

Die Länder werden gebeten, die neu gefassten Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Fächer Niederländisch, Polnisch, Tschechisch, Griechisch, Latein, Geographie, Geschichte, Kunst und Sport spätestens zur Abiturprüfung im Jahre 2008 umzusetzen.

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz

Einheitliche Prüfungsanforderungen  
in der Abiturprüfung

Geschichte

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005

# Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung GESCHICHTE

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979 i. d. F. vom 10.02.2005)

I.	Festlegungen für die Gestaltung der Abiturprüfung.....	4
1	Fachliche Inhalte und Qualifikationen.....	4
1.1	Aspekte historischer Kompetenz.....	4
1.2	Fachliche Inhalte.....	4
1.3	Anforderungen im Grundkursfach und im Leistungskursfach.....	5
2	Anforderungsbereiche.....	6
2.1	Allgemeine Hinweise.....	6
2.2	Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche.....	6
3	Schriftliche Prüfung.....	9
3.1	Allgemeine Hinweise.....	9
3.2	Aufgabenarten und Aufgabenformen in der Abiturprüfung Geschichte.....	9
3.2.1	Übersicht über Aufgabenarten und Aufgabenformen.....	9
3.2.2	Interpretieren von Quellen.....	10
3.2.3	Erörtern von Erklärungen historischer Sachverhalte aus Darstellungen.....	11
3.2.4	Darstellen historischer Sachverhalte in Form einer historischen Argumentation.....	11
3.3	Hinweise zum Erstellen einer Prüfungsaufgabe.....	11
3.3.1	Konzeption von Prüfungsaufgaben.....	11
3.3.2	Allgemeine Hinweise zur Aufgabenstellung.....	12
3.3.3	Allgemeine Hinweise zur Materialauswahl.....	12
3.4	Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistungen (Erwartungshorizont).....	12
3.5	Bewertung der Prüfungsleistungen.....	13
3.5.1	Kriterien der Bewertung.....	13
3.5.2	Definition von „gut“ (11 Punkte) und „ausreichend“ (5 Punkte).....	13
4	Mündliche Prüfung.....	14
4.1	Formen der mündlichen Prüfung.....	14
4.2	Anforderungen und Bewertung.....	14
4.3	Fünfte Prüfungskomponente.....	15
4.3.1	Kennzeichen neuer Arbeitsformen.....	15
4.3.2	Beschreibung neuer Prüfungsformen.....	16
II.	Aufgabenteil.....	17
1	Aufgabenbeispiele für die schriftliche Abiturprüfung.....	17
1.1	Allgemeine Hinweise.....	17
1.2	Aufgabenbeispiele für das Grundkursfach.....	17
1.2.1	Anspruch und Selbstverständnis der SED (Interpretation einer Einzelquelle).....	17
1.2.2	Jugendkultur und mentaler Wandel in beiden deutschen Staaten (vergleichende Interpretation zeitgleicher Quellen).....	20
1.2.3	Kennedy 1963 in Berlin (Interpretation einer Einzelquelle - Grundkurs bilingual Geschichte auf Englisch).....	23
1.2.4	Holococaust - Motive von Täterinnen und Tätern (Erörterung verschiedener Deutungen aus unterschiedlichen Darstellungen).....	25
1.2.5	Die Nationsbildung der USA (Entwicklung einer Darstellung zu einem historischen Problem).....	28
1.3	Aufgabenbeispiele für das Leistungskursfach.....	29
1.3.1	Reichspräsidentenwahl 1925 (Interpretation einer Einzelquelle).....	29
1.3.2	Zur Interpretation und Funktion der Gladiatorenspiele in der römischen Kaiserzeit (Vergleichende Interpretation von Quellen aus unterschiedlichen Zeiten) 32	
1.3.3	Entstehungsfaktoren und Funktion der Deutschen Hanse im Ostseeraum (Erörterung einer Deutung aus einer historischen Darstellung).....	35
2	Aufgabenbeispiele für die mündliche Abiturprüfung.....	39
2.1	Aufgabenbeispiel für das Grundkursfach.....	39
2.1.1	Widerstand in Indien (Erörterung einer Deutung aus einer historischen Darstellung – Filmdokumentation).....	39
2.2	Aufgabenbeispiele für das Leistungskursfach.....	41
2.2.1	Der Islam und der Westen (Erörterung einer Deutung aus einer historischen Darstellung).....	41
2.2.2	Akteure beim Einigungsprozess 1989/90 (Entwicklung einer Darstellung zu einer historischen These).....	43

## **Fachpräambel**

Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.06.2002) beschreibt die grundlegenden Anforderungen an den Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld: „Im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld werden gesellschaftliche Sachverhalte in struktureller und historischer Sicht erkennbar gemacht. Durch geeignete, auch fachübergreifende und Fächer verbindende Themenwahl sollen Einsichten in historische, politische, soziale, geografische, wirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte sowie insbesondere in den gesellschaftlichen Wandel seit dem industriellen Zeitalter und in die gegenwärtigen internationalen Beziehungen und deren Voraussetzungen vermittelt werden.“

Der Mensch ist eingebunden in historische Bezüge und Prozesse. Das Schulfach Geschichte erweitert diese Einbindung zu einer Betrachtung des Menschen in Zeit und Raum. Orientierungsvorgaben liefern die historische Fachwissenschaft und die Nachbarwissenschaften.

Ziel des Geschichtsunterrichts ist der Erwerb historischer Kompetenz, d. h. der Fähigkeit zum selbstständigen historischen Denken. Dieses Denken zeigt sich in der Fähigkeit zur Untersuchung, Klärung und Darstellung geschichtlicher Phänomene, zur Deutung von Zusammenhängen und Zeitverläufen, zum historischen Diskurs sowie zu Folgerungen für Gegenwart und Zukunft.

Gegenstände des Geschichtsunterrichts sind politische, wirtschaftliche, soziale, ökologische, geistesgeschichtliche und kulturelle Verhältnisse, die das Leben der Menschen bestimmt haben bzw. noch bestimmen. Dadurch erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, die geschichtliche Dimension der menschlichen Existenz und der Kultur zu erkennen und zu begreifen. Indem der Geschichtsunterricht vergangene Ereignisse und Strukturen aufzeigt und sie auf die Bedingungen ihres Werdens und Wirkens zurückführt, macht er modellhaft Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns deutlich und verweist auch auf in der Vergangenheit nicht realisierte Handlungsalternativen.

Methodisch werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, Vergangenes zu rekonstruieren und Darstellungen von Vergangenen auf deren Deutungen und deren Bedeutung für sich selbst zu befragen. Dabei spielen alle Erscheinungsformen der Geschichtskultur eine Rolle. Wichtige Prinzipien für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts sind Multiperspektivität, Kontroversität und Methodenpluralismus.

Das Fach Geschichte trägt zur personalen und sozialen Orientierung der Schülerinnen und Schüler bei, indem es an Themen aus vergangenen Zeiten oder bei der Beschäftigung mit anderen Kulturen Alternativen zum „Jetzt und Hier“ aufzeigt, die historische Gebundenheit auch des gegenwärtigen Standortes erkennbar werden lässt und damit die Möglichkeit zu dessen kritischer Überprüfung eröffnet. Das Fach vermittelt so als anthropologisches Erfahrungsfeld Einsicht in die Bedingtheit menschlicher Existenz und fördert die Selbsterkenntnis der Schülerinnen und Schüler. Es stärkt die Fähigkeit zur Empathie, bietet die Möglichkeit zur Identifikation mit vorbildhaften Personen, vermittelt ebenso aber auch die Fähigkeit zur kritischen Distanz.

Nicht zuletzt leistet das Fach einen Beitrag zu einer Kultur der wertgebundenen Toleranz in einer pluralen Gesellschaft, zur Erhaltung und Ausgestaltung unserer pluralistischen und demokratischen Rechts- und Gesellschaftsordnung und zur Herausbildung europäischer Identität.

Damit ist das Schulfach Geschichte von wesentlicher Bedeutung für eine vertiefte Allgemeinbildung, für die Studierfähigkeit und die Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler.

## **I. Festlegungen für die Gestaltung der Abiturprüfung**

### **1 Fachliche Inhalte und Qualifikationen**

#### *1.1 Aspekte historischer Kompetenz*

Zur Sicherung eines einheitlichen und angemessenen Anforderungsniveaus in den Prüfungsaufgaben enthalten die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Geschichte

- eine Beschreibung der in diesem Fach nachzuweisenden Kompetenzen und Lernbereiche, die in der Abiturprüfung verfügbar sein müssen;
- Aussagen zu den Anforderungsbereichen, mit deren Hilfe überprüft werden kann, ob eine Prüfungsaufgabe das anzustrebende Anspruchsniveau erreicht;
- Aussagen zu Bewertungsmodalitäten, mit deren Hilfe die Prüfungsleistungen gewürdigt und beurteilt werden.

Den Ausprägungsgrad der historischen Kompetenz zu beurteilen ist zentrales Anliegen der Abiturprüfung. Die historische Kompetenz umfasst eine Reihe spezieller und untereinander vernetzter Teilkompetenzen.

- **Sachkompetenz:**  
Sachkompetenz zeigt sich in fundiertem Wissen über Vergangenes, das sowohl in seiner Eigenwirklichkeit als auch unter der Perspektive der Vorgeschichte der Gegenwart wahrgenommen wird. Es muss unterschiedliche Dimensionen der historischen Fachwissenschaft wie z. B. der politischen Geschichte, der Wirtschafts-, Sozial- und Kulturgeschichte angemessen umfassen. Die Prüflinge besitzen umfangreiche Kenntnisse über historische Ereignisse, Personen, ideengeschichtliche Vorstellungen, Prozesse und Strukturen sowie vom Leben der Menschen in unterschiedlichen Gesellschaften und zu unterschiedlichen Zeiten. Dazu gehört auch das Bewusstsein, dass historisches Wissen zeit-, standort- und kulturbedingt ist.
- **Methodenkompetenz:**  
Die Prüflinge beherrschen Verfahren, um auf der Grundlage sicheren Fachwissens historische Verläufe und Strukturen zu analysieren und sinnbildend zu synthetisieren. Sie erfragen, finden und erklären kausale, strukturelle bzw. zeitliche Zusammenhänge und können diese problembewusst, multiperspektivisch bzw. in ihrer Kontroversität darstellen. Schwerpunkte der Methodenbeherrschung sind die Interpretation von Quellen unterschiedlicher Gattungen, die Analyse und kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen historischer Darstellung sowie die Entwicklung eigenständiger historischer Argumentationen. Die Prüflinge verfügen über die Fähigkeit, das Für und Wider von Erklärungsansätzen auf historische Sachverhalte, Strukturen und Prozesse anzuwenden und ihre historische Triftigkeit abzuwägen.
- **Urteilskompetenz:**  
Die Prüflinge kommen zu einem durch Argumente begründeten Urteil (Sachurteil, Werturteil). Das Sachurteil beruht auf der Auswahl, Verknüpfung und Deutung historischer Sachverhalte innerhalb eines Bezugsrahmens, die zu einem Urteil führen. Gelungene Sachurteile weisen sich durch sachliche Angemessenheit, innere Stimmigkeit und ausreichende Triftigkeit von Argumenten aus. Darüber hinaus werden beim Werturteil ethische, moralische und normative Kategorien auf historische Sachverhalte angewendet und eigene Wertmaßstäbe reflektiert. Es werden Zeitbedingtheit bzw. Dauerhaftigkeit von Wertmaßstäben berücksichtigt.

Diese Teilkompetenzen zeigen sich in der Fähigkeit zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte (Narration von Geschichte), die die Prüflinge befähigt, am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen.

#### *1.2 Fachliche Inhalte*

In der Abiturprüfung sind die Prüflinge in der Lage, ihre historische Kompetenz in Themenfeldern nachzuweisen, die in ihrer Gesamtheit mehrere Epochen, Räume und Dimensionen sowie verschiedene Subjekte der Geschichte berücksichtigen. Sie zeigen dabei Umfang und Tiefe ihres historischen Denkens.

Die Abiturprüfung im Fach Geschichte soll nach Maßgabe länderspezifischer Regelungen berücksichtigen:

- verschiedene Epochen: Altertum, Mittelalter, Frühe Neuzeit, Neuzeit, Zeitgeschichte
- verschiedene räumliche Einheiten: Deutschland (auch als Regional- und Lokalgeschichte), Europa, nach Möglichkeit einen außereuropäischen Kulturraum
- verschiedene Dimensionen und Zugriffe der historischen Fachwissenschaft, wie Politik-, Wirtschafts-, Sozial-, klassische und neue Kulturgeschichte, Mentalitäts-, Umwelt- und Geschlechtergeschichte in ihrer Interdependenz
- verschiedene Subjekte der Geschichte: Individuen, Gruppen, Massen, Minderheiten und Außenseiter, Geschlechter, Altersgruppen, Schichten und Klassen

Im Rahmen der ausgewählten Themenfelder weisen die Prüflinge Fähigkeiten zum historischen Deuten nach, indem sie geschichtliche Phänomene mit Hilfe von Kategorien erklären und beurteilen.

In der Abiturprüfung sollen nach Maßgabe länderspezifischer Regelungen folgende Kategorien Berücksichtigung finden:

- Ereignis und Struktur
- Fortschritt und Rückschritt
- Dauer und Wandel
- Evolution und Revolution
- Gewalt und Gewaltfreiheit
- Allgemeines und Singuläres
- Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit
- Integration und Ausgrenzung

In der Abiturprüfung zeigen die Prüflinge ihre Fähigkeit, mit verschiedenen Grundformen historischer Untersuchung sachgerecht umgehen zu können.

Die Abiturprüfung im Fach Geschichte soll nach Maßgabe länderspezifischer Regelungen berücksichtigen:

- genetisch-chronologisches Verfahren
- thematischer Längsschnitt
- historischer Fall
- Querschnitt
- Vergleich
- Auseinandersetzung mit Geschichtskultur

### *1.3 Anforderungen im Grundkursfach und im Leistungskursfach*

Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.06.2002) weist den unterschiedlichen Kurstypen in der Qualifikationsphase unterschiedlich akzentuierte Aufgaben zu: den Grundkursen die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutisch orientierten Grundbildung, den Leistungskursen die systematische, vertiefte und reflektierte wissenschaftspropädeutische Arbeit.

Grundkurs- und Leistungskursfach sind identisch hinsichtlich ihres gemeinsamen Bestrebens, die historische Kompetenz der Prüflinge auszubilden. Dies bedeutet, dass alle Prüflinge die nachstehenden Operationen beherrschen müssen:

- Anwenden eines fundierten Wissens über vergangene Epochen, mehrere Räume und Dimensionen sowie verschiedene Subjekte historischen Geschehens
- Untersuchen historischer Sachverhalte bezüglich ihrer Problemhaltigkeit, Mehrdeutigkeit bzw. Kontroversität
- multiperspektivisches Betrachten/Untersuchen
- Interpretieren von Quellen unterschiedlicher Gattungen
- Erörtern von Deutungen historischer Sachverhalte
- Darstellen historischer Verläufe und Strukturen einschließlich des Erkennens und Erklärens von Zusammenhängen
- Erarbeiten von begründeten Sach- bzw. Werturteilen

Unterschiede zwischen dem Grundkurs und dem Leistungskurs ergeben sich im Geschichtsunterricht vor allem durch höhere Anforderungen des Leistungskurses im Hinblick auf

- Anzahl und Umfang der zu behandelnden Gegenstandsbereiche
- Komplexität und Vielfalt der Untersuchungsaspekte
- Ausmaß und Vielfalt der zu interpretierenden historischen Quellen und Darstellungen sowie den Grad der Selbstständigkeit in der Gestaltung des historischen Erkenntnisprozesses
- Tiefe der Einblicke in Erkenntnisprobleme des Faches (z. B. aktuelle Forschungsprobleme und -erkenntnisse, Definition historischer Begriffe, historische Theoriebildung)

## 2 Anforderungsbereiche

### 2.1 Allgemeine Hinweise

Die Abiturprüfung soll das Leistungsvermögen der Prüflinge möglichst differenziert erfassen. Dazu werden im Folgenden drei Anforderungsbereiche unterschieden.

- Der Anforderungsbereich I (AFB I) umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken (Reproduktion).
- Der Anforderungsbereich II (AFB II) umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte (Reorganisation und Transfer).
- Der Anforderungsbereich III (AFB III) umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen (Reflexion und Problemlösung).

Obwohl sich weder die Anforderungsbereiche scharf gegeneinander abgrenzen noch die zur Lösung einer Prüfungsaufgabe erforderlichen Teilleistungen in jedem Einzelfall eindeutig einem bestimmten Anforderungsbereich zuordnen lassen, kann die Berücksichtigung der Anforderungsbereiche wesentlich dazu beitragen, ein ausgewogenes Verhältnis der Anforderungen zu erreichen, die Transparenz und Vergleichbarkeit der Prüfungsaufgaben zu erhöhen sowie die Bewertung der Prüfungsleistungen nachvollziehbar zu machen.

Grundsätzlich gilt, dass die Aufgabenstellung in der Abiturprüfung Anforderungen aus allen drei Bereichen abverlangt und dass sich der unterschiedliche Schwierigkeitsgrad der Bereiche in der Beurteilung der Prüfungsleistung widerspiegelt. Dabei muss die Aufgabenstellung eine Bewertung ermöglichen, die das gesamte Notenspektrum umfasst.

Die Zuordnung zu den Bereichen erfolgt wesentlich durch die Aufgabenart und die Aufgabenstellung, ohne dass diese in jedem Fall ausschließlich auf einen Anforderungsbereich festgelegt werden könnten oder grundsätzlich eine dreiteilige Aufgabenstellung (im Sinne der drei Anforderungsbereiche) notwendig wäre.

Die Anforderungen in der Abiturprüfung liegen schwerpunktmäßig im selbstständigen Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und dem angemessenen Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte (Anforderungsbereich II). Hinsichtlich Umfang und Komplexität der Anforderungen, Ausmaß und Vielfalt des zu bearbeitenden Materials, Grad der Selbstständigkeit und Tiefe der Erkenntnisprobleme des Faches ist zwischen Grundkurs- und Leistungskursfach zu unterscheiden. Unabhängig von der Kursart verlangen diese Anforderungen aber, dass nicht ausschließlich mit der Wiedergabe von Kenntnissen (Anforderungsbereich I) eine ausreichende Leistung erbracht werden kann. Gute und bessere Bewertungen setzen Leistungen voraus, die deutlich über den Anforderungsbereich II hinausgehen und mit einem wesentlichen Anteil dem Anforderungsbereich III zuzuordnen sind.

Die Lösung der Aufgabenstellung erfolgt in Textform. Die Bewertung berücksichtigt die Einhaltung standardsprachlicher Normen und die stilistische Angemessenheit einschließlich der korrekten Verwendung der Fachsprache.

### 2.2 Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche

<p>Der <b>Anforderungsbereich I</b> umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken.</p>	<p>Der <b>Anforderungsbereich II</b> umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte.</p>	<p>Der <b>Anforderungsbereich III</b> umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen.</p>
<p>Dies erfordert vor allem Reproduktionsleistungen, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wiedergeben von grundlegendem historischen Fachwissen</li> <li>– Bestimmen der Quellenart</li> <li>– Unterscheiden zwischen Quellen und Darstellungen</li> <li>– Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen</li> <li>– Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte</li> </ul>	<p>Dies erfordert vor allem Reorganisations- und Transferleistungen, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Erklären kausaler, struktureller bzw. zeitlicher Zusammenhänge</li> <li>– sinnvolles Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen</li> <li>– Analysieren von Quellen oder Darstellungen</li> <li>– Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung</li> </ul>	<p>Dies erfordert vor allem Leistungen der Reflexion und Problemlösung, insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation</li> <li>– Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme</li> <li>– Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen</li> <li>– Entwickeln eigener Deutungen</li> <li>– Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung</li> </ul>

		historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien
Dem Anforderungsbereich I entsprechen die folgenden Operatoren:  nennen, aufzählen bezeichnen, schildern, skizzieren aufzeigen, beschreiben, zusammenfassen, wiedergeben	Dem Anforderungsbereich II entsprechen die folgenden Operatoren:  analysieren, untersuchen begründen, nachweisen charakterisieren einordnen erklären erläutern herausarbeiten gegenüberstellen widerlegen	Dem Anforderungsbereich III entsprechen die folgenden Operatoren:  beurteilen bewerten, Stellung nehmen entwickeln sich auseinander setzen, diskutieren prüfen, überprüfen vergleichen

Hinweis: Die aufgelisteten Operatoren können ggf. ergänzt werden.

Operatoren sind handlungsinitiiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Lösen von Prüfungsaufgaben erwartet werden. In der Regel sind sie den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet. Einige Operatoren haben integrierenden Charakter, beinhalten in sich ohne weitere Differenzierung alle drei Anforderungsbereiche und formulieren übergeordnete Prüfungsaufgaben, die durch untergeordnete Teilaufgaben ergänzt werden können:

Übergeordnete Operatoren, die Leistungen **in allen drei Anforderungsbereichen** verlangen:

interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Quellen erschließen und eine begründete Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung beruht
erörtern	Eine These oder Problemstellung durch eine Kette von Für-und-Wider- bzw. Sowohl-als-Auch-Argumenten auf ihren Wert und ihre Stichhaltigkeit hin abwägend prüfen und auf dieser Grundlage eine eigene Stellungnahme dazu entwickeln. Die Erörterung einer historischen Darstellung setzt deren Analyse voraus.
darstellen	historische Entwicklungszusammenhänge und Zustände mit Hilfe von Quellenkenntnissen und Deutungen beschreiben, erklären und beurteilen

Operatoren, die Leistungen im **Anforderungsbereich I** (Reproduktion) verlangen:

nennen aufzählen	zielgerichtet Informationen zusammentragen, ohne diese zu kommentieren
bezeichnen schildern skizzieren	historische Sachverhalte, Probleme oder Aussagen erkennen und zutreffend formulieren
aufzeigen beschreiben zusammenfassen wiedergeben	historische Sachverhalte unter Beibehaltung des Sinnes auf Wesentliches reduzieren

Operatoren, die Leistungen im **Anforderungsbereich II** (Reorganisation und Transfer) verlangen:

analysieren untersuchen	Materialien oder historische Sachverhalte kriterienorientiert bzw. aspektgeleitet erschließen
begründen nachweisen	Aussagen (z. B. Urteil, These, Wertung) durch Argumente stützen, die auf historischen Beispielen und anderen Belegen gründen
charakterisieren	historische Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben und diese dann unter einem bestimmten Gesichtspunkt zusammenfassen
einordnen	einen oder mehrere historische Sachverhalte in einen historischen Zusammenhang stellen
erklären	historische Sachverhalte durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) einordnen und begründen
erläutern	wie erklären, aber durch zusätzliche Informationen und Beispiele verdeutlichen
herausarbeiten	aus Materialien bestimmte historische Sachverhalte herausfinden, die nicht explizit genannt werden, und Zusammenhänge zwischen ihnen herstellen
gegenüberstellen	wie skizzieren, aber zusätzlich argumentierend gewichten
widerlegen	Argumente dafür anführen, dass eine Behauptung zu Unrecht aufgestellt wird

Operatoren, die Leistungen im **Anforderungsbereich III** (Reflexion und Problemlösung) verlangen:

beurteilen	den Stellenwert historischer Sachverhalte in einem Zusammenhang bestimmen, um ohne persönlichen Wertebezug zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen
bewerten Stellung nehmen	wie Operator „beurteilen“, aber zusätzlich mit Offenlegen und Begründen eigener Wertmaßstäbe, die Pluralität einschließen und zu einem Werturteil führen, das auf den Wertvorstellungen des Grundgesetzes basiert
entwickeln	gewonnene Analyseergebnisse synthetisieren um zu einer eigenen Deutung zu gelangen
sich auseinander setzen diskutieren	zu einer historischen Problemstellung oder These eine Argumentation entwickeln, die zu einer begründeten Bewertung führt
prüfen überprüfen	Aussagen (Hypothesen, Behauptungen, Urteile) an historischen Sachverhalten auf ihre Angemessenheit hin untersuchen
vergleichen	auf der Grundlage von Kriterien historische Sachverhalte problembezogen gegenüberzustellen, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Teil-Identitäten, Ähnlichkeiten, Abweichungen oder Gegensätze zu beurteilen



### 3 Schriftliche Prüfung

#### 3.1 Allgemeine Hinweise

Die Aufgaben für die Abiturprüfung Geschichte können zentral oder dezentral gestellt werden. Eine Prüfungsaufgabe darf sich nicht auf die Inhalte nur eines Kurshalbjahres beschränken (vgl. Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1973 i. d. F. vom 16.06.2000, § 5 Abs. 4]). Für diese Regelung sind alle fachlichen Inhalte und Qualifikationen relevant, die unter I.1 beschrieben sind.

In der Abiturprüfung ist die Gesamtheit der in der Qualifikationsphase vermittelten Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz Prüfungsgegenstand. Rückgriffe auf Kenntnisse aus der Einführungsphase oder früheren Jahrgängen sind möglich. Die Aufgaben müssen so konzipiert sein, dass ihre Lösung überwiegend selbstständige Leistungen erfordert. Eine Aufgabenstellung, die einer bereits bearbeiteten so nahe steht oder deren Thematik bzw. Gegenstand im Unterricht so vorbereitet ist, dass sich die Anforderungen im Wesentlichen lediglich auf die Wiedergabe von bereits Bearbeitetem oder Erarbeitetem beschränken, kann diese Bedingung nicht erfüllen.

Die schriftlichen Prüfungsaufgaben sind so zu konzipieren, dass Fähigkeiten zum historischen Erklären, Verstehen und Deuten für ihre Lösung angewendet werden. Die Prüflinge erhalten durch die Aufgabenstellung die Möglichkeit, auf der Basis sicheren Fachwissens historische Verläufe und Strukturen in einem geschlossenen Text sinnbildend darzustellen. Unabhängig von der gewählten Aufgabenart und dem beigefügten Material sind unverzichtbare Bestandteile der Prüfungsklausur:

- Konzipieren der Arbeit unter gegebenen oder selbst gefundenen Aspekten oder Themen
- Nachweisen von Zusammenhängen und Erklären kausaler Verknüpfungen, struktureller Bedingungen und zeitlicher Ursachen
- Erläutern historischer Sachverhalte mit Blick auf deren Problemgehalt bzw. in ihrer Kontroversität
- Begründen eines Sach- bzw. Werturteils

Prüfungsaufgaben orientieren sich in der Mehrzahl an der Untersuchung von Materialien (Text- und Bildquellen bzw. Quellenauszüge und Auszüge aus Darstellungen). Daneben sind auch Aufgabenstellungen ohne Material eine gleichwertige Möglichkeit, um die o. g. Fähigkeiten in der Prüfungsklausur abzu prüfen.

#### 3.2 Aufgabenarten und Aufgabenformen in der Abiturprüfung Geschichte

##### 3.2.1 Übersicht über Aufgabenarten und Aufgabenformen

Die Unterscheidung der Aufgabenarten beruht auf der fundamentalen erkenntnistheoretischen Differenz zwischen Quellen und Darstellungen.

Quellen sind die Grundlagen unseres Wissens von der Vergangenheit, nicht das Wissen selbst. Ohne Quellen kann Vergangenheit nicht rekonstruiert und gedeutet werden.

Die Aufgabenart „Interpretieren von Quellen“ bezieht sich auf Quellen als Dokumente oder als Monumente. Diese Unterscheidung gründet auf der Art der jeweiligen Überlieferung: als unabsichtliche Erhaltung (Dokument) oder als absichtliche Überlieferung, um der Nachwelt „Botschaften“ aus der eigenen Zeit vorsätzlich zu übermitteln (Monument). Die Einordnung einer Quelle als Dokument oder Monument kann im Einzelfall schwierig sein, sie hat aber immer einen heuristischen Wert für die Lösung entsprechender Aufgabenstellungen.

Darstellungen enthalten Aussagen zur Geschichte in narrativer, d. h. sinngebender Form. Sie sind gegenwärtiges Wissen, das ständiger Prüfung und Weiterentwicklung unterliegt. Die Aufgabenart „Erörtern von Erklärungen historischer Sachverhalte aus Darstellungen“ stellt die Auseinandersetzung mit solchen Narrationen in den Mittelpunkt.

Bei der Aufgabenart „Darstellen historischer Sachverhalte in der Form einer historischen Argumentation“ ist es die Aufgabe der Prüflinge, auf der Grundlage eigener Quellenkenntnis und in Darstellungen enthaltener Aussagen zur Geschichte eine eigene Narration herzustellen.

<b>Aufgabenarten</b>	<b>INTERPRETIEREN von Quellen</b> (vgl. 3.2.2)	<b>ERÖRTERN von Erklärungen historischer Sachverhalte aus Darstellungen</b> (vgl. 3.2.3)	<b>DARSTELLEN historischer Sachverhalte in Form einer historischen Argumentation</b> (vgl. 3.2.4)
<b>Aufgabenformen</b>	Interpretation einer Einzelquelle	Erörterung einer Deutung aus einer historischen Darstellung	Entwicklung einer Darstellung <ul style="list-style-type: none"> <li>– zu einem historischen Problem</li> <li>– zu einer historischen These</li> </ul>
	Vergleichende Interpretation zeitgleicher Quellen bzw. von Quellen aus unterschiedlichen Zeiten	Erörterung verschiedener Deutungen aus unterschiedlichen Darstellungen	
<b>Materialgrundlagen</b>	Quellen bzw. Quellenauszüge wie z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– schriftliche Quellen (z. B. Texte, historische Karten, Statistiken)</li> <li>– bildliche Quellen (z. B. Karikaturen, Plakate)</li> <li>– Abbildungen von gegenständlichen Quellen (z. B. Bauwerke, Denkmäler)</li> <li>– Tondokumente</li> </ul>	Darstellungen bzw. Auszüge aus Darstellungen wie z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– fachliche Abhandlungen</li> <li>– populärwissenschaftliche Literatur</li> <li>– Lehrbuchtexte</li> <li>– publizistische Texte oder Reden</li> <li>– andere mediale Vermittlungen (z. B. Geschichte in Film und Dokumentation)</li> </ul>	Diese Aufgabenart erfordert in der Regel keine Materialgrundlage.  Ihre Lösung kann aber durch Erläuterungen oder kurze Auszüge aus Darstellungen oder Quellen unterstützt werden.

### 3.2.2 Interpretieren von Quellen

Die Aufgabenart „Interpretieren von Quellen“ erfordert das formale, inhaltliche und ideologiekritische Erschließen einer oder mehrerer Quellen mit dem Ziel, begründete historische Aussagen zu formulieren sowie eine begründete Stellungnahme abzugeben.

Das Erschließen einer Quelle erfolgt stets unter bestimmten Gesichtspunkten. Im Mittelpunkt steht die Fähigkeit zur selbstständigen Untersuchung der Inhalte, Intentionen und Besonderheiten des gegebenen Materials, dessen Einordnung in den historischen Kontext und in weiter reichende Zusammenhänge. Es werden dabei nur die Aussagen ermittelt, die mit der Fragestellung in Verbindung stehen. Der Interpretationsaspekt wird als leitender Gesichtspunkt verwendet, die Aussagen werden mit Blick darauf sinnvoll miteinander verbunden. Lediglich zur Illustration bereits vorhandener Erkenntnisse darf das Quellenmaterial nicht dienen.

Die Ergebnisse dieser Quellenanalyse bilden die Grundlage für eine eigenständige Rekonstruktion und Deutung von Geschichte. Dabei werden bekannte Deutungen und Erklärungen herangezogen. Auf diese Weise erstellen die Prüflinge in einer Quelleninterpretation narrative Aussagen über die Vergangenheit.

Die Prüflinge analysieren die Quellen in ihrem situativen Kontext, d. h. unter Beachtung der Standortgebundenheit des Urhebers der Quelle, der Quellengattung, des Adressaten, der Intentionen usw. Sie zeigen, dass Quellen nicht „die historische Wahrheit“ verkörpern, sondern subjektiv bedingte Aussagen sind, die erst durch Interpretation zu historischen Erkenntnissen führen. Dies an den gegebenen Materialien herauszuarbeiten und in die eigene Interpretation einzubeziehen, ist eines der wichtigsten Beurteilungskriterien für die Prüfungsleistung. Bei Quellen zum gleichen Sachverhalt aus unterschiedlichen Zeiten kann außerdem untersucht werden, auf welche Weise sich Aussagen über gleiche historische Sachverhalte mit der Zeit wandeln.

Die Prüflinge wenden geübte Regeln der Quelleninterpretation erkennbar an. Unabhängig vom gewählten Vorgehen gehören dazu folgende Schritte:

- Analyse der inhaltlichen und formalen Merkmale
- Erläuterung der Analyseergebnisse im historischen Kontext
- Beurteilen des Erkenntniswertes der Quelle durch Erklären und Beurteilen der Argumente, Perspektiven und Aussageabsichten

Kriterien, um die Leistung der Prüflinge beim Interpretieren von Quellen einzuschätzen, sind darüber hinaus:

- Entwickeln und Deuten von Aussagen aus der Quelle oder beim Vergleich von Quellen, die unter Heranziehen sicheren Fachwissens gewonnen werden
- Verwenden der in den Quellen enthaltenen Informationen, um historische Sachverhalte zu rekonstruieren
- Beurteilen der zusammengestellten inhaltlichen Aussagen
- Sinnvolles Anwenden eines Verfahrens der Quellenanalyse und -kritik

### 3.2.3 Erörtern von Erklärungen historischer Sachverhalte aus Darstellungen

Die Aufgabenart „Erörtern von Erklärungen historischer Sachverhalte aus Darstellungen“ stellt die Auseinandersetzung mit Deutungen von Geschichte und Positionen zu historischen Sachverhalten und Problemen in den Mittelpunkt. In dieser Aufgabenart werden historische Darstellungen untersucht und beurteilt. Dies bedeutet, dass zum Beispiel Textauszüge aus der Fachliteratur oder Sequenzen aus einer Fernsehdokumentation nach Inhalt und Struktur analysiert und auf ihre Schlüssigkeit hin untersucht werden. Dabei werden z. B. offen vertretene oder verdeckt in die Darstellung eingegangene Prämissen ermittelt oder erkennbare Denkmuster aufgezeigt.

Die kritische Auseinandersetzung mit der Darstellung erfolgt auf den Ebenen des Erläuterns, des Abwägens von Pro und Contra und des Beurteilens. Dabei werden aus dem Unterricht bekannte Kenntnisse über historische Sachverhalte sowie andere Erklärungen und Positionen herangezogen, um die Triftigkeit der in der Darstellung gegebenen Deutungen zu überprüfen oder um den Erklärungswert verschiedener Auffassungen miteinander zu vergleichen.

Die in den Deutungen und Positionen enthaltenen Argumentationen sind abzuwägen und auf dieser Basis ist ein eigenständig begründetes Urteil zu fällen. Mit einer solchen Dekonstruktion von Deutungen gelangen die Prüflinge zu narrativen Aussagen über die Vergangenheit.

Kriterien, um die Leistung der Prüflinge beim Erörtern von Darstellungen einzuschätzen, sind darüber hinaus:

- Anwenden geübter Verfahren des Erörterns von Darstellungen
- Analyse von Inhalt und Struktur der Darstellung
- Dekonstruktion der gegebenen Deutung oder Position, indem die enthaltenen Argumente unter Heranziehung sicheren Fachwissens auf ihre Triftigkeit und Perspektivität hin untersucht werden
- Beurteilung, inwieweit eine Deutung oder Position zum Erklären eines historischen Sachverhaltes hinreichend ist, bzw. – bei mehreren Deutungen oder Positionen – welcher Ansatz Geschichte angemessener erklärt

### 3.2.4 Darstellen historischer Sachverhalte in Form einer historischen Argumentation

Bei dieser Aufgabenart werden von den Prüflingen historische Ereignisse, Prozesse oder Zustände themenbezogen ausgewählt und zu einer eigenen historischen Darstellung verbunden. Die Ausführungen sind – in der Regel durch die Aufgabenstellung – räumlich wie zeitlich begrenzt und auf ein historisches Problem oder eine These bezogen. Die Prüflinge ziehen historische Sachverhalte aufgabenbezogen heran, entfalten, reflektieren, bewerten und verknüpfen sie zu einer schlüssigen Argumentation. Dabei finden und erläutern sie kausale, strukturelle oder zeitliche Zusammenhänge und kommen zu einer begründeten Stellungnahme zum Problem bzw. zur These. Es muss nachvollziehbar sein, warum die Prüflinge gerade diese historischen Sachverhalte in die eigene Darstellung einbezogen und in der gewählten Weise miteinander verknüpft haben. Unklare Verläufe und Zustände sind zurückhaltend zu rekonstruieren und offene Fragen als solche zu kennzeichnen. Alternativen zur historischen Entwicklung können dargestellt werden. Die Prüflinge sind in der Lage, nur solche historische Sachverhalte auszuwählen, die tatsächlich zur Aufgabenlösung beitragen. Das rein additive Aufreihen von Wissensmengen, so umfangreich und sachlich genau diese auch sein mögen, wird dem Anspruch an eine Geschichtsdarstellung nicht gerecht.

Kriterien, um die Leistung der Prüflinge beim Darstellen historischer Sachverhalte in einer Argumentation einzuschätzen, sind darüber hinaus:

- Erfassen und Verarbeiten des Problems bzw. der These
- Eingrenzung der eigenen Darstellung auf den gewählten Raum und die gewählte Zeit sowie Abgrenzung zu verwandten Problemen oder Thesen
- Reflektieren des gewählten methodischen Vorgehens
- Verwenden korrekter Fachbegriffe und Kategorien
- Erklärungskraft und angemessene Gewichtung der verwendeten historischen Sachverhalte
- Grad von Multiperspektivität und Kontroversität in der eigenen Darstellung
- Korrektheit beim Anwenden von Grundformen historischer Untersuchung
- Reflexion der verwendeten Beurteilungsmaßstäbe

## 3.3 Hinweise zum Erstellen einer Prüfungsaufgabe

### 3.3.1 Konzeption von Prüfungsaufgaben

Die Prüfungsaufgaben sind auf der Basis der dargestellten fachlichen Inhalte (vgl. I.1.2) zu erarbeiten. Sie müssen so gestaltet sein, dass der Ausprägungsgrad der historischen Kompetenz in der Einheit von Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz auf der Grundlage einer selbstständig erbrachten Leistung beurteilt werden kann. Daher entspricht es einer Prüfung zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife nicht, die Prüfungsaufgaben als bloße Wiedergabe gelerntes Wissens zu konzipieren. Ebenso wenig darf es aber zu einer Überforderung durch das Anhäufen von Problemfragen kommen, die in der zeitlich begrenzten Prüfungssituation nicht hinreichend bearbeitet werden können. Dies bedeutet das Anstreben angemessener Komplexität bei der Formulierung der Prüfungsaufgaben.

Die Prüflinge sollen durch die Aufgabenstellung auf der Grundlage anwendungsbereiten Wissens zum Sach- bzw. Werturteil gelangen können. Zum Wissen gehören nicht nur die Kenntnisse über historische Sachverhalte, sondern auch zum reflektierten Umgang mit Geschichte. Die Fähigkeit zur Lösung der Aufgaben basiert auf einer aufgabenangemessenen Aktivierbarkeit von Wissensbeständen, die weit gefächert und gut strukturiert sein müssen, sowie auf einer entwickelten methodischen Kompetenz einschließlich der Fähigkeit zur Problemerkennung und zur abwägenden Urteilsfindung.

Die Einheit der Prüfungsaufgabe wird durch die Beschränkung auf eine Aufgabenform (vgl. I.3.2.1) erreicht. Gleichwertig dazu können Aufgaben konzipiert werden, bei denen die Einheit der Prüfungsaufgabe durch die Verbindung verschiedener Aufgabenformen unter einem gemeinsamen Thema vorgenommen wird.

### **3.3.2 Allgemeine Hinweise zur Aufgabenstellung**

Durch die Formulierung der Aufgabenstellung muss für die Prüflinge die Art der geforderten Leistung eindeutig erkennbar werden. Dies geschieht wesentlich über die in I.2.2 aufgeführten Operatoren und durch die Beachtung der in I.3.2 beschriebenen spezifischen Ansprüche der Aufgabenarten und Aufgabenformen. Mehr- wie eingliedrige Aufgaben zielen auf ein sinnvoll gestuftes Darstellungsganzes.

Eine mehrgliedrige Prüfungsaufgabe besteht aus wenigen, aber komplexen Arbeitsanweisungen, die sich an den Anforderungsbereichen orientieren. Ein unzusammenhängendes, additives Reihen von Arbeitsaufträgen ist nicht zulässig.

Prüfungsaufgaben sind so zu formulieren, dass das zu behandelnde Thema klar erkennbar ist, auf einen abgegrenzten oder von den Prüflingen selbst abzugrenzenden und überschaubaren Sachverhalt zielt und die argumentative Auseinandersetzung mit historischen Problemen erforderlich macht.

Eine Prüfungsaufgabe muss sich auf alle drei in I.2.2 beschriebenen Anforderungsbereiche erstrecken und eine Beurteilung ermöglichen, die das gesamte Notenspektrum umfasst.

Prüfungsaufgaben erreichen dann ein angemessenes Niveau, wenn das Schwergewicht der zu erbringenden Prüfungsleistungen im Anforderungsbereich II liegt (vgl. I.2.1).

Zugelassene Hilfsmittel sind anzugeben.

### **3.3.3 Allgemeine Hinweise zur Materialauswahl**

Bei den materialgebundenen Aufgaben ist zu beachten, dass die Quellen bzw. Quellenauszüge wie die Auszüge aus Darstellungen

- unter Anwendung der im Geschichtsunterricht vermittelten fachlichen Inhalte und Methoden auf wissenschaftspropädeutischem Niveau erschließbar sind und
- ergiebig genug sind, um ein längeres Arbeiten mit ihnen zu ermöglichen.

Eine Vielzahl von Materialien (Quellen oder Darstellungen) innerhalb einer Prüfungsaufgabe ist entsprechend der Aussagen zu den Aufgabenarten und Aufgabenformen zu vermeiden. Erläuterungen und Sacherklärungen sind so weit beizufügen, wie es zum Verständnis des Materials notwendig ist. Umfang und Komplexität der Materialien sollen der Aufgabenstellung und der Prüfungszeit angemessen sein.

Die Vorführungsdauer auditiver und visueller Medienprodukte muss in angemessenem Verhältnis zur Prüfungsdauer stehen. Sie müssen während der Prüfung ständig abrufbar sein. Sie sind, soweit möglich bzw. erforderlich, in verschriftlichter Form beizufügen (z. B. Redemanuskript, Liedtext).

Die ausgewählten Materialien dürfen nicht im Unterricht verwendet worden sein. Kürzungen sind nur behutsam vorzunehmen und kenntlich zu machen. Dabei ist der authentische, geschlossene Sinnzusammenhang zu wahren. Die Materialien sind entsprechend der wissenschaftlichen Zitierweise genau zu benennen. Sie sind am Rand mit einer Zeilenzählung zu versehen.

Die Materialien sind in drucktechnisch einwandfreiem Zustand vorzulegen. Insbesondere sind bildliche Quellen nur in einer Qualität zugelassen, die es den Prüflingen erlaubt, detailgetreu zu analysieren und dabei auch ästhetische Gesichtspunkte nicht zu vernachlässigen.

## **3.4 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistungen (Erwartungshorizont)**

Gemäß der Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1973 i. d. F. vom 16.06.2000, § 5 Absatz 3) ist zu beachten, dass den Aufgaben der schriftlichen Prüfung eine Beschreibung der von den Prüflingen erwarteten Leistungen einschließlich der Angabe von Bewertungskriterien beigegeben wird. Dabei sind von der Schulaufsichtsbehörde gegebene Hinweise für die Bewertung zu beachten und auf die gestellten Aufgaben anzuwenden.

Im Erwartungshorizont werden sowohl bei den dezentralen wie den zentralen Prüfungsverfahren – unter Beachtung länderspezifischer Regelungen – Grundlagen zum Verständnis des angestrebten Anforderungsniveaus offengelegt.

Die konkreten Leistungserwartungen werden in einem Erwartungshorizont formuliert, der im Sinne von Erwartung und erbrachter Leistung Grundlage für Korrektur und Bewertung der Abiturarbeit bzw. Grundlage des abschließenden Gutachtens ist. Da die einzelnen Arbeitsschritte der Prüflinge nicht immer scharf voneinander zu trennen sind, vielmehr in einer Wechselbeziehung zueinander stehen können und sollen, darf sich die Bewertung nicht nur auf punktuelle Einzelleistungen beziehen. Die Bewertung der Gesamtleistung muss sich stringent aus der Bewertung der Teilleistungen ergeben. Insofern sind auch von den Prüflingen beschrittene Lösungswege, die sinnvoll und begründet vom Erwartungshorizont abweichen, zu akzeptieren und positiv zu bewerten.

Der Erwartungshorizont hat die unterrichtlichen Voraussetzungen einzubeziehen. Es muss erkennbar werden, welchen Grad an Selbstständigkeit die Lösung der Aufgabe verlangt. Grundsätzlich sind im Erwartungshorizont die Anforderungsbereiche zu benennen.

Im Erwartungshorizont sollen somit deutlich werden:

- Umfang und Tiefe des für das Bearbeiten des Themas vorausgesetzten Wissens
- Beherrschungsgrad der für die Aufgabenlösung vorausgesetzten methodischen Verfahren
- Art und Qualität der für die Lösung der Aufgabe notwendigen Selbstständigkeit
- Gewichtung der für die Lösung der Aufgabe neuen Anforderungen bzw. Nachweis, inwiefern es sich nicht um eine überwiegend reproduktive Wiedergabe von Gelerntem handelt
- Maßstäbe beim Gebrauch der Fachterminologie, der Einhaltung standardsprachlicher Normen und formaler Anforderungen
- Anforderungen an eine „gute“ und an eine „ausreichende“ Leistung

Die erwarteten Prüfungsleistungen sind zumindest stichwortartig darzustellen.

### 3.5 *Bewertung der Prüfungsleistungen*

#### **3.5.1 Kriterien der Bewertung**

Nach § 6 Absatz 5 der „Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1973 i. d. F. vom 16.06.2000) soll aus der Korrektur und Beurteilung der schriftlichen Arbeit hervorgehen, „welcher Wert den von der Schülerin bzw. dem Schüler vorgebrachten Lösungen, Untersuchungsergebnissen oder Argumenten beigemessen wird und wie weit die Schülerin bzw. der Schüler die Lösung der gestellten Aufgaben durch gelungene Beiträge gefördert oder durch sachliche oder logische Fehler beeinträchtigt hat. Die zusammenfassende Beurteilung schließt mit einer Bewertung gemäß Ziffer 9.1 und 9.2 der Vereinbarung vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.06.2002. Dabei führen schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der Muttersprache (Unterrichtssprache) oder gegen die äußere Form zu einem Abzug von 1 bis 2 Punkten der einfachen Wertung.“

Die Bewertung der Prüfungsleistung ist an folgende Kriterien gebunden:

- den auf den Lehrplanvorgaben beruhenden unterrichtlichen Voraussetzungen
- den aus der gewählten Aufgabenform und der entsprechenden Aufgabenstellung sich ergebenden Ansprüchen
- den sich daraus ergebenden Anforderungen des Erwartungshorizonts

Die Beurteilung der erbrachten Prüfungsleistung erfolgt unter Bezug auf die beschriebene erwartete Gesamtleistung. Den Beurteilenden steht dabei ein Beurteilungsspielraum zur Verfügung. Für die Bewertung kommt folgenden Aspekten besonderes Gewicht zu:

- fachliche Korrektheit
- Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und Methoden des Faches
- Folgerichtigkeit, Begründetheit und Verknüpftheit der Ausführungen
- Grad der Problemhaftigkeit, Multiperspektivität bzw. Kontroversität in der Argumentation
- Umfang der Selbstständigkeit
- konzeptionelle Klarheit
- Erfüllung standardsprachlicher Normen und formaler Aspekte

Die im Erwartungshorizont beschriebenen Anforderungen stellen die Grundlage für die Bewertung der Prüfungsklausur dar. Er muss deshalb sowohl in den Randkorrekturen als auch in der Beurteilung berücksichtigt werden.

Die Randkorrektur hat feststellenden Charakter. Sie muss die folgende Beurteilung transparent machen und stützen und dabei die besonderen Vorzüge und die Mängel der Prüfungsarbeit eindeutig kennzeichnen. Die Kennzeichnung charakterisiert Art und Schwere des Mangels bzw. die Bedeutung des Vorzugs und bezieht sich auf die erwartete Teilleistung.

#### **3.5.2 Definition von „gut“ (11 Punkte) und „ausreichend“ (5 Punkte)**

Interpretieren von Quellen

Die Note „gut“ setzt voraus, dass das im Unterricht geübte Verfahren der Quelleninterpretation umfassend angewandt und die Prüflinge dabei der Spezifik der vorgelegten Quelle(n) vollauf gerecht werden. Sie kommen in der Untersuchung in vollem Umfang zu den im Erwartungshorizont dargestellten oder gleichwertigen Erkenntnissen und Beurteilungen. Sie gehen auf zentrale

Textpassagen ein und erklären diese vollständig. Ihre Argumentation stützt sich auf umfängliche Kenntnisse des in Frage stehenden Zeitraums und verwendet Fachbegriffe sowie historische Untersuchungsverfahren korrekt und angemessen. Die Interpretation erfolgt sprachlich richtig in guter Ausdrucksweise.

Eine mit der Note „ausreichend“ bewertete Prüfungsleistung liegt vor, wenn die geübten Schritte der Quelleninterpretation im Allgemeinen noch angewandt werden und die Prüflinge das Spezifische der Quelle(n) erkennen. Bei der Untersuchung der Quelle(n) kommen die Prüflinge im Wesentlichen zu richtigen Erkenntnissen und Beurteilungen. Einzelne Textpassagen können hinreichend richtig erklärt und in den historischen Kontext im Großen und Ganzen korrekt eingeordnet werden. Grundlegende Fachbegriffe werden im Allgemeinen noch richtig eingesetzt, Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und Ausdrucksweise beeinträchtigen die eigene Argumentation nicht wesentlich.

#### Erörtern von Erklärungen historischer Sachverhalte aus Darstellungen

Die Note „gut“ wird erreicht, wenn die Prüflinge die in der (den) vorgelegten Darstellung(en) enthaltenen Thesen und ihre jeweilige Argumente vollständig erfassen. Sie erörtern diese, indem sie die Argumente nachvollziehbar auf ihre Stichhaltigkeit hin abwägend prüfen und auf dieser Grundlage eine eigene Stellungnahme entwickeln. Bei der Dekonstruktion der vorgelegten Deutung(en) werden Perspektiven und Absichten des (der) Autors (Autoren) vollständig erfasst, auf der Grundlage sicheren Fachwissens und umfangreicher Kenntnisse des in Frage stehenden Zeitraums in sich stimmig und aufgabenorientiert erörtert und beurteilt sowie überzeugend dargelegt.

Die Note „ausreichend“ wird erreicht, wenn die Prüflinge die in der (den) Darstellung(en) enthaltenen Thesen und Argumente in den Grundzügen erfassen. Diese werden ansatzweise erörtert und zu einer eigenen Stellungnahme geführt. Bei der Dekonstruktion der vorgelegten Deutung(en) lehnen sie sich an die Teilaufgaben an. Sie erkennen Perspektiven und Absichten des (der) Autors (Autoren) in Grundzügen und werten diese knapp. Sie benutzen zur Prüfung der Argumente vor allem Fachwissen zum jeweiligen Problemfeld, das aber nicht in allen Teilen klar und differenziert ist. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und Ausdrucksweise beeinträchtigen die Argumentation nicht wesentlich.

#### Darstellen historischer Sachverhalte in Form einer historischen Argumentation

Die Note „gut“ setzt voraus, dass das im Unterricht geübte Verfahren der Darstellung historischer Sachverhalte umfassend und funktional angewandt wird und die Prüflinge die in der Aufgabe vorgegebene These präzise erfassen und erschöpfend bearbeiten. Sie sind in der Lage, die ausgewählten historischen Sachverhalte angemessen miteinander zu verknüpfen, so dass ihre eigenen Positionen klar erkennbar sind. Ihre Auffassung wird multiperspektivisch und problemorientiert vorgetragen. Die Interpretation erfolgt sprachlich richtig. Die Fachbegriffe und umfangreiche Kenntnisse des in Frage stehenden Zeitraums werden vollständig korrekt angewendet.

Eine mit der Note „ausreichend“ bewertete Prüfungsleistung liegt vor, wenn die geübten Schritte der Darstellung historischer Sachverhalte im Allgemeinen noch angewandt werden. Bei der Erklärung ihrer Argumente zur gegebenen These verwenden die Prüflinge im Wesentlichen richtige Erkenntnisse und kommen zu nachvollziehbaren Schlussfolgerungen, die im Großen und Ganzen auf korrekten Sachverhalten beruhen. Grundlegende Fachbegriffe werden im Ansatz richtig dargelegt, Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und Ausdrucksweise beeinträchtigen die Darstellung nicht wesentlich.

## **4 Mündliche Prüfung**

### *4.1 Formen der mündlichen Prüfung*

Die mündliche Prüfung besteht aus zwei, zeitlich in etwa gleichen Teilen, dem selbstständigen Prüfungsvortrag und dem Prüfungsgespräch. Im selbstständigen Prüfungsvortrag stellt der Prüfling sein Ergebnis der in der Vorbereitungszeit bearbeiteten Aufgabe in der Regel ohne Eingreifen der Fachprüfungskommission dar. Das Prüfungsgespräch bezieht sich – ggf. an den Vortrag anknüpfend – auf größere fachliche Zusammenhänge und erschließt andere Sachgebiete. Der geforderte Gesprächscharakter verbietet das zusammenhanglose Abfragen von Kenntnissen bzw. den kurzschrittigen Dialog.

Die mündliche Prüfung bezieht sich auf fachliche Inhalte (vgl. I.1.2) aus mindestens zwei Halbjahren der Qualifikationsphase. Dabei können entsprechend länderspezifischer Regelungen auch Themen der Einführungsphase einbezogen werden.

Die Aufgabenstellung ist so zu gestalten, dass Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erbracht werden sollen. Eine Aufgabenstellung, die einer bereits bearbeiteten so nahe steht oder deren Thematik bzw. Gegenstand im Unterricht so vorbereitet ist, dass sich die Anforderungen im Wesentlichen lediglich auf die Wiedergabe von bereits Bearbeitetem oder Erarbeitetem beschränken, ist nicht zulässig. Die Konzeption der Prüfungsaufgaben orientiert sich an den Aussagen zu den Aufgabenarten und Aufgabenformen in der schriftlichen Abiturprüfung Geschichte (vgl. I.3.2).

Für die Erstellung der mündlichen Prüfungsaufgabe gelten die Kriterien für die schriftliche Abiturprüfung entsprechend (vgl. I.3.3). Umfang und Komplexität der Materialien sollen der Aufgabenstellung sowie der Vorbereitungs- und Prüfungszeit angemessen sein.

### *4.2 Anforderungen und Bewertung*

Die unter I.2.2 beschriebenen Anforderungsbereiche und unter I.3.5 dargelegten Bewertungskriterien gelten sinngemäß auch für die mündliche Prüfung. Dabei ist die eingeschränkte Vorbereitungs- und Prüfungszeit angemessen zu berücksichtigen.

Anforderungen der mündlichen Prüfung sind darüber hinaus:

- die Fähigkeit, sich klar, differenziert, strukturiert und verständlich unter angemessener Verwendung der Fachsprache und auf der Basis sicherer aufgabenbezogener Kenntnisse auszudrücken
- die Fähigkeit, eigene sach-, themen- und problemgerechte Beiträge in der mündlichen Prüfung zu formulieren
- die Fähigkeit zur begründeten eigenen mündlichen Stellungnahme, Beurteilung oder Wertung

Für den selbstständigen Prüfungsvortrag gelten zusätzlich folgende spezifische Anforderungen:

- die Fähigkeit, anhand von Aufzeichnungen frei, zusammenhängend und argumentativ überzeugend zu sprechen
- die Fähigkeit, in der gegebenen Zeit für die gestellte Aufgabe ein Ergebnis zu erarbeiten und, ggf. unter Einbeziehung einer Visualisierung, in einem Kurzvortrag darzulegen
- die eigenständige Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten und Problemen in angemessener mündlicher Form

Für das Prüfungsgespräch gelten folgende spezifische Anforderungen:

- die Fähigkeit, ein sach-, themen- und problemgebundenes Gespräch zu führen
- die Fähigkeit, in einem solchen Gespräch sicher, sach-, situationsangemessen und flexibel auf Fragen, Impulse, Hilfen oder Gegenargumente einzugehen
- die Fähigkeit zur begründeten Einordnung oder Bewertung eines historischen Sachverhaltes auch in diskursiver Gesprächssituation

Wie bei der Bewertung einer Klausurleistung (vgl. I.2.1 und I.3.5) gilt auch für die mündliche Prüfung, dass nicht ausschließlich mit der Wiedergabe von Kenntnissen (Anforderungsbereich I) eine ausreichende Leistung erbracht werden kann. Gute und bessere Bewertungen setzen Leistungen voraus, die deutlich über den Anforderungsbereich II hinausgehen und mit einem wesentlichen Anteil dem Anforderungsbereich III zuzuordnen sind.

Für die Feststellung des Prüfungsergebnisses sollen die im selbstständigen Prüfungsvortrag und im Prüfungsgespräch erbrachten Leistungen gleichberechtigt bewertet werden.

#### 4.3 Fünfte Prüfungskomponente

„Die Abiturprüfung umfasst mindestens 4, höchstens 5 Komponenten. Fünfte Komponente ist entweder eine schriftliche oder eine mündliche Prüfung in einem weiteren Fach oder eine besondere Lernleistung“ (Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.06.2002, Ziff. 8.2.1]).

Die fünfte Prüfungskomponente kann als schriftliche oder mündliche Prüfung oder als besondere Lernleistung absolviert werden. In den beiden ersten Fällen gelten die Regelungen I.3 bis I.4.2 entsprechend. Zur Gestaltung der Prüfung als besondere Lernleistung existieren derzeit keine allgemein verbindlichen Regelungen; diese Ausgestaltung der fünften Prüfungskomponente soll für zukünftige Entwicklungen bewusst offen gehalten werden. Deshalb wird hier angeregt, dass besondere Lernleistungen in der Regel aus zwei Teilen bestehen, d. h. einem vorbereitenden und einem mündlichen Teil. Der vorbereitende Teil ist denkbar als längere schriftliche Ausarbeitung, aber z. B. auch als Projekt, Wettbewerbsbeitrag oder Ausstellung. Der mündliche Teil präsentiert den Ertrag des vorbereitenden Teils, ggf. unter Verwendung moderner Präsentationstechniken, und stellt ihn zur Diskussion. Von daher definiert sich der mündliche Teil in Inhalt und Ausführung anders als eine herkömmliche mündliche Prüfung. Bei der besonderen Lernleistung sind, nach Maßgabe der Bestimmungen der Länder, auch Gruppenprüfungen denkbar (unter Beachtung von Ziff. 9.3.10 der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.06.2002]).

Im Folgenden werden für die fünfte Prüfungskomponente als „mündliche Prüfung in neuer Form“ Maßstäbe formuliert, die über die Bestimmungen I.3.1 bis I.4.2 hinausgehen. Diese tragen dem Umstand Rechnung, dass die Lehrpläne der Länder im Fach Geschichte die Forderungen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik nach Öffnung und neuen Arbeitsformen zunehmend umsetzen. Sie sollen die Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz der Prüflinge erweitern und vertiefen.

In Anbetracht der sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern und der Offenheit dieser Prüfungskomponente wird in Teil II auf Beispiele hierzu verzichtet.

##### 4.3.1 Kennzeichen neuer Arbeitsformen

Dies sind z. B.:

- größere Offenheit der Aufgabenstellung
- stärkere Selbstständigkeit der Prüflinge
- ggf. Kooperation zwischen den Prüflingen
- projektorientiertes Lernen

- eigenständige Präsentation der Ergebnisse
- fächerverbindende Vernetzung des Erlernten
- kommunikative Kompetenz in unterschiedlichen Lernsituationen
- Einbringen außerunterrichtlicher Leistungen

Wird eine der neuen Prüfungsformen gewählt, ist zu beachten, dass je nach Art der Aufgabenstellung und ggf. nach Anzahl der Prüflinge in einer einzelnen Prüfung die Vorbereitungszeit bzw. die Dauer der Prüfung angemessen zu verlängern ist.

In einer Gruppenprüfung ist auf eine gerechte Chancenverteilung zu achten. Gegenstand der Bewertung ist in jedem Fall die Leistung des einzelnen Prüflings.

#### **4.3.2 Beschreibung neuer Prüfungsformen**

- Kolloquium mit dem Prüfungsausschuss  
Diese Prüfungsform eignet sich besonders für die Entfaltung Fächer verbindender Bezüge einer Aufgabe (z. B.: Rahmenbedingungen, Faktoren und Elemente der Industrialisierung in England und Deutschland [Geschichte/Erdkunde/Physik]; Analyse historischer Liedformen und musikalischer Strömungen einer bestimmten Epoche [Geschichte/Musik/Deutsch]; Analyse eines Kunstwerks wie einer Altartafel oder von Denkmälern [Geschichte/Kunst/Religion bzw. Geschichte/Kunst]. Text und Aufgabenstellung sollen den Fächer verbindenden Ansatz ermöglichen.
- Präsentation und Erläuterung der Ergebnisse produktorientierten Arbeitens  
Diese Prüfungsform eignet sich nicht zuletzt für die Realisierung von Aufgaben, die auf die Vorstellung von Produkten forschenden Lernens abheben (z. B. selbst erarbeitete Ausstellung zu lokal- und regionalhistorisch bedeutsamen Themen, Zeitzeugenbefragungen, Archivrecherchen, grafische Darstellung zur Verdeutlichung eines komplexen historischen Wirkungsgefüges).  
Bei der Aufgabenstellung ist zu beachten, dass sie Möglichkeiten zu sachgerechtem Medieneinsatz bietet.
- Kontroverse Diskussion zwischen zwei oder mehreren Personen  
Diese Prüfungsform eignet sich besonders für die argumentative und kontroverse Erschließung einer Aufgabe und korrespondiert besonders mit den für den Geschichtsunterricht zentralen Prinzipien von Kontroversität und Multiperspektivität (z. B. kontroverse Forschungsthesen, antithetische Quelleninterpretations- und Analyseansätze, kontroverse historisch-politische Sach- und Werturteile). In der Aufgabenstellung muss die jeweils zugewiesene Position deutlich werden. Alle Positionen müssen eine sachlich fundierte, gleichgewichtige Darstellung und Argumentation ermöglichen. Auf ein angemessenes Zeitbudget für jeden der Prüflinge ist zu achten. Es ist ihnen Gelegenheit einzuräumen, in einem die Prüfung abschließenden Statement die eigene Position und den Gesprächsverlauf zu reflektieren.
- Im schriftlichen Bereich eignet sich über die Abschnitte I.1 bis I.4.2 hinausgehend die Erstellung von Hausarbeiten mit wissenschaftlichem Charakter z. B. im Rahmen von Seminarkursen (Seminararbeiten), deren Erträge in einem abschließenden Kolloquium mündlich zu vertreten sind. Auch hier sind Gruppenprüfungen möglich.  
Vorbereitende Kurse sollten einen projektorientierten Charakter innerhalb eines vorgegebenen thematischen Rahmens haben, d. h. festgelegt sind nur die Teile des Kurses, die sich mit Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens beschäftigen.



## II. Aufgabenteil

### 1 Aufgabenbeispiele für die schriftliche Abiturprüfung

#### 1.1 Allgemeine Hinweise

Die folgenden Aufgabenbeispiele sollen die verschiedenen Aussagen dieser „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ im Hinblick auf die Konzeption von Prüfungsaufgaben verdeutlichen.

Sie sind folgendermaßen gegliedert:

- A Aufgabenstellung (Prüfungsaufgabe, ggf. Material)
- B Erwartungshorizont [unterrichtliche Voraussetzungen, Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung, Bewertungskriterien für die Noten „gut“ (11 Punkte) und „ausreichend“ (5 Punkte)].

Ziel ist es, exemplarisch das erwartete Anforderungsniveau als Orientierungsmaßstab darzustellen, wobei die steuernde Funktion der Anforderungsbereiche in besonderer Weise herausgearbeitet und anschaulich gemacht wird. Dabei steht die Umsetzung der in Kapitel I beschriebenen fachlichen Inhalte und Qualifikationen in den Aufgabenstellungen im Mittelpunkt.

Mit der Auswahl der Aufgabenbeispiele ist keine normierende Bevorzugung einer bestimmten Aufgabenart verbunden.

Die vorgelegten Beispiele sollen auf Grund der Fülle möglicher Varianten als Rahmen setzende, weiter zu entwickelnde Orientierungen gesehen werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist bei einigen Aufgabenbeispielen der Erwartungshorizont ausführlicher gestaltet, als notwendig.

Die Bearbeitungszeit für das Grundkursfach beträgt 180 – 240 Minuten, für das Leistungskursfach 240 – 300 Minuten.

#### 1.2 Aufgabenbeispiele für das Grundkursfach

##### 1.2.1 Anspruch und Selbstverständnis der SED (Interpretation einer Einzelquelle)

A Aufgabenstellung

A.1 Prüfungsaufgabe

Interpretieren Sie das historische Lied unter dem Aspekt des Selbstverständnisses der SED.

Bearbeiten Sie dabei folgende Aufgaben:

- Fassen Sie den Inhalt des Liedes zusammen und ordnen Sie das Lied in den historischen Kontext zum Ende der 1940er-Jahre/Anfang der 1950er-Jahre in der DDR ein.
- Untersuchen Sie einzelne Textbestandteile sowie die Melodie auf ihre beabsichtigte Wirkung.
- Bewerten Sie das Lied mit Blick auf das Selbstverständnis der SED.

Hinweis: Das Lied wird zu Beginn zweimal für alle Prüflinge abgespielt (z. B. CD-Player, Kassettenrecorder), während der schriftlichen Prüfung kann es von einzelnen Prüflingen über Kopfhörer erneut angehört werden. In Abhängigkeit von der Größe der Prüfungsgruppe sind ggf. mehrere Hörmöglichkeiten bereit zu stellen.

A.2 Material

M: Die Partei hat immer recht...

*Vom deutsch-tschechischen Dichter Louis Fünberg (1909 – 1957) in tschechischer Sprache anlässlich des KPC-Parteitages 1949 geschaffen, erlebte diese deutsche Fassung beim SED-Parteitag von 1950 ihre Uraufführung. Nach der Entstalinisierung von 1956 wurde die Passage „...von Stalin geschweißt“ stillschweigend in „... von Lenin geschweißt“ geändert und die neue Version nach 1970 im offiziellen Sprachgebrauch als Original verbreitet. Das Lied wurde oft auf Parteiveranstaltungen gesungen.*

Sie hat uns alles gegeben,  
Sonne und Wind und sie geizte nie.  
Wo sie war, war das Leben.  
Was wir sind, sind wir durch sie.  
5 Sie hat uns niemals verlassen,  
Fror auch die Welt, uns war warm.  
Uns schützt die Mutter der Massen.  
Uns trägt ihr mächtiger Arm.

10 Die Partei, die Partei, die hat immer recht  
Und, Genossen, es bleibe dabei;  
Denn wer kämpft für das Recht,

15 Der hat immer recht  
Gegen Lüge und Ausbeuterei.  
Wer das Leben beleidigt,  
Ist dumm oder schlecht  
Wer die Menschen verteidigt,  
Hat immer recht.  
So, aus Lenin'schem Geist,  
20 Wächst, von Stalin geschweißt,  
Die Partei – die Partei – die Partei.

Sie hat uns niemals geschmeichelt.  
Sank uns im Kampfe auch mal der Mut,  
Hat sie uns leis nur gestreichelt:  
25 „Zagt nicht!“ und gleich war uns gut.  
Zählt denn noch Schmerz und Beschwerde,  
Wenn uns das Gute gelingt,  
Wenn man den Ärmsten der Erde,  
Freiheit und Frieden erzwingt?

30 Die Partei, die Partei, die hat immer recht  
Und, Genossen, es bleibe dabei;  
Denn wer kämpft für das Recht,  
Der hat immer recht  
Gegen Lüge und Ausbeuterei.  
35 Wer das Leben beleidigt,  
Ist dumm oder schlecht  
Wer die Menschen verteidigt,  
Hat immer recht.  
So, aus Lenin'schem Geist,  
40 Wächst, von Stalin geschweißt,  
Die Partei – die Partei – die Partei.

Sie hat uns alles gegeben,  
Ziegel zum Bau und den großen Plan.  
Sie sprach: „Meistert das Leben,  
45 Vorwärts Genossen, packt an.“  
Hetzen Hyänen zum Kriege,  
Bricht euer Bau ihre Macht.  
Zimmert das Haus und die Wiege,  
Bauleute seid auf der Wacht.

50 Die Partei, die Partei, die hat immer recht  
Und, Genossen, es bleibe dabei;  
Denn wer kämpft für das Recht,  
Der hat immer recht  
Gegen Lüge und Ausbeuterei.  
55 Wer das Leben beleidigt,  
Ist dumm oder schlecht  
Wer die Menschen verteidigt,  
Hat immer recht.  
So, aus Lenin'schem Geist,  
60 Wächst, von Stalin geschweißt,  
Die Partei – die Partei – die Partei.

## B Erwartungshorizont

### B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Prüflinge verfügen durch den Unterricht über die Kompetenz, historische Lieder als Quelle zu interpretieren. Sie haben verschiedene Liedarten (Hymne, Marschlied, Arbeiterlied, Sakrallied, Blues) kennen gelernt und können diese unterscheiden. Beim Untersuchen historischer Lieder setzen sie Textbestandteile und musikalische Elemente in Beziehung, um die beabsichtigte Gesamtaussage einschätzen zu können. Sie ordneten historische Lieder in deren Entstehungszeit und -bedingungen sowie die Wirkung historischer Lieder im gesellschaftlichen Kontext ein.

Die Prüflinge können grundlegende Kenntnisse zu politischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen und mentalitätsgeschichtlichen Aspekten der „gemeinsamen Trennung“ erklären und bewerten. Sie untersuchten Strukturen und Wandlungsprozesse in der SBZ und der DDR. Die Prüflinge sind u. a. mit den Begriffen Stalinismus und Zentralverwaltungswirtschaft vertraut gemacht worden und können die Geschichte der deutschen Teilung nach 1945 in die europäische und Weltgeschichte einordnen. Sie haben im Unterricht die Art und Weise erörtert, wie die geteilte Geschichte in die gemeinsame Gegenwart hineinreicht.

## B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

In der ersten Teilaufgabe (AFB I) sind die Prüflinge in der Lage, die zentrale Liedaussage zu formulieren und mit dem historischen Kontext zu verbinden. Folgende Gesichtspunkte können eingebracht werden:

- Die zentrale Aussage des Liedes besteht darin, dass die Einheitspartei allwissend und allgegenwärtig und damit unverzichtbar ist, um eine neue Gesellschaft aufzubauen.
- Das Lied verdeutlicht einerseits den Abschluss eines historischen Weges: Nach der Vereinigung von KPD und SPD zur SED im April 1946 bekannte sich die Partei zunächst zu einem „besonderen deutschen Weg zum Sozialismus“, Funktionäre der ehemaligen KPD und SPD führten sie gemeinsam. Mit Beginn des Kalten Krieges wurde die SBZ auch ideologisch immer stärker am sowjetischen Vorbild ausgerichtet, wozu auch die Umwandlung der SED in eine „Partei neuen Typs“ gehörte. Im Januar 1949 beschloss die SED-Führung die Umwandlung in eine Kaderpartei nach sowjetischem Vorbild, in der die besonders geschulte Funktionärsschicht die Meinungsbildung innerhalb der Partei dominierte. In diesem Rahmen fand die große Parteisäuberung von 1950/51 und das Abschaffen der Parität in den Führungsgremien statt. Der III. Parteitag von 1950 bildete deshalb einerseits den Abschluss einer Entwicklung.
- Die stalinistische Ausrichtung der Partei ist andererseits Voraussetzung für die Gründung und weitere Entwicklung der DDR, in deren Gesellschaft sie die Führungsrolle beanspruchte. Zeichen dafür ist die 1952 erfolgte Proklamation der Partei zum Aufbau der Grundlagen des Sozialismus. Beide Ereignisse wären ohne eine stalinistisch ausgerichtete Staats-Partei, die sich am Vorbild der KPdSU orientierte, nicht möglich gewesen.
- Die Stalinisierung der SED verlief parallel zur Stalinisierung der Gesellschaft und der übrigen Parteien in der sowjetischen Besatzungszone bzw. in der DDR.

In der zweiten Teilaufgabe (AFB II) untersuchen die Prüflinge selbst gewählte Passagen des historischen Liedes, finden Bestandteile, die die Gesamtaussage in besonderer Weise unterstützen und analysieren diese. Dabei sind folgende Gesichtspunkte bedeutsam:

- Die SED wird im Lied als Partei beschrieben, ohne deren Wirken eigener Lebensanspruch nicht möglich ist (Z. 3f. „Wo sie war, war das Leben. / Was wir sind, sind wir durch sie.“)
- Hervorgehoben wird eine sorgende Zuwendung der Partei für ihre Mitglieder (Z. 7f. „Uns schützt die Mutter der Massen.“), insbesondere in Kampf- und Krisenzeiten (Z. 24 „Sank uns im Kampf auch mal der Mut,..“, Z. 46 „Hetzen Hyänen zum Kriege...“).
- Die Partei wird als die Einrichtung dargestellt, die unverzichtbare Gaben für eine neue Gesellschaft verteilt (Z. 42f. „Sie hat uns alles gegeben,/ Ziegel zum Bau und den großen Plan.“).
- Der historische Bezug wird in der letzten Strophe explizit herausgestellt, wenn der Aufbau der neuen Gesellschaft ( Z. 48 „Zimmert das Haus und die Wiege,..“) in Abgrenzung zu äußeren Bedrohungen beschworen wird (Z. 46 „Hetzen Hyänen zum Kriege...“, Z. 49 „Bauleute, seid auf der Wacht“).
- Die beabsichtigte Wirkung des Textes wird durch die Melodie verstärkt. Sie soll Zuversicht und Selbstgewissheit ausdrücken. Die Strophen, von einem einzelnen Sänger vorgetragen, sind als Marschlied komponiert. Der von einem Chor vorgetragene Refrain animiert zum Mitsingen. Das eingängige Motiv hat die Funktion eines „Ohrwurms“.

Bei der Bearbeitung der dritten Teilaufgabe (AFB III) lassen die Prüflinge insbesondere folgende Wertungen in die Beurteilung einfließen:

- Der sprachlich einfach gehaltene Text und die einfache, eingängige und leicht nachzusingende Melodie erlauben es insbesondere im Refrain, das Lied als Massengesang bei Großveranstaltungen einzusetzen.
- Das Lied soll Sympathien für die Partei auslösen, sie wird durchgehend mit positiv besetzten Begriffen in Zusammenhang gebracht (z. B. Z.7 „niemals verlassen“, Z. 24 „gestreichelt“, Z 1, 42 „alles gegeben“)
- Das Zusammengehörigkeitsgefühl der Mitglieder der SED wird durch das „wir“ gestärkt.
- Insgesamt gesehen drückt das Lied den Anspruch der Unfehlbarkeit der SED in der sozialistischen Gesellschaft aus. Der Refrain führt durch Wiederholung und Steigerung zur Einprägung der Kernaussage: Wird in der Eingangszeile des Refrains die Partei zweimal erwähnt, so endet der Refrain mit einer dreimaligen Nennung der Partei.
- Das Wirken der Partei wird als gottähnlich bewertet, indem sie für Naturphänomene verantwortlich gemacht wird ( Z 1f. „Sie hat uns alles gegeben, Sonne und Wind...“). Das Lied ist letztlich ein pseudoreligiöser Lobgesang und zeigt den Anspruch der SED auf allumfassende Führung.

## B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ setzt voraus, dass das im Unterricht geübte Verfahren der Quelleninterpretation umfassend angewandt und die Prüflinge dabei der Spezifik des historischen Liedes vollauf gerecht werden. Sie kommen in der Untersuchung zu den im Erwartungshorizont dargestellten oder gleichwertigen Erkenntnissen und Beurteilungen. Sie gehen auf zentrale Textpassagen ein und erklären diese vollständig in ihrer damaligen Bedeutung. Ihre Argumentation stützt sich auf umfassende Kenntnisse der DDR-Geschichte im angegebenen Zeitraum und verwendet Fachbegriffe und historische Untersuchungsverfahren korrekt und angemessen. Die Interpretation erfolgt sprachlich richtig in guter Ausdrucksweise.

Eine mit der Note „ausreichend“ bewertete Prüfungsleistung liegt vor, wenn die geübten Schritte der Quelleninterpretation im Allgemeinen noch angewandt werden und die Prüflinge das Spezifische des Liedes erkennen. Bei der Untersuchung des Liedes kommen die Prüflinge im Wesentlichen zu richtigen Erkenntnissen und Beurteilungen. Einzelne Textpassagen können hinreichend richtig erklärt und in den historischen Kontext im Großen und Ganzen korrekt eingeordnet werden. Grundlegende Fachbegriffe werden im Allgemeinen noch richtig eingesetzt, Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und Ausdrucksweise beeinträchtigen die eigene Argumentation nicht wesentlich.

### 1.2.2 Jugendkultur und mentaler Wandel in beiden deutschen Staaten (vergleichende Interpretation zeitgleicher Quellen)

A Prüfungsaufgabe

A.1 Aufgabenstellung

1. Fassen Sie die Argumente zusammen, mit denen in beiden Quellen die damals aktuellen Entwicklungen innerhalb der Popkultur bewertet werden.
2. Erläutern Sie die beiden Reaktionen auf die Veränderungen der Jugendkultur in ihrem historischen Kontext.
3. Vergleichen Sie beide Reaktionen.

A.2 Material

M 1: Rezension des ersten Beatle-Films „A Hard Day’s Night“ in der Zeitschrift „Deutsche Jugend“

*Die in den 1960er-Jahren in der Bundesrepublik erschienene Fachzeitschrift „Deutsche Jugend“ veröffentlichte im August 1964 die nachfolgende Rezension zum viel beachteten Beatles-Film „A Hard Day’s Night“. Die hier vertretenen Ansichten können als durchaus repräsentativ für die damalige öffentliche Meinung in der BRD angesehen werden.*

Da ist er nun – der lang ersehnte Beatle-Film. Und durch unsere Kinos röhrt der Brunstschrei der vier Pilzköpfe: „Yeah! Yeah! Yeah!“. Das Beatle-Zelluloid vermittelt uns ein ganz neues Beatle-Gefühl. Denn man muß sie wirklich gesehen haben ...

Bei der Münchner Premiere fielen die jugendlichen Fans reihenweise in wilde Ekstase. Auf und vor der Leinwand ein einziges Kreischen, Quieken, Stöhnen und Jauchzen. Ein paar Tage später – als ich mir das Wunder-Quartett aus Liverpool zu Gemüte führte – waren die Reihen stark gelichtet. Von Hysterie im Parkett keine Spur. Und dennoch: Die Haar-Fetischisten sind einen Kinobesuch wert. Die Leinwand zuckt und vibriert in wildem Taumel. Die Zappel-Bubis sind ein Phänomen.

Ein Show-Phänomen und ein soziologisches Phänomen! Die englischen Heulbojen haben eine Masche, aber eine gekonnte. Sie verstehen ihr Mundwerk. Ihre dreiste Frechheit, ihr Schnodder-Ton, ihre schlagfertige Unverschämtheit, ihre Selbstironie, ihr harmloser Witz sind entwaffnend. Ein Gentleman auf der Leinwand ist über ihr Verhalten empört. Doch Ringo setzt ihn schachmatt: „Gib Küßchen!“; sagt er mit argloser Tücke. Wer kann da länger sauer sein?

Die quecksilbrigen Zottel-Knaben sind gewiß Eintagsfliegen des Show-Geschäfts. Lange wird der Beatle-Boom nicht dauern. Aber wie Frankie-Boy, Elvis Presley oder Bill Haley öffnen die Fransen-Bubis die Ventile der Teenager. In den Ekstasen wird die angestaute Energie der Jugendlichen frei. Wer die verzückten, entrückten, hin- und hergerissenen Mädchengesichter auf der Leinwand sah, den mag es schauern. Aber die jugendliche Massenhysterie könnte ja auch in gefährlichere Bahnen gelenkt werden. Die Rattenfänger aus Liverpool sind vergleichsweise harmlos.

Worauf ihre magische Wirkung beruht, dürfte schwer zu ergründen sein. Vielleicht ist die alberne Kostümierung ein Protest. Ein etwas infantiler Protest gegen die Norm, gegen die Konvention, gegen die nüchterne, ernüchterte Welt des Materialismus.

Eine Münchner Zeitung machte eine Umfrage bei den jugendlichen Kinobesuchern. 65,2 Prozent der weiblichen Beatle-Fans würden die englischen Sängerknaben vom Fleck weg heiraten. 77,6 Prozent der männlichen Beatle-Verehrer träumen davon, selber ein Pilzkopf zu sein. Wenn wirklich ein Großteil der Jungen so sein möchte wie John, Paul, George oder Ringo, wenn die Knaben aus Liverpool wirklich das Idol der Mädchen sein sollten, dann allerdings...

Denn das muss man doch wohl sagen: Die Beatles sind der Abgesang des Mannes. Es lebe das Feminine im stärkeren Geschlecht! Aber die Zeichen der Zeit stehen für den Mann ja sowieso nicht günstig. Die soziologischen Auguren wittern seit langem ein neues Matriarchat.

Aber dafür können die Beatles ja nichts. Und wenn die Teenager und Twens die Wunderknaben „dufte“ finden und restlos glücklich sind, wenn ihnen das „Yeah! Yeah! Yeah!“ in den Ohren dröhnt – wer will es ihnen verargen?

Vorerst jedenfalls ist die Beatle-Bombe vor allem auch eine Business-Bombe. Das Programmheft kostet zwei Mark. Die „Wahre Geschichte der Beatles“ kann man auch an der Kinokasse erstehen. Und eine Schallplattenfirma überreicht kostenlos ein Beatle-Bild mit Autogrammen. Auf der Rückseite sind die Titel der Beatle-Schlager abgedruckt, versteht sich. – Merke: There is no business like Beatle-Business!

*Karsten Peters: Ein ganz neues Beatle-Gefühl. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit. 12. Jg. Heft 8. August 1964, S. 373 f.*

M 2: Beschluss des Sekretariats der SED-Bezirksleitung Leipzig vom 13.10.1965

*Am 11.10.1965 vollzog das ZK der SED auf Betreiben Erich Honeckers mit Billigung Walter Ulbrichts eine Wende im Umgang mit der Beat-Musik. Die bisherige Duldung wurde zurückgenommen und ein strikter Verbotskurs gefahren. Vorgegangen war u. a. im September 1965 die Demolierung der Westberliner „Waldbühne“ nach einem Auftritt der „Rolling Stones“ durch Tausende von Fans.*

Zu einigen Fragen der Jugendarbeit und dem Auftreten von Rowdygruppen

In Verwirklichung des Jugendkommuniqués des Politbüros des Zentralkomitees und des Jugendgesetzes zeigen sich auf vielen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens Fortschritte in der Arbeit mit der Jugend. Die Haltung eines großen Teils der Jugendlichen läßt erkennen, daß sie eine ordentliche und ehrliche Einstellung zu unserem Arbeiter- und Bauern-Staat, zur sozialistischen Arbeit und zum Lernen haben.

Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß es einen Teil von Jugendlichen gibt, bei denen sich Tendenzen der amerikanischen Unkultur, der Texasideologie und des Rangertums zeigen, die sich in den letzten Wochen und Monaten verstärkt haben. Die sind Ausdruck der ständigen Konfrontierung mit der bürgerlichen Ideologie, wobei die westdeutsche reaktionäre Gesellschaftsordnung versucht, ihre Unkultur auch in die DDR einzuschmuggeln. Diese Erscheinungen widersprechen zutiefst den gesitteten Anschauungen von Moral und Ethik aller anständigen Menschen.

Das Ziel des Gegners besteht darin, besonders unter der Jugend die ideologische Aufweichung zu betreiben. Zügellosigkeit und Anarchie zu entwickeln, um Teile der Jugend gegen ihre eigene Arbeiter- und Bauern-Macht aufzuputschen und zum Landfriedensbruch aufzuhetzen. Sie betreiben diese Aufhetzung über ihre Rundfunk- und Fernsehstationen, besonders über den Deutschlandfunk, durch Einschleusung von Schund- und Hetzschriften, aber auch sehr geschickt mit Mitteln der Unkultur der westlichen Musik und des Tanzens, der Beatle-Ideologie und des Gamlertums, der Aufhetzung zur Arbeitsbummelei. In Westdeutschland selbst brauchen sie diese Lebensweise, um die Jugend psychologisch zu verseuchen und mit allen Mitteln der Verrohung, der Aufputschung der niedrigsten Instinkte ideologisch für ihre verbrecherischen Kriegspläne reif zu machen.

Unsere Gesellschaftsordnung hat die Pflicht, alle Einflüsse und Erscheinungen westlicher Unkultur zu bekämpfen. Auswüchse, wie die in letzter Zeit in immer größerer Zahl auftretenden Beatle-Gruppen mit amerikanischen Namen, fast ausschließlich westlichem und undefinierbarem Musikrepertoire unter dem Deckmantel des Eigenarrangements haben nichts mit fortschrittlichen Lebensidealen gemein. Wir sind durchaus für eine moderne und gepflegte Tanzmusik, wir sind auch nicht gegen zündende Rhythmen, aber wenden uns entschieden gegen solche Gruppen, die alle Prinzipien der Moral und Ethik verletzen, barfuß und halbnackt auftreten, Körperverrenkungen vollziehen und damit ihren aufpeitschenden Rhythmen die Jugend in Ekstase bringen, um sie zu Exzessen zu verleiten.

Andere solche Auswüchse sind das rowdyhafte Auftreten eines Teils von Jugendlichen, das sich verstärkt bei öffentlichen Veranstaltungen ... zeigt. Dort kommt es zu Verleumdungen und zur Hetze gegen führende Persönlichkeiten von Partei und Staat. Bürger werden belästigt, angepöbelt, und in einigen Fällen wurden auch Angehörige der Sicherheitsorgane, Partei-, Staats- und FDJ-Funktionäre angegriffen.

Die Häufung und der Charakter dieser Ausschreitungen in den letzten Monaten beweist, daß sie zielgerichtet organisiert und gelenkt werden, wobei die Drahtzieher und Manager im Hintergrund bleiben.

Fundstelle:

*Christoph Kleßmann, G. Wagner (Hg.): Das gespaltene Land. Leben in Deutschland 1945 bis 1990. Texte und Dokumente zur Sozialgeschichte, München 1993, S. 471 f.*

B Erwartungshorizont

B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Bei der Behandlung der deutschen Nachkriegsgeschichte im Grundkurs wurde versucht, die getrennte Sicht auf die Geschichte der beiden deutschen Staaten nach 1949 ebenso zu überwinden wie eine teleologisch geprägte Sicht unter den Aspekten „Erfolg“ bzw. „Misserfolg“ (Scheitern der DDR). Im Anschluss an das Konzept von Christoph Kleßmann wurde darauf Wert gelegt, die Besonderheit der Trennung ebenso wie der asymmetrischen Verflochtenheit deutsch-deutscher Geschichte zu erfassen. Diese zeigt sich sowohl in Unterschieden und Gegensätzen als auch in Gemeinsamkeiten innerhalb bestimmter Entwicklungen. Der historische Hintergrund dafür ist zunächst die gemeinsame Geschichte bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten. Es sind aber auch die gemeinsamen Interessen und Wechselbeziehungen, die trotz der beiderseitigen Blockintegration weiter wirkten.

Auf Perspektivenpluralität und die Fähigkeit zur Empathie wurde bei der Behandlung der deutsch-deutschen Geschichte besonders Wert gelegt, ohne die prinzipielle Differenz von parlamentarischer Demokratie und SED-Staat aufzugeben.

Ein wichtiger Aspekt war im Unterricht die Untersuchung von Antworten, die in beiden deutschen Gesellschaften für vergleichbare Herausforderungen vor dem Hintergrund der staatlichen Teilung gefunden wurden. Eine solche Herausforderung stellte zweifelsohne der fundamentale mentale Wandel in beiden deutschen Gesellschaften dar, der mit Schlagwörtern wie „Amerikanisierung“ oder „Verwestlichung“ umrissen werden kann. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Popkultur, die besonders die Jugend in beiden deutschen Staaten betraf. Deshalb bildete das Themenfeld „Jugend und Jugendkultur“ den Schwerpunkt des Unterrichts. Aus der bundesdeutschen Kultur- und Alltagsgeschichte sind Probleme der Verwestlichung sowie der Jugendrebellion in der 68er-Phase aufgegriffen worden. Erscheinungen des Anpassungswiderstandes in der DDR (z. B. Künstler, Rückzug in individuelle Nischen) sind ebenso behandelt worden wie der Versuch, Menschen über vorgegebene Wahrheiten erziehen zu wollen.

## B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

### zur Teilaufgabe 1 (AFB I)

- Die Prüflinge stellen einleitend die Quellen in ihrem situativen Kontext vor.
- Es wird Wert gelegt auf die Kompetenz, in knapper Form (unter Vermeidung einer Textparaphrase) die Argumente aus den Texten herauszuarbeiten und zu nennen.
- M 1: Verwunderung („Phänomen“), Einstufung der Äußerungsformen als absonderlich („Brunstschrei“, „Heulbojen“ etc.), Harmlosigkeit, aber doch kritische Betrachtung der Wirkung auf die Jugendlichen („Rattenfänger“), neue Rollen der Geschlechter befürchtet, Kritik am Materialismus, Kritik an Konsum/Vermarktung
- M 2: Ablehnung der Popkultur, Verknüpfung mit Antiamerikanismus („amerikanische Unkultur“), Ausdruck der kapitalistischen Gesellschaftsform, Mittel der („imperialistischen“) Unterwanderung (v. a. durch BRD), ethisch-moralische Ablehnung der Äußerungsformen der Popmusik („Körperverrenkungen“, „Exzesse“ usw.)

### zur Teilaufgabe 2 (AFB II)

Die Prüflinge erläutern auf der Grundlage ihres Wissens und gewonnener Einsichten die Reaktionen.

Sie stellen die Kritik der Erwachseneneneration in der Bundesrepublik in den Zusammenhang der Umbruchszeit der 1960er-Jahre. Dabei können sie auf folgende Aspekte eingehen:

- fortgesetztes Wirtschaftswunder
- starke Amerikafreundlichkeit und Verwestlichung der Kultur (in Pop-Musik, Film, Literatur etc.)
- dennoch Ressentiments gegenüber der Verwestlichung, vor allem gegenüber der Popkultur unter kulturkritischem Aspekt
- Schwanken zwischen Akzeptanz und Ablehnung der sich formierenden Konsumgesellschaft
- Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der Elterngeneration
- beginnende Liberalisierung der Lebensstile (Familie, Sexualität, Werte)
- Rückgang religiöser Bindungen

Die Prüflinge erklären den Konflikt zwischen den Generationen z. B. aus dem Aufeinandertreffen des Wunsches der Kriegsgeneration, das Erreichte zu bewahren, und dem Wunsch der Jugend nach Liberalisierung der Gesellschaft.

Zur Erklärung des strikten Verbotskurses der SED sind v. a. folgende Aspekte heranzuziehen:

- Festigung der politischen und ideologischen SED-Macht in allen Bereichen
- völlige politische Abschottung gegenüber dem Westen seit dem Mauerbau 1961
- ökonomisches Wachstum, doch Zurückbleiben hinter der BRD
- Antifaschismus in Kontinuität zum kommunistischen Widerstand als Hauptlegitimation der DDR gegenüber der BRD
- kulturpolitisches Schwanken zwischen Liberalisierung und strikter Zensur zur Einbindung der Intellektuellen und Jugendlichen
- fortgesetzter Rückgang religiöser Bindungen in der breiten Bevölkerung

Die Prüflinge legen dar, dass vom ZK der SED die Ablehnung der westlichen Jugendkultur als Teil des Klassenkampfes (Kampf gegen den Imperialismus) verstanden wird

.

### zur Teilaufgabe 3 (AFB III)

Der Vergleich soll ergeben, dass es neben deutlichen Unterschieden auch Gemeinsamkeiten in der Beurteilung der Jugendkultur in der BRD und DDR gab. Angeführt werden können u. a. folgende Aspekte:

- politische bzw. gesellschaftliche Führungsrolle der Vorkriegsgeneration in beiden deutschen Staaten
- Bewertung der Jugendkultur als Nonkonformismus bzw. Subkultur, Unverständnis für neue kulturelle Phänomene (Generationenkonflikt)
- Furcht vor Werteverlust und Gefährdung der Gesellschaft sowohl in der BRD als auch in der DDR
- Widerstand der Erwachsenen bis hin zur Ausgrenzung der Jugendlichen
- „Negative Integrationspolitik“ der SED, Abwertung als „Kultur des Klassenfeindes“
- Aufbau von Alternativen in der DDR und Inanspruchnahme der Kultur für die Sache des Sozialismus
- zunehmende Akzeptanz als Ausdruck individueller Freiheit
- zunehmende „Entelitisierung“ der Kultur und Popularisierung

- nur begrenzte Sanktionsmöglichkeiten in der BRD und dort nur im privaten Bereich

Beide Gesellschaften bleiben letztlich mit ihren Reaktionen auf die neuen Jugendbewegungen erfolglos.

### B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ setzt folgende Leistungen voraus:

- Bei der Teilaufgabe 1 werden die jeweiligen Wertungen und deren Begründung sicher aus den Quellen herausgearbeitet. Eine Textparaphrase wird vermieden. Die Argumente werden präzise und vollständig zusammengefasst.
- Bei Teilaufgabe 2 können die Prüflinge die Quellen in den jeweiligen Kontext einordnen. Dabei wird der Zusammenhang der Lebenswirklichkeit in den beiden deutschen Staaten (politisch, gesellschaftlich, wirtschaftlich, mental) erfasst und in sich stimmig dargestellt.
- Bei Teilaufgabe 3 stellen die Prüflinge Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie die zugrunde liegenden Ursachen differenziert dar. Auf dieser Basis kommen sie zu einem eigenständigen, reflektierten und überzeugenden Urteil.

Eine mit der Note „ausreichend“ bewertete Prüfungsleistung liegt vor, wenn die Prüflinge folgende Leistungen erreichen:

- In der Teilaufgabe 1 werden aus beiden Quellen die Mehrzahl der Wertungen und ihre Begründungen herausgearbeitet sowie eine Textparaphrase vermieden.
- Bei Teilaufgabe 2 vermögen die Prüflinge die Quellen in den jeweiligen historischen Kontext einzuordnen. Dabei werden verschiedene Aspekte erfasst.
- Bei Teilaufgabe 3 können die Prüflinge Gemeinsamkeiten und Unterschiede ansatzweise darlegen und beurteilen.

### 1.2.3 Kennedy 1963 in Berlin (Interpretation einer Einzelquelle - Grundkurs bilingual Geschichte auf Englisch)

#### A Aufgabenstellung

##### A.1 Prüfungsaufgabe

1. Describe the American policy concerning Germany between 1945 and 1963.
2. Analyse Kennedy's speech by the term "era of Cold War".
3. Democracy as a basic value
  - 3.1 Characterise Kennedy's idea of democracy.
  - 3.2 "... and democracy is not perfect ..." (line 12) Prove the validity of this statement by examining one example in history.

Anmerkung: Die englischen Operatoren sind den in der EPA erläuterten deutschen Begriffen wie folgt zuzuordnen:

to describe = beschreiben, schildern  
 to analyse = analysieren  
 to characterise = charakterisieren  
 to prove = prüfen

Als Hilfsmittel können ein zugelassener Geschichtsatlas sowie eines der für die Abiturprüfung im Fach Englisch genehmigten Wörterbücher benutzt werden.

#### A.2 Material

M: Rede des amerikanischen Präsidenten J. F. Kennedy in West-Berlin (Ausschnitt)

*Während der Hochphase des Kalten Krieges, am 26. Juni 1963 und damit zwei Jahre nach dem Bau der Mauer, hielt der amerikanische Präsident J. F. Kennedy vor dem Rathaus in Schöneberg eine Rede, die in Westdeutschland große Zustimmung fand und im Anschluss immer wieder als Beispiel für die deutsch-amerikanische Freundschaft zitiert wurde.*

I am proud to come to this city as the guest of your distinguished Mayor, who has symbolized throughout the world the fighting spirit of West Berlin. And I am proud to visit the Federal Republic with your distinguished Chancellor who for so many years has committed Germany to democracy and freedom and progress, and to come here in the company of my fellow American, General Clay, who has been in this city during its great moments of crisis and will come again if ever needed.

- 5 Two thousand years ago the proudest boast was "civis Romanus sum."<sup>1)</sup> Today, in the world of freedom, the proudest boast is "Ich bin ein Berliner." ...

10 There are many people in the world who really don't understand, or say they don't, what is the great issue between the free world and the Communist world. Let them come to Berlin. There are some who say that communism is the wave of the future. Let them come to Berlin. And there are some who say in Europe and elsewhere we can work with the Communists. Let them come to Berlin. And there are even a few who say that it is true that communism is an evil system, but it permits us to make economic progress. *Lass' sie nach Berlin kommen*. Let them come to Berlin.

15 Freedom has many difficulties and democracy is not perfect, but we have never had to put a wall up to keep our people in, to prevent them from leaving us. I want to say, on behalf of my countrymen, who live many miles away on the other side of the Atlantic, who are far distant from you, that they take the greatest pride that they have been able to share with you, even from a distance, the story of the last 18 years. I know of no town, no city, that has been besieged for 18 years that still lives with the vitality and the force, and the hope and the determination of the city of West Berlin. While the wall is the most obvious and vivid demonstration of the failures of the Communist system, for all the world to see, we take no satisfaction in it, for it is, as your Mayor has said, an offense not only against history but an offense against humanity, separating families, dividing husbands and wives and brothers and sisters, and dividing a people who wish to be joined together.

20 What is true of this city is true of Germany – real, lasting peace in Europe can never be assured as long as one German out of four is denied the elementary right of free men, and that is to make a free choice. In 18 years of peace and good faith, this generation of Germans has earned the right to be free, including the right to unite their families and their nation in lasting peace, with good will to all people. You live in a defended island of freedom, but your life is part of the main. So let me ask you as I close, to lift your eyes beyond the dangers of today, to the hopes of tomorrow, beyond the freedom merely of this city of Berlin, or your country of Germany, to the advance of freedom everywhere, beyond the wall to the day of peace with justice, beyond yourselves and ourselves to all mankind.

25 Freedom is indivisible, and when one man is enslaved, all are not free. When all are free, then we can look forward to that day when this city will be joined as one and this country and this great Continent of Europe in a peaceful and hopeful globe. When that day finally comes, as it will, the people of West Berlin can take sober satisfaction in the fact that they were in the front lines for almost two decades. All free men, wherever they may live, are citizens of Berlin, and, therefore, as a free man, I take pride in the words "*Ich bin ein Berliner*."

<http://www.historyplace.com/speeches/berliner.htm> (12. Januar 2004)

<sup>1)</sup> Civis Romanus sum. = Ich bin ein römischer Bürger. / Ich bin ein Bürger Roms.

B Erwartungshorizont

B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Inhaltliche Voraussetzungen:

Das Thema bezieht sich auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg sowie den Beginn des Kalten Krieges mit der Herausbildung der Blöcke, wobei insbesondere die US-amerikanische Politik im Mittelpunkt steht. Weiterhin wird auf die Rolle bzw. Situation Deutschlands eingegangen sowie zwischen den Entwicklungen im Westen und Osten des Staates unterschieden.

Methodische Qualifikationen:

Den Prüflingen ist die Aufgabenart „Interpretieren von Quellen“ bekannt. Sie können eine schriftliche Quelle entsprechend auswerten.

Urteilskompetenz:

Die Prüflinge haben gelernt, zu einem durch Argumente begründeten Werturteil zu gelangen. Sie sind imstande, ethische, moralische und normative Kategorien unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung anzuwenden und dabei eigene Wertmaßstäbe zu reflektieren.

B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

zur Teilaufgabe 1 (AFB I)

- Vorstellen der Deutschlandpolitik der USA von der Sieger-/Besatzungsmacht zum (dominierenden) Partner der Bundesrepublik innerhalb der westlichen Allianz
- Gliederung in einzelne Phasen
- Eingehen auf den besonderen Status von Berlin

zur Teilaufgabe 2 (AFB II)

- Erschließen von Ort, Zeit, Anlass, Perspektive und Intention der Rede unter dem Aspekt des Kalten Krieges
- Nachweis des appellativen Charakters der Rede an sprachlichen Mitteln
- Herausarbeiten der Sicht Kennedys von (West-)Berlin als Symbol der Freiheit und Demokratie in der westlichen Welt



zur Teilaufgabe 3.1 (AFB II)

- Beschreibung von Kennedys Demokratievorstellungen (unteilbare Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit, wirtschaftliche und politische Überlegenheit gegenüber dem Kommunismus in Gegenwart und Zukunft)
- Herausarbeiten von Schlüsselwörtern und Gegenüberstellung von Begriffen
- Zusammenführung der Ergebnisse dahingehend, dass Kennedy den westlichen Demokratiebegriff vertritt

zu Teilaufgabe 3.2 (AFB III)

- Untersuchung der Einschätzung Kennedys an einem Beispiel aus der Geschichte der westlichen Demokratie (z. B. Weimarer Republik, Schwachpunkte von Formen der westlichen Demokratien)
- Begründete Formulierung des Ergebnisses

### B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ setzt voraus, dass die Inhalte der US-amerikanischen Deutschlandpolitik benannt werden, die methodischen Schritte der Analyse des Materials ausgewiesen und angewendet werden und eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Fragen demokratischer Weiterentwicklung erfolgt. Dabei müssen die Darstellung der Aspekte der US-amerikanischen Deutschlandpolitik sachlich korrekt sein sowie Methoden der Schriftquellenanalyse richtig angewendet werden; die Darstellung einer notwendigen Entwicklung von Demokratie muss überzeugen können.

Bei der Bearbeitung muss umfassend erfolgen, sofern von der jeweiligen Teilaufgabe her vorgesehen:

- eine präzise Themenerschließung
- ein sinnvoller Aufbau und eine schlüssige Argumentation
- ein angemessener Grad der Reflexion
- eine zutreffende Verwendung der Fachterminologie
- eine differenzierte und korrekte Sprachverwendung

Eine mit der Note „ausreichend“ bewertete Leistung liegt vor, wenn grundlegende Inhalte der US-amerikanischen Deutschlandpolitik benannt werden, die methodischen Schritte der Analyse des Materials angewendet werden und eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Fragen demokratischer Weiterentwicklung erfolgt. Dabei müssen mindestens die Darstellung einzelner Aspekte der US-amerikanischen Deutschlandpolitik sachlich korrekt sein sowie Methoden der Schriftquellenanalyse richtig angewendet werden; die Darstellung einer notwendigen Entwicklung von Demokratie muss im Ansatz überzeugen können.

Bei der Bearbeitung muss weitgehend erfolgen, sofern von der jeweiligen Teilaufgabe her vorgesehen:

- eine präzise Themenerschließung
- ein sinnvoller Aufbau und eine schlüssige Argumentation
- ein angemessener Grad der Reflexion
- eine zutreffende Verwendung der Fachterminologie
- eine differenzierte und korrekte Sprachverwendung

### **1.2.4 Holocaust - Motive von Täterinnen und Tätern (Erörterung verschiedener Deutungen aus unterschiedlichen Darstellungen)**

A Aufgabenstellung

A.1 Prüfungsaufgabe

Erörtern Sie die These von Daniel J. Goldhagen, dass eine bösartige Form des deutschen Antisemitismus den deutschen Täterinnen und Tätern die erforderliche Motivation geliefert habe, sich an der Vernichtung der Juden bereitwillig zu beteiligen.

Bearbeiten Sie dabei folgende Aufgaben:

- Geben Sie die Auffassung Daniel J. Goldhagens wieder (M 1).
- Erläutern Sie die in M 1, Z 1 aufgestellte Behauptung.
- Beurteilen Sie – ausgehend von Manoscheks Auffassungen (M 2) – Goldhagens These, wie sie in M 1, Z 14 ff. zum Ausdruck kommt.

## A.2 Material

### M 1: Daniel Jonah Goldhagen über den „eliminatorischen Antisemitismus“

*Der amerikanische Politologe Daniel Jonah Goldhagen hat sich in seiner Dissertation intensiv mit der Rolle der Deutschen im Holocaust beschäftigt. Die von ihm in seiner 1996 veröffentlichten Forschungsarbeit vertretenen Thesen führten zu einer intensiven Diskussion in der Fachwissenschaft und in der historisch interessierten Öffentlichkeit.*

*Die Hervorhebungen entsprechen dem Original.*

5 Daß die Täter den Massenmord billigten und bereitwillig daran teilnahmen, steht fest. Daß ihre Zustimmung im wesentlichen von dem Bild bestimmt war, das sie von den Juden hatten, kann man ebenfalls mit Gewißheit sagen, denn es läßt sich kein anderer plausibler Grund für ihr Handeln nennen. Wären sie nicht Antisemiten, und zwar Antisemiten einer ganz bestimmten Ausprägung gewesen, dann hätten sie sich nicht an der Vernichtung beteiligt, und Hitlers Feldzug gegen die Juden hätte sich völlig anders entwickelt. Der Antisemitismus der Täter und damit das Motiv, das sie zum Morden trieb, entsprang einzig und allein ihrer Weltanschauung. Diese ist keine zusätzliche, sondern eine unabhängige Variable, die sich ihrerseits auf keinen anderen Faktor zurückführen läßt.

10 Das jedoch, um es noch einmal ausdrücklich zu sagen, bedeutet nicht, daß sich der Holocaust monokausal erklären ließe. Dafür, daß Hitler und andere ihr Programm des Völkermords entwickeln, daß sie in die Lage kommen konnten, dieses Programm auch in die Tat umzusetzen, daß die notwendigen Voraussetzungen für seine Durchführung gegeben waren und daß es dann tatsächlich durchgeführt wurde, dafür mußten viele, im großen und ganzen bekannte Faktoren zusammenwirken. Dieses Buch hat sich auf einen davon konzentriert, und zwar auf denjenigen, der bislang am wenigsten verstanden worden ist: Untersucht wurde das Motiv, das die deutschen Männer und Frauen, ohne die der Holocaust nicht hätte verübt werden können, dazu trieb, ihren Körper, ihre Seele und ihren Erfindungsgeist diesem Unternehmen zur Verfügung zu stellen. Allein im Hinblick auf das *Motiv* ist bei den meisten Tätern 15 eine monokausale Erklärung ausreichend.

Die These ist also: Die böartige Form des deutschen Rassenantisemitismus ist *in diesem historischen Fall* nicht nur ein zureichender Grund für die Entscheidungen der NS-Führung, sondern er lieferte den Tätern auch die erforderliche Motivation, sich an der Vernichtung der Juden bereitwillig zu beteiligen. Natürlich könnte auch eine Reihe anderer Faktoren – unabhängig von ihrem Antisemitismus oder in Verbindung mit diesem – die Deutschen veranlaßt haben, die Juden zu ermorden. Doch dem war nicht so.

*Daniel Jonah Goldhagen: Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust, Berlin 1996, S. 487 f.*

### M 2: Walter Manoschek zur These Goldhagens

*Der Politikwissenschaftler Walter Manoschek, Jg. 1957, hat sich in seinen Forschungen intensiv mit dem Holocaust beschäftigt. In der Diskussion um die Thesen Goldhagens äußerte er die nachstehende Position.*

5 Goldhagen bietet als Erklärungsangebot die sensationsträchtige These, daß der Holocaust als „nationales Projekt“ nahezu aller Großdeutschen umgesetzt wurde, die allesamt mit dem propagierten Vernichtungsantisemitismus des NS-Regimes übereinstimmen. Diese Analyse ist eindimensional und in ihrer deterministischen Ableitung sicher nicht haltbar. Damit kann weder der Genozid an den Sinti und Roma oder die willfähige Mitwirkung von Ukrainern, Letten, Kroaten und Rumänen am Judenmord erklärt werden. Goldhagen reduziert zudem den nationalsozialistischen Rassismus auf das destruktivste und schrecklichste Kapitel – den Holocaust – und unterschlägt, daß die nationalsozialistische rassische Utopie sich nicht darauf beschränkte und auch die Ausmerzung aller Behinderten und Erbkranken, die Sterilisierung von Homosexuellen und „biologisch Unerwünschten“ beinhaltete.

10 Mit Goldhagens monokausaler These vom tief verankerten Vernichtungswunsch der Großdeutschen wird man der Judenvernichtung nicht gerecht. Der jahrhundertelange Antisemitismus als integraler Teil der politischen Kultur war eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für den Holocaust. Antisemitismus in all seinen religiösen, ökonomischen und rassischen Schattierungen, Autoritätshörigkeit, Gruppendruck, Angst, mangelnde Zivilcourage, Karrieremotive, Bereicherung, schrankenloses Machtgefühl der „Herrenrasse“ oder einfach Desinteresse am Schicksal der Juden verschmolzen zu einem Amalgam<sup>1)</sup>, das die systematische Umsetzung des Vernichtungsprozesses erst ermöglichte.

*Walter Manoschek: Der Judenmord als Gemeinschaftsunternehmen. In: Julius H. Schoeps (Hg.): Ein Volk von Mördern? Die Dokumentation zur Goldhagen-Kontroverse um die Rolle der Deutschen im Holocaust, Hamburg 1996, S. 157 f.*

<sup>1)</sup> *Amalgam: feste Verbindung, Legierung*

## B Erwartungshorizont

### B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Prüflinge haben grundlegende Kenntnisse zum Nationalsozialismus erworben und dabei Begriffe wie Faschismus, Nationalsozialismus, Antisemitismus und Rassismus angewandt. Nach der Krise des Parlamentarismus im Europa der Zwischenkriegszeit (Bolschewismus in der Sowjetunion, Faschismus in Italien, antidemokratische Bewegungen in Frankreich und Großbritannien) untersuchten sie die Zerstörung der Weimarer Demokratie und die Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur.

Einen Schwerpunkt bildete der Holocaust. Der Kurs wurde mit der Behandlung von Nachwirkungen des Nationalsozialismus nach 1945 abgeschlossen. Die Prüflinge erlernten ein Verfahren zur Erörterung von Erklärungen historischer Sachverhalte aus Darstellungen und erörterten gegenwärtige Deutungsversuche zur Machtergreifung und zum Wesen des Nationalsozialismus, wobei die in der Aufgabe verwendeten Erklärungen zum eliminatorischen Antisemitismus keine Rolle spielten. Dabei erkannten sie die Singularität der deutschen Geschichte in der Mitte des 20. Jahrhunderts und zeigten andererseits ihre Einbindung in europäische Entwicklungen auf.

## B.2 Erwartungshorizont

Die Prüflinge weisen nach, dass sie verschiedene Deutungen eines Sachverhaltes erörtern können. Dies zeigen sie durch folgende Kompetenzen:

- Die in den Materialien enthaltenen Argumente werden korrekt erfasst und problembewusst angewendet.
- Sie analysieren die Begründungen der beiden Autoren, wägen sie gegeneinander ab und ermitteln das Für und Wider der gegebenen Positionen.
- Sie untersuchen, inwieweit die These Goldhagens historische Ereignisse, Prozesse oder Strukturen erklärt.
- Die Prüflinge beurteilen die Tragfähigkeit der gegebenen theoretischen Erklärungen. Dabei gehen sie auf Folgen der Positionen für die Beurteilung von Geschichte ein.

### zur Teilaufgabe 1 (AFB I)

Die Prüflinge analysieren Goldhagens Position und die Begründungen, die er dafür angibt:

- Sie geben mit eigenen Worten wieder, wie Daniel J. Goldhagen seine Auffassung zur besonderen Form des deutschen Antisemitismus darlegt.
- Sie zeigen auf, dass Daniel J. Goldhagen das Motiv der am Holocaust beteiligten Täterinnen und Täter einzig in einer deutschen Sonderform des Antisemitismus sieht.

### zur Teilaufgabe 2 (AFB II)

- Die Prüflinge wählen aus ihren Kenntnissen zum Holocaust historische Sachverhalte aus, z. B. freiwillige Beteiligung an Einsatzgruppen und Mordaktionen, Missbrauch von Häftlingen zu medizinischen Experimenten, aktive Beteiligung an Deportationen und Selektionen.
- Im Zusammenhang damit bestätigen sie begründet die Aussage Daniel J. Goldhagens im 1. Satz.

### zur Teilaufgabe 3 (AFB III)

- Die Prüflinge analysieren die Argumente Manoscheks und erläutern mit Hilfe der aus dem Unterricht bekannten historischen Sachverhalte, mit denen er seine Auffassung stützt, dass Goldhagens monokausale Erklärung zur Motivation der Täterinnen und Täter nicht hinreichend ist.
- Sie gehen auf den Hinweis ein, dass der nationalsozialistische Rassismus nicht auf den Holocaust beschränkt werden dürfe und belegen mit Hilfe der Argumente von Walter Manoschek die Grenzen der Position von Daniel J. Goldhagen (z. B. können mit den Thesen von Daniel J. Goldhagen die Völkermorde an Sinti und Roma ebenso wenig erklärt werden wie die Beteiligung von Nichtdeutschen am Holocaust).
- Die Prüflinge wägen die Stichhaltigkeit von Daniel J. Goldhagens These bezüglich der Motive der Täterinnen und Täter ab, indem sie darlegen, dass der nationalsozialistische Rassismus nicht auf den Holocaust beschränkt werden kann.
- Sie verweisen auch auf andere als in den Materialien enthaltene Argumente, z. B. auf das nationalsozialistische System als Grundlage für den Holocaust.

## B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ wird erreicht, wenn die Prüflinge die in den beiden vorliegenden Darstellungen enthaltenen Thesen und ihre jeweilige Argumente vollständig erfassen. Sie erörtern diese, indem sie die Argumente nachvollziehbar auf ihre Stichhaltigkeit hin abwägend prüfen und auf dieser Grundlage eine eigene Stellungnahme entwickeln. Bei der Dekonstruktion der gegebenen Deutungen orientieren sie sich an den vorliegenden Teilaufgaben. Sie nutzen zur Prüfung der Thesen sicheres Fachwissen zum Problemfeld „Holocaust“.

Beide Deutungen werden von den Prüflingen insgesamt gründlich beurteilt. Sie erfassen und bewerten sicher die Perspektiven und Absichten der Autoren.

Die Note „ausreichend“ wird erreicht, wenn die Prüflinge die in den beiden Darstellungen enthaltenen Thesen und Argumente in den Grundzügen erfassen. Diese werden ansatzweise erörtert und zu einer eigenen Stellungnahme geführt. Bei der Dekonstruktion der

gegebenen Deutung lehnen sie sich an den vorliegenden Teilaufgaben an. Sie benutzen zur Prüfung der Argumente vor allem Fachwissen zum Problemfeld „Holocaust“, das aber nicht in allen Teilen klar und differenziert ist.

Sie beurteilen ansatzweise, inwieweit beide Deutungen den Holocaust hinreichend erklären. Dabei erkennen sie Perspektiven und Absichten der Verfasser in ihren Grundzügen und werten diese knapp.

### **1.2.5 Die Nationsbildung der USA (Entwicklung einer Darstellung zu einem historischen Problem)**

A Aufgabenstellung

A.1 Prüfungsaufgabe

Stellen Sie die amerikanische Nationsbildung vom Ende des 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts unter dem Aspekt von Integration und Ausgrenzung dar.

Bearbeiten Sie dabei folgende Aufgaben:

- Beschreiben Sie Ausgangsbedingungen für die Bildung der amerikanischen Nation zum Zeitpunkt der Staatsgründung.
- Erklären Sie die Bedeutung der Frontierbewegung und des Sezessionskrieges für die Nationsbildung.
- Charakterisieren Sie das Handeln der an der Nationsbildung beteiligten Bevölkerungsgruppen.
- Prüfen Sie, inwieweit die amerikanische Gesellschaft am Ende des 19. Jahrhunderts eine Nation darstellt.

B Erwartungshorizont

B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Prüflinge verfügen durch den Unterricht über die Kompetenz, historische Sachverhalte themenbezogen auszuwählen und zu einer historischen Darstellung zu verbinden. Sie wissen, dass in einer Darstellung Zusammenhänge zwischen Ereignissen, Prozessen und Strukturen problembewusst und multiperspektivisch zu erklären und zu deuten sind. Sie haben grundlegende Kenntnisse von Theorien zur Nationsbildung im 18. und 19. Jahrhundert kennen gelernt und diese angewandt. Für die deutsche Entwicklung haben sie das Problem der Integration und Ausgrenzung von Großgruppen bei der Entwicklung des Nationalstaates untersucht. Die Geschichte der USA war Gegenstand von der Einwanderung seit dem 16. Jahrhundert bis zu den Folgen des Bürgerkrieges. Die in der Aufgabe genannte These war kein Unterrichtsgegenstand.

B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

In der ersten Teilaufgabe (AFB I) sind die Prüflinge in der Lage, die amerikanische Gesellschaft am Ende des 18. Jahrhunderts zu beschreiben. Sie verweisen insbesondere auf folgende Sachverhalte:

- Die unterschiedlichen Gruppen wanderten aus mannigfaltigen Motiven in verschiedene Landesteile der späteren USA ein: Flucht aus dem wirtschaftlichen Elend im Zusammenhang mit der Industrialisierung, religiöse Verfolgungen, Ausweichen vor politischer Verfolgung nach den gescheiterten Revolutionen und nationalen Befreiungskämpfen in Europa 1848/49, Vorstellungen vom „gelobten Land“.
- Die ursprüngliche Heterogenität im Selbstverständnis und in den Zielen der Immigranten wurde allmählich durch ein Solidaritätsgefühl untereinander abgelöst. Dazu trugen der 7-jährige Krieg und die Auseinandersetzung mit dem Mutterland um Steuern und Zölle maßgeblich bei.
- Die Unabhängigkeitserklärung von 1776 und ihre naturrechtliche Begründung bildeten die Basis für die Staatsgründung und folgende Nationsbildung.
- Nach der integrierenden Phase der Loslösung von England offenbarte die Diskussion um die amerikanische Verfassung die Heterogenität der Interessen.

In der zweiten Teilaufgabe (AFB II) untersuchen die Prüflinge die Auswirkungen der Einwanderung in die USA in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und die Unterschiede zwischen den Süd- und Nordstaaten. Sie gehen dabei schwerpunktmäßig auf folgende Sachverhalte ein:

- In der Frontierbewegung bildete sich eine neue kulturelle, zunehmend nationale Identität heraus, die allerdings nicht alle Weißen gleichermaßen erfasste (Dominanz von Weißen angelsächsischer Herkunft mit protestantischem Glauben, Ausgrenzung von Iren, Italienern).
- Bezugspunkte waren auch gemeinsame Erfahrungen in den Herkunftsländern.
- Der Sieg der Union im Civil War erweiterte die Möglichkeit für die Nationsbildung, obwohl auch nach dem Ende des Krieges die Gegensätze zwischen den ehemaligen Bürgerkriegsparteien, besonders in der Rassenfrage, vorhanden waren.

Bei der Bearbeitung der dritten Teilaufgabe (AFB II) zeigen die Prüflinge, dass die Integration der Einwanderer und der Südstaaten mit der Ausgrenzung von Schwarzen und Indianern verbunden war. Schwerpunkte ihrer Darstellung sind:

- Die Prüflinge weisen nach, dass die Frontier-Bewegung ohne die Vertreibung der Indianer aus ihren angestammten Gebieten nicht möglich gewesen wäre. Sie zeigen Ursachen, Methoden und Auswirkungen der Unterdrückung der indianischen Bevölkerung auf.
- Sie analysieren die Ausgrenzung der schwarzen Bevölkerung, die trotz Abschaffung der Sklaverei (1863) durch die folgende Politik der Rassentrennung unterdrückt und ausgegrenzt wurde.
- Es wird erklärt, dass die Ausgrenzung der beiden genannten Bevölkerungsgruppen untrennbarer Bestandteil des nationalen Selbstverständnisses der weißen Bevölkerungsmehrheit gewesen war.

Bei der Bearbeitung der vierten Teilaufgabe (AFB III) weisen die Prüflinge nach, dass sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts eine amerikanische Nation gebildet hatte. Sie begründen ihr Urteil insbesondere mit folgenden Sachverhalten:

- Wirtschaftliche und politische Gegensätze innerhalb des Nationalstaates zwischen Nord- und Südstaaten waren unübersehbar.
- Es gab wachsende soziale Gegensätze.
- Trotzdem entwickelte sich im angegebenen Zeitraum eine multiethnische Einwanderungsgesellschaft in den USA.
- Die USA stabilisierten sich als einheitlicher Nationalstaat, der sich auf einer naturrechtlich geprägten Verfassung gründet.

### B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ setzt voraus, dass das im Unterricht geübte Verfahren der Darstellung historischer Sachverhalte umfassend angewandt wird und die Prüflinge die in der Aufgabe gegebene These präzise erfassen und erschöpfend bearbeiten. Sie sind in der Lage, die ausgewählten historischen Sachverhalte angemessen miteinander zu verknüpfen, so dass ihre eigenen Positionen klar erkennbar sind. Ihre Auffassung wird multiperspektivisch und problemhaft vorgetragen. Die Interpretation erfolgt sprachlich richtig. Die Fachbegriffe werden vollständig korrekt angewendet.

Eine mit der Note „ausreichend“ bewertete Prüfungsleistung liegt vor, wenn die geübten Schritte der Darstellung historischer Sachverhalte im Allgemeinen noch angewandt werden. Bei der Erklärung ihrer Argumente zur gegebenen These verwenden die Prüflinge im Wesentlichen richtige Erkenntnisse und kommen zu nachvollziehbaren Schlussfolgerungen, die im Großen und Ganzen auf korrekten Sachverhalten beruhen. Grundlegende Fachbegriffe werden im Ansatz richtig dargelegt, Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und Ausdrucksweise beeinträchtigen die Darstellung nicht

### 1.3 Aufgabenbeispiele für das Leistungskursfach

#### 1.3.1 Reichspräsidentenwahl 1925 (Interpretation einer Einzelquelle)

A Prüfungsaufgabe

A.1 Aufgabenstellung

Interpretieren Sie das Wahlplakat, indem Sie

1. das Plakat analysieren,
2. die Wahlaussage des Plakates im historischen Kontext erklären,
3. die im Plakat behaupteten historischen Kontinuitäten erläutern und
4. diskutieren, inwieweit sich die Aussage des Plakates für die weitere Entwicklung der Republik als zutreffend erweisen sollte.

(Als eingliedrige Aufgabe kann formuliert werden: Interpretieren Sie das Wahlplakat.)

A.2 Material

M: Wahlplakat des Wahlausschusses der SPD zur Reichspräsidentenwahl 1925 (2. Wahlgang)



Friedrich Arnold (Hg.): *Anschläge. Politische Plakate in Deutschland 1900 – 1970*, Frankfurt 1981, Blatt 50

Anmerkungen:

Die Kleidung der linken Person verweist auf einen Burschenschaftler, die Kleidung der rechten Person auf einen Arbeiter. Der Dichter Ludwig Uhland und der Germanist Jacob Grimm, die im Text erwähnt werden, wurden 1848 in die Frankfurter Nationalversammlung gewählt.

B Erwartungshorizont

B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Methodisch:

Interpretation von Bildquellen, insbesondere von Wahlplakaten

Inhaltlich:

- Revolution 1848, insbesondere Ziele des liberalen Bürgertums 1848, Verfassungsentwurf der Paulskirche, Rolle der Farben Schwarz-Rot-Gold
- Revolution von 1918, insbesondere: Ziele der SDP, Begründung der parlamentarischen Republik, Weimarer Verfassung
- Reichspräsidentenwahl 1925, insbesondere Wahlbündnisse im 2. Wahlgang, (Volksblock, Reichsblock), Person und politische Gesinnung Hindenburgs, Wahlergebnis
- Scheitern der Weimarer Republik, insbesondere mentalitätsgeschichtliche Belastungen, Wählerentwicklung, Präsidialkabinette und das Ende von Weimar

## B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Die Prüflinge weisen ihre methodischen Kompetenzen zur Interpretation von Bildquellen nach, indem Sie im Verlauf ihrer Analyse als 1. Schritt (AFB I) eine Beschreibung des Plakates vornehmen. In der einleitenden Vorstellung (Auftraggeber, Adressat, Anlass, Thema) wird die klare republikanische Positionsbestimmung des „Volksblocks“ durch das dominierende Schwarz-Rot-Gold der Fahne herausgestellt. In der anschließenden Beschreibung der einzelnen Bildelemente entfalten sie wesentliche formale und inhaltliche Aspekte wie

- den Aufbau des Plakates
- die Farbgestaltung
- die Darstellung der beiden Figuren und ihrer Interaktion
- die inhaltliche und formale Gestaltung der Textelemente

Die Analyse mündet in eine zusammenfassende Deutung dieser Elemente (2. Aufgabe, AFB II), in der die Prüflinge ihre Sachkompetenz zu den Revolutionen von 1848 und 1918 sowie zur Reichspräsidentenwahl 1925 einbringen. So kann folgende Aussage des Plakates entwickelt werden: Das von der SPD in Auftrag gegebene Plakat wirbt für die Wahl des Zentrums politiklers Wilhelm Marx als gemeinsamem Kandidaten des „Volksblocks“. Es beruft sich auf die Tradition der Revolution von 1848/49 und zeigt das Weiterreichen der Farben der Revolution von einem Burschenschaftler als Vertreter des liberalen und demokratischen Bürgertums an einen Arbeiter als Vertreter der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung. Damit verbunden wird der Aufruf, die demokratischen Ideen der Revolution von 1848 und damit die 1918 begründete Republik zu bewahren.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Quellenanalyse zeigen die Prüflinge ihre Fähigkeit zu einer eigenständigen Rekonstruktion und Deutung von Geschichte, die die Analyseergebnisse im historischen Kontext erklärt, erläutert und bewertet.

Die Erklärung der Wahlaussage im historischen Kontext muss den Hintergrund der Reichspräsidentenwahl 1925 differenziert ausleuchten und auf dieser Grundlage zeigen, dass das vorliegende Plakat in der Frontstellung zum „Reichsblock“ verstanden werden muss. Ein Wahlsieg des Monarchisten Hindenburg wird als Gefahr für den Bestand der Republik gedeutet, dem wird durch die Farbsymbolik eine klare republikanische Gegenposition entgegengestellt. Die behauptete Verbindung zwischen den freiheitlichen Traditionen des deutschen Bürgertums und der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung kann als Versuch herausgestellt werden, insbesondere die SPD-Wähler für den katholisch-bürgerlichen Kandidaten des Wahlbündnisses zu mobilisieren.

In der Bearbeitung der 3. Aufgabe (AFB II) müssen die Prüflinge Verknüpfungen zwischen den Revolutionen von 1848 und 1918 herstellen, indem sie Kontinuitäten von 1848/49 und 1918 erläutern wie z. B.:

- revolutionäres Eintreten für demokratische Ideen im liberalen Bürgertum bzw. in der sozialdemokratischen Arbeiterschaft
- Verfassungsstaat, demokratisches Wahlrecht und Grundrechte in der Paulskirchenverfassung bzw. der Weimarer Reichsverfassung
- bewusste Aufnahme der Farben der Revolution von 1848 als Reichsfarben der ersten demokratischen Republik in Deutschland
- mit der Begründung der Weimarer Republik Verwirklichung der demokratischen Ziele von 1848, die damals noch nicht erreicht werden konnten

In der abschließenden Erörterung (4. Aufgabe, AFB III) stellen die Prüflinge zunächst ihre Fragekompetenz unter Beweis, indem sie aus der politischen Warnung des Plakates die Frage nach der Mitverantwortung Hindenburgs für das Scheitern der Weimarer Republik entwickeln.

In der Argumentation stellen die Prüflinge ihre Urteilskompetenz unter Beweis. Sie führen einerseits Argumente an, dass die Warnung vor der Zerstörung der Republik durch einen Reichspräsidenten Hindenburg berechtigt war:

- die monarchistische und republikfeindliche Gesinnung Hindenburgs
- die besondere Machtstellung des Reichspräsidenten durch die verfassungsmäßige Kompetenzfülle
- Zerstörung der parlamentarischen Demokratie durch die Einführung der Präsidialkabinette seit dem Bruch der großen Koalition 1930
- die Rolle Hindenburgs bei der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler 1933

Sie sollten aber auch Argumente anführen, die die Rolle Hindenburgs für das Scheitern der Weimarer Republik relativieren, z. B.:

- die Bedeutung der mentalitätsgeschichtlichen Belastungen der Weimarer Republik („Republik ohne Republikaner“)
- die Bedeutung der Weltwirtschaftskrise und der untauglichen Krisenpolitik Brüning, die immer mehr Wähler in die Arme der radikalen republikfeindlichen Parteien trieb
- der Aufstieg der NSDAP, ihre Wahlerfolge seit 1930
- das Verhalten bestimmter Eliten in Wirtschaft und Gesellschaft, die die Republik ablehnten und bereit waren, einem Reichskanzler Hitler die Macht zu übertragen

In einem abschließenden Sachurteil müssen die Prüflinge die Argumente gegeneinander abwägen. Sie könnten z. B. zu dem Ergebnis kommen, dass 1925 mit der Wahl Hindenburgs zum Reichspräsidenten das Ende der Republik keinesfalls entschieden war, zumal eine solche Beurteilung die Möglichkeiten des Reichspräsidenten auch überschätzen würde, dass aber eine wesentliche Voraussetzung geschaffen wurde, die zum Untergang der Republik beitragen sollte.

B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

	„gut“	„ausreichend“
Zu 1	Das Wahlplakat in seinen Bild- und Textelementen detailliert analysieren, die Aussage entwickeln und differenziert auf den Auftraggeber SPD beziehen.	Wesentliche Bild- und Textelemente richtig beschreiben und im Zusammenhang als Aufruf deuten, die demokratischen Ideen der Revolution von 1848 und d. h. die Weimarer Republik zu bewahren.
Zu 2	Die Wahlaussage des Plakates auf Anlass, Konstellationen und Ergebnis der Reichspräsidentenwahl 1925 beziehen und die behaupteten Kontinuitäten 1848 – 1918 in ihrer politischen Funktion für die Wahlaussage begründen.	Die Wahlaussage des Plakates in seiner Frontstellung zum „Reichsblock“ als politische Warnung vor einem Wahlsieg Hindenburgs erklären.
Zu 3	Demokratische Ideale der Revolutionäre und die Idee des Verfassungsstaates, der 1918 verwirklicht wurde, als Kontinuitätslinie 1848 – 1918 erläutern.	Mindestens anhand eines Aspektes die behauptete historische Kontinuität 1848 – 1918 erläutern.
Zu 4	Eine differenzierte, systematisierte Argumentation entwickeln, die die Rolle Hindenburgs für das Scheitern der Republik kritisch gegenüber anderen Faktoren abwägt und in einem abschließenden Sachurteil mündet, das die Berechtigung der politischen Warnung des Plakates einerseits, ihre Grenzen andererseits aufzeigt.	Grundkenntnisse zur Rolle Hindenburgs am Ende der Weimarer Republik einerseits, zu weiteren Faktoren, die für das Scheitern der Demokratie eine Rolle spielten, andererseits, anführen und in Beziehung setzen.

**1.3.2 Zur Interpretation und Funktion der Gladiatorenspiele in der römischen Kaiserzeit (Vergleichende Interpretation von Quellen aus unterschiedlichen Zeiten)**

A Prüfungsaufgabe

A.1 Aufgabenstellung

1. Geben Sie auf der Grundlage eines Quellenvergleichs die Bewertung der Gladiatorenspiele durch die drei Autoren wieder.
2. Arbeiten Sie aus den Quellen grundsätzliche Aspekte der Kultur im römischen Kaiserreich heraus.
3. Überprüfen Sie, inwieweit die unterschiedlichen Beurteilungen der Gladiatorenkämpfe auch auf Aspekte der modernen europäischen Kultur übertragbar sind.

A.2 Material

M 1: Seneca über Gladiatorenkämpfe (nach 62 n. Chr.), Buch 1, Brief 7

*Seneca (4 v. Chr. – 65 n. Chr.), Erzieher des jungen Nero, wendet sich mit den fiktiven Briefen an Lucilius eigentlich an seine Zeitgenossen. Zur Zeit der Abfassung dieser Briefe ist Seneca bereits bei Nero in Ungnade gefallen und hat sich aus allen öffentlichen Ämtern zurückgezogen.*

Der Umgang mit der Masse ist verderblich: keiner, der uns nicht irgendeine Untugend vorlebt, aufdrängt oder ahnungslos beibringt. Jedenfalls: je stärker die Volksmasse ist, in die wir geraten, desto größer die Gefahr. Nichts aber ist einem guten Charakter so schädlich wie das müßige Dasitzen bei irgendeiner Vorführung. Da schleichen sich nämlich, mit Hilfe des Vergnügens an der Schau-  
 5 stellung, alle Laster leicht ein. Was ich damit meine? Habgieriger, ehrgeiziger, genussüchtiger komme ich wieder heim. Auch grausamer, unmenschlicher – gerade, weil ich unter Menschen war. Durch Zufall geriet ich in eine Mittagsvorstellung. Ich erwartete harmlose Spiele, allerlei Scherze, kurz, eine Erheiterung. ..., – das Gegenteil trat ein. Alle vorigen Kämpfe waren dagegen sanfte Barmherzigkeit: kein bisschen Kurzweil, der reine Menschenmord! Nichts, womit sich die Kämpfer schützen können. Jedem Hieb am ganzen Körper ausgesetzt, führen sie selbst keinen vergeblich. Das liebt die Masse mehr als die paarweisen, kunstgerechten, sonst immer verlangten Gladiatoren-Kämpfe. Warum auch nicht? Kein Helm, kein Schild fängt den Schwertstreich auf. Wozu noch  
 10 Schutz? Wozu noch Fechtkunst? All das verzögert ja nur den Tod. Morgens wirft man den Löwen und Bären Menschen vor, mittags den Zuschauern. Die Mörder wünscht man weiteren Mördern vorgeworfen zu sehen, den Sieger spart man auf für ein neues Gemetzel: das Ende der Kämpfe ist immer der Tod. Feuer und Schwert regieren. So geht's dort zu, bis die Arena leer ist.



M 2: Plinius über Gladiatorenkämpfe (100 n. Chr.) Plinius, Panegyricus, 33

Im Jahre 100 regierte M. Ulpius Nerva Traianus (53 n. Chr. – 117 n. Chr., Regierungszeit 98 bis 117 n. Chr.). Gaius Plinius Caecilius Secundus (der Jüngere, 63 n. Chr. – 113 n. Chr.) war einer von zwei nachgerückten Konsulen, die am 1. September 100 für zwei Monate ihr Amt antraten. Plinius hatte bis dahin eine Beamtenkarriere absolviert, war ein hochkultivierter und kaum mit militärischen Aufgaben vertrauter Redner, Schriftsteller und Senator.

5 So war ausreichend gesorgt für das Wohl der Bürger wie für das der Bundesgenossen. Nun wurden der Schaulust Spiele geboten! Doch nicht solche mit erschlaffender Wirkung, geeignet, die Energien der Männer zu schwächen und zu brechen, sondern Spiele, die dazu anspornten, ehrenvolle Wunden zu empfangen und den Tod zu verachten, weil man sogar an kämpfenden Sklaven und Verbrechern den Drang zum Ruhm und das Verlangen nach Sieg beobachten konnte. Und dann, welche Großzügigkeit bewies der Princeps in der Ausrichtung der Spiele, und welche Unparteilichkeit! Denn er zeigte sich unbeeinflusst von persönlichen Sympathien oder erhaben darüber. Die Leute bekamen, was sie verlangten, und mehr als das. Er drängte uns noch obendrein und verlangte, wir sollten Wünsche äußern; doch zahlreicher waren auch so noch die Überraschungen. Wie frei war nun die Parteinahme der Zuschauer, wie unbesorgt äußerten sie ihre Gunst! Keinem wurde es, wie früher üblich, als Freveltat vorgehalten, daß er einen Gladiator nicht leiden könne, keiner wurde aus einem Zuschauer ein Schauobjekt und mußte für sein unglückliches Vergnügen mit Haken und Feuer büßen.<sup>1)</sup>

Plinius der Jüngere: Panegyricus. Hrsg. und übers. von Werner Kühn, Darmstadt 1985, S. 67 ff.

<sup>1)</sup> Mit einem glühenden Eisen wurde der Tod eines Gladiators festgestellt, dann wurde die Leiche an einem Haken aus der Arena gezogen.

M 3: Tertullian über Gladiatorenkämpfe (vor 200 n. Chr.), De spectaculis, 21 (Auszüge)

Quintus Septimius Florens Tertullianus (Tertullian) (um 150 n. Chr. – um 220 n. Chr.), in Karthago als Sohn eines römischen Offiziers geboren. Um 190 wurde er Christ, siedelte nach Rom über und arbeitete als Jurist. Tertullian gilt als einer der ersten bedeutenden Theologen der lateinischen Kirche.

5 Die Heiden, die nicht im Besitz der vollen Wahrheit sind, weil sie auch Gott nicht als Lehrer der Wahrheit haben, legen die Begriffe »schlecht« und »gut« willkürlich nach Lust und Laune aus: Was einmal als schlecht gilt, gilt ein anderes Mal als gut, und was hier als gut gilt, gilt dort als schlecht. So kommt es also dazu, daß derselbe, der in der Öffentlichkeit kaum seine Tunica zu lüften wagt, wenn ihn der Druck seiner Blase quält, sie im Circus nur in der Weise auszieht, daß er sein Schamteil völlig frei den Augen aller entgegenhält; daß derselbe, der die Ohren seiner jungfräulichen Tochter vor jedem unflätigen Wort schützt, sie von sich aus ins Theater mitnimmt, wo genau solche Worte und Gesten üblich sind; daß derselbe, der handgreifliche Auseinandersetzungen schlichtet oder wenigstens verabscheut, wenn sie sich auf der Straße ereignen, im Stadion schwereren Faustschlägen Beifall zollt; daß derselbe, der beim Anblick des Leichnams eines Menschen, der auf natürliche Weise gestorben ist, erschauert, sich im Amphitheater mit völlig unempfindlichen Augen herabbeugt, um angefressene, in Stücke zerrissene, von verkrustetem Blut starrende tote Körper zu sehen; ja, es geht sogar so weit, daß derselbe, der zu einem Schauspiel kommt, um seine Billigung für die Bestrafung eines Mörders zum Ausdruck zu bringen, einen Gladiator gegen dessen Willen mit Peitschen und Rutenhieben zu einer Mordtat anstacheln läßt, und daß derselbe, der für jeden etwas bekannteren Mörder als Strafe den Kampf mit einem Löwen fordert, für einen grausamen Gladiator die Freilassung beantragt und ihm zur Belohnung die Filzkappe des Freigelassenen überreichen lassen möchte, dessen getöteten Gegner aber sogar noch als Augenweide verlangt, um ihn sich lieber aus nächster Nähe noch gründlich anzuschauen, den er von ferne hat töten lassen wollen - ein um so hartherzigeres Verhalten, wenn er dessen Tod nicht gewollt hat.

Tertullian: De spectaculis / Über die Spiele. Übers. und hrsg. K.-W. Weeber, Stuttgart, 1988, 65 ff.

B Erwartungshorizont

B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Unterrichtliche Voraussetzung im Bereich der Methode ist die Kompetenz des ideologiekritischen Umgangs mit Quellen.

Den Prüflingen ist der Stellenwert des historischen Bezugsrahmens für die ideologiekritische Untersuchung aus der Unterrichtsarbeit bekannt.

Die Prüflinge bringen zur Lösung der Aufgabe zudem folgende inhaltliche Voraussetzungen mit:

- Politische Entwicklungen der römischen Kaiserzeit
- Phänomene der Alltags-, Sozial- und Mentalitätsgeschichte; darunter auch der ritualisierte Ablauf und die Funktion öffentlicher Veranstaltungen, allerdings unter Ausparung einer Analyse der Gladiatorenkämpfe.
- Christianisierung des Römischen Reiches
- Ursachen und Symptome der Krise und des Untergangs des Römischen Reiches

- Grundlagen der europäischen Identität

## B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

### Aufgabe 1 (AFB I)

Die Prüflinge stellen die Quellen vor (Autor, Adressat, Textart [Plinius: öffentliche Rede, Seneca: fiktiver Brief, Tertullian: Streitschrift], Thema, Entstehungszeiten, Einstellung der Autoren zum Gegenstand). Kriterienorientiert nennen die Prüflinge die Aussagen und Wertungen der Autoren zu den Gladiatorenkämpfen. Insbesondere gehen die Prüflinge dabei auf die Wirkung der Spiele auf den Zuschauer ein. Sie formulieren folgende Kernaspekte:

- Seneca ist Kenner der Veranstaltungen in der Arena und formuliert eine differenzierende Sichtweise. Er akzeptiert Gladiatorenkämpfe, solange diese nach den traditionellen Regeln ausgeführt würden. Sobald diese Kampfregeln aber nicht mehr eingehalten würden, entarteten diese Kämpfe zu einem brutalen Abschlachten, das ausschließlich der Unterhaltung der Massen diene. Derartige Aufführungen förderten grausame und unmenschliche Verhaltensweisen, es drohe Vermassung sowie eine Verrohung der Sitten.
- Plinius spricht sich für die Abhaltung von Gladiatorenveranstaltungen aus. Die Gladiatorendarbietungen führten die römischen Tugenden (wie Tapferkeit, Kampf, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, Disziplin) dem Volk vor Augen, die Darbietungen hätten staats- und gesellschaftsstabilisierende Funktion. Die Gladiatorenspektakel brächten die besten alt-römischen Charaktereigenschaften des Menschen zum Vorschein und seien eine Konditionierungsmacht im Sinne der altrömischen Tugenden.
- Tertullian wendet sich in einer grundsätzlichen Argumentation aus christlicher Sicht gegen die Gladiatorenschauspiele. Er entdeckt ein Zivilisationsparadoxon: Einerseits gäben sich die Römer kultiviert, andererseits hätten eben diese Römer im Amphitheater Freude und Vergnügen bei grausamsten Schauspielen mit tödlichem Ausgang. In einer theologischen Argumentation stellt Tertullian das Verhalten der Heiden (Römer) dem Ideal des Christen gegenüber, wobei er allein das Christentum im Besitz der Wahrheit und damit als verbindliche Moralinstanz sieht.

### Aufgabe 2 (AFB II)

Die Prüflinge erstellen auf der Grundlage ihrer Quellenanalyse eine eigenständige Deutung der Funktion der Gladiatorenspiele für die Kultur im kaiserzeitlichen Rom. Dabei berücksichtigen Sie z. B. folgende Aspekte:

Gladiatorenspiele sind z. B. für Plinius nicht die dunkle Kehrseite der römischen „humanitas“, sondern ein künstlicher Grenzraum, in dem vorgeführt und eingeübt wird, was es heißt, ein Römer zu sein.

- Politisch zeigt das hochgradig ritualisierte Geschehen in den Arenen die Überlegenheit und den Sieg der römischen Macht und Ordnung über die Bedrohung durch das Barbarische.
- Die Gladiatorendarbietungen haben eine sozialisierende Funktion, denn sie führen das römische Werte- und Tugendsystem vor. So dienen sie einmal der Selbstversicherung, in anderen Fällen der Einübung oder auch nur der Zur-Schau-Stellung des Werte- und Tugendsystems. Die Folge ist eine Bestätigung und Stabilisierung der Gesellschafts- und Staatsordnung.
- Unter ethisch-anthropologischem Aspekt geht es um den souveränen Umgang mit einer Extremsituation, dem Tod, der in der Arena nicht blindwütig und zufällig in Erscheinung tritt, sondern nach vorgegebenen und rationalen Regeln dem Menschen begegnet.

Für Seneca ist die Einhaltung strikter Regeln notwendig, da anderenfalls ein Bruch mit dem alt-römischen Wertesystem drohe.

Die Ausbreitung des Christentums setzt an die Stelle des traditionellen Werte- und Tugendsystems einen neuen Wertekanon, der die traditionelle römische Wertehierarchie in Frage stellt (Tertullian).

In der Zusammenfassung zeigen die Prüflinge, dass jeder der Autoren von einer begründeten moralisch-ethischen Position ausgeht.

### Aufgabe 3 (AFB III)

Von den Prüflingen können unterschiedliche Positionen und Schwerpunktsetzungen eingenommen werden. So könnte z. B. darauf verwiesen werden, dass die moderne europäische Kultur eine Kultur der Widersprüche ist. Einerseits werden dem Individuum (in Fortsetzung des Christentums durch Humanismus und Aufklärung ausgestaltet) unveräußerliche Rechte zuerkannt, insbesondere das Recht auf Leben (vgl. Tertullian). Andererseits ist die europäische Kultur durch Zivilisationsbrüche größten Ausmaßes (Weltkriege, Holocaust) oder durch alltägliche Paradoxien (Massenspektakel, die den Tod als Risiko bewusst in Kauf nehmen) gekennzeichnet, die dieses Recht in Frage gestellt haben, bzw. in Frage stellen. Vorstellbar ist auch der Hinweis auf Massenmanipulationen in autoritären Staaten, aber auch in anderer Form in Demokratien (vgl. Seneca und Plinius).

B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

	Kriterien für eine gute Leistung	Kriterien für eine ausreichende Leistung
zu 1:	<p>Formal richtige und eigenständig differenzierte Darbietung der Aspekte einer Quelleninterpretation nach bestimmten Gesichtspunkten.</p> <p>Die Aussagen der drei Quellen werden eigenständig zusammengefasst, die jeweiligen Argumentationsgrundlagen werden erfasst und korrekt benannt.</p>	<p>Die Basisinformationen einer Quelleninterpretation werden formal zutreffend geliefert.</p> <p>Die wesentlichen Aussagen der Quellen werden weitgehend sachlich richtig wiedergegeben und die drei Quellen werden in ihrer Unterschiedlichkeit erkannt.</p>
zu 2	<p>In einer eigenständigen und aufgabenorientierten Form wird das Phänomen und die Funktion der Gladiatorenkämpfe vor dem historischen Hintergrund kenntnisreich und differenziert erklärt.</p> <p>Die Prüflinge sind in der Lage, den situativen Kontext und die Standortgebundenheit des Autors in ihrer Ausführungen einzubeziehen. Besonders die durch das Christentum neu eingebrachte Sichtweise wird herausgestellt, durch die das traditionelle römische Wertesystem in Frage gestellt wird.</p>	<p>Die Prüflinge verfügen über Elementarwissen zur Kaiserzeit, das sie im Wesentlichen aufgabenorientiert einsetzen.</p> <p>Gladiatorenkämpfe werden historisch betrachtet und als alltags- und sozialgeschichtliches Phänomen in die römische Kaiserzeit eingeordnet.</p>
zu 3	<p>Die Prüflinge sind in der Lage, umfassend differenziert und historisch korrekt zur modernen europäischen Kultur herzustellen. Sie beziehen sich explizit auf ihre eigenen Analyseergebnisse.</p>	<p>Die Prüflinge sind in der Lage, ansatzweise einen Bezug zu Phänomenen der modernen europäischen Kultur herzustellen.</p>

**1.3.3 Entstehungsfaktoren und Funktion der Deutschen Hanse im Ostseeraum (Erörterung einer Deutung aus einer historischen Darstellung)**

A Prüfungsaufgabe

A.1 Aufgabenstellung

1. Geben Sie die Aspekte wieder, die für Pagel die Leistung der Hanse im Ostseeraum bestimmen.
2. Weisen Sie die Vorstellungen über Träger und Ablauf der Geschichte im Ostseeraum nach, die Pagels Darstellung zugrunde liegen.
3. Untersuchen Sie, inwieweit Pagel die Faktoren, die den Aufstieg der Deutschen Hanse im Ostseeraum begünstigt haben, angemessen berücksichtigt.
4. Im Nachwort zur 3. Auflage aus dem Jahr 1963 erwähnt Pagel eine Leserzuschrift, die sich auf die früheren Auflagen seines Buches bezieht:

„Eine Stimme erhob sich gegen eine angebliche Überbetonung eines Nationalgefühls. Ich habe keinen Grund gesehen, meine Formulierungen zu ändern. Sie können kaum missverstanden werden.“ (S. 355)

Beurteilen Sie mit Hilfe des Textes diese Position Pagels.

A.2 Material

M: Der Ostseeraum um 1100

*Das Buch von Karl Pagel wendet sich an ein breites Publikum, nicht nur an den kundigen Fachwissenschaftler. Es ist erstmals 1941 erschienen, wurde 1952 unverändert nachgedruckt und galt lange Zeit als ein Standardwerk. Es erlebte bis in die 1980er-Jahre mehrere Überarbeitungen und Neuauflagen.*

Die weiten Räume des Nordens waren dünn besiedelt und wirtschaftlich schwach entwickelt. Nur wenige stadähnliche Marktsiedlungen gibt es damals im Ostseeraum, sowohl im Siedlungsbereich der nordischen Völker als auch auf den slawischen Gegenküsten. ... Sowohl auf den skandinavischen Ufern als auch auf den slawischen ist das wirtschaftliche Leben noch durchaus bäuerlich. Ein städtisches Leben mit seiner Arbeitsteilung und der Aufspaltung in abgegrenzte Berufe fehlt noch so gut wie vollständig. Im slawischen Bereich ist selbst der Ackerbau noch in seinen Anfängen. Die Lebensstufe der westslawischen Stammesgruppen, die wir unter den Sammelnamen von Obotriten und Pomoranen kennen, auch die der baltischen Pruzzen und Kuren und auch der Finnen liegt unter jener der nordgermanischen Völker und der der im Westen angrenzenden deutschen Stämme. Bei ihnen steht noch der Landbau hinter Fischfang, Jagd und Viehzucht zurück. Erst allmählich vollzieht sich in den westlichen Gebieten eine Hebung des Lebensniveaus und eine Angleichung an das der Nachbarn. Naturgemäß haben die Skandinavier, die nur als Händler oder als Krieger mit den Slawen in Berührung kamen, zu deren wirtschaftlicher Entwicklung weniger beigetragen als das nachbarliche Vorbild der Deutschen. Dagegen ist der politische Einfluss der Skandinavier auf die Slawen jener Zeit bedeutender gewesen.

Unter den geschilderten Umständen ist ein umfangreicher und geregelter Handelsverkehr nicht zu erwarten. Der Handel der Ostsee ist in der Hand der Nordmänner, der aus Schweden kommenden vor allem, während Dänen und Norweger ihre Handelsgebiete

15 vorwiegend im Westen suchen. Schleswig-Haithabu ist das Ausfalltor nach Westen, Nowgorod das Tor des Ostens und des  
 russischen Südens und Vorderasiens. Münzfunde vor allem sind es neben spärlichen schriftlichen Quellen, die uns Auskünfte über  
 die Ausdehnung des schwedischen Waräger-Handels<sup>1)</sup> geben: auf Gotland hat man große Mengen byzantinisch-arabischer Münzen  
 20 gefunden, die aus der Zeit vor dem Jahre 1000 stammen. Daneben sind es englische Münzen und die anderer westeuropäischer  
 Länder, die zumeist jedoch aus etwas späterer Zeit stammen, als der warägische Rußlandhandel infolge von Kriegswirren in den  
 russischen Teilfürstentümern schon abzunehmen beginnt. Der Haupthandelsartikel auf dem Wege nach Byzanz war das dort und in  
 den arabischen Nachbargebieten sehr begehrte Pelzwerk des Nordens, und wir dürfen annehmen, daß auch schon damals das Gold  
 der Ostsee, der Bernstein, diesen Weg gegangen ist. Edle Metalle, kostbare Stoffe und gewiß Waffen, und was sonst die  
 25 hochzivilisierten Gebiete des Südostens zu geben hatten, haben den Rückweg lohnend gemacht. Auch Kunstdenkmäler, die aus  
 jenen Jahrhunderten aus Gotland auf uns gekommen sind, zeigen unverkennbar Stilelemente, die der sassanidischen Baukunst  
 entstammen, und ebenso sind englische Stileinflüsse festgestellt worden. Es hat also zweifellos einen bemerkenswerten  
 Austauschverkehr gegeben. Fehlen somit auch nicht Zeugnisse für die friedliche Abwicklung des Handelsverkehrs, so überwiegen  
 doch die Nachrichten, aus denen hervorgeht, daß der Wikinger-Handel in erster Linie Gwalthandel gewesen ist. Handel und Raub  
 erscheinen noch als Brüder. Das Schwert hat gewiß oft nicht nur zum Schutze des Handels, sondern auch zu seiner Unterstützung  
 30 gedient. Gehörte doch auch der Sklavenhandel zu den Betätigungsgebieten der warägischen Kriegerhändler. Zur Seefahrt gehört  
 damals auch der Seeraub. Nicht die Ware oder das Gold sind der Reichtum des Wiking, sondern das Schwert. Ein arabischer  
 Chronist läßt einen Wiking zu seinem Sohn sagen: „Du wirst kein Erbteil von mir bekommen, Du wirst nur das haben, was Du mit  
 diesem Schwerte erobert.“ ...

Obwohl die Deutschen damals politisch von der Ostsee völlig abgeschnitten sind, dringt doch der deutsche Kaufmann schon  
 langsam in den Ostseehandel ein, wenn auch nur auf fremden Schiffen. Er ist in Schleswig nachweisbar und frühzeitig auf Gotland,  
 35 bald auch auf den Höfen der Goten in Nowgorod. Es sind die Fernhändler der niederrheinisch-sächsischen Städte - Köln, Dortmund,  
 Soest, Münster vor allem -, die sich in den Ostseehandel einschalten und ihm neue Gestalt geben werden. Auf ihren Spuren ist das  
 deutsche Lübeck entstanden. Sie werden bald die eigentlichen Träger eines beginnenden Ost-West-Handels sein, auf dessen  
 Beherrschung und Entwicklung sich später die Hanse aufbauen wird. Tuche aus Flandern und die Fertigwaren des  
 nordwest-europäischen Handwerks, die auf dem Landwege Schleswig erreichen, wurden vor allem durch ihre Vermittlung  
 40 eingetauscht gegen das auch im Westen begehrte Pelzwerk Nowgorods. Der deutsche Kaufmann hat durch sein Erscheinen in der  
 Ostsee den ersten Anstoß zur wirtschaftlichen Neuausrichtung des Ostseeraumes gegeben, der bis dahin eine vorwiegend ostwärts  
 gerichtete und im wesentlichen abgeschlossene Welt dargestellt hatte. Den Ostseeraum zu einem Teil des Abendlandes gemacht zu  
 haben, ist vor allem eine Leistung des deutschen Kaufmannes. Der deutsche Kaufmann, aus der städtischen Lebensform kommend,  
 übertrug in die Ostseegebiete seine entwickelten Handels- und Wirtschaftsmethoden. Der Kaufmann der niederrheinisch-sächsischen  
 45 Gebiete, im flandrisch-niederländischen wie im englischen Fernhandel zu Hause, erkannte die Möglichkeiten, die die Ostseewelt bot,  
 und begann, ihr seine Gesetze aufzuprägen und ihr seine organisatorische Kraft zu leihen. Er brachte Rechtsformen und  
 Rechtsvorstellungen mit, die der Entwicklung friedlichen Handels förderlich waren. Es mindert nicht den Wert seiner Leistung,  
 wenn wir darauf hinweisen, daß der nordische Wiking sein Wegbereiter gewesen ist, und daß er ein Erbe angetreten hat. Der  
 Unterschied liegt zu Tage: der Weg des Wikings war der Weg des Abenteuers und des Krieges, der Weg des deutschen Kaufmannes  
 50 war die Straße der Ordnung und des organisierten Rechtes und des Friedens. Nicht Gewalt, sondern Recht, oft schwer errungenes  
 und oft hart verteidigtes Recht, war seine Waffe und sein Schutz. Der Deutsche kam als Träger einer neuen Ordnung, die  
 durchzusetzen die Aufgabe der Hanse geworden ist.

Karl Pagel: Die Hanse. Braunschweig, 1963, S. 26 ff.

<sup>1)</sup> Waräger - slawische Bezeichnung für Wikinger

B Erwartungshorizont

B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Für die Lösung der Aufgabe werden im Rahmen der Behandlung des Mittelalters als Epoche der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Formung Europas vorausgesetzt:

Unterrichtsinhalte	Aspekte
Das Verhältnis zwischen geistlicher und weltlicher Herrschaft	Die christlich-europäische Identitätsstärkung in Abgrenzung zu anderen: Christianisierung Nord-europas
Grundlagen und Organisation von Handel	Kommerzielle Revolution des 13./14. Jahrhunderts: Handelsrouten und Handelsgüter; Befriedung und Ausbau von Handelswegen; Verbesserung von Transportmitteln; von den Fahrtengemeinschaften der Kaufleute zum Individualhandel; Ausbau des Geldwesens, Kontorwesen statt Kaufmannspräsenz vor Ort; Ablösung des Messesystems zugunsten permanenter Zentralmärkte in Städten
Ausprägung von Herrschaft	Aufbau- und Ausbau der Landesherrschaft; Ostkolonisation; Ausbildung von Territorien  Die Stadt: Typen und Entwicklungsstufen, u. a. Handelsplätze/Marktsiedlung/Stadt; gesellschaftliche Schichtung und politische Organisation; Städtekonkurrenz und Städtebünde; Vergleich einer deutschen mit einer oberitalienischen Stadt

Interpretation und Bewertung des Mittelalters	Aktualität des Mittelalters; Konstruktion und Dekonstruktion von Mittelalterbildern
Methodenkenntnis	Die Erörterung von Darstellungen wurde an verschiedenen Themen – jedoch nicht am Beispiel der Hanse – geübt.

## B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

### zur Teilaufgabe 1 (AFB I)

Eigenständige, aufgabenorientierte, strukturierte und zusammenfassende Wiedergabe der Hauptaussagen des Textes zur wirtschaftlichen und politischen Situation im Ostseeraum und zur Rolle der Deutschen Hanse dort. Die zusammenfassende Wiedergabe soll folgende Inhalte umfassen:

- Um das Jahr 1100 liegt der Ostseeraum nicht im politischen Einflussbereich des „deutschen“ Königs.
- Niederdeutsche Kaufleute, die das wirtschaftliche Entwicklungspotenzial des Ostseeraumes erkennen, bringen allmählich neue friedensstiftende Organisations-, Handels- und Rechtsformen mit und setzen diese in der Hanse um.
- Mit dem Aus- und Aufbau des Ost-West-Handels wird der Ostseeraum Teil des abendländischen Kulturraums.

### zur Teilaufgabe 2 (AFB II)

Erwartet wird eine Abstraktion von konkreten Textaussagen, so dass die verdeckt in die Darstellung eingegangenen Prämissen und Deutungsmuster des Autors deutlich werden.

- teleologisches Geschichtsverständnis eines zwangsläufigen, linearen und seriellen Ablaufs von niedrig zu höher entwickelten Zivilisationsstufen.
- deutschlandzentriertes Weltbild, in dem der „deutsche“ Kaufmann die Rolle des Zivilisationsträgers im barbarischen Ostseeraum übernimmt.
- Hanse als statische, von Anfang an ausgebildete Organisation mit fest umrissenem Zivilisationsauftrag.
- Leistung anderer historischer Subjekte wird nicht wahrgenommen oder als eher zufällige Leistung diskreditiert.

### zur Teilaufgabe 3 (AFB II)

Der Text bietet aufgrund seiner zugespitzten Argumentation eine Vielzahl von Ansatzpunkten für eine kritische Überprüfung. Die Prüflinge sollen aus dem Unterricht bekannte Kenntnisse und historische Sachverhalte eigenständig und Aspekt geleitet heranziehen und reorganisieren, um Pagels Deutung zu dekonstruieren und die Triftigkeit seiner Deutung zu überprüfen. Als Ergebnis ist Pagels Position als unhistorisch zurückzuweisen, dass der deutsche Kaufmann im Ostseeraum eine fest umrissene Aufgabe übernommen habe. Vielmehr lag ein ergebnisoffener Entwicklungsprozess vor. Folgende Faktoren und Deutungen können je nach Unterrichtsverlauf herangezogen werden:

- Die Einbeziehung des Ostseeraumes in das west- und mitteleuropäische Handelsnetz bereits seit der ersten Jahrtausendwende.
- Wachsender Bedarf an Handelsgütern durch das seit 1100 feststellbare beschleunigte Bevölkerungswachstum.
- Städte und Marktsiedlungen als Zentralorte der nicht agrarischen Produktion und des Handels gewinnen in diesem Fall auch machtpolitisch seit dem 11. Jahrhundert an Bedeutung.
- Kommerzielle Revolution in der 2. Hälfte des 13. und im frühen 14. Jahrhundert.
- Die Hanse als Machtfaktor bleibt ein Sonderfall. Sobald sich die Territorien verfestigt haben, verliert sie an Einfluss.

### zur Teilaufgabe 4 (AFB III)

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe setzt Kenntnisse über den Umgang der Bundesrepublik mit ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit voraus. Eine rein historische Argumentation ist zwar möglich, bliebe aber ohne Einbezug der Situation der 50er und 60er Jahre des 20. Jahrhunderts unvollständig. Der Prüfling soll eine Dekonstruktion von Pagels Deutung vornehmen und sich in einer ideologiekritischen Argumentation auf den gesamten Text beziehen. Folgende Aspekte sind denkbar:

- Eindruck einer Überbetonung des Nationalgefühls entsteht, wenn staatliche und ethnische Gliederungsvorstellungen des heutigen Europas ins späte Mittelalter übertragen werden. Damit bekommen die Begriffe „deutsch“ oder „der Deutsche“ einen nationalen Anstrich.
- Wissen, dass im Mittelalter „deutsch“ grundsätzlich nicht im Sinne des Nationalismus des 19. und 20. Jahrhunderts gebraucht wurde, sondern vor allem die Mitglieder einer Rechts- und Sprachgruppe gegen die „Welschen“ abgrenzte.
- Weil sich das Buch an ein breites Publikum wendet, muss sich ein Autor durchaus die Frage gefallen lassen, ob er sein Publikum durch die unkommentierte Verwendung des Begriffes „deutsch“ nicht überfordert und einem platten Nationalismus Tür und Tor öffnet.

- 1963 ist der Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Bundesrepublik noch nicht umfassend reflektiert, so dass hier eine größere Sensibilität angebracht gewesen wäre.

Schlussfolgerung: Pagel macht es sich mit seiner Antwort auf die Kritik zu leicht.

### B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

	Kriterien für eine gute Leistung	Kriterien für eine ausreichende Leistung
zu 1	Den Text aufgabenbezogen ohne gedankliche Brüche zusammenhängend wiedergeben.	Die wesentlichen Aussagen des Textes weitgehend sachlich richtig wiedergeben und zu dem Ergebnis kommen, dass das Auftreten der deutschen Hanse positiv gesehen wird.
zu 2	Das Geschichtsbild Pagels herausarbeiten und seine verdeckten Prämissen geschichtstheoretisch einordnen.	Pagels Rollenzuweisung für den deutschen Kaufmann beschreiben.
zu 3	Unter Heranziehen sicheren Fachwissens erklären, dass Pagels Darstellung einseitig und damit unhistorisch ist.	Die von Pagel genannten Faktoren als unvollständig kennzeichnen.
zu 4	Es wird ein differenziertes, systematisierendes und sinnbildendes Urteil gefällt, das den gesamten Text Pagels kontextuiert und sich mit ihm ideologiekritisch auseinandersetzt.	Den in der 4. Teilaufgabe formulierten Einwand als berechtigt werten.

## 2 Aufgabenbeispiele für die mündliche Abiturprüfung

Die folgenden Aufgabenbeispiele verdeutlichen besonders die Ansprüche an die Aufgabenstellungen zum selbstständigen Prüfungsvortrag, für das anschließende Prüfungsgespräch werden z. T. mögliche Gesprächsverläufe aufgezeigt.

Im Übrigen gelten die Anmerkungen unter II.1.1 für die schriftliche Abiturprüfung.

### 2.1 Aufgabenbeispiel für das Grundkursfach

#### 2.1.1 Widerstand in Indien (Erörterung einer Deutung aus einer historischen Darstellung – Filmdokumentation)

A Aufgabenstellung

A.1 Prüfungsaufgabe

Erörtern Sie auf der Grundlage der Filmdokumentation „Gandhis Salzmarsch“ die zusammenfassende These der Autoren, Gandhi habe sein Volk gewaltlos befreit.

Gehen Sie dabei auf folgende Aufgaben ein:

- Fassen Sie die Aussagen des Films zum indischen Widerstand gegen die britische Kolonialmacht zusammen.
- Stellen Sie die Sichtweisen der beiden interviewten Personen John Woors (ehemaliger Kolonialsoldat) und Dave Banuschavkar (Salzmarsch-Veteran) einander gegenüber.
- Bewerten Sie kritisch die in der Dokumentation eingesetzten filmischen Mittel bezüglich der Darstellung des Widerstandes in Indien gegen die Kolonialmacht und – darin eingeschlossen – der Leistung von Gandhi.

A.2 Material

Ausschnitt aus Teil 2 der Dokumentation „100 Jahre“ (100 Jahre. 02.1920 - 1939. DVD-Video EAN: 4014270018364; 2002; als DVD und VHS veröffentlicht; ). Der Teil 2 umfasst die Jahre 1920 – 1939. Eingesetzt wird der Abschnitt zum Jahr 1930 mit dem Titel „Gandhis Salzmarsch“.

Die Dokumentation enthält Originalaufnahmen und einige nachgestellte Szenen, die mit gesprochenem Text verbunden sind. Außerdem zeigt er drei Zeitzeugeninterviews (Salzmarsch-Veteran, britischer Kolonialsoldat, Gandhis Enkelin), von denen zwei für die Aufgabe herangezogen werden. Die Dauer des Filmausschnitts beträgt 10 Minuten. Die Vorbereitungszeit sollte angemessen verlängert werden.

B Erwartungshorizont

B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Prüflinge haben Kolonialismus und Unabhängigkeitsbestrebungen in der Dritten Welt am Beispiel Indiens behandelt. Schwerpunkt waren die Entwicklungen von der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg bis zur Bildung der beiden Staaten Indien und Pakistan. Den Prüflingen ist das Wirken von Gandhi bekannt, der im Film beschriebene Salzmarsch wurde als eine von mehreren Etappen auf dem Weg zur Unabhängigkeit behandelt. Bei diesem Thema ist kein Film eingesetzt worden, Filmanalysen sind den Prüflingen jedoch von anderen Themen her vertraut.

B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung (Prüfungsvortrag)

zur Teilaufgabe 1 (AFB I)

Die Prüflinge geben die dargestellten historischen Sachverhalte mit eigenen Worten wieder und zeichnen so das im Film dargestellte Wirken Gandhis als Führer des antikolonialen Widerstandes zu verschiedenen Zeiten nach. Dabei verweisen sie auf folgende Aspekte:

- gewaltloser Widerstand durch Salzmarsch und dessen symbolhafte Bedeutung, Antwort der Kolonialherren mit Gewalt
- einfaches Leben und Selbstversorgung mit selbst hergestellten Kleidern als Widerstand
- Hoffen auf Hitler als möglichem Unterstützer des Widerstandes
- dennoch partielle Aufgabe des Widerstandes und Kampf an der Seite Englands im Zweiten Weltkrieg
- nach Kriegsende Massenproteste mit gewaltsamer Niederschlagung durch die Kolonialmacht
- Erreichen der Unabhängigkeit bei gleichzeitiger Spaltung des Subkontinentes

#### zur Teilaufgabe 2 (AFB II)

Die Prüflinge beschreiben den Inhalt der Interviewsequenzen mit Blick auf die jeweilige Einschätzung des Widerstandes:

- Die zwei Interview-Teile mit dem Salzmarsch-Veteranen Dave Banuschavkar werden wiedergegeben (Jubel, als Gandhi eine Handvoll Salz als Zeichen dafür aufhebt, die verhasste Salzsteuer zu brechen; Verpflichtungserklärung zum Einsatz des eigenen Lebens bei eigener Gewaltlosigkeit, selbst bei Gefahr für das eigene Leben; Foltererfahrungen).
- Dessen Wertung der Ereignisse wird vorgestellt („Mit dieser Handbewegung hat Gandhi uns der Unabhängigkeit näher gebracht.“).
- Die vier Interview-Teile mit dem britischen Kolonialsoldaten werden wiedergegeben („Wir hatten Respekt vor Gandhi und seinen Methoden“, „Soldaten mögen keine Gewalt“, Einschätzung: „Als wir in Indien regierten, sorgten wir für Ordnung“. Klage: „Als Soldaten waren wir für den Krieg ausgebildet – wir wussten nicht, wie wir mit einer Menschenmenge umgehen sollten, die sich friedlich verhielt“, „... für die älteren war es schwer, sich auf die neue Lage einzustellen.“)
- In der Gegenüberstellung zeigen die Prüflinge, dass beide interviewten Personen die zunächst nicht für möglich gehaltene Kraft des gewaltlosen Widerstandes würdigen und diesen für das Scheitern der Kolonialpolitik mit verantwortlich machen.
- Die Prüflinge zeigen, dass sich der britische Soldat eher als Verlierer des Widerstandes sieht und der Salzmarsch-Veteran eher als Sieger.

#### zur Teilaufgabe 3 (AFB III)

Die Prüflinge reflektieren Stärken und Schwächen des Filmes. Dabei kommen sie unter Anwendung des im Unterricht Gelernten zu begründeten Wertungen.

- Die Prüflinge zeigen, dass der Film den Salzmarsch als herausragendes Beispiel für gewaltlosen Widerstand darstellt und diesen angemessen würdigt.
- Dabei geraten zwangsläufig und gewollt andere Formen und Methoden des Widerstandes in den Hintergrund. Die Prüflinge machen darauf aufmerksam, dass darin die Gefahr einer einseitigen Geschichtsvermittlung liegen kann.
- Die Gegenüberstellung von Filmaufnahmen gewalttätiger Soldaten mit den Aussagen von John Woors wird als beabsichtigt und wirkungsvoll erklärt, um die einseitige Sicht des ehemaligen Kolonialsoldaten zu verdeutlichen.
- Die Prüflinge verweisen auf die Begrenztheit der Zeitzeugenaussagen. Insbesondere werden die beiden (gezeigten) Interviews kritisch gewertet: Es bleibt z. B. unklar, ob die interviewten Personen weitere Aussagen getroffen haben, die aber nicht in den Film eingebaut wurden. Ebenso sind Zeit und Umstände des Entstehens der Quellen für eine genaue Bewertung der Interviews unverzichtbar. Auch kann die Rolle der beteiligten Personen im Widerstand nicht eingeschätzt werden, was für eine Bewertung der Aussagen unverzichtbar wäre.
- Als Ergebnis verweisen die Prüflinge darauf, dass die Vermischung von Quellen, Erklärungen und Spielfilmszenen einerseits eine Stärke heutiger medial inszenierter Geschichtsvermittlung darstellt, die in der Lage ist, breitere Bevölkerungsschichten anzusprechen. Andererseits wird auf die fehlende Authentizität dieser Art von Filmen für die Darstellung von Geschichte verwiesen.

#### B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ setzt voraus, dass die Prüflinge die in der Filmdokumentation vertretene Argumentation zur Bedeutung Gandhis vollständig erfassen. Sie prüfen im Wesentlichen die im Film vorgebrachten Argumente vor dem Hintergrund des Widerstandes in Indien gegen die britische Kolonialherrschaft zwischen 1930 und der Unabhängigkeit auf deren Stichhaltigkeit. Dabei orientieren sie sich in vollem Umfang an den vorliegenden Teilaufgaben und nutzen sicheres Fachwissen.

Die in der Aufgabenstellung formulierte Aussage wird von den Prüflingen insgesamt gründlich beurteilt. Dabei erfassen sie treffsicher die begrenzte Aussagekraft der verwendeten Interviews und werten sie kritisch.

Eine mit der Note „ausreichend“ bewertete Prüfungsleistung liegt vor, wenn die Prüflinge die in der Filmdokumentation vertretene Argumentation zur Bedeutung Gandhis zwar nur in Ansätzen, aber noch korrekt erfassen. Sie prüfen die im Film vorgebrachten Argumente vor dem Hintergrund des Widerstandes in Indien gegen die britische Kolonialherrschaft zwischen 1930 und der Unabhängigkeit auf deren Stichhaltigkeit, ohne die notwendige Übersicht zu erreichen. Dabei orientieren sie sich noch an den vorliegenden Teilaufgaben und stützen sich auf Fachwissen.

Die in der Aufgabenstellung formulierte Aussage wird von den Prüflingen zwar beurteilt, die begrenzte Aussagekraft der verwendeten Interviews kann aber nur ansatzweise gewertet werden.



## 2.2 Aufgabenbeispiele für das Leistungskursfach

### 2.2.1 Der Islam und der Westen (Erörterung einer Deutung aus einer historischen Darstellung)

#### A Prüfungsaufgabe

##### A.1 Aufgabenstellung

1. Geben Sie die im Material vorgestellte These einschließlich ihrer Begründung wieder.
2. Erläutern Sie diesen Ansatz unter Bezug auf Braudels Kulturbegriff und seine Ausführungen zu den Kulturen im Mittelmeerraum.
3. Bewerten Sie abschließend die These von Huntington.

##### A.2 Material

M: Samuel P. Huntington zum Verhältnis Islam – Westen

*In seinem vor allem nach dem 11.09.2001 viel diskutierten Werk „Der Kampf der Kulturen“ (zuerst 1996 erschienen), das die Auseinandersetzung zwischen den Kulturen als Leitfaden einer Weltpolitik des 21. Jahrhunderts sieht, bewertet der Autor das Verhältnis zwischen dem Islam und dem Westen wie folgt:*

Manche Westler, unter ihnen auch Präsident Bill Clinton, haben den Standpunkt vertreten, dass der Westen Probleme nicht mit dem Islam, sondern mit gewalttätigen islamistischen Fundamentalisten habe. Die Geschichte der letzten 1400 Jahre lehrt etwas anderes. Die Beziehungen zwischen dem Islam und dem Christentum – dem orthodoxen wie dem westlichen – sind häufig stürmisch gewesen. Sie betrachten sich gegenseitig als den Anderen. Der Konflikt zwischen liberaler Demokratie und Marxismus-Leninismus im 20. Jahrhundert war ein flüchtiges und vordergründiges Phänomen, verglichen mit dem kontinuierlichen und konfliktreichen historischen Verhältnis zwischen Islam und Christentum. Manchmal stand friedliche Koexistenz im Vordergrund; häufiger war das Verhältnis eine heftige Rivalität oder ein heißer Krieg unterschiedlicher Intensität. Ihre „historische Dynamik“, bemerkt John Esposito, „sieht die beiden Gemeinschaften oft in einem Wettstreit, manchmal in einem verbissenen tödlichen Ringen um Macht, Land und Seelen.“ Jahrhunderte lang war das Schicksal der beiden Religionen ein stetes Auf und Ab von mächtigen Vorstößen, Pausen und Gegenstößen ...

Die Ursachen für dieses Konfliktmuster liegen nicht in Übergangserscheinungen wie dem christlichen Eifer des 12. Jahrhunderts oder dem muslimischen Fundamentalismus des 20. Jahrhunderts. Sie entspringen vielmehr der Natur dieser beiden Religionen und der auf ihnen basierenden Kulturen. Auf der einen Seite war der Konflikt ein Produkt des Unterschiedes zwischen beiden Religionen, besonders des Unterschiedes zwischen dem muslimischen Konzept vom Islam als einer Lebensform, die Religion und Politik transzendiert und vereint, und dem westlich-christlichen Konzept von den beiden getrennten Reichen Gottes und des Kaisers. Der Konflikt wurzelte jedoch auch in den Ähnlichkeiten beider Religionen.

*Samuel P. Huntington: Der Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München – Wien 1997, S. 334 ff.*

#### B Erwartungshorizont

##### B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Im Unterricht wurde der theoretische Ansatz der französischen Historikerschule der École des Annales behandelt, speziell Braudels These von den drei Kulturen, die rund um das Mittelmeer ihre Ausprägung fanden und seit dem frühen Mittelalter mit dem Verbreitungsgebiet dreier Religionen zu umreißen sind: westliche Christenheit (Okzident, christianitas, lateinische Kultur), Islam (Orient), orthodoxe Christenheit (griechisch-orthodoxer Kulturkreis). Im Sinne der „longue durée“ reichen diese Kulturen aber weiter zurück, der islamische Kulturkreis z. B. stellt eine Kontinuität dar im Bezug auf die phönizisch-karthagische Kultur und die Hochkulturen des Orients. Die Beschäftigung mit diesem Ansatz war dann immer wieder Gegenstand des Unterrichts.

Dabei rückte das Verhältnis von Orient und Okzident verschiedentlich in den Mittelpunkt der Betrachtung, auch wurden wesentliche Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Islam und (westlicher) Christenheit thematisiert. Bei der Behandlung des Mittelalters sowie des Epochenübergangs zur Neuzeit wurden folgende Aspekte behandelt: Ausbreitung des Islam bis Spanien und Frankreich (711, 732); Kampf um das Mittelmeer; Kreuzzüge; Reconquista; Eroberung Konstantinopels und des Balkan, Türken vor Wien. Erneut wurde auf diese Thematik im Kontext von (europäischem) Imperialismus und Erstem Weltkrieg (u. a. das untergehende Osmanische Reich und die Verhältnisse auf dem Balkan) eingegangen.

Schließlich wurden im Rahmen des Themas „Internationale Beziehungen im 20. und 21. Jahrhundert“ folgende Aspekte berücksichtigt: Lage im ehemaligen Jugoslawien, Nahostkonflikt, 11. September 2001 und die Folgen. Dabei wurden neben anderen Deutungsmodellen (Chaostheorie, „Eine-Welt-Harmonie“ [Fukuyama]) auch Kulturen als Leitfaden der Beschreibung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert (Huntington) herangezogen, ein Ansatz, der theoretisch und inhaltlich auf dem Werk Braudels beruht. Die in der Aufgabenstellung enthaltene These von Huntington war jedoch nicht Thema des Unterrichts.

## B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistungen

### B.2.1 Prüfungsvortrag

#### zur Teilaufgabe 1 (AFB I)

Die Prüflinge analysieren den Text und arbeiten die enthaltene These heraus. Folgende Aspekte werden erfasst:

- Verhältnis Islam – Westen sei vor allem von Konflikten geprägt
- Zeiten friedlicher Koexistenz würden dagegen zurücktreten
- Hauptursache dafür seien sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten beider Kulturen/Religionen
- Huntington vertritt die These, dass das Verhältnis zwischen Islam und Christentum vor allem von Rivalitäten und Kriegen bestimmt war.

Dabei wird Wert gelegt auf die Kompetenz, die Problematik in knapper Form (unter Vermeidung einer Textparaphrase) darzustellen und damit das Prüfungsgespräch zu eröffnen.

#### zur Teilaufgabe 2 (AFB II)

Die Prüflinge erläutern auf der Grundlage ihres Wissens und gewonnener Einsichten die im Text angeführten Sachverhalte und Zusammenhänge. Sie sind in der Lage, angesichts der Komplexität der Thematik selbstständig einen Schwerpunkt zu setzen, wobei folgende Aspekte berücksichtigt werden können:

- Eingehen auf die Geschichte des Verhältnisses zwischen westlicher und islamischer Welt
- Bezug zu Braudels Ansatz (drei Kulturen: Räume, Zentren, Merkmale; Aspekt der *longue durée*, der Kontinuität)
- Kulturen in ihrer Tiefendimension bedeutender und wirkmächtiger als politische Verhältnisse und Grenzen

#### zur Teilaufgabe 3 (AFB III)

Die Prüflinge entwickeln auf dieser Basis eine Argumentation, die zu einer eigenständigen begründeten Stellungnahme zu dieser schwierigen Problematik führt. Sie berücksichtigen dabei sowohl Aspekte, die für die Position von Huntington sprechen (z. B. Kreuzzüge), als auch solche, die gegen seine Auffassung angeführt werden können (z. B. Wissenschaftsaustausch, Handel, relative Toleranz des Islam gegen Christentum).

### B.2.2 Prüfungsgespräch

Das Prüfungsgespräch soll sich in flexibler Weise aus dem Vortrag ergeben. Der Prüfer kann sich dabei umso stärker zurücknehmen, je mehr es dem Prüfling gelingt, seinen Vortrag selbstständig zu strukturieren.

#### Mögliche Gesprächsverläufe

- Kontrastierung mit Aspekten friedlicher Koexistenz
- Eingehen auf Unterschiede und Ähnlichkeiten der Kulturen/Religionen als Erklärung des Gegensatzes
- Auseinandersetzung mit dem Hinweis des Prüfers, dass Huntington – vor allem nach dem 11. September 2001 – den Titel seines Werkes mehrfach bedauert hat, weil er als Aggression missdeutet werde.
- Bewerten von Huntingtons Ansatz als Entgegnung auf Fukuyamas These vom „Ende der Geschichte“
- Betrachtung des Westens aus islamischer Perspektive
- reflektierte Anerkennung abweichender Deutungsmuster und kultureller Prägungen

## B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

### Kriterien für eine „gute“ Prüfungsleistung

#### zur Teilaufgabe 1

Text wird verstanden und die enthaltene These einschließlich der angeführten Argumente prägnant dargelegt. Dadurch gelingt die Eröffnung des Prüfungsgesprächs. Eine Textparaphrase wird vermieden.

#### zur Teilaufgabe 2

Sowohl im Hinblick auf die Geschichte des Verhältnisses zwischen islamischer und westlicher Welt als auch im Hinblick auf den Bezug zu Braudels Ansatz zeigt der Prüfling vertiefte, sichere Kenntnisse, wenigstens teilweise auch im Detail.

zur Teilaufgabe 3

Der Prüfling zeigt die Fähigkeit und Bereitschaft, eine angemessene, rational begründete und eigenständig formulierte Stellungnahme abzugeben.

Er kann auch im Bereich der oben skizzierten möglichen Gesprächsverläufe weitgehend sachgerecht auf Fragen und Impulse eingehen. Er kann auf weitergehende Impulse angemessen und durchdacht reagieren.

Kriterien für eine „ausreichende“ Prüfungsleistung

zur Teilaufgabe 1

Text wird im Kern verstanden und die enthaltene These einschließlich der angeführten Argumente dargelegt. Eine Textparaphrase wird vermieden. Hilfestellung ist möglich.

zur Teilaufgabe 2

Sowohl im Hinblick auf die Geschichte des Verhältnisses zwischen islamischer und westlicher Welt als auch im Hinblick auf den Bezug zu Braudels Ansatz zeigt der Prüfling wenigstens grundlegende Kenntnisse.

zur Teilaufgabe 3

Dem Prüfling gelingt – ggf. mit Hilfen – eine ernsthafte, rational begründete Stellungnahme abzugeben.

Er kann auch im Bereich der oben skizzierten möglichen Gesprächsverläufe wenigstens bei einem Aspekt sachgerecht auf Fragen und Impulse eingehen. Er kann auf weitergehende Impulse wenigstens im Ansatz angemessen und durchdacht reagieren.

## **2.2.2 Akteure beim Einigungsprozess 1989/90 (Entwicklung einer Darstellung zu einer historischen These)**

A Aufgabenstellung

A.1 Prüfungsaufgabe

Der Historiker Jürgen Mirow vertritt in seiner Gesamtdarstellung der deutschen Geschichte die These, dass der Einigungsprozess 1989/90 „nicht von Kabinetten und Diplomaten in Szene gesetzt, sondern von unten erzwungen“<sup>(1)</sup> wurde.

1. Beschreiben Sie mit Hilfe eines selbst entwickelten Schaubildes den Einigungsprozess von Anfang 1989 bis zur staatlichen Einheit.
2. Stellen Sie unter Einbeziehung des Schaubildes den Anteil „von Kabinetten und Diplomaten“ der Bewegung „von unten“ gegenüber.
3. Beurteilen Sie abschließend die These Mirows.

<sup>1)</sup> Mirow, Jürgen: Geschichte des deutschen Volkes von den Anfängen bis zur Gegenwart, Köln 1996, S. 1150

B Erwartungshorizont

B.1 Unterrichtliche Voraussetzungen

Behandlung der deutschen Wiedervereinigung 1989/90 und ihrer weiteren Vorgeschichte u. a. mit folgenden Sachverhalten: Scheitern des Volksaufstandes 1953, Mauerbau, Reformpolitik Gorbatschows, Auflösungstendenzen in der UdSSR, „Samtene Revolution“ in Ostmitteleuropa, Massenflucht aus der DDR, Bürgerbewegungen, Mauerfall, demokratische Volkskammerwahl, Zwei-plus-Vier-Vertrag, Wiedervereinigung

In einem anderen Kurs: Behandlung der Reichsgründung 1870/71 und ihrer weiteren Vorgeschichte u. a. mit folgenden Teilsachverhalten: Entstehung und Entwicklung der nationalen und liberalen Bewegung in Deutschland, Revolution 1848/49, klein- und großdeutsche Einigungsversuche seit 1850, Bismarck, Einigungskriege, kleindeutsche Reichsgründung

Geübt wurde sowohl das Darstellen historischer Sachverhalte in Form einer historischen Argumentation als auch – darin eingeschlossen – die Erarbeitung von Schaubildern und Präsentation in Form mediengestützter Vorträge und Referate (Overheadprojektor, Beamer).

B.2 Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

B.2.1 Prüfungsvortrag

zur Teilaufgabe 1 (AFB I)

Die Prüflinge stellen das während der Vorbereitungszeit entworfene Schaubild (z. B. auf Folie) vor, das folgende Sachverhalte berücksichtigt:

<ul style="list-style-type: none"><li>– seit Frühjahr 1989 Bürgerprotest, wachsende Zahl von Übersiedlern, Flüchtlingsströme</li><li>– seit Herbst Massendemonstrationen („Wir sind <i>das</i> Volk“ ⇒ „Wir sind <i>ein</i> Volk“)</li><li>– Mauerfall, Zusammenbruch des SED-Regimes, „Runder Tisch“</li><li>– im März 1990 freie Volkskammerwahl mit Votum für Wiedervereinigung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Herbst 1989: Konföderationsplan der Bundesregierung</li><li>– seit Anfang 1990: Wiedervereinigungspläne</li><li>– Mai bis September 1990: Zwei-plus-Vier-Verhandlungen</li><li>– 1.7.1990: Wirtschafts- und Währungsunion</li><li>– 3.10.1990: deutsche Einheit</li></ul>
"von unten erzwungen"	"von Kabinetten und Diplomaten in Szene gesetzt"

zur Teilaufgabe 2 (AFB II)

Sofern die Prüflinge die Sachverhalte nicht bereits durch eine kontrastierende Gegenüberstellung geordnet haben, kennzeichnen sie diese nun im Sinne der Aufgabenstellung. Dabei sind durchaus unterschiedliche Zuordnungen, auch die gleichzeitige Zuordnung zu beiden Aspekten möglich. Sie begründen ihre Zuordnungen und gewichten diese in ihrer Bedeutung für die Phasen des Einigungsprozesses (z. B. Übergewicht „von unten“ in der ersten Phase, Übergewicht „von Kabinetten“ in der zweiten Phase).

zur Teilaufgabe 3 (AFB III)

Nachdem die Prüflinge durch die Gegenüberstellung bzw. Kennzeichnung bereits Mirows These relativiert haben, fällen sie jetzt ein begründetes Sachurteil, das z. B. das Hauptgewicht im Vorgang des Wiedervereinigungsprozesses bestimmt (ohne die Reformen Gorbatschows und das Abklingen des Kalten Krieges – Gefahr eines erneuten 17. Juni; ohne die Freiheitsbewegung in der DDR – keine politischen Bemühungen der Bundesrepublik auf nationaler und internationaler Ebene). Die Prüflinge können auch die Unterscheidung „von unten“ vs. „von Kabinetten“ für die vorliegende Fragestellung als eher theoretisch denn der Wirklichkeit angemessen bewerten.

B.2.2 Prüfungsgespräch

Das Prüfungsgespräch ergibt sich in flexibler Weise aus dem Vortrag. Je mehr es dem Prüfling gelingt, seinen Vortrag selbstständig zu strukturieren, desto zurückhaltender reagiert der Prüfer bzw. die Prüferin.

Mögliche Gesprächsverläufe

a) Übertragung von Mirows Gegenüberstellung („von unten“ – „von Kabinetten und Diplomaten“) auf den Einigungsprozess von 1870/71:

Folgende Schwerpunkte sind besonders geeignet, um den Aspekt „von unten“ zu belegen:

- Entwicklung der bürgerlich-nationalen (und liberalen) Bewegung seit der Auseinandersetzung mit dem napoleonischen Frankreich. Hauptziel: Schaffung eines freiheitlichen deutschen Nationalstaates
- Scheitern auf dem Wiener Kongress, in den Auseinandersetzungen der Vormärz-Zeit, in der Revolution von 1848/49
- dennoch wachsende Schubkraft

Folgende Schwerpunkte sind besonders geeignet, den Aspekt „von Kabinetten“ zu belegen:

- seit 1850/1862 Instrumentalisierung des nationalen Gedankens (im kleindeutschen Sinn und ohne seine freiheitlichen Implikationen) durch den preußischen König bzw. Bismarck
- nach drei Kriegen 1871 Schaffung des kleindeutschen Reiches weitgehend ohne Beteiligung „von unten“

b) Vergleich der Einigungsprozesse von 1989/90 und 1870/71:

- diplomatische vs. militärische Lösung
- Einbindung in Integrationssysteme vs. Faktor der Destabilisierung
- freiheitlich-demokratisches System vs. autoritär-konstitutionelles System

B.3 Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Kriterien für eine gute Leistung	Kriterien für eine ausreichende Leistung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sicheres und weitgehend vollständiges Auflisten der zentralen Sachverhalte „von unten“ bzw. „von Kabinetten“</li> <li>- kenntnisreiches Vorstellen der Ergebnisse, stimmiges Aufzeigen der Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten</li> <li>- begründetes und reflektiertes Zuordnen der Sachverhalte zu den Aspekten „von unten“ bzw. „von Kabinetten“</li> <li>- kompetentes und näher ausgeführtes Urteil</li> <li>- Vortrag und Gespräch sprachlich strukturiert, mit präziser Argumentation im Sinne des Themas</li> <li>- deutliches Überwiegen des eigenständigen Gesprächsanteils gegenüber dem reaktiven</li> <li>- im Gespräch flexible Reaktionen auf Impulse und Hilfen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hinreichendes und zum größeren Teil richtiges Auflisten von Sachverhalten, die die Aspekte „von unten“ bzw. „von Kabinetten“ belegen</li> <li>- Vorstellen der Ergebnisse mit nur wenigen zusätzlichen Erläuterungen</li> <li>- akzeptables Zuordnen der Sachverhalte zu den Aspekten „von unten“ bzw. „von Kabinetten“</li> <li>- summarisches, nicht näher ausgeführtes Urteil</li> <li>- Vortrag und Gespräch sachgerecht</li> <li>- Überwiegen des eigenständigen Gesprächsanteils gegenüber dem reaktiven</li> <li>- im Gespräch ansatzweise flexible Reaktionen auf Impulse und Hilfen</li> </ul>