Doktor hat sich verrechnet, denn mit größerem Wahrheitsanspruch und weit zutreffender können wir sagen, dass die Spanier ihrer geliebten und hochverehrten Göttin Habsucht in jedem Jahr, seit sie nach Westindien gekommen und in jede Provinz einmarschiert sind, mehr Menschenopfer dargebracht haben als die Indios all ihren Göttern Westindiens in hundert Jahren.

35 [...] etwa zwanzig Millionen Seelen, die in der jüngsten Zeit ohne Glauben und Sakramente verlorengehen, die aber aufgrund ihrer großen Bereitwilligkeit zum Empfang des Glaubens, mit der sie Gott ausstattete, hätten gerettet werden können. Sie wurden verdammt, weil die Spanier ihnen Zeit und Raum zur Bekehrung und Buße raubten, indem sie sie gegen alle Vernunft und Gerechtigkeit in Stücke rissen, nur um sie auszurauben und gefangenzunehmen. Der Doktor unterstellt mir, ich wollte mit  
40 Vernunftgründen die Menschenopfer entschuldigen [...]. Ich entschuldige sie jedoch nicht vor Gott, weil ich Gottes Urteil über sie nicht kenne, das unerforschlich ist. Vielmehr möchte ich durch unmittelbar einsichtige Vernunftgründe beweisen, dass sie sich entschuldbar in Unwissenheit und Irrtum befinden, wenn sie weder der ersten Ermahnung noch den weiteren zahlreichen Ermahnungen der Christen Glauben schenken, Menschenopfer seien gegen das Naturgesetz oder seien Sünde, [...] Ich  
45 gehe noch weiter und behaupte, dass sie niemals verpflichtet werden können, irgendeinem Verkünder unseres heiligen Glaubens Glauben zu schenken, sofern dieser von tyrannischen Menschen und Krieglern, von Räubern und Mördern begleitet wird, wie der Doktor es einführen möchte. Seine Äußerung ist darum weiter entfernt von christlicher Rede als meine im Gegensatz zu der seinen stehende Ansicht, wie ein jeder urteilsfähige Christ erkennen und zugeben wird.

50

[Aus: Mariano Delgado (Hg.), *Bartolomé de las Casas. Werkauswahl, band 1, Schöningh Paderborn 1994, S. 373ff., 413ff.*]

Q2:



*Kupferstich des Honorius Philoponus, in: Nova typis transacta Navigatio novi orbis Indiae Occidentalis, o.O. 1621, Tafel 17, abgedruckt in: Ursula Degenhard, Entdeckungs- und Forschungsreisen im Spiegel alter Bücher. Katalog zur Ausstellung der Württembergischen Landesbibliothek 2. September bis 28. November 1987, Stuttgart 1987, S. 63*

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 10

## Entstehung des Grundgesetzes

Juli 2008



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können wesentliche Stationen der Entwicklung der Besatzungszonen bis zur doppelten Staatsgründung beschreiben und [...] erläutern.

### **Daten und Begriffe:**

23.5.1949 Verkündung des Grundgesetzes

## (2) Problemstellung

Nachdem Basisorganisationen für das deutsche politische Leben durch die Alliierten zugelassen und wiederaufgebaut worden waren, war eine Entwicklung auf eine Vereinigung der West-Zonen hin erwünscht. Ein gemeinsames Vorgehen mit der SU war offensichtlich nicht möglich, also initiierten die Westalliierten die Grundlagen für einen Weststaat. Die Schülerinnen und Schüler ermitteln die Positionen der politisch Beteiligten im Vorfeld der Erstellung des Grundgesetzes anhand von Quellen, ordnen diese historisch ein und beurteilen sie.

### *Materialien:*

#### **1. Im Juli 1948 erklärten die West-Alliierten den westlichen Ministerpräsidenten:**

Die Verfassungsgebende Versammlung wird eine demokratische Verfassung ausarbeiten, die für die beteiligten Länder eine föderalistische Regierungsform schafft. Diese ist am besten geeignet, die gegenwärtig zerrissene deutsche Einheit schließlich wiederherzustellen, sie schützt Rechte aller Länder, schafft eine angemessene Zentralinstanz und enthält Garantien der individuellen Rechte und Freiheiten.

#### **2. Carlo Schmid (SPD) im Parlamentarischen Rat, 8. September 1948:**

Eine Verfassung ist nichts anderes als die in Rechtsform gebrachte Selbstverwirklichung der Freiheit eines Volkes. Darin liegt ihr Pathos und dafür sind die Völker auf die Barrikaden gegangen. ...

Die Volkssouveränität ist ... unteilbar. Sie ist auch räumlich nicht teilbar. Sollte man sie bei uns für räumlich teilbar halten, dann würde das bedeuten, dass man hier im Westen den Zwang zur Schaffung eines separaten Staatsvolkes setzt. Das will das deutsche Volk in den drei Westzonen aber nicht sein! (*Lebhafte Zustimmung*) Es gibt kein westdeutsches Staatsvolk und wird keines geben! (*Erneute Zustimmung*) ...

Wir haben unter Bestätigung der alliierten Vorbehalte das Grundgesetz zur Organisation der heute freigegebenen Hoheitsbefugnisse des deutschen Volkes in einem Teile Deutschlands zu beraten. und zu beschließen. Wir haben nicht die Verfassung Deutschlands oder Westdeutschlands zu machen. Wir haben keinen Staat zu errichten.

Wofür schmieden wir dieses Instrument? Schmieden wir es um Deutschland zu spalten? Wir schmieden es, weil wir es brauchen, um die erste Etappe auf dem Weg zur staatlichen Einigung aller Deutschen zurückzulegen! Noch liegen die weiteren Etappen außerhalb unseres Vermögens. ...

### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Fakten werden zutreffend erhoben: Die West-Alliierten streben eine Verfassung für einen föderalen Staat im Westen an, er soll Rechte der Länder und Grundrechte enthalten. Sie geben diese Anweisung an die Ministerpräsidenten. Carlo Schmid nimmt dieses Anliegen auf, differenziert es allerdings. Er lehnt den Begriff Verfassung ab und begründet, warum seiner Meinung nach ein Grundgesetz geschaffen werden muss.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerinnen und Schüler erkennen zusätzlich den grundsätzlichen Unterschied der Positionen und die Bedeutung des Problems, das Carlo Schmid anspricht. Es geht letztlich um die Offenhaltung der Vereinigung der getrennten Besatzungszonen. Die Argumentation hebt deshalb staatsrechtlich die Basis der Volkssouveränität hervor. Angesichts des gesamten deutschen Volkes, wäre nur dieses in der Lage, einen souveränen Staat und eine Verfassung zu schaffen.

#### *Niveaustufe C*

Neben der Herausarbeitung der unterschiedlichen Positionen können die Schülerinnen und Schüler den Vorgang problematisieren. Ein Ansatz dazu ist die Frage nach dem Handlungsspielraum deutscher Politiker in der Besatzungszeit. Carlo Schmid's Verhalten und seine Argumentation sind ein Beispiel dafür.

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 10

## Die Kunst in der Renaissance

Juli 2008



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

### Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

#### STUFENSPEZIFISCHE HINWEISE KLASSE 10

Die Beschäftigung mit der Vielfalt kultureller und staatlicher Entwicklungen in Europa sowie den daraus erwachsenden Formen europäischer Einheit unterstützt den Prozess der Identitätsfindung und dient dem Ziel, die Bedeutung historisch gewachsener Traditionen und funktionierender europäischer Strukturen zu vermitteln.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich die Standort- und Zeitgebundenheit des Lebens und Denkens bewusst machen [...]. Hohe Bedeutung kommt hierbei der Herausbildung der europäischen Identität zu, ihr soll bei der Behandlung aller historischen Epochen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

### Kompetenzen und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Rezeption der Antike in Renaissance und Humanismus beschreiben und darin eine wichtige Voraussetzung für die Herausbildung eines neuen Welt- und Menschenbildes für die Herausbildung der abendländischen Rationalität in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des modernen Europa erkennen.

## (2) Problemstellung

Die Entwicklung der Kunst und der Architektur in der Zeit der Renaissance zeigt in besonderer Weise die Adaption antiker Vorbilder auf ganz verschiedenen Ebenen. Sie ist daher in besonderer Weise geeignet, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Renaissance zu verdeutlichen.

Zwar stellen die Maler immer noch biblische Motive vielfach dar, wenn auch in anderer Form, doch kommen nun neben genauen Naturbeobachtungen auch antike Motive und Stoffe dazu. Das Fresko „Die Schule in Athen“ stellt die Philosophie dar als eine der vier Fakultäten (neben der Theologie das Recht und die Poesie) und versammelt die Gelehrten und Philosophen des griechischen Altertums.

Es gilt nun zu erkennen, welche Elemente dieses Fresko typisch sind für die Kunst der Renaissance. Neben der Zentralperspektive ist dies die Lehre von den Proportionen und die individuelle Gestaltung der dargestellten Personen. In der Mitte sind Platon und Aristoteles zu sehen: während Platons himmelwärts zeigt, weist Aristoteles als Realist nach unten. Platon trägt Züge von Leonardo da Vinci, der Denker im Vordergrund links die von Michelangelo. Raffael selber hat sich am rechten Bildrand verewigt und schaut auf den Betrachter.

Auch das dargestellte Gebäude entspricht antiker Tradition und Bauweise (Säulen und Kuppelbau; Skulpturen, die Apoll (links) und Athene (rechts) darstellen).



*Material:*

Raffael: Die Schule von Athen, 1510-1511. Fresko, etwa 450 x 770 cm. Vatikan, Stanza della Segnatura

*Hinweis:*

Das Fresko stellt die Philosophie dar als eine der vier Fakultäten neben Theologie, Recht und Poesie.

In der Mitte sind die griechischen Philosophen Platon (links) und Aristoteles abgebildet. Der Denker vorne links ist der griechische Philosoph Heraklit, der im Aussehen Michelangelo gleicht. Platon trägt die Züge von Leonardo da Vinci. Der Maler selber hat sich ebenfalls abgebildet (rechter Bildrand, schaut den Betrachter an). Die Statuen links und rechts sind Apoll, Schirmherr der Muses, und Athene, die Göttin der Weisheit.

**(3) Niveaubeschreibung***Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler erkennen auf den Bild Merkmale der Antike wieder: Die Bauweise, die Säulen. Sie benennen den Einfluss der antiken Kunst und Philosophie auf die Menschen der Renaissance. Sie erkennen, dass eine individuelle Darstellung der Personen die mittelalterliche Typologie abgelöst hat.

*Niveaustufe B*

Über die Niveaustufe A hinaus erkennen die Schülerinnen und Schüler einerseits die Zentralperspektive als zentrales Gestaltungselement, andererseits die bewusste Anwendung der Lehre von den Proportionen.

Die Tatsache, dass der Künstler sich selber ins Bild hineingesetzt hat, zeigt das wachsende Selbstbewusstsein der Renaissancekünstler.



*Niveaustufe C*

Der detaillierten Ausarbeitung der Figuren entspricht die sorgfältige Anordnung zueinander. Platon deutet im Gespräch mit Aristoteles himmelwärts, während dieser als Realist nach unten zeigt. Die Tatsache, dass antike Personen Züge von lebenden Renaissancemenschen zeigen und dass sie einer antiken Versammlung beiwohnen, deutet auf die enge geistige Verbundenheit der Renaissance zur Antike hin, ebenso wie die beiden Statuen. Kunst verstanden die Künstler der Renaissance nicht mehr als rein handwerkliches Erzeugnis, sondern als Leistung des menschlichen Geistes, als Verkörperung ihrer persönlichen künstlerischen Eigenart.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Verbindung der europäischen Renaissance zur Antike ein grundlegendes Merkmal der europäischen Geistesgeschichte ist, das auch das moderne Europa stark geprägt hat.

# Bildungsplan 2004

## Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 10

### Weimarer Republik und Nationalsozialismus

Juli 2005



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

**(1) Bezug zu den Bildungsstandards**

Die Schülerinnen und Schüler können persönliche Schicksale der weltanschaulichen und rassistischen Verfolgung vor und im Zweiten Weltkrieg beschreiben und diese auf die nationalsozialistische Ideologie und Herrschaftspolitik zurückführen.

**(2) Problemstellung**

Die weltanschauliche und rassistische Verfolgung war ein prägendes Merkmal der NS-Diktatur.

Eine Untersuchung und Beschreibung persönlicher Schicksale ermöglicht es, Hintergrund und Dimensionen der Verfolgung zu erläutern.

Bei der Auswertung der auf CD-ROM vorliegenden Interviews und Texte gehen die Schülerinnen und Schüler folgendermaßen vor:

- Sie beschreiben die Verfolgungsmaßnahmen, denen die folgenden Personen ausgesetzt waren oder die sie miterlebt haben: Walter Schwarze, Otto Rosenberg, Hans Frankenthal, Franz-Josef Müller.
- Sie erläutern die Motive, die hinter diesen Verfolgungsmaßnahmen standen. Sie beziehen dabei ihre Kenntnisse über die nationalsozialistische Weltanschauung ein.
- Sie stellen diese Maßnahmen aus ihrer eigenen Kenntnis in den Zusammenhang der nationalsozialistischen Herrschaftspolitik.

*Materialien:*

Biografien von Überlebenden der Verfolgung im Nationalsozialismus auf der CD-ROM „Erinnern für Gegenwart und Zukunft“, Berlin (Cornelsen) 2000.

**(3) Niveaubeschreibung**

*Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt die in den Biografien erwähnten Verfolgungsmaßnahmen in wesentlichen Teilen;
- benennt das in den Materialien unmittelbar erkennbare Motiv der Verfolgung der einzelnen Personen und stellt einen groben Bezug zu Grundmotiven der nationalsozialistischen Weltanschauung her;
- erkennt den exemplarischen Charakter der Materialien und benennt einige Bereiche der nationalsozialistischen Terror- und Herrschaftspolitik.

*Niveaustufe B*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt die in den Biografien erwähnten Verfolgungsmaßnahmen vollständig;
- erläutert die in den Biografien erkennbaren Motive der Verfolgung der einzelnen Personen und den Zusammenhang mit wesentlichen Elementen der nationalsozialistischen Weltanschauung;
- ordnet wesentliche in den Biografien erwähnte Verfolgungsmaßnahmen in Phasen von Terror und Verfolgung ein, erläutert deren Kennzeichen und stellt sie als Teil der nationalsozialistischen Herrschaftspolitik dar.

*Niveaustufe C*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt die in den Biografien erwähnten Verfolgungsmaßnahmen vollständig und klar strukturiert;
- erläutert ausgehend von den in den Biografien erkennbaren Motiven der Verfolgung der einzelnen Personen begrifflich klar und kritisch distanziert den weltanschaulichen Hintergrund;
- erläutert ausgehend von den Biografien Phasen, Kennzeichen und Ausmaße von Terror und Verfolgung als elementare Bestandteile einer am Ziel des totalitären Staats orientierten Herrschaftspolitik.

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer  
Bildungsservice*

Niveaue Konkretisierung für Geschichte Klasse 10

**Weimarer Republik und Nationalsozialismus  
Verfolgung im Nationalsozialismus**

November 2006



Landes  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

### WEIMARER REPUBLIK UND NATIONALSOZIALISMUS

Die Schülerinnen und Schüler können persönliche Schicksale der weltanschaulichen und rassistischen Verfolgung vor und im Zweiten Weltkrieg beschreiben und diese auf die nationalsozialistische Ideologie und Herrschaftspolitik zurückführen.

*Daten und Begriffe:*

*1938 Reichspogromnacht; Antisemitismus; Rassenlehre; Holocaust; Konzentrationslager*

## (2) Problemstellung

### *Variante A*

Die weltanschauliche und rassistische Verfolgung war ein prägendes Merkmal der NS-Diktatur.

Eine Untersuchung und Beschreibung persönlicher Schicksale ermöglicht es, historische Wirklichkeit konkret zu erfahren sowie Hintergrund und Dimensionen der Verfolgung zu erläutern.

Die CD-ROM bietet Text-, Interview-, Film- und Bildmaterial, das die Schülerinnen und Schüler eigenständig bearbeiten und auswerten können. Dabei können sie folgendermaßen vorgehen:

- Sie beschreiben die Verfolgungsmaßnahmen, denen die folgenden Personen ausgesetzt waren oder die sie miterlebt haben: Walter Schwarze, Otto Rosenberg, Hans Frankenthal, Franz-Josef Müller.
- Sie erläutern die Motive, die hinter diesen Verfolgungsmaßnahmen standen. Sie beziehen dabei ihre Kenntnisse über die nationalsozialistische Weltanschauung sowie Ergebnisse einer weiterführenden Recherche auf der CD-ROM ein.
- Sie stellen diese Maßnahmen aus ihrer eigenen Kenntnis und mit Hilfe einer weiterführenden Recherche auf der CD-ROM in den Zusammenhang der nationalsozialistischen Herrschaftspolitik.

*Materialien:* CD-ROM „Erinnern für Gegenwart und Zukunft“, Berlin (Cornelsen) 2000

### *Variante B*

Die weltanschauliche und rassistische Verfolgung war ein prägendes Merkmal der NS-Diktatur.

Eine Untersuchung und Beschreibung persönlicher Schicksale ermöglicht es, Hintergrund und Dimensionen der Verfolgung zu erläutern.

Bei der Auswertung der vorliegenden Texte können die Schülerinnen und Schüler folgendermaßen vorgehen:

- Sie beschreiben die Verfolgungsmaßnahmen, denen die folgenden Personen ausgesetzt waren oder die sie miterlebt haben: Walter Schwarze, Otto Rosenberg, Hans Frankenthal, Franz-Josef Müller.
- Sie erläutern die Motive, die hinter diesen Verfolgungsmaßnahmen standen. Sie beziehen dabei ihre Kenntnisse über die nationalsozialistische Weltanschauung ein.
- Sie stellen diese Maßnahmen aus ihrer eigenen Kenntnis in den Zusammenhang der nationalsozialistischen Herrschaftspolitik.

*Materialien:* Biografien von Überlebenden der Verfolgung im Nationalsozialismus (gekürzte und leicht veränderte Texte aus: Erinnern für Gegenwart und Zukunft. Überlebende des Holocaust berichten. Handbuch (zur gleichnamigen CD-ROM) für den Unterricht, Berlin 2002, S. 116 ff.)

### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt die in den Biografien erwähnten Verfolgungsmaßnahmen in wesentlichen Teilen;
- benennt das in den Materialien unmittelbar erkennbare Motiv der Verfolgung der einzelnen Personen und stellt einen groben Bezug zu Grundmotiven der nationalsozialistischen Weltanschauung her;
- erkennt den exemplarischen Charakter der Materialien und benennt einige Bereiche der nationalsozialistischen Terror- und Herrschaftspolitik.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt die in den Biografien erwähnten Verfolgungsmaßnahmen vollständig;
- erläutert die in den Biografien erkennbaren Motive der Verfolgung der einzelnen Personen und den Zusammenhang mit wesentlichen Elementen der nationalsozialistischen Weltanschauung;
- ordnet wesentliche in den Biografien erwähnte Verfolgungsmaßnahmen in Phasen von Terror und Verfolgung ein, erläutert deren Kennzeichen und stellt sie als Teil der nationalsozialistischen Herrschaftspolitik dar.

#### *Niveaustufe C*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt die in den Biografien erwähnten Verfolgungsmaßnahmen vollständig und klar strukturiert;
- erläutert ausgehend von den in den Biografien erkennbaren Motiven der Verfolgung der einzelnen Personen begrifflich klar und kritisch distanziert den weltanschaulichen Hintergrund;
- erläutert ausgehend von den Biografien Phasen, Kennzeichen und Ausmaße von Terror und Verfolgung als elementare Bestandteile einer am Ziel des totalitären Staats orientierten Herrschaftspolitik.

## Materialien

### Biografien von Überlebenden der Verfolgung im Nationalsozialismus

5 1) **Walter Schwarze** wird am 24.12.1914 als eines von vier Kindern in Leipzig geboren. Sein Vater ist Postbeamter und engagiert sich ebenso wie die Mutter in der SPD. Walter besucht die Volksschule und absolviert eine Friseurlehre, arbeitet jedoch später als Aushilfe bei der Reichspost. Mit 14 Jahren bemerkt er, dass er sich zu Männern hingezogen fühlt. Ende Mai 1940 wird Walter Schwarze von der Gestapo in einer Leipziger Gaststätte verhaftet, nachdem er während einer scheinbar unverfänglichen Unterhaltung mit einer ihm unbekanntem Frau Unverständnis für den Krieg gezeigt hat. Die Frau stellt sich als Denunziantin heraus. Schwarze wird inhaftiert. Als bei einer Haussuchung Hinweise auf sein Liebesverhältnis zu einem anderen Mann gefunden werden, wird er in das Konzentrationslager Sachsenhausen gebracht. Von dort aus erfolgt 1941 seine Überstellung in das Konzentrationslager Groß-Rosen bei Breslau. Dort baut er Baracken und arbeitet im Steinbruch. Im Mai 1944 wird er zur Wehrmacht eingezogen. 1945 gerät er in russische Gefangenschaft und kehrt 1949 nach Deutschland zurück.

5 2) **Otto Rosenberg** wird am 28.04.1927 bei Pilkallen im damaligen Ostpreußen (heute Russland) geboren und wächst in Berlin bei seiner Großmutter in einer katholischen Umgebung auf. Sein leiblicher Vater ist Viehhändler, seine Mutter Hausfrau. Sowohl sein leiblicher als auch sein Stiefvater, mit dem die Mutter in zweiter Ehe verheiratet ist, sind Sinti katholischen Glaubens. Otto hat drei Geschwister und sieben Halbgeschwister. Die Sinti-Familie Rosenberg empfindet sich selbst als „preußisch“, muss jedoch 1936 unter Bewachung der SA in ein Lager in Berlin-Marzahn umziehen, welches die Nazis für so genannte Zigeuner eingerichtet haben. 1942 wird Otto, der Zwangsarbeit in einem Rüstungsbetrieb leisten muss, wegen angeblicher Sabotage ins Gefängnis gebracht, wo er vier Monate in einer Einzelzelle sitzt, bevor er wegen Diebstahls und Sabotage zu drei Monaten Haft verurteilt wird. Mit einem Transport von 10 30-40 Kindern wird Otto 1943 in das Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz deportiert. Diesen Transport überleben außer ihm nur zwei weitere Kinder. Er hat Kontakt mit Gefangenen, die medizinischen Experimenten unterzogen werden. Im August 1944 verlässt er Auschwitz mit einem Transport in das Konzentrationslager Buchenwald, wo er im Steinbruch arbeiten muss. Im Konzentrationslager Dora-Mittelbau wird er als Stollenräumer eingesetzt und im Lager Ellrich bei Nordhausen im Gas- und Wasser-Bau. Von dort kommt Otto Rosenberg 15 1945 in das Konzentrationslager Bergen-Belsen, wo er im April 1945 durch die Briten befreit wird. Seine neun Geschwister und sein leiblicher Vater überleben die Verfolgung nicht.

3) **Hans Frankenthal** wird am 15.06.1926 in Schmalleberg im Sauerland geboren. Die Mutter ist orthodox jüdisch. Hans und sein zwei Jahre älterer Bruder Ernst werden religiös nach jüdischen Gesetzen erzogen. Vor 1933 sind die Juden in Schmalleberg weitgehend integriert, die Familie genießt gesellschaftliches Ansehen. Nach dem Boykott der Nationalsozialisten gegen jüdische Kaufleute, Ärzte und  
5 Anwälte am 01.04.1933 ändert sich die Situation jedoch sehr schnell. Für die Kinder läuft das Leben noch relativ normal, bis 1935, dem Jahr der so genannten Nürnberger Rassengesetze. Hans Frankenthal verliert danach fast alle Schulfreunde und wird von der Teilnahme an Sportwettkämpfen ausgeschlossen. Als Zwölfjähriger erlebt Hans die Reichspogromnacht am 10.11.1938, in der sein Vater verhaftet und in das Konzentrationslager Sachsenhausen deportiert wird. Unter Androhung, ihre Männer nicht lebend  
10 wieder zu sehen, werden die zurückgebliebenen Frauen erpresst, jeglichen Haus-, Grund- und Geschäftsbesitz weit unter Wert zu verkaufen. Erst nachdem die Männer zusätzlich eine Auswanderungserklärung unterschrieben haben, kommen sie nach Wochen aus Sachsenhausen zurück. Ab 1939 wird die Familie Frankenthal gezwungen, in ein so genanntes Judenhaus zu ziehen, in dem die Menschen auf engstem Raum zusammenleben müssen. Die Einschränkungen und Verbote nehmen jetzt  
15 täglich zu. Der Überfall der Deutschen Wehrmacht auf Polen im September 1939 zerstört die Hoffnungen der Familie auf Auswanderung in die USA. 1941 werden der 14-jährige Hans und sein Bruder Ernst zur Zwangsarbeit eingezogen. 1943 werden die Brüder und ihre Eltern verhaftet und in dreitägiger Fahrt in Viehwaggons nach Auschwitz deportiert.  
20 Nach der Ankunft verliert Hans Frankenthal seine Eltern aus den Augen. Dann steht er mit seinem Bruder vor SS-Ärzten, die die Männer, Frauen und Kinder selektieren. Als er sieht, wie gleichaltrige Jungen zu der Gruppe der Frauen und Kinder geschickt werden, handelt er intuitiv und gibt sich als fünf Jahre älter aus. Diese schnelle Reaktion rettet Hans in Auschwitz zum ersten Mal das Leben. Er wird mit seinem Bruder den arbeitsfähigen Juden zugeteilt. Nach den ersten Wochen sind von den  
25 über 500 zur Arbeit bei I.G. Farben überstellten Männern aus Hans Frankenthals Transport nur noch knapp 70 am Leben geblieben. Hans und Ernst Frankenthal überleben in Auschwitz mehrfach nur durch die lebensrettende Hilfe von anderen. Im Januar 1945 werden die Gefangenen in einem dreitägigen Fußmarsch und in einer anschließenden zehntägigen Fahrt in offenen Kohlewaggons über Buchenwald in das Konzentrationslager Dora-Mittelbau bei Nordhausen gebracht, wo die Häftlinge in der Rüstungsproduktion in unterirdischen Stollen arbeiten müssen. Am 03.04.1945 wird Nordhausen bombardiert; Hans und  
30 Ernst Frankenthal gelingt die Flucht bis in den Thüringer Wald, aber nach drei Tagen Freiheit werden sie gefasst und in das Lager Theresienstadt deportiert. Die Befreiung des Lagers durch die sowjetischen Soldaten im Mai 1945 rettet dem todkranken Hans das Leben. Viele andere sterben jedoch noch nach der Befreiung an Typhus, Ruhr oder Erschöpfung. Die Eltern der Brüder und die meisten Verwandten und Bekannten sind in den Gaskammern von Auschwitz ermordet worden oder umgekommen.  
35



4) **Franz-Josef Müller** wird am 08.09.1924 Ulm geboren, wo er die Grundschule und das Gymnasium besucht. Er wächst in einem katholischen Haushalt auf. Sein Vater gehört bis 1943 der NSDAP an, während die Mutter gegen die Nazis eingestellt ist. Von 1940 bis 1943 führt Franz-Josef in Ulm eine Widerstandsgruppe Jugendlicher, die unter dem Namen „Ulmer Gruppe“ im Verborgenen aktiv ist. Die Gruppe bekommt auch Kontakt zu den Widerstandsaktivitäten der „Weißen Rose“ um Hans und Sophie Scholl und beteiligt sich an deren Aktionen. Nach der Verhaftung von Hans und Sophie Scholl und anderen Mitgliedern der „Weißen Rose“ in München am 18.02.1943 wird auch Franz-Josef Müller in Epinal (Frankreich) verhaftet, wo er zu dieser Zeit als Soldat der Wehrmacht stationiert ist. Er wird in das Gefängnis „Leitzentrale Süddeutschland“ in München eingeliefert. Im April 1943 findet im Münchner Justizpalast ein 14-stündiger Prozess des Volksgerichtshofs unter dem Vorsitz von Roland Freisler gegen die Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ statt. Die Hauptangeklagten werden zum Tod verurteilt. Zu den zehn weiteren Angeklagten, die Haftstrafen erhalten, gehört Franz-Josef. Im April 1945 wird er von den Amerikanern befreit.

*Alle Texte (gekürzt und leicht verändert) aus: **Erinnern für Gegenwart und Zukunft. Überlebende des Holocaust berichten. Handbuch (zur gleichnamigen CD-ROM) für den Unterricht, Berlin 2002, S. 116 ff.***

Bildungsplan 2004  
Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaue Konkretisierung für Geschichte Klasse 10

**Weimarer Republik und Nationalsozialismus:  
Nationalsozialismus – Ideologie und Verfolgung**

November 2006



Landes  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

### WEIMARER REPUBLIK UND NATIONALSOZIALISMUS

Die Schülerinnen und Schüler können wesentliche Elemente der nationalsozialistischen Ideologie erläutern,

- persönliche Schicksale der weltanschaulichen und rassistischen Verfolgung vor und im Zweiten Weltkrieg beschreiben und diese auf die nationalsozialistische Ideologie und Herrschaftspolitik zurückführen.

*Daten und Begriffe:*

*1938 Reichspogromnacht; Antisemitismus; Rassenlehre; Holocaust; Konzentrationslager*

## (2) Problemstellung

Die nationalsozialistische Ideologie schuf mit dem Aufgreifen sozialdarwinistischen und antisemitischen Gedankenguts und deren Verknüpfung mit der „Rassentheorie“ den Ausgangspunkt für die weltanschauliche und rassistische Verfolgung im Dritten Reich, insbesondere für die Judenvernichtung, die Euthanasie und den Lebensraumkrieg. Der Begriff der „Rasse“ war ein zentraler Begriff der nationalsozialistischen Weltanschauung.

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um einen Auszug aus Schulungsunterlagen des Amtes Rosenberg, das die Dienststellen des „Beauftragten des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP“, des Reichsleiters Alfred Rosenberg, umfasste.

Die Analyse des weltanschaulichen Textes ermöglicht es, wesentliche Grundgedanken der nationalsozialistischen Ideologie zu erläutern und unter Berücksichtigung der Folgen zu bewerten. Dabei ist es wichtig, die Ziele und den Standort der Verfasser sowie die verwendeten Begriffe und die sprachlichen Darstellungsmittel besonders zu berücksichtigen.

Bei der Auswertung können die Schülerinnen und Schüler folgendermaßen vorgehen:

- Sie beschreiben und erläutern den Text. Dabei beziehen sie ihre Kenntnisse über Bezugspunkte und Elemente der nationalsozialistischen Ideologie ein.
- Sie beschreiben die auf der Grundlage dieser Ideologie im Rahmen der nationalsozialistischen Herrschaftspolitik erfolgten Verfolgungs- und Vernichtungsmaßnahmen.
- Sie bewerten die nationalsozialistische Ideologie und die darauf gründende Gewaltpolitik.

*Materialien:* [Das schaffende und das parasitäre Prinzip], in: Hofer, Walther (Hrsg.): Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933-1945, Frankfurt/M. 2000<sup>47</sup>, Nr. 157 a, S. 279 f.

## (3) Niveaubeschreibung

### *Niveaustufe A*

Die Schülerin/der Schüler

- erkennt das dem Text zugrunde liegende sprachliche Bild;
- benennt und belegt die in dem Text angesprochenen Elemente der nationalsozialistischen Ideologie;
- stellt einen Zusammenhang zu Maßnahmen der Verfolgung und Vernichtung her;
- ist in der Lage, eine kritische Distanz zur nationalsozialistischen Ideologie und ihren Folgen deutlich zu machen.

### *Niveaustufe B*

Die Schülerin/der Schüler

- erschließt das dem Text zugrunde liegende sprachliche Bild;
- benennt, belegt und erläutert ausgehend von Sprache und Inhalt des Textes Bezugspunkte und Elemente der nationalsozialistischen Ideologie;

- beschreibt und erläutert den Einfluss dieser Ideologie auf Verfolgung und Vernichtung sowie deren Maßnahmen und Methoden vor und während des Zweiten Weltkriegs;
- kommt ausgehend von „humanitären Grundsätzen“ zu einer begründeten Bewertung der nationalsozialistischen Ideologie und der Maßnahmen der Verfolgung und Vernichtung.

### *Niveaustufe C*

Die Schülerin/der Schüler

- beschreibt den Text unter Berücksichtigung von Sprache und Inhalt;
- stellt ausgehend vom Text die wesentlichen Elemente der NS-Ideologie sowie deren Verknüpfung mit vorhandenen ideengeschichtlichen Traditionen im europäischen Raum strukturiert dar;
- beschreibt und erläutert den Einfluss dieser Ideologie auf die Praxis und das System der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft;
- kommt zu einer eigenständigen Bewertung der nationalsozialistischen Ideologie und des nationalsozialistischen Herrschaftssystems;
- ist in der Lage, aus dieser Bewertung eine besondere Verantwortung nachfolgender Generationen eigenständig abzuleiten.

## **Materialien**

### **[Das schaffende und das parasitäre Prinzip]**

... Zur Betrachtung von ... rassistischen Auseinandersetzungen sind die bisherigen Methoden der Geschichtsforschung nicht mehr ausreichend. Es ergeben sich hier andere Perspektiven, die einem naturkundlichen Denken entnommen sind. Genauso wie in der Natur, in der Tier- und auch Pflanzenwelt das schaffende und das parasitäre Prinzip vertreten ist, genauso gilt dies auch für das Völkerleben. Diese Prinzipien, das schaffende und das parasitäre, sind eben von vornherein in allen Teilen der Schöpfung gültig  
5 gewesen, und als Teil der Schöpfung müssen die Rassen und Völker betrachtet werden.

Ein gutes Beispiel für eine derartige Auseinandersetzung bietet der menschliche Körper. Er stellt einen hochentwickelten Zellenstaat dar, der parasitär z. B. durch Bakterien unterwandert wird, die selbst nicht in der Lage sind, einen Staat zu bilden. Sie können in einem Körper wohnen, sie können sich dort vermehren, an bestimmten Stellen festsetzen. Sie sondern dort ihre Gifte ab und führen damit zu Reaktionen  
10 des Körpers, die mit inneren Vorgängen im Völkerleben, die aus ähnlichen Gründen stattfinden, sehr gut verglichen werden können. Ein so befallener Körper muss die eingedrungenen Parasiten überwinden oder er wird von ihnen überwunden. Hat er sie überwunden, so muss er ein Interesse daran haben, auch seine Umgebung von ihnen zu säubern, um eine Infektion für die Zukunft zu verhindern.

Bei derartigen Auseinandersetzungen und Vorgängen können humanitäre Grundsätze überhaupt nicht herangezogen werden, ebenso wenig wie bei einer Desinfektion eines Körpers oder verseuchten Raumes. Es muss hier ein völlig neues Denken Platz greifen. Nur ein solches Denken kann wirklich zu der letzten Entscheidung führen, die in unserer Zeit fallen muss, um die große schöpferische Rasse in ihrem Bestand  
15 und in ihrer großen Aufgabe in der Welt zu sichern ...

*in: Hofer, Walther (Hrsg.): Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933-1945, Frankfurt/M. 2000<sup>47</sup>, Nr. 157 a, S. 279 f.*

# Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Geschichte  
Klasse 10

**Wirtschaftliche und soziale Veränderungen  
in der frühen Neuzeit: Wirtschaftsdenken**

Juli 2008



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

## (1) Bezug zu den Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können wesentliche wirtschaftliche und soziale Veränderungen in der frühen Neuzeit beschreiben und deren Bedeutung für die Entwicklung von Marktwirtschaft und Globalisierung erörtern.

## (2) Problemstellung

Der Epochenbruch der Frühen Neuzeit bringt neben vielen anderen Innovationen auch wirtschaftliche hervor, die sich langfristig auswirken. Eine wesentliche Grundlage für das Wirtschaften ist das neue Wirtschaftsdenken, das letztlich auch zur Vorbereitung der Industrialisierung zählt. Die Schülerinnen und Schüler analysieren die Quellen und beschreiben und erläutern die Veränderungen. Sie leiten daraus die historische Bedeutung dieses Vorgangs ab, begründen und beurteilen ihn.

*Materialien:*

### 1. Das kanonische Recht/Papst Leo im 5. Jahrhundert

„Kleriker sollen sich entweder unwürdiger Erwerbsgeschäfte enthalten und von aller Sucht und Gier nach irgendwelchem Handel ablassen, oder aber, wenn sie nicht ablassen wollen, welchem Grade sie auch angehören, gezwungen werden, sich des geistlichen Amtes zu enthalten.“ „Auch das glauben wir nicht übergehen zu dürfen, dass aus Begierde nach schimpflichem Gewinn einige Geldgeschäfte betreiben und sich durch Wucher bereichern wollen. Es betrübt uns, dass dies, um von Angehörigen des geistlichen Standes ganz zu schweigen, auf Laien zutrifft, die Christen heißen wollen. Wir bestimmen, dass dies schwer an denen gehandelt werden soll, die dessen überführt werden.“

„Wer Zinsen nimmt, begeht einen Raub.“

### 2. M. Luther; An den christlichen Adel deutscher Nation, 1520

„Das größte Unglück deutscher Nation ist gewisslich der Zinskauf. Er hat nicht viel über 100 Jahre bestanden und hat schon fast alle Fürsten, Stifter, Städte, Adel und Erben in Armut, Jammer und Verderben gebracht ... Der Teufel hat ihn erdacht und der Papst mit seiner Bestätigung aller Welt wehe getan. – Hier müsste man wahrscheinlich auch den Fuggern und dergleichen Gesellschaften einen Zaum ums Maul legen ... Ich befehle das den Weltverständigen ...; das aber weiß ich wohl, dass es viel göttlicher wäre, Ackerwerk mehren und Kaufmannschaft mindern, und dass die viel besser tun, die der Schrift nach (1. Mos. 3, 17) die Erde bearbeiten und ihre Nahrung daraus suchen.“

### 3. Johannes Calvin; Aus einem Brief an einen unbekanntem Hugenotten, 1556

„Geliebter Bruder, weil es sehr oft geschieht, dass beim Geldverleihen auf Zinsen allerlei wider Recht und Billigkeit gehandelt wird, so wäre eine einfache Antwort auf die Frage, auf welche Art man sein Geld rechtmäßig zinsbringend anlegen könne nicht durchaus sicher. Zuweilen wird es geschehen, dass auch der kleinste Zinsgewinn nicht ohne Sünde gegen Gott und Unrecht gegen den Nächsten gemacht werden kann. Deshalb musst du mich entschuldigen, wenn ich dir hier nicht, wie du erwartest, bestimmte Vorschriften geben kann. Hier in Genf ist zwar ein gewisser Zinsfuß gesetzlich festgestellt, doch folgt daraus noch nicht, dass der Gläubiger bei einem Armen nun mit gutem Gewissen von diesem Zinsfuß Gebrauch machen dürfte, wenn dadurch der Arme doch irgendwie gedrückt wird...“

### 4. Der Augsburger Ratsschreiber C. Peutingen, 1530

„Geistlichen und Laien ist durch keine Rechtsbestimmung untersagt, sich zu bereichern ... oder mit ihrem Besitz auf Gewinn auszugehen. Und es ist ehrenhaft, dem eigenen Nutzen zu dienen, es gereicht allen Reichen, Provinzen und Herrschaften zum allgemeinen und besonderen Vorteil, und auch der Staat hat Interesse an reichen Untertanen.“

### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler geben die Inhalte wieder und erkennen die Unterschiede zwischen den Auffassungen zum wirtschaftlichen Handeln, konkret dem Zinsverbot in den ersten drei Quellen. Sie können diese beschreiben und auflisten. Sie erkennen darin auch eine Veränderung in der Zeit.

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerinnen und Schüler können zusätzlich zu der inhaltlichen Wiedergabe die Begründungen erkennen und diese historisch einordnen. Die klassische kirchlich katholische Position sieht im Zins einen Raub und Wucher, schimpfliche Gier nach Gewinn wird kirchlich bestraft. Dies trifft auf Laien wie auf Geistliche zu. Der Reformator Luther hat weitgehend religiöse Interessen, wirtschaftlich nimmt er hier eine rückwärtsgewandte Position ein, er wendet sich gegen die neuentstandenen großen Handelshäuser (Fugger) als Verursacher von Übeln und will die landwirtschaftliche Tätigkeit wieder fördern. Schülerinnen und Schüler können an dieser Stelle auch erkennen, dass das Zinsverbot für Christen bewirkte, dass die Geldgeschäfte weitgehend den Juden überlassen wurden. Der zweite Reformator, Calvin, räumt Zinsen als Teil der Geschäfte ein. Einwände formuliert er lediglich aus sozialen Gründen. Peutinger äußert sich zwar nicht unmittelbar zum Zins, betont aber das Profitdenken. Dagegen gibt es nach seiner Einschätzung (er ist Jurist) keine Gesetze, sondern es enthält sogar eine Menge Vorteile für den Staat, dies nimmt zum Teil schon merkantilistisches Denken vorweg.

#### *Niveaustufe C*

Über die differenzierte Erfassung hinaus können die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung dieser Veränderung im Wirtschaftsdenken insgesamt erfassen: Die neue Sicht bereitet die moderne Wirtschaft vor, traditionelle Schranken fallen. Es wird dadurch eine Entwicklung eingeleitet, die Voraussetzung für die Industrialisierung ist und heute noch ein selbstverständliches wirtschaftliches Verhalten darstellt. An dieser Stelle kann ergänzend der Begriff „Frühkapitalismus“ hinzugezogen werden. Schülerinnen und Schüler können diese Vorgänge auch im Sinne des Jahrgangsthemas einordnen: Dieses Wirtschaftsdenken ist Bestandteil der europäischen Identität und trägt dazu bei, langfristig die moderne europäische Gesellschaft herauszubilden.

# Bildungsplan 2004

## Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung  
für Philosophie  
Kurstufe

### Geschichtsphilosophie

November 2005



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne



## Vorbemerkung

Der folgende Text I. Kants diskutiert die Möglichkeit, Geschichte als sinntragende Welt- und Gattungsgeschichte zu rekonstruieren. Er eignet sich deshalb für die in den Leitgedanken geforderte Einführung in philosophische Denkweisen anhand zentraler philosophischer Fragestellungen, die die Herausbildung eines reflektierten, aufgeklärten Weltverständnisses intendiert.

### (1) Bezug zu den Bildungsstandards

#### *Leitgedanken*

Der folgende Text I. Kants diskutiert die Möglichkeit, Geschichte als sinntragende Welt- und Gattungsgeschichte zu rekonstruieren. Er eignet sich deshalb für die in den **Leitgedanken** geforderte *Einführung in philosophische Denkweisen anhand zentraler philosophischer Fragestellungen, die die Herausbildung eines reflektierten, aufgeklärten Weltverständnisses intendiert.*

#### *Kompetenzen und Inhalte*

Die Schülerinnen und Schüler können darstellen und erörtern

- Ansätze, den Menschen als Erkenntnissubjekt mittels der Begriffe Vernunft, Verstand, Sinnlichkeit zu definieren;
- die Sinnentwürfe der traditionellen „substantialistischen“ Geschichtsphilosophie und die dort entwickelten Modelle der Geschichte als sinntragende Weltgeschichte und als Geschichte des historischen Fortschritts.

### (2) Problemstellung

Die Frage, ob man hinter der Vielzahl der (vergangenen) menschlichen Handlungen „einen regelmäßigen Gang“, d. h. einen sinnvollen und überindividuellen Zusammenhang, erkennen kann.

### (3) Niveaubeschreibung

#### *Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler geben wieder,

- dass Kant meint, eine philosophische Geschichtsschreibung könne die auf den ersten Blick zusammenhanglose Vielzahl menschlicher Handlungen, „wenigstens im großen als ein System“ darstellen, das es erlaubt, Geschichte als eine zusammenhängende Gattungsgeschichte zu konstruieren. Ziel und Zweck dieser Weltgeschichte („Naturabsicht“) sei es, die spezifisch menschlichen Anlagen, nämlich Vernunft und Freiheit, zu vervollkommen und eine vollkommene Staatsverfassung zu entwickeln;
- dass dieses System als überindividueller Sinnhorizont dem Einzelnen die Möglichkeit bietet, seinen individuellen Lebenssinn anzuschließen;

Die Schülerinnen und Schüler stellen dar,

- Ansätze der Kritik, vor allem seitens der analytischen Philosophie. (Zentral: Die Unterscheidung zwischen Geschichtsphilosophie als Theorie der historischen Entwicklung sowie als Theorie (Methodologie) der Prinzipien historischen Erkennens und von daher eben die Ablehnung der Vorstellung, dass man gewissermaßen hinter den empirischen Daten grundlegende Ursachen bzw. „Gesetze“ eines Geschichtsprozesses entdecken könne und so eine allgemeine Theorie einer kontinuierlichen und sinnvollen Gattungsgeschichte aufstellen könne.)

#### *Niveaustufe B*

Die Schülerinnen und Schüler stellen dar,

- wie Stufe A;

Die Schülerinnen und Schüler stellen dar und erläutern

- einen Vergleich zwischen Kant und einer anderen Konzeption der klassischen Geschichtsphilosophie (z.B. Hegel, Droysen, Marx o. a.);

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und erörtern

- die zentralen Aporien der substantialistischen Geschichtsphilosophie z.B. aus der Sicht der analytischen Philosophie, des Konstruktivismus o. a. – wie Stufe A sowie: den Vorwurf, die historische Daten würden zu ideellen Entitäten hypostasiert, es müssten überdimensionale Subjekte angenommen werden, das historische Ereignis werde nicht als hypothetisches Konstrukt erkannt, ebenso nicht, dass historische Kontinuität Produkt der narrativen Form historischer Darstellungen sei, Form und Funktion der historischen Erklärung werde verfehlt usw.)

*Niveaustufe C*

Die Schülerinnen und Schüler stellen dar, erläutern, entwickeln und erörtern

- wie Stufe A und B
- die Diskussion um die aktuellen Ansätze, Geschichtsphilosophie im Zeitalter der Globalisierung neu zu entwickeln – z.B. den Prozess der sog. Globalisierung als (entmystifizierte) „Globalgeschichte“ (Rohbeck) zu denken.

**Immanuel Kant** – Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784)

*Neunter Satz*

*Ein philosophischer Versuch, die allgemeine Weltgeschichte nach einem Plane der Natur, der auf die vollkommene bürgerliche Vereinigung in der Menschengattung abziele, zu bearbeiten, muss als möglich, und selbst für diese Naturabsicht beförderlich angesehen werden.*

Es ist zwar ein befremdlicher und, dem Anscheine nach, ungereimter Anschlag, nach einer Idee, wie der Weltlauf gehen müßte, wenn er gewissen yernünftigen Zwecken angemessen sein sollte, eine *Geschichte* abfassen zu wollen; es scheint, in einer solchen Absicht könne nur ein *Roman* zu Stande kommen. Wenn man indessen annehmen darf: daß die Natur, selbst im Spiele der menschlichen Freiheit, nicht ohne Plan und Endabsicht verfare, so könnte diese Idee doch wohl brauchbar werden; und, ob wir gleich zu kurzfristig sind, den geheimen Mechanism, ihrer Veranstaltung durchzuschauen, so dürfte diese Idee uns doch zum Leitfaden dienen, ein sonst planloses *Aggregat* menschlicher Handlungen, wenigstens im großen, als ein *System* darzustellen. Denn, wenn man von der *griechischen* Geschichte ... anhebt; wenn man derselben Einfluß auf die Bildung und Mißbildung des Staatskörpers des römischen Volks, das den griechischen Staat verschlang, und des letzteren Einfluß auf die Barbaren, die jenen wiederum zerstörten, bis auf unsere Zeit verfolgt; dabei aber die Staatengeschichte anderer Völker, so wie deren Kenntnis durch eben diese auf geklärten Nationen allmählich zu uns gelangt ist, episodisch hinzutut- so wird man einen regelmäßigen Gang der Verbesserung der Staatsverfassung in unserem Weltteile (der wahrscheinlicher Weise allen anderen dereinst Gesetze geben wird) entdecken. Indem man ferner allenthalben nur auf die bürgerliche Verfassung und deren Gesetze, und auf das Staatverhältnis Acht hat, in so fern beide durch das Gute, welches sie enthielten, eine Zeitlang dazu dienten, Völker (mit ihnen auch Künste und Wissenschaften) empor zu heben und zu verherrlichen, durch das Fehlerhafte aber, das ihnen anhing, sie wiederum zu stürzen, so doch, daß immer ein Keim der Aufklärung übrig blieb, der, durch jede Revolution mehr entwickelt, eine folgende noch höhere Stufe der Verbesserung vorbereitete: so wird sich, wie ich glaube, ein Leitfaden entdecken, der nicht bloß zur Erklärung des so verworrenen Spiels menschlicher Dinge, oder zur politischen Wahrsagerkunst künftiger Staatsveränderungen dienen kann (ein Nutzen, den man schon sonst aus der Geschichte der Menschen, wenn man sie gleich als unzusammenhängende Wirkung einer regellosen Freiheit ansah, gezogen hat!); sondern es wird (was man, ohne einen Naturplan vorauszusetzen, nicht mit Grunde hoffen kann) eine tröstende Aussicht in die Zukunft eröffnet werden, in welcher die Menschengattung in weiter Ferne vorgestellt wird, wie sie sich endlich doch zu dem Zustande empor arbeitet, in welchem alle Keime, die die Natur in sie legte, völlig können entwickelt und ihre Bestimmung hier auf Erden kann erfüllet werden. Eine solche *Rechtfertigung* der Natur - oder besser der *Vorsehung* - ist kein unwichtiger Bewegungsgrund, einen besonderen Gesichtspunkt der Weltbetrachtung zu wählen. Denn was hilft's, die Herrlichkeit und Weisheit der Schöpfung im vernunftlosen Naturreiche zu preisen und der Betrachtung zu empfehlen: wenn der Teil des großen Schauplatzes der obersten Weisheit, der von allem diesen den Zweck enthält, - die Geschichte des menschlichen Geschlechts - ein unaufhörlicher Einwurf dagegen bleiben soll, dessen Anblick uns nötigt, unsere Augen von ihm mit Unwillen wegzuwenden, und, indem wir verzweifeln, jemals darin eine vollendete vernünftige Absicht anzutreffen, uns dahin bringt, sie nur in einer andern Welt zu hoffen ?

Daß ich mit dieser Idee einer 'Weltgeschichte, die gewissermaßen einen Leitfaden a priori hat, die Bearbeitung der eigentlichen bloß empirisch abgefaßten Historie verdrängen wollte: wäre Mißdeutung meiner Absicht; es ist

nur ein Gedanke von dem, was ein philosophischer Kopf (der übrigens sehr geschichtskundig sein müßte) noch aus einem anderen Standpunkte versuchen könnte ...

*Aus: I. Kant, Schriften zur Geschichtsphilosophie,  
nach Akad.-Ausg. Bd. 8, Berlin 1912, S. 15 - 31).*