

Schriftenreihe Schule in NRW
Nr. 4714/1

Sekundarstufe II
Gymnasium/Gesamtschule
Aufgabenbeispiele

Geschichte

NRW
4714(2000)A

MSWWF



Ministerium für
Schule und Weiterbildung,
Wissenschaft und Forschung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

NRW.

Georg-Eckert-Institut BS78



1 124 977 3

Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule

**Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung –
Aufgabenbeispiele für die gymnasiale Oberstufe
in Nordrhein-Westfalen**

Geschichte

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek -

2001/729

ISBN 3-89314-639-3

Heft 4714/1

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 2000

ZNW
H-14(2000)A

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen**

Teil 1 Nr. 5/00

**Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch in der Fachkonferenz
abgesprochene Klausuren in der gymnasialen Oberstufe**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
vom 20.4.2000 – 731.36-20/0 Nr. 13/00 –
Bezug: Rd.Erl. vom 1.12.1999 (BASS 12–32 Nr. 1)

1. Mit dem Bezugserlass sind die Grundsätze und Verfahrensweisen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch Parallelarbeiten und Aufgabenbeispiele geregelt worden. Diese Grundsätze und Verfahrensweisen gelten auch für die entsprechenden Maßnahmen in der gymnasialen Oberstufe.
2. Für die Umsetzung in der gymnasialen Oberstufe gilt Folgendes:

2.1 Vom 01.08.2000 an sollen Lehrerinnen und Lehrer in den Oberstufen der Gymnasien und Gesamtschulen auf der Grundlage entsprechender inhaltlicher Absprachen mindestens einmal während der Schullaufbahn in der gymnasialen Oberstufe in der Fachkonferenz abgesprochene Klausuren schreiben. Dies soll nach Entscheidung der Fachkonferenz frühestens am Ende der Jahrgangsstufe 11, spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 geschehen. Die Fachkonferenzen treffen Absprachen zur Aufgabenstellung, zu den Bewertungsmaßstäben und zur Auswertung. Schulen, die in einzelnen Fächern keine Fachkonferenzen haben, kooperieren nach Möglichkeit mit einer benachbarten Schule.

In Fächern, in denen Parallelkurse eingerichtet sind, können Parallelklausuren geschrieben werden. Die Entscheidung trifft die Fachkonferenz.

2.2 Um die fachlichen Anforderungen zu beschreiben und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu sichern, gibt das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Aufgabenbeispiele heraus, die die jeweils erforderliche Anspruchshöhe und die sachgerechten Beurteilungskriterien verdeutlichen. Sie bauen auf den Aussagen zur Leistungsbewertung auf, die in den neuen Richtlinien und Lehrplänen für die gymnasiale Oberstufe enthalten sind, und beziehen gleichzeitig die Regelungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) der Kultusministerkonferenz ein.

2.3 Die Aufgabenbeispiele sollen zur Orientierung bei der Gestaltung von Klausuren verwendet werden, die in der Fachkonferenz abgestimmt und im Rahmen der Leistungsbewertung verwendet werden. Sie dienen darüber hinaus zur Anregung bei der Gestaltung weiterer Klausuren. Sie sind ebenfalls geeignet für umfassendere Lernstandserhebungen außerhalb der Leistungsbewertung.

3. Ersatzschulen:

Den Ersatzschulen wird empfohlen, entsprechend zu verfahren.

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Grundsätze | 7 |
| 2 | Funktion der Aufgabenbeispiele | 9 |
| 3 | Aufgabenbeispiele für das Fach Geschichte | 13 |
| 3.1 | Hinweise zu den Aufgabenbeispielen | 13 |
| 3.1.1 | Vorbemerkungen zur Funktion und Auswahl der Aufgabenbeispiele | 13 |
| 3.1.2 | Allgemeine Hinweise zur Planungsaufgabe Klausuren im Fach Geschichte in den Jahrgangsstufen 11-13 | 13 |
| 3.1.3 | Progression als Strukturmerkmal einer Klausurabfolge von der Jahrgangsstufe 11 zur Jahrgangsstufe 12 am Beispiel der Interpretation schriftlicher historischer Quellen | 19 |
| 3.2 | Darstellung der Aufgabenbeispiele | 22 |
| 3.2.1 | Zur Struktur der Aufgabenbeispiele | 22 |
| 3.2.2 | Aufgabenbeispiele für die Jahrgangsstufe 11 | 22 |
| 3.2.3 | Aufgabenbeispiele für die Jahrgangsstufe 12 | 42 |
| 3.2.4 | Bedeutung der Auswertung der Ergebnisse für die Qualitätsentwicklung | 62 |

1 Grundsätze

Die Aufgabenbeispiele für die gymnasiale Oberstufe stehen im Zusammenhang mit den Grundsätzen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, wie sie im Rahmenkonzept *Qualität als gemeinsame Aufgabe* und in den Handreichungen für Aufgabenbeispiele in der Sekundarstufe I zum Ausdruck gekommen sind. Diese Grundsätze werden im Folgenden zusammengefasst und stufenspezifisch akzentuiert.

Stärkung der Schule

Die Qualität schulischer Arbeit wird entscheidend durch die einzelne Schule bestimmt. Die Schulen sind deshalb unbeschadet der staatlichen Gesamtverantwortung die entscheidenden pädagogischen Handlungseinheiten. Jede Schule ist in starkem Maße selbst für die Qualität ihrer Arbeit und für die Wirksamkeit ihrer Unterrichts- und Erziehungsprozesse verantwortlich. Alle Schulen stehen deshalb vor der Aufgabe systematischer Schulentwicklung und sind damit aufgerufen, die Qualität ihrer Arbeit zu sichern und weiterzuentwickeln.

Schulprogramm

Jede Schule ist verpflichtet, ein Schulprogramm zu entwickeln (Ausbildungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (VV zur APO-GOST 1.2 zu Abs. 2). Das Schulprogramm, das die verbindlichen staatlichen Vorgaben aufnimmt, ist das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen sowie der Entwicklungsplanung einer Schule. Das Schulprogramm soll der schulischen Arbeit Orientierung geben und sie steuern. Es ist damit eine wichtige Grundlage für die Analyse und Bewertung der schulischen Arbeit – und zwar für die Schulleitung, die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, aber auch für die Schulaufsicht und den Schulträger.

Evaluation

Mit dem Auftrag, ein Schulprogramm zu entwickeln, verbindet sich die Aufgabe, in regelmäßigen Abständen die Durchführung und den Erfolg der schulischen Arbeit zu überprüfen. Dazu müssen Informationen über die schulische Arbeit gesammelt, verarbeitet und interpretiert werden. Solche Prozesse der Evaluation sollen zu gesicherten Beschreibungen der jeweiligen Praxis führen und Bewertungen nach klaren Kriterien ermöglichen. Sie sind damit Grundlage für gemeinsam zu treffende Entscheidungen über die Sicherung erreichter Qualitätsstandards und die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.

Unterrichtsentwicklung im Kurs – in der Jahrgangsstufe – in der Oberstufe

Die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Lehrens und Lernens im Unterricht als Kern der schulischen Arbeit ist zentrale Aufgabe von Schulentwicklung. Da Unterricht bei aller wünschenswerten und notwendigen Kooperation der Lehrkräfte zunächst einmal Arbeit der einzelnen Lehrkraft mit ihrem Kurs ist, bedarf es

einer Schulentwicklung, die unterrichtliche Arbeit im Kurs bzw. in der Jahrgangsstufe als wesentlichen Bestandteil einbezieht. Systematische Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler an die Lehrkräfte über den von ihnen erlebten Unterricht sollten ebenso die Regel werden wie gemeinsame Beratungen über die Gestaltung des Unterrichts.

Entwicklung von Zusammenarbeit und gemeinsamer Verantwortung

Die individuelle Entwicklung und Verbesserung der eigenen Arbeit der einzelnen Lehrkräfte muss sich mit Teamarbeit und innerschulischer Kooperation verbinden. Diese konkretisiert sich in gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsreflexion, der Arbeit von Jahrgangsstufenteams, von Fach- sowie Lehrerkonferenzen. Die gemeinsame Planung von Unterricht und seine kollegiale Analyse und Auswertung sind wesentliche Mittel zur Verbesserung des Unterrichts. Lehrende müssen im Sinne einer professionellen Gemeinschaft gemeinsam lernen und ihre Vereinzelung in der schulischen Arbeit überwinden. Jeder, der in der Schule arbeitet, hat Bedeutung für die Entwicklung der schulischen Arbeit und trägt mit Verantwortung.

2 Funktion der Aufgabenbeispiele

Die Aufgabenbeispiele dienen der schulinternen Qualitätsentwicklung und der Klärung fachlicher Standards

Der in allen Schulformen bereits praktizierte innerschulische Diskurs über Lernergebnisse, Leistungsanforderungen und Beurteilungsmaßstäbe muss verstärkt und weiterentwickelt werden. Dieser Diskurs fördert im Interesse guter Lernergebnisse die Sicherung erreichter Qualitätsstandards und die Weiterentwicklung des Unterrichts. Standardsicherung und Innovation sind die wesentlichen Ziele der Entwicklung. Die Verfahrensweisen für die gymnasiale Oberstufe bauen auf den Parallelarbeiten auf, die für die Grundschule sowie für die Klassen 7 und 10 vorgesehen sind.

Die neuen Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe enthalten im Kapitel „Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan“ Angaben zu den Aufgaben, die die Fachkonferenzen im Zusammenhang mit der Sicherstellung und Vergleichbarkeit fachlicher Standards haben. Die Fachkonferenzen sollten Beschlüsse zur fachlichen Obligatorik, zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse und über Unterrichtssequenzen treffen und im Bereich der Leistungsbewertung Beschlüsse fassen über

- den breiten Einsatz von Aufgabentypen
- die Offenlegung und Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- gemeinsame Klausurthemen und Abituraufgaben
- eine beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

Diese Beschlüsse verstehen sich auch als ein Beitrag zur schulinternen Evaluation. Dies bedeutet Folgendes:

- Nach den Parallelarbeiten der Klasse 10 und vor dem Abitur soll an mindestens einer Stelle der gymnasialen Oberstufe überprüft werden, inwieweit sich die fachlichen Anforderungen an den Stand der in der Abiturprüfung zu stellenden Prüfungsanforderungen angenähert haben. Dies soll nach Entscheidung der Fachkonferenzen frühestens am Ende der Jahrgangsstufe 11 und spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 geschehen. Während am Ende der Jahrgangsstufe 11 eher die Frage im Vordergrund steht, wieweit die fachlichen Grundlagen für die Qualifikationsphase gelegt und die Entscheidung für die Wahl der Leistungskurse vorbereitet wurde, ist in der Jahrgangsstufe 12 vorrangig eine Zwischenbilanz im Hinblick auf die Abiturvorbereitung zu ziehen.
- Die vorgesehenen Regelungen sind dem einführenden Runderlass zu entnehmen.
- Um die notwendigen Anforderungen deutlich hervortreten zu lassen, werden den Schulen mit dieser Handreichung Aufgabenbeispiele als Modelle für die

von den Schulen selbst zu entwickelnden Aufgaben angeboten. Die Aufgabenbeispiele sollen ein Ausgangspunkt des Diskurses in der einzelnen Schule und zwischen den Schulen über Leistungsanforderungen, Beurteilungsmaßstäbe und die Weiterentwicklung des Unterrichts sein. Sie sollen für die Gestaltung von Klausuren verwendet werden.

- Die Aufgabenbeispiele basieren für alle Fächer der gymnasialen Oberstufe auf den Aufgabentypen, die in den Fachlehrplänen für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 und für die Abiturprüfung genannt sind. Der Unterricht folgt dem Grundsatz wachsender Progression und Komplexität. Die Aufgabenstellungen entsprechen den Anforderungen in der jeweiligen Jahrgangsstufe. Ziel für das Ende des Bildungsganges sind die Anforderungen, die in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) der Kultusministerkonferenz und in Fachlehrplänen beschrieben sind.
- Die Schulaufsicht hat den Auftrag, den innerschulischen Diskurs über Lernergebnisse und Leistungsanforderungen in den einzelnen Schulen anzustoßen und zu diesen Fragen einen Austausch zwischen den Schulen zu organisieren. Gemeinsame Arbeiten für mehrere Kurse verschiedener Schulen, die auf entsprechenden inhaltlichen Absprachen basieren, können ein Element des Diskurses zwischen den Schulen über Leistungsanforderungen und die Weiterentwicklung des Unterrichts sein.

Die Aufgabenbeispiele fördern den Diskurs über grundlegende Fragen des Lehrens und Lernens und der fachlichen Arbeit

Die Analyse der Aufgabenbeispiele gibt Gelegenheit zu einer Diskussion über Grundfragen einer wirkungsvollen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der gymnasialen Oberstufe. Daher soll folgender Zusammenhang im Blick sein: Die Fachlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe zielen darauf ab,

- eine breite fachliche Bildung zu vermitteln und abzusichern
- fachübergreifende Einsichten zu ermöglichen
- wesentliche Formen selbstständigen Arbeitens zu entwickeln und
- die Bearbeitung zunehmend komplexerer Problemstellungen zu ermöglichen.

Dieser komplexen Zielsetzung müssen die Arbeitsformen entsprechen, die sich die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der gymnasialen Oberstufe aneignen. Indem die Aufgabenbeispiele die Breite der fachlichen Arbeitsformen in der gymnasialen Oberstufe verdeutlichen, verweisen sie auf jene Aspekte, die der Fachunterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 berücksichtigen muss. Hierbei stehen die Zielsetzungen des kumulativen¹ Lernens und des intelligenten Wissens² im Vordergrund.

1 Kumulatives Lernen verbindet neues Wissen und neue Fertigkeiten mit vorhandenen Wissens- und Fertigungsbeständen und integriert so die Ergebnisse vorhergehenden und aktuellen Lernens, so dass sie im Zusammenhang verfügbar sind, statt beziehungslos nebeneinander zu stehen.

2 Intelligentes Wissen bezeichnet ein System von flexibel nutzbaren fachlichen, überfachlichen und lebenspraktischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie damit verbundener Wert- und

Die Aufgabenbeispiele liefern Modelle für die schulinterne Entwicklung von Aufgaben und fördern eine abgestimmte Praxis der Leistungsbewertung

Es ist Aufgabe der einzelnen Schule als *pädagogischer Handlungseinheit*, im Rahmen ihrer Gestaltungsspielräume auf die Vergleichbarkeit der Anforderungen und Bewertungen zu achten. Die Aufgabenbeispiele sollen hierbei als Modelle für die Entwicklungsarbeit dienen.

Da die Aufgabenbeispiele exemplarisch Anforderungen einer schriftlichen Leistungsüberprüfung darstellen, können sie auch als wesentliche Grundlage für die Festlegung von Bewertungsmaßstäben dienen, die für die Klausuren generell Gültigkeit haben. Korrekturvereinbarungen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern sind Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen und für die sachgerechte Beurteilung vor dem Hintergrund der festgelegten Kriterien.

Die Aufgabenbeispiele stoßen konkrete Maßnahmen und Projekte zur Entwicklung und Sicherung der Unterrichtsqualität an

Die Arbeit mit Aufgabenbeispielen schließt Vereinbarungen darüber ein, welche Folgerungen aus möglichen Defiziten gezogen werden. Einzuschließen sind auch Überlegungen, wie gute Ergebnisse gesichert und verstärkt werden können. Solche Vereinbarungen können für die Schulöffentlichkeit in geeigneter Form dokumentiert werden. Ob die ermittelten Daten Anlass zur Sorge um die Lernergebnisse und die Qualität von Unterricht geben, hängt von vielen Faktoren ab, und die Schule muss in den entsprechenden Gremien (insbesondere in den Fachkonferenzen) selbst Bewertungen vornehmen, die Anlass für qualitätsverbessernde Abstimmungen zwischen den Lehrkräften und für die Beratung von Studierenden sein können. Unterhalb dieser Ebene beziehen sich Auswertung und Dokumentation der Ergebnisse von abgesprochenen Klausuren auf konkrete fachliche Aspekte. Dabei wird man Fragen nachgehen, wie zum Beispiel

- Zeichnen sich Bereiche des Faches ab, in denen die Schülerinnen und Schüler im Mittel besonders gute/schlechte Leistungen erbringen? Wo besteht besonderer Förderbedarf?
- Was können die Schülerinnen und Schüler der einen Lerngruppe besonders gut bzw. weniger gut im Vergleich zu denen anderer Lerngruppen? Wo liegen die Ursachen für diese Unterschiede? Zur Beantwortung dieser Frage kann die Fachkonferenz eine Check-Liste mit den wesentlichen fachlichen Zielen ausarbeiten und der Auswertung zugrunde legen.
- Wann war das, was besonders gut (bzw. nur mit erheblichen Einschränkungen) beherrscht wird, Gegenstand von Unterricht? Wie lange liegt dieser Unterricht zurück? Wie sind diese *Fachgegenstände* im Unterricht behandelt worden?

Gerade die differenzierte fachbezogene Auswertung der Ergebnisse ermöglicht begründete Strategien für eine Optimierung des Unterrichts.

Händlungsorientierungen, das durch systematischen Aufbau, Vernetzung und Anschlussfähigkeit für weiteres Lernen gekennzeichnet, in diesem Sinne intelligent ist.

Die Auswertung soll dabei helfen

- Lernvoraussetzungen zu erkunden und Probleme der Unterrichtspraxis besser zu verstehen
- Bestätigung für erfolgreiche und bewährte Praxis zu bekommen
- Grundfragen der fachlichen und fächerübergreifenden Arbeit entsprechend dem Stand der fachdidaktischen Diskussion fundiert erörtern zu können
- Probleme der Unterrichtsgestaltung zu bewältigen und Innovationen zu verwirklichen
- Standards fachlichen Lernens im Unterricht besser zu verankern
- geeignete Schritte zur längerfristigen Sicherung dieser Standards einzuleiten
- Notwendigkeiten der gemeinsamen Weiterqualifizierung zu identifizieren und in die Fortbildungsplanung der Schule einzubringen.³

Die Auswertung von Lernstandserhebungen und die Dokumentation der bei dieser Auswertung gewonnenen Erkenntnisse können in ähnlicher Form erfolgen. Es sind jedoch ggf. Veränderungen und Ergänzungen nach dem jeweils gewählten Verfahren notwendig.

In dem Maße, in dem das Schulprogramm Vereinbarungen ausweist, die Wirksamkeit des Lehrens und Lernens dauerhaft zu verbessern und die Qualität der schulischen Arbeit insgesamt zu entwickeln und zu sichern, sollen auch die Gremien der Schule wesentliche Prinzipien des Umgangs mit abgesprochenen Klausuren und mit Lernstandserhebungen beraten, die an der Entwicklung und Fortschreibung des Schulprogramms beteiligt sind.

Die Schulkonferenz ist am Ende des Schuljahres über Maßnahmen der Qualitätssicherung und ihre Ergebnisse zu informieren, so dass sie auf der Basis von zuverlässigen Daten über allgemeinere Strategien zur Weiterentwicklung des unterrichtlichen Lehrens und Lernens an der Schule Entscheidungen treffen kann.

Damit liegt Unterrichtsqualität nicht mehr allein in der Verantwortung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, sondern ist in den unterschiedlichen Gremien Gegenstand gemeinsamer Beratungen und Entscheidungen.

Abgesprochene Klausuren, Lernstandserhebungen und die Arbeit mit und an den Aufgabenbeispielen bieten in der einzelnen Schule einen tragfähigen Ansatz, gemeinsame Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Grundfragen und Praxisproblemen des Fachunterrichts zu machen und diese Erfahrungen für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der schulischen Arbeit zu nutzen.

³ Vgl. die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung herausgegebene Veröffentlichung „Evaluation – eine Handreichung“ Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9033, Frechen 1999

3 Aufgabenbeispiele für das Fach Geschichte

3.1 Hinweise zu den Aufgabenbeispielen

3.1.1 Vorbemerkungen zur Funktion und Auswahl der Aufgabenbeispiele

Die vorgestellten Aufgabenbeispiele für das Fach Geschichte in der gymnasialen Oberstufe umfassen das Spektrum der Aufgabentypen, die der Lehrplan Geschichte als zulässige schriftliche Leistungsüberprüfungen für die Abiturprüfung (s. LP 5.3.1/S. 108 ff.) vorsieht. Die Klausurbeispiele decken die vorgesehenen Aufgabentypen A – C ab. Sie orientieren sich in der Materialauswahl und ihrem Konstruktionschema an den im Lehrplan Geschichte festgelegten Materialarten sowie an den für die Erstellung der Aufgabenapparate verbindlichen Anforderungsbereichen (s. LP 5.2/S. 104 ff.) und setzen inhaltlich und methodisch Kenntnisse und Qualifikationen voraus, wie sie dem Lehrplan der Sekundarstufe I entsprechend (s. Lehrplan S. 74 f.) erwartet werden dürfen. Inhaltlich-thematisch knüpfen die Aufgabenbeispiele an die im Lehrplan Geschichte vorgestellte Beispielsequenz (s. LP 3.4.6/S. 77 ff.) an. In ihrer Anlage und Abfolge orientieren sich die Aufgabenbeispiele dem Grundsatz zunehmender Progression und Komplexität als Sequenzprinzip folgend an den im Lehrplan Geschichte ausgewiesenen curricularen Anforderungen in den Jahrgangsstufen 11 und 12 als Grundlage für die in der Abiturprüfung zu bearbeitenden Prüfungsaufgaben (s. LP 5.3.4/S. 117 ff.). Die vorgestellten Klausuraufgaben stellen Aufgabenbeispiele dar mit dem Ziel, Orientierungs- und Entscheidungshilfen im Sinne von Leitlinien für die Kolleginnen und Kollegen an den Schulen für die Abfassung von Klausuren im Fach Geschichte anzubieten. Ungeachtet dessen, dass es die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer bleibt, solche exemplarischen Aufgabenbeispiele im Hinblick auf die individuellen sequentiellen unterrichtlichen Voraussetzungen zu verarbeiten und anzupassen, verstehen sich die vorgestellten Aufgabenbeispiele aber auch als Beitrag und Grundlage zur Qualitätsentwicklung und Sicherung eines schulinternen und -externen Grundstandards von Vergleichbarkeit von Anforderungen im Bereich der schriftlichen Leistungsüberprüfungen im Fach Geschichte in der gymnasialen Oberstufe, indem sie im Lehrplan Geschichte ausgewiesene normative Festlegungen exemplarisch umsetzen.

3.1.2 Allgemeine Hinweise zur Planungsaufgabe Klausuren im Fach Geschichte in den Jahrgangsstufen 11-13

Klausuren dienen neben anderen Formen der Leistungsüberprüfung der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Die Richtlinien und der Lehrplan Geschichte formulieren in den entsprechenden Kapiteln (s. LP/Kapitel 4/S. 91 ff.; LP Kapitel 5/S. 103 ff.) die Anforderungen, die bei der Abfassung von Klausuraufgaben und deren Korrektur zu berücksichtigen sind. Im Rahmen dieser

verbindlichen allgemeinen Grundsätze und Vorgaben sind den Klausuren im Fach Geschichte bei aller lerngruppenindividuellen bzw. jahrgangsbezogenen inhaltlichen und methodischen Unterschiedlichkeit und Varianz folgende Grundsätze und Standards gemeinsam:

- Drei zulässige Formen von Aufgabentypen (s. LP/Kapitel 5.3.1/S. 108 ff.)
- eine jeweils sachangemessene und dem Kompetenzstand entsprechende Berücksichtigung der Anforderungsbereiche (s. LP/Kapitel 5.1, 5.2), um schulinterne und schulexterne Vergleichbarkeit der gestellten Anforderungen auf der Grundlage länderübergreifend getroffener Vereinbarungen sicherzustellen
- Jahrgangsstufenbezogen stringente Berücksichtigung des graduell unterschiedlichen Anforderungsprofils von Grund- und Leistungskursen (s. LP/Kapitel 3.3 /S. 68 ff)
- Prinzip der inhaltlichen und methodischen Stimmigkeit von Anforderungsprofil der gestellten Klausuraufgabe und vorangegangenem erteiltem Unterricht. Kongruenz von unterrichtlichem Bildungsgang und jeweiliger schriftlicher Lernerfolgskontrolle setzt voraus, dass die Lernenden im erteilten Fachunterricht dahingehend instandgesetzt worden sind, dass sie die entsprechenden eingeforderten methodischen und inhaltlichen Kompetenzen in Umfang und Anspruch erworben haben
- Prozesshaft angelegte Progression und die Anordnung von Klausuren nach einem Prinzip des qualitativen und quantitativen Anstiegs komplexer Leistungsanforderungen im Verlauf der Jahrgangsstufen 11 bis 13. Die in den einzelnen Jahrgangsstufen praktizierten Formen der schriftlichen Lernerfolgskontrolle müssen in Inhalt und Anlage eine systematisch progressiv fortschreitende Vorbereitung auf die Abiturprüfung darstellen. Durch eine kontinuierliche Hinführung zu den Anforderungen des schriftlichen Abiturs im Fach Geschichte werden den Schülerinnen und Schülern die Prüfungsanforderungen sukzessive verfügbar und transparent gemacht
- Durch eine stimmige Aufgabenstellung geleitete sachgerechte Anwendung von jeweils materialgerechten Analyse- und Interpretationsverfahren für die verschiedenen historischen Materialien, die Gegenstand einer Klausuraufgabe sein können (s. LP/Kap. 5.3.1/S. 108 ff). Die den Klausuraufgaben zugrundegelegten fachspezifischen Verfahren und Methoden der historischen Interpretation, Analyse und kritischen Auseinandersetzung mit Sekundärliteratur sowie der historischen Erörterung orientieren sich im Grundsatz maßgeblich an den Regeln und Prinzipien der fachwissenschaftlichen historischen Analyse- und Interpretationsverfahren.

3.1.2.1 Das Grundprinzip der materialfunktionalen Gebundenheit der Arbeitsanweisungen

Grundanforderungen an die Arbeitsanweisungen

- Da es sich um einen materialgebundenen Aufgabentyp handelt, müssen sich die einzelnen Arbeitsanweisungen in ihrer Gesamtheit zentral auf das zu interpretierende Quellenmaterial beziehen
- Transparente Stringenz des Zusammenhangs von vorgelegtem Material und den einzelnen Arbeitsanweisungen ist zwingend gefordert. D. h. die einzelnen Teiloperationen müssen in ihrer Gesamtheit auf das Quellenmaterial bezogen und geeignet sein, dieses interpretierend zu erschließen. Arbeitsanweisungen, die auf vom Material losgelöste Sachdarstellungen abzielen, sind nicht zulässig
- Die einzelnen Arbeitsanweisungen müssen in ihrer Anlage und Abfolge einen klar erkennbaren inneren logisch-systematischen Zusammenhang im Sinne stringent gestufter interpretatorischer Teiloperationen aufweisen, so dass die interpretatorische Einheit der Aufgabenstellung in ihrer Gesamtheit gewährleistet ist und erkennbar wird
- Die Arbeitsanweisungen sind sprachlich insbesondere im Bereich der Operatorenwahl so zu formulieren, dass für die Schülerinnen und Schüler bei allen Teilaufgaben klar und eindeutig erkennbar wird,
 - welcher Umfang bzw. welche Differenziertheit der Darstellung erwartet wird
 - welche inhaltlich-thematischen Perspektiven zu behandeln sind
 - welche methodische Vorgehensweise gefordert ist.

Inhaltlich-thematischer Bezugspunkt der Arbeitsanweisungen: Das jeweilige Quellenmaterial in seinen spezifischen inhaltlichen Aussagen und Strukturen.

Kriteriumsorientierte Bezugsgrundlage der Arbeitsanweisungen: *Anforderungsbereiche I, II, III*

- Die Teilaufgaben müssen in ihrer Gesamtheit deutlich erkennen lassen, dass methodische und inhaltliche Leistungen in allen drei AFB eingefordert werden. Es ist nicht zwingend, kann aber hilfreich sein, die Zahl der Arbeitsanweisungen an den drei AFB zu orientieren
- *Fach- und materialgerechte Interpretationssystematik*
Eine Beschränkung der Teiloperationen auf die interpretatorischen Grundschritte wie Analyse – Sachurteil – Werten ist empfehlenswert.

3.1.2.2 Hinweise zur Auswahl und Formulierung von Operatoren

3.1.2.2.1 Materialgattung historische Quellen Eine Arbeitsanweisung besteht immer zumindest aus einer aufgegebenen Tätigkeit (Operation) und aus einem Objekt, auf das die Operation gerichtet ist. Das Objekt kann aus einem Material oder aus Kenntnissen und Fertigkeiten bestehen, die im Unterricht erworben wurden. Hinzu kommen häufig bestimmte inhaltliche Vorgaben.

Ein Beispiel: Erarbeiten Sie aus dem vorliegenden Textauszug, wie von Papen die Machtergreifung 1933 beurteilt und welche Zielvorstellungen er entwickelt.

Ziel des Bildungsgangs fachlich-systematischer Methodenschulung im Umgang mit geschichtlichen Zeugnissen ist die zunehmend umfassendere und selbstständigere Beherrschung der grundlegenden Schritte einer an wissenschaftlichen Standards orientierten sachgerechten Analyse und Interpretation sprachlicher und nichtsprachlicher historischer Quellen. Dabei erfahren die Bereiche der Quellenanalyse und -interpretation eine jeweils materialspezifische Füllung.

| Analysieren | |
|---|---|
| Beschreibende Vorstellung der Quelle durch Aufarbeitung ihrer kommunikativen Struktur | <ul style="list-style-type: none">• Autor (kurze Vorstellung)• Textsorte (Benennung und kurze Charakterisierung ihrer Eigenart)• Thema (eine knappe und präzise Formulierung, worum es im Kern geht)• Ermittlung von Zeit/Ort (Klärung des situativen historischen Kontextes; d. h. Skizzierung des zentralen historischen Hintergrunds und Problemzusammenhangs, in dem die Quelle steht.)• Bestimmung des Adressaten (evtl. quellenkritisches Fazit; d. h. erste, die äußeren formalen Daten problematisierende Ausführungen zu den Aussagemöglichkeiten und zum generellen Aussagewert der Quelle) |
| Strukturierte Textwiedergabe Der unmittelbar mitgeteilte Inhalt der Quelle und ihr gedanklicher Aufbau (Argumentationsstruktur) sollen gekürzt, mit eigenen Worten wertungsfrei, sprachlich klar wiedergegeben werden. Ziel ist, den Text in seiner inhaltlichen Substanz für die Interpretation verfügbar zu machen. | Drei alternative Möglichkeiten: <ul style="list-style-type: none">• Reorganisation des Inhalts nach der Argumentationsstruktur (Standpunkt, Thesen, Argumente, Belege)• Reorganisation des Inhalts nach zentralen Aspekten• Textwiedergabe im textdurchschreitenden Verfahren auf der Grundlage einer Gliederung (Gliederung nach Sinnabschnitten, Hauptaussagen, thematischen Schwerpunkten) |

Interpretieren (im engeren Sinne)

Vorgang des Zusammen Denkens und Problematisierens in der Analyse gewonnener Informationen auf der Ebene des Erläuterns, Deutens, Urteilens und Wertens auf textinterner und textexterner Grundlage.

- Aufzeigen der Intention(en) des Autors, evtl. offener bzw. verdeckter Absichten, Ermittlung von Interessen, Motiven und Sichtweisen, die erkennbar werden und deren Erläuterung im historischen Zusammenhang
- Einschätzung der Schlüssigkeit der Aussagen und Argumentation; Auffälligkeiten der Ausführungen, Besonderheiten der Argumente u.ä.
- Beurteilung bzw. Bewertung der Textaussagen im größeren historischen Kontext (z. B. Wirkung, historische Bedeutsamkeit, richtungweisende, verallgemeinerbare exemplarische Qualität)
- Formulierung einer eigenen Stellungnahme (möglicherweise abweichend bzw. kontrovers) im Rückgriff auf eigene historische Kenntnisse und Umfeldwissen zum Sachverhalt und eigene Wertvorstellungen und Normen
- Applizierende Gesamtwürdigung der Quelle im Hinblick auf eine übergeordnete Untersuchungsfrage bzw. ein formuliertes Thema
- evtl. Dokumentation offener, weiterführender Fragestellungen, die sich aus der Interpretation ergeben

Hinweis: Zusammengestellt sind die zentralen methodischen Schritte einer systematischen an wissenschaftlichen Standards orientierten Quelleninterpretation. Durch die konkrete Aufgabenstellung werden in den jeweiligen Klausuren durch unterschiedliche Arbeitsanweisungen Schwerpunkte im Bereich analysierender und interpretierender Tätigkeiten gesetzt, die bei der gestellten spezifischen Klausuraufgabe die verbindlichen methodischen und inhaltlichen Leitlinien für die Interpretation des ausgewählten historischen Quellenmaterials darstellen.

3.1.2.2.2 Materialgattung historische Sekundärliteratur

Erläuterungen zum Aufgabentyp und zur Aufgabenkonstruktion

Allen zur Auswahl stehenden Textarten im Bereich historischer Sekundärliteratur (s. LP 5.3.1/S. 109 ff.) ist ein Grundmerkmal gemeinsam. Es handelt sich bei dieser Textsorte um perspektivisch gebundene Deutung von Geschichte. Eine systematische kritisch abwägende Auseinandersetzung erfordert daher Tätigkeiten auf zumindest zwei Ebenen, einer analysierenden sowie einer darauf aufbauenden beurteilenden Ebene.

| Analysieren | |
|--|---|
| Textbeschreibende Charakterisierung des Textes | <ul style="list-style-type: none">• Autor (kurze Vorstellung)• Textart (Benennung und kurze Charakterisierung der spezifischen Merkmale und Eigenarten)• Aussagen bzw. Rückschlüsse auf (vermutliche) Adressaten (evtl.) Aussagen zum Stellenwert und zur Bedeutung des vorliegenden Textauszugs auf der Grundlage der Problematisierung der äußeren formalen Daten |
| Strukturierte Textwiedergabe Der Inhalt des Textes und sein gedanklicher Aufbau (Argumentationsstruktur) sollen auf zentrale Aussagen gekürzt mit eigenen Worten wiedergegeben werden. Ziel ist, den Text in seiner inhaltlichen Substanz unter Einschluss seines historischen Bezugsfelds für die kritische Auseinandersetzung mit ihm verfügbar zu machen. | <ul style="list-style-type: none">• Klärung, auf welche Sachverhalte, historische Zusammenhänge/bzw. Strukturen sich der Text bezieht• Präzise Benennung des thematischen Aspekts bzw. Problembereichs• Reorganisation des Inhalts unter Einschluss der Argumentationsstruktur (vertreter Standpunkt, Argumente, Belege) |
| Kritische Auseinandersetzung Kritische Würdigung der vertretenen Auffassung(en), indem man sich kritisch abwägend mit den in der Analyse ermittelten Textaussagen und Argumenten auf der Ebene des Erläuterns, Erörterns und eigenen Urteilens auf textinterner und textexterner Grundlage argumentativ und begründet auseinandersetzt. | <ul style="list-style-type: none">• Differenziertheit, Schlüssigkeit der Argumentation• Aufzeigen erkennbarer Intentionen• Ermittlung offen verteilter oder verdeckt in den Text eingegangener Prämissen• Aufzeigen erkennbarer Denkmuster• Formulierung eigener begründeter Sichtweisen und Einschätzungen in Abgrenzung zum Text |

3.1.3 Progression als Strukturmerkmal einer Klausurabfolge von der Jahrgangsstufe 11 zur Jahrgangsstufe 12 am Beispiel der Interpretation schriftlicher historischer Quellen

Klausuren unterliegen wie die Gesamtheit aller Lernprozesse dem Anforderungsprinzip der Progression im Sinne eines ansteigenden Anspruchsniveaus im inhaltlichen und methodischen Bereich. Generalisierbare Maßstäbe für Progression sind

- qualitative und quantitative inhaltliche Komplexität des zu bearbeitenden Materials und der damit verbundene unterschiedliche Komplexitätsgrad sich daraus ableitender Frage- und Problemzusammenhänge
- Zunahme eines verfügbaren sachlichen Wissensbestandes, auf den argumentativ zurückgegriffen werden kann
- Zunehmende Transferleistungen bei der Bearbeitung thematischer Zusammenhänge und im Bereich geleiteter und selbstständiger Anwendung fachlicher Methoden- und Arbeitstechniken sowie Problemlöseverfahren und -strategien.

Das nachfolgende Beispiel verdeutlicht die Umsetzung des Prinzips zunehmender methodischer Progression am Beispiel einer Klausurabfolge zum Typ **Interpretation sprachlicher historischer Quellen**.

Lernprogression: Ein Beispiel

Die Zielfestschreibungen erheben keinen normativ unverrückbaren Anspruch auf Vollständigkeit und ausschließliche Gültigkeit. Sie verstehen sich lediglich beispielhaft als Orientierungswerte und Orientierungshilfe für einen progressiv gestuften Kompetenzerwerb im Bereich fachgerechter systematischer Quellenarbeit.

Die Schülerinnen und Schüler sollen grundlegende Arbeitsschritte der *historischen Interpretation* sprachlicher Quellen selbstständig materialbezogen fachgerecht anwenden und ihre interpretatorischen Ergebnisse fachsprachlich klar, verständlich, aufgabenbezogen geordnet und strukturiert darstellen können.

Die Schülerinnen und Schüler sollen aufgabengeleitet grundlegende Arbeitsschritte der *historischen Interpretation* sprachlicher Quellen materialbezogen anwenden und die interpretatorischen Ergebnisse fachsprachlich klar, verständlich, aufgabenbezogen und strukturiert darstellen können.

Die Schülerinnen und Schüler sollen aufgabengeleitet inhaltlich aspektuiert vorgegebene grundlegende Arbeitsschritte der *historischen Interpretation* sprachlicher Quellen materialbezogen anwenden und fachsprachlich klar, verständlich, aufgabenbezogen und strukturiert darstellen können.

Die Schülerinnen und Schüler sollen grundlegende Arbeitsschritte der *Analyse* sprachlicher Quellen selbstständig materialbezogen fachgerecht anwenden und die inhaltlichen Ergebnisse fachsprachlich klar verständlich aufgabenbezogen geordnet und strukturiert darstellen können.

Die Schülerinnen und Schüler sollen aufgabengeleitet unter spezifischen thematischen Fragestellungen bzw. vorgegebenen Betrachtungsperspektiven materialbezogen eine problemorientierte Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten leisten und ihre inhaltlichen Erkenntnisse strukturiert verschriftlichen können.

Die Schülerinnen und Schüler sollen aufgabengeleitet grundlegende Arbeitsschritte der *Analyse* sprachlicher Quellen materialbezogen fachgerecht anwenden und ihre inhaltlichen Ergebnisse klar verständlich aufgabenbezogen geordnet und strukturiert darstellen können

„Klausur ist nicht Klausur“. Klausuren unterliegen wie die Gesamtheit aller Lernprozesse dem Anforderungsprinzip der Progression im Sinne eines ansteigenden Anspruchsniveaus im inhaltlichen und methodischen Bereich.

Klausur

I. Quelle: Louise Ott, Programm, 21.03.1849

Aufgabenstellung:

Variante 1: Interpretieren Sie die Quellen im Hinblick auf die Bedeutung des „Programms“ im Zuge der Erringung gleicher Rechte für die Frauen.

Variante 2: Interpretieren Sie die Quelle.

Klausur

I. Quelle: E. Rudorff, Heimatschutz (1897) ...

Aufgabenstellung: Interpretieren Sie die Quelle, indem sie

1. die Quelle analysieren
2. den Textauszug in den historischen Zusammenhang einordnen
3. die Auffassungen des Autors erläutern, indem Sie herausarbeiten, an welchen Denkmustern er sich orientiert
4. sich kritisch mit den Auffassungen des Autors auseinandersetzen.

Klausur

I. Quelle: Begründung der preußischen Regierung für einen Gesetzentwurf ...

Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie die Quelle
2. Ordnen Sie die Quelle in den historischen Problemzusammenhang der Entstehung des Interventionsstaates ein.
3. Erörtern Sie mögliche Vor- und Nachteile der Ausweitung der Staatstätigkeit in der Phase der „organisierten Moderne“.

Klausur

I. Quelle: Das Requerimiento ..

Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie die Quelle, indem sie a) die Quelle vorstellen und b) den Argumentationsgang kurz und knapp wiedergeben
2. Erläutern Sie die Motive der spanischen Krone für die Inbesitznahme der Neuen Welt, die in dieser Quelle deutlich werden, im historischen Zusammenhang der Hauptmotive für die Expansion der Europäer.
3. Nehmen Sie Stellung zu der Argumentation des Requerimiento.

3.2 Darstellung der Aufgabenbeispiele

3.2.1 Zur Struktur der Aufgabenbeispiele

Die Darstellung der verschiedenen Aufgabenbeispiele folgt einer einheitlichen Struktur.

- Benennung der Aufgabenart vor dem Hintergrund der Beschreibung im Lehrplan
- Material/Quelle mit bibliographischer Notiz¹
- Erläuterungen zum Material¹
- Aufgabenstellung
- Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen
- Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistungen
- Leistungsbewertung: Voraussetzungen für die Erteilung der Noten „ausreichend“ und „gut“

3.2.2 Aufgabenbeispiele für die Jahrgangsstufe 11

3.2.2.1 Beispiel für eine Grundkursklausur der Jahrgangsstufe 11/I

Aufgabentyp A I: Interpretation einer sprachlichen historischen Quelle mit gegliederter Aufgabenstellung

I. Quelle

Das Requerimiento

„Gott, unser Herr, der Einige und Ewige, schuf Himmel und Erde, einen Mann und eine Frau, von denen wir und ihr, alle Menschen, auf der Welt abstammen, wie auch alle, die künftig nach uns kommen werden... Unter allen diesen Menschen beauftragte Gott unser Herr einen, den heiligen Petrus, daß er über alle Menschen auf Erden Herr und Meister sei, dem alle zu gehorchen hätten, und machte ihn zum Oberhaupt des ganzen menschlichen Geschlechtes, wo immer Menschen leben und wohnen, welchem Gesetz, welcher Sekte und welchem Glauben sie auch angehören... Einer der letzten Päpste, die an seiner Stelle zu dieser Würde und auf diesen Thron gekommen sind, hat kraft seiner Herrschaft über die Welt diese Inseln und dieses ozeanische Festland den Katholischen Königen von Spanien, damals Don Fernando und Dona Isabel glorreichen Angedenkens, und ihren Nachfolgern in diesen Königreichen, unseren Herren, mit allem, was darin ist, zum Geschenk gegeben, wie es

¹ bei materialgebundenen Aufgaben

in gewissen, darüber ausgestellten Urkunden geschrieben steht, die ihr einsehen könnt, so ihr wollt... Deswegen bitten und ersuchen wir euch nach bestem Vermögen, daß ihr auf unsere Rede hört und eine angemessene Weile darüber berated, daß ihr die Kirche als Oberherren der ganzen Welt und in ihrem Namen den Hohepriester, Papst genannt, sowie an seiner statt Seine Majestät als Herrn und König dieser Inseln und dieses Festlandes kraft der erwähnten Schenkung anerkennt und euch einverstanden erklärt, daß die hier anwesenden Ordensbrüder euch das Gesagte erklären und verkünden. Handelt ihr danach, dann tut ihr recht und erfüllt eure Pflicht, dann werden Seine Majestät und ich in ihrem Namen euch mit Liebe und Güte behandeln.... Man wird euch in diesem Falle nicht zwingen Christen zu werden; es sei denn, daß ihr in der Wahrheit unterwiesen, selbst den Wunsch habt, euch zu unserem heiligen katholischen Glauben zu bekennen, wie es fast alle Bewohner der anderen Inseln getan haben... Wenn ihr dies aber nicht tut und böswillig zögert, dann werde ich, das versichern wir euch, mit Gottes Hilfe gewaltsam gegen euch vorgehen, euch überall und auf alle nur mögliche Art mit Krieg überziehen, euch unter das Joch und unter den Gehorsam der Kirche und seiner Majestät beugen, eure Frauen und Kinder zu Sklaven machen, sie verkaufen und über sie nach dem Befehl Seiner Majestät verfügen. Wir werden euch euer Eigentum nehmen, euch schädigen und euch Übles antun, soviel wir nur können, und euch als Vasallen behandeln, die ihrem Herrn nicht gehorsam und ergeben, sondern widerspenstig und aufsässig sind...“

II. Erläuterung

Der Text ist 1513 von dem spanischen Kronjuristen Palacios Rubios verfasst worden. Er wurde vor den Indios verlesen, wenn neu entdecktes Land in Besitz genommen wurde.

III. Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie die Quelle, indem Sie
 - a) die Quelle vorstellen und
 - b) den Argumentationsgang kurz und knapp wiedergeben.
2. Erläutern Sie die Motive der spanischen Krone für die Inbesitznahme der Neuen Welt, die in dieser Quelle deutlich werden, im historischen Zusammenhang der Hauptmotive für die Expansion der Europäer.
3. Nehmen Sie Stellung zu der Argumentation des Requerimiento.

Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen

Sequentielle Einordnung Die Aufgabe bezieht sich auf das Unterthema 2 des Kursthemas der Jahrgangsstufe 11/I der vorgestellten Beispielsequenz „Die

Menschen- und Bürgerrechte – eine universale Norm für Männer und Frauen?“ (vgl. LP. S. 79).

Methodische Voraussetzungen Den Schülerinnen und Schülern sind aus dem Methodenschwerpunkt in 11/1 (s. LP. S. 80) folgende Fertigkeiten und methodischen Vorgehensweisen bekannt:

- Kenntnisse der Arbeitsschritte Analyse und Interpretation beim Umgang mit schriftlichen Quellen (vgl. zu den notwendigen Einzelschritten Matrix S. 16f.)
- Unterschiedliche Methoden der Textwiedergabe (textdurchschreitendes Verfahren unter Beachtung der gedanklichen Gliederung)
- strukturierte Reorganisation unter Berücksichtigung einer angemessenen Darstellung der Untersuchungsergebnisse.

Inhaltliche Voraussetzungen Inhaltlich bezieht sich die Klausur auf das Unterthema „Theorie und Praxis des Umgangs mit den 'Anderen'“ – Die Indianerfrage im frühen spanischen Kolonialreich“. Zur Bearbeitung der Arbeitsaufträge bedarf es der Kenntnisse folgender Gegenstandsbereiche:

1. Hintergründe bzw. Voraussetzungen für den Beginn der europäischen Expansion zu Ende des 15. Jahrhunderts (neue Erkenntnisse der Natur- und Geisteswissenschaften in der Renaissance); politisch-ökonomische Entwicklungen im mediterranen Wirtschaftsraum (Versperrung der Fernhandelswege zum Orient durch die osmanische Eroberung Konstantinopels 1453 und durch politische Unruhen in Innerasien)
2. Motive der iberischen Königreiche für ihre expansionistischen Bestrebungen (wirtschaftliche Interessen; verstärkter Entdeckungs- und Eroberungsdrang nach Beendigung der Reconquista; religiös und nationalistisch begründetes Sendungsbewusstsein; Wunsch nach territorialen Gewinnen und Machtzuwachs)
3. Forderung der Kirche nach Missionierung der Neuen Welt als moralisch-rechtliche Legitimation der Eroberungen (Edikt Papst Alexander VI. vom 4. Mai 1493)
4. Auswirkungen der Eroberungen auf die Situation der Indianer sowie auf die wirtschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten der eroberten Gebiete; Maßnahmen der spanischen Krone zur Neuordnung der Gebiete (z. B. Gründung der „Casa de la Contracion“ 1503, Einrichtung der „audiencia“ zur Verwaltung der eroberten Gebiete ab 1511).

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistungen

Zu Aufgabe 1 Der erste Arbeitsschritt zur Analyse der Quelle zielt auf die Untersuchung des Textes auf seine formalen Merkmale ab. Nach der Kennzeichnung des Textes als Primärquelle unter Hinzuziehung der vorgegebenen Erläuterungen sollen

die Schülerinnen und Schüler ihn als ein im königlichen Auftrag erstelltes Gutachten aus der frühen Phase der Expansion charakterisieren, das sowohl die rechtliche Begründung für die Inbesitznahme der Neuen Welt liefert als auch das Verhältnis zwischen Eingeborenen und Weißen regelt. Der zweite Analyseschritt erfordert die Vorstellung des Inhalts der Quelle. Bei der strukturierenden Zusammenfassung können die Schülerinnen und Schüler entweder ein textdurchschreitendes Verfahren unter Beachtung der gedanklichen Gliederung oder eine Reorganisation des Textes in einer Form, die den gedanklichen Zusammenhang der Aussagen sichtbar macht, wählen. Unabhängig vom gewählten Verfahren sollten folgende inhaltlichen Aussagen wiedergeben werden: Gott als Schöpfer der Welt hat seinem Stellvertreter auf Erden, dem Papst, die Oberhoheit über die gesamte Erdbevölkerung gegeben, unabhängig von der jeweiligen Zugehörigkeit zum Christentum oder einer anderen Religion. Kraft seines Amtes und seiner Autorität schenkte der Papst die neu entdeckten Länder den spanischen Königen. Dementsprechend werden die Eingeborenen aufgefordert, den spanischen König als ihren neuen Herrn anzuerkennen und das Christentum anzunehmen. Kommen sie diesem Begehren freiwillig nach, werden die Weißen sie in Zukunft freundlich behandeln, weigern sie sich, gelten der Krieg und die anschließende Versklavung als gerecht und erforderlich.

Zu Aufgabe 2 Die Erläuterung des im Requerimiento zu Tage tretenden Motivs der spanischen Krone für die Inbesitznahme der Neuen Welt unter Einbeziehung der weiteren historischen Hintergründe bildet den Übergang von der Analyse zur Interpretation der Quelle. Anknüpfend an das im Text zum Ausdruck kommende religiös begründete Sendungsbewusstsein sollen die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über das hinter der Expansion stehende Gesamtbündel von Interessen und Motiven geben. Dementsprechend müssen sie nun die wirtschaftlichen Triebkräfte (z. B. steigender Bedarf an Edelmetallen, Suche nach neuen Sklavenmärkten), den Entdeckungsdrang und die politische Machterweiterung als weitere grundlegende Kolonisierungsintentionen erläuternd darlegen. Zusätzlich sollte darauf verwiesen werden, dass der Drang bzw. Zwang zur Christianisierung durch ein ausgeprägtes nationales Selbstbewusstsein verstärkt wurde. Resümierend können die Schülerinnen und Schüler darauf verweisen, dass zur Erklärung der Hintergründe, die zur Inbesitznahme der Neuen Welt durch die Europäer führte, ein multikausaler Ansatz notwendig ist, da sich die Expansion aus einer Vielzahl von Motiven speiste. Mit der selbstständigen Darlegung und Erläuterung der unterschiedlichen Motive im Rahmen gegliederter und geordneter Ausführungen erfüllen die Schülerinnen und Schüler die Ansprüche des Anforderungsbereichs II.

Zu Aufgabe 3 Die dritte Teilaufgabe erfordert von den Schülerinnen und Schülern eine kritische Stellungnahme zu dem in der vorliegenden Quelle dokumentierten religiösen Sendungsbewusstsein der europäischen Eroberer gegenüber der indischen Bevölkerung. Von einer gegenwartsorientierten demokratischen Sichtweise aus muss eine derartige Aufforderung zur Unterwerfung und Übernahme des christlichen Glaubens abgelehnt und verurteilt werden, zumal sie mit massiver Gewaltandrohung einherging. Zusätzlich kann darauf verwiesen werden, dass eine Berufung auf den göttlichen Willen zweifelsohne auch als Legitimation des eigenen

Handelns dienen sollte, welches letztlich von anderen bzw. weiteren Motiven ganz weltlicher Art bestimmt war. Dennoch sollte die Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler auch Gedanken beinhalten, die dieses Sendungsbewusstsein im historischen Kontext erklärt und damit als nachvollziehbar beurteilt. So kann die im *Requerimiento* offensichtlich werdende Argumentation durchaus als Ausdruck einer Denkweise gekennzeichnet werden, die – vor allem wenn es um die Staatsräson ging – noch nicht vom Gedanken religiöser Toleranz geprägt war. Weiterhin kann auch darauf verwiesen werden, dass religiöses Sendungsbewusstsein, die Habgier bzw. materiellen Interessen der Conquistadoren sowie das königliche Streben nach geordneten Zuständen teilweise nicht vereinbar waren. In diesem Sinne kann das *Requerimiento* – wenn auch als vergeblicher und durchaus nicht selbstloser – Versuch der Krone gesehen werden, die Indianer vor den schlimmsten Folgen dieses Gegeneinanders zu schützen, wenn auch eher aus Gründen der Staatsräson und des Eigeninteresses als aus christlicher Nächstenliebe. Mit der begründeten Darlegung eines eigenen historischen Sach- und Werturteils erreichen die Schülerinnen und Schüler den Anforderungsbereich III.

Leistungsbewertung

Die Leistungsnote **ausreichend** kann erteilt werden,

- wenn folgende Bestandteile der Textanalyse angewandt wurden: Benennung der Quellenart, grobe historische Einordnung (Angabe der Jahreszahl und deren Einordnung in den allgemeinen historischen Kontext), Benennung der Textgattung
- die Ausführungen den einzelnen Teilaufgaben gemäß der ihnen zugrunde liegenden Trennschärfe richtig zugeordnet werden
- texterschließende und textverarbeitende Techniken (z. B. Zitieren) richtig verwendet und grundlegende Fachbegriffe (z. B. monokausal, multikausal) korrekt benutzt werden
- die Darstellung insgesamt nicht zu viele Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit enthält.

Im inhaltlichen Bereich gehören zu einer ausreichenden Leistung

- bei einer textdurchschreitenden Wiedergabe der Quelle eine weitgehend lückenlose Darlegung der wesentlichen Argumente
- eine im Wesentlichen sachlich richtige Darstellung der Motive und Hintergründe der Inbesitznahme der Neuen Welt durch die Europäer
- die Plausibilität der eigenen Stellungnahme bei durchaus vorhandener Unterscheidung von Sach- und Werturteil.

Die Leistungsnote **gut** kann erteilt werden, wenn über die oben genannten Leistungen hinaus,

- folgende Bestandteile der Textanalyse angewandt wurden: Angaben zur vermuteten Perspektive des Autors, genauere zeitliche Einordnung im Sinne einer Spezifizierung des historischen Kontexts, Benennung des Themas der Quelle
- eine sinnvolle und logisch strukturierte Reorganisation des Textes bzw. des Argumentationsgangs vorliegt
- die Motive und Hintergründe detailliert und in ihren jeweiligen Zusammenhängen weitgehend korrekt dargelegt werden
- über die einfache Ablehnung des Grundgedankens des Requerimiento hinaus auch dessen Funktion im Rahmen der Suche nach einer neuen Ordnung in den eroberten Ländern dargelegt wird
- Sach- und Werturteil vom Schüler deutlich voneinander unterschieden und plausibel dargelegt werden
- Argumentationsdichte, Fachsprachlichkeit und Quantität der Argumente umfassend gegeben sind und die Ausführungen sprachlich weitgehend korrekt sind.

3.2.2.2 Beispiel für eine Grundkursklausur der Jahrgangsstufe 11/II

Aufgabentyp A I: Interpretation einer sprachlichen historischen Quelle mit gegliederter Aufgabenstellung

I. Quelle

Begründung der preußischen Regierung für einen dem preußischen Abgeordnetenhaus am 30.10.1879 vorgelegten Gesetzentwurf, betr. die Staatseisenbahnen und die Beteiligung des Staates bei mehreren Privateisenbahn-Unternehmungen:

5 Unter allen Gestaltungsformen, welche das Eisenbahnwesen in den modernen Kulturstaaten gefunden hat, ist daher das reine Staatseisenbahnsystem allein dasjenige, welches die Aufgaben der Eisenbahnpolitik des Staates, die einheitliche Regelung innerhalb des Staatsgebietes und die Förderung der beteiligten öffentlichen Interessen vollauf zu erfüllen vermag. Nur in dieser Form ist eine wirtschaftliche Verwendung des Nationalkapitals, welches durch die Anlage und den Betrieb der Eisenbahnen in so großartigem Maße in Anspruch genommen wird, möglich; nur in dieser Form ist zugleich die unmittelbare und wirksame Fürsorge des Staates für die seinem Schutze anvertrauten öffentlichen
10 Interessen denkbar; nur in dieser Form bietet sich endlich die Möglichkeit einfacher, billiger und rationeller Transporttarife, die sichere Verhinderung schädigender Differentialtarife, eine gerechte, rasche und tüchtige, auf das allgemeine Beste bedachte Verwaltung. Es muß daher das
15

20 Staatsbahnsystem als der Abschluß der Entwicklung des Eisenbahnwe-
sens angesehen werden ... In Preußen, welches alle Vorbedingungen für
eine große, einheitliche, staatlich geleitete Betriebsverwaltung in hohem
Maße vereinigt, dessen beschränkte Hilfsquellen, dessen wirtschaftliche
25 Lage eine vorsichtige und maßvolle Verwendung seiner Kapitalkraft
gebieterisch erheischt, drängt die Entwicklung des Eisenbahnwesens
notwendig und unter den gegenwärtigen wirtschaftlichen Verhältnissen
mit doppelter Stärke zu derjenigen Gestaltungsform, welche den Be-
dürfnissen und den Entwicklungsbedingungen gleicherweise entspricht,
und deren endliche energische Durchführung durch die jetzige Vorlage
30 gesichert werden soll...

Zitiert nach: O.A. RITTER, J. KOCKA (Hrsg.), *Deutsche Sozialgeschichte. Do-
kumente und Skizzen, Bd. II (1870-1914)*, München 1974, S. 96.

II. Erläuterungen

Nationalkapital – gemeint sind hier staatliche Gelder für den Eisenbahnbau und -betrieb, die in Form von Zuschüssen bzw. billigen Krediten auch privaten Eisenbahngesellschaften gewährt worden waren.

Differentialtarife – unterschiedliche Tarife

III. Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie die Quelle
2. Ordnen Sie die Quelle in den historischen Problemzusammenhang der Entstehung des Interventionsstaates ein
3. Erörtern Sie mögliche Vor- und Nachteile der Ausweitung der Staatstätigkeit in der Phase der „organisierten Moderne“.

Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen

Sequentielle Einordnung Die Aufgabe bezieht sich auf das Unterthema I des Kursthemas der Jahrgangsstufe 11/II der vorgestellten Beispielsequenz „1900: Jahrhundertwende = Zeitenwende? Der Durchbruch der Moderne 1880-1930“ (s. LP S. 80).

Methodische Voraussetzungen Neben den Schwerpunkten des Methodenlernens aus der 11/I werden in der Jahrgangsstufe 11/II vor allem Methoden der Textanalyse (Argumentationsanalyse, aspektorientierte Reorganisation des Inhalts) eingeübt.

Inhaltliche Voraussetzungen Inhaltlich bezieht sich die Klausur auf das Unterthema „Die Herausforderungen des Staates durch die Zweite Industrielle Revolution“, wobei in diesem thematischen Rahmen die Erarbeitung folgender Gegenstandsbe-
reiche notwendig ist:

1. Wirtschaftliche, demographische und soziale Veränderungen im Zuge der ersten Phase der Industrialisierung unter Einbeziehung der sozialen und politischen Konsequenzen (z. B. Entstehung der Sozialen Frage, Probleme der Urbanisierung).
2. Entstehung des Interventionsstaates vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrise von 1873/74 und der folgenden Großen Depression sowie der einsetzenden zweiten Phase der Industrialisierung.
3. Konkrete Beispiele und Maßnahmen des Interventionismus im Zuge der „organisierten Moderne“.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistungen

Zu Aufgabe I Die Analyse erfordert zunächst die Beschreibung der formalen Merkmale des Textes. Folgende Ergebnisse können dabei erwartet werden:

1. Skizzierung des Textes als Primärquelle, Überrest und Selbstzeugnis
2. Kurze Darlegung der dem Text zugrunde liegenden Thematik (Begründung eines Gesetzentwurfes der preußischen Regierung betreffs Staatseisenbahnen und die Beteiligung des Staates bei mehreren Privateisenbahn-Unternehmungen), Benennung des Adressaten (Vorlage für das preußische Abgeordnetenhaus) und der Intention (Erlangung der Zustimmung des Parlaments) in Verbindung mit einem Hinweis auf den appellativen Charakter des Textes
3. Zeitliche Einordnung der Quelle in den Beginn der „organisierten Moderne“ und der damit verbundenen Entstehung des Interventionsstaates.

Die zweite Stufe der Quellenanalyse beinhaltet eine sinnvoll gegliederte Textwiedergabe, wobei – unabhängig von der gewählten Methode – folgende Gedanken wiedergegeben werden sollten: Die preußische Regierung beabsichtigt eine Verstaatlichung bzw. einen Ausbau der staatlichen Beteiligung am Eisenbahnwesen, da dieser wirtschaftspolitische Schritt laut der vorliegenden Begründung folgenden Nutzen bringt:

- Für das gesamte Reichsgebiet könnten einheitliche Regelungen auch hinsichtlich der Tarifgestaltung durchgesetzt werden
- Ein staatliches Eisenbahnsystem berücksichtigt das öffentliche Interesse angemessener als private Betriebe es könnten
- Zusätzlich sichert die Verstaatlichung die wirtschaftliche Nutzung des Nationalkapitals
- Nur der Staat kann die notwendige effektive Verwaltung sichern und leisten, wobei gerade in Preußen die verwaltungstechnischen Voraussetzungen bereits erfüllt sind. Resümierend könnten die Schülerinnen und Schüler anführen, dass laut Meinung der preußischen Regierung die Entwicklung zwangsläufig auf die Einrichtung eines staatlichen Eisenbahnsystems hinausläuft.

Die Textanalyse erfordert Leistungen im Anforderungsbereich I, durch die eigenständige Organisation der Textaussagen und den notwendigen Transfer von Erkenntnissen und Fertigkeiten im Rahmen der strukturierten Textwiedergabe jedoch auch Leistungen, die in den Anforderungsbereich II hineinreichen.

Zu Aufgabe 2 Eine sinnvoll strukturierte Einordnung der Quelle in den historischen Kontext der Entstehung des Interventionsstaates bedarf zunächst einer Skizzierung der in der ersten Phase der Industrialisierung entstandenen gesellschaftspolitischen Probleme und Veränderungen (z. B. Soziale Frage, Probleme der Urbanisierung) sowie des im Zuge der „Gründerkrise“ 1873/74 aufkommenden Rufes nach staatlichen Eingriffen in den Wirtschaftsprozess. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler – ausgehend vom vorliegenden Beispiel für staatlichen Interventionismus – die vielfältigen Eingriffe in Wirtschaft und Gesellschaft durch den stärker werdenden Staatsapparat darlegen und erläutern. Denkbar wäre dabei ein Eingehen auf den Ausbau des Steuersystems, den Aufbau von Zentralbehörden, die Ausdehnung der öffentlichen Leistungen in den Städten und im Bildungssektor, die Bismarcksche Sozialgesetzgebung sowie die staatlichen Maßnahmen zur Wirtschaftslenkung. Vor allem im Rahmen der Skizzierung der Bismarckschen Sozialgesetzgebung sollte ein Hinweis auf die politische Zielsetzung des Interventionismus erfolgen, der vor dem Hintergrund einer sich zur Revolution bekennenden sozialistischen Arbeiterbewegung durchaus auch der Systemstabilisierung dienen sollte.

Die strukturierte Darstellung des historischen Kontexts unter Einbeziehung des vorliegenden Texts entspricht dem Leistungsniveau des Anforderungsbereichs II, wobei eine Charakterisierung dieser Politik als systemerhaltend auch in den Anforderungsbereich III hineinreicht.

Zu Aufgabe 3 Die Aufgabenstellung zielt auf die begründete Abfassung eines selbstständigen historischen Sachurteils ab. Bei der kritischen Erörterung der von den Schülerinnen und Schülern angeführten Beispiele für Interventionsmaßnahmen ist allerdings zu bedenken, dass die Zuordnung ihrer Argumente zu den Kategorien „Vor- bzw. Nachteil“ der Perspektivität unterliegt. Dementsprechend lassen sich mit Blick auf die zu erwartenden Schülerleistungen nur einzelne Aspekte der zunehmenden Staatstätigkeit anführen, die die Schülerinnen und Schüler kritisch diskutieren könnten. Zu nennen wären hier z. B. folgende Punkte:

- Übernahme öffentlicher und gesamtstaatlicher Aufgaben als Förderung der politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Vereinheitlichung des Reiches versus Beschneidung regionaler Eigenheiten und Rechte
- Orientierung eines über den Partikularinteressen stehenden Zentralstaats am allgemeinen öffentlichen Interesse und Wohl versus mögliches Eigeninteresse privatwirtschaftlicher Unternehmen
- Aufbau eines starken den Bürger unterstützenden Staates versus Machtmissbrauch durch einen übermächtigen Staatsapparat.

All diese Aspekte sollen die Schülerinnen und Schüler durch ihnen bekannte Beispiele für staatlichen Interventionismus belegen. Im Rahmen einer resümierenden

Zusammenfassung ist eine Gesamtabwägung denkbar, bei der das Aufkommen des Interventions- und Sozialstaats als eine insgesamt eher positive oder negative Entwicklung charakterisiert wird. Mit der Erstellung eines begründeten Sachurteils wird der Anforderungsbereich III erreicht.

Leistungsbewertung

Jene Beurteilungskriterien, die aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit auf alle Klausuren bezogen werden können, erfahren keine erneute Auflistung (siehe dazu Klausurbeispiel I). Dazu gehören die textverarbeitenden Techniken, die Anwendung grundlegender Fachbegriffe, der Aspekt der sprachlichen Richtigkeit sowie die richtige Zuordnung der Ausführungen zu den einzelnen Teilaufgaben.

Die Leistungsnote **ausreichend** kann erteilt werden, wenn

- folgende Bestandteile der Textanalyse angewandt wurden: Benennung der Quellenart, Textgattung und des Themas; historische Einordnung in den Beginn der „organisierten Moderne“

Im inhaltlichen Bereich gehören zu einer ausreichenden Leistung

- bei einer Argumentationsanalyse im Rahmen eines textdurchschreitenden Verfahrens eine weitgehend lückenlose Darstellung der wesentlichen Argumente und Aussagen
- eine im Wesentlichen sachlich richtige Darstellung der Ursachen und Hintergründe des Aufkommens des Interventionsstaates sowie der von diesem ergriffenen konkreten Eingriffe in das gesellschafts- und wirtschaftspolitische Geschehen
- im Rahmen der Aufgabenstellung 3 die kritische Diskussion zumindest eines Aspekts entsprechend der Kategorien „Vor- und Nachteil“.

Die Leistungsnote **gut** kann erteilt werden, wenn über die oben genannten Leistungen hinaus

- folgende Bestandteile der Textanalyse angewandt wurden: Beschreibung der Quelle als Selbstzeugnis mit appellativem Charakter, knappe Benennung der Intention
- eine sinnvolle und logisch strukturierte Reorganisation des Textes bzw. des Argumentationsgangs (aspektorientierte Reorganisation) vorliegt
- neben einer detaillierten und weitgehend korrekten Darlegung der inhaltlichen Aspekte zum Aufkommen des Interventionsstaates auch dessen politische Zielsetzung im Sinne einer Systemstabilisierung erläutert wird
- im Rahmen der Aufgabenstellung 3 die kritische Diskussion anhand einer Vielzahl von Aspekten entsprechend der Kategorien „Vor- und Nachteil“ geführt wird bei einer gleichzeitig gehobenen sprachlichen Darstellung.

3.2.2.3 Beispiel für eine Grundkursklausur der Jahrgangsstufe 11/II

Aufgabentyp A I: Interpretation einer sprachlichen historischen Quelle mit gegliederter Aufgabenstellung

I. Quelle

E. RUDORFF, Heimatschutz (1897)

Was haben die letzten Jahrzehnte aus der Welt und insbesondere aus Deutschland gemacht! Was ist aus unserer schönen, herrlichen Heimat mit ihren malerischen Bergen, Strömen, Burgen und alten Städten geworden, seitdem sie Dichter wie Uhland, Schwab und Eichendorff zu unvergänglichem Liedern begeisterten, seit Ludwig Tieck, Arnim und Brentano die Wunderwildnis des Heidelberger Schlosses gepriesen haben! Der Gesichtskreis des Einzelnen ist ja verschwindend klein im Vergleich zu dem großen Vaterlande; um so erschreckender ist, was jeder, der seine Augen offen hält, innerhalb dieses engsten Rahmens unablässig an Veränderungen zu erleben hat, die ebenso viel Vernichtungen bedeuten. Auf der einen Seite Ausbeutung aller Schätze und Kräfte der Natur durch industrielle Anlagen aller Art, Vergewaltigung der Landschaft durch Stromregulierungen, Eisenbahnen, Abholzungen und andre schonungslose, lediglich auf Erzielung materieller Vorteile gerichtete Verwaltungsmaßnahmen, mag dabei an Schönheit und Poesie zu Grunde gehen, was da will; auf der anderen Seite Spekulationen auf Fremdenbesuch, widerwärtige Anpreisung landschaftlicher Reize, und zu gleicher Zeit Zerstörung jeder Ursprünglichkeit, also gerade dessen, was die Natur zur Natur macht. Die Welt wird nicht nur häßlicher, künstlicher, amerikaniert mit jedem Tag, sondern mit unserm Drängen und Jagen nach den Trugbildern vermeintlichen Glücks unterwühlen wir zugleich unablässig, immer weiter und weiter den Boden, der uns trägt. ... Unsre sinnlich gerichtete Über- und Afterkultur schlägt schließlich in Barbarei, in innerer Verrohung um. ... Fahren wir fort, so zu wirtschaften, wie bisher, so werden wir bald ein ausgelebtes Volk sein, dessen religiöses Empfinden samt allen übrigen Kräften des Gemüts verdorrt oder verflacht, das keines geistigen Aufschwungs mehr fähig ist, keinen Dichter, keinen großen Künstler, überhaupt keine wahrhaft schöpferische Persönlichkeit mehr hervorzubringen vermag, höchstens in leerer Scheingröße fortvegetiert. Ja noch mehr: wir arbeiten den Ideen der roten Internationale mit unserer Gleichmächerei geradezu in die Hände. Es ist bezeichnend, daß die Vaterlandslosigkeit fast ausschließlich in den Fabrikbezirken großgezogen wird. Was gibt es auch an vaterländischen Gütern besonders zu schützen, wofür das Leben einzusetzen wäre, wenn jede Eigenart der Heimat in ihrem landschaftlichen und geschichtlich gewordenen Charakter, jede Volkstümlichkeit und Besonderheit in Wesen, Sitte und Erscheinung vertilgt wird, wenn dafür gesorgt wird, daß alle Keime schöpferischen

40 Gestaltens, die einer gewissen Absonderung und Ruhe so gewiß zu ihrer
Entwicklung bedürfen, wie das Saatkorn der Stille des Erdenschoßes,
verkümmern müssen? Die elektrisch beleuchteten Mietkasernen, die Fa-
brikschornsteine, die Hotels und die Pferdebahnen sehen in dem moder-
nen Rom gerade so aus wie in Berlin oder New York. Das Rennen und
Hasten nach Reichtum und Wohlleben, die ganze Phrase der zivilisier-
45 ten Gesellschaft in Tracht und Gewohnheiten ist dieselbe diesseits und
jenseits des Ozeans. Wenn es weiter nichts mehr gibt auf der Welt als
das, so ist die Frage erlaubt, warum man sich überhaupt noch bemüht,
die Barriere aufrecht zu halten, die ein Staat dem andern gegenüber er-
richtet. Dann ist es doch das Klügste, den Vaterlandswahn abzuschütteln
und die ungeheure lange Weile des Einerlei mit der Einführung des Vola-
50 pük als Weltsprache zu besiegeln...

Aus: E. RUDORFF, Heimatschutz, in: Die Grenzboten 56 (1897). Zitiert
nach: FRANZ-JOSEF BRÜGGEMEIER, MICHAEL TOYKA-SEID (Hg.), In-
dustrie – Natur. Lesebuch zur Geschichte der Umwelt im 19. Jh., Frank-
furt/Main, New York 1995. S. 205-207

II. Erläuterungen

Uhland, Schwab, Eichendorff etc. – Dichter der Romantik (1795-1840) *Afterkultur*
– Zusammensetzung aus der Präposition (!) *after* = nach, hinter und dem Nomen
Kultur. Bedeutung: falsche Kultur
Volapük – eine künstliche Weltsprache

III. Aufgabenstellung:

 Interpretieren Sie die Quelle, indem Sie

1. die Quelle analysieren
2. den Textauszug in den historischen Zusammenhang einordnen
3. Auffassungen des Autors erläutern, indem Sie herausarbeiten, an welchen
Denkmustern er sich orientiert
4. sich kritisch mit den Auffassungen des Autors auseinandersetzen.

Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen

Sequentielle Einordnung Die Aufgabe bezieht sich auf das Unterthema „Moderne
Massengesellschaft – neue Lebensqualität oder Ende der Kultur?“ des Kursthe-
mas der Jahrgangsstufe 11/II.

Methodische Voraussetzungen Die Schwerpunkte des Methodenlernens im
Rahmen der Jahrgangsstufe 11 können den beiden vorangegangenen Klausurbei-
spielen entnommen werden.

Inhaltliche Voraussetzungen Inhaltlich setzt die Bearbeitung der Aufgabenstel-
lung Kenntnisse über die zweite Industrialisierungsphase in Deutschland voraus. Die
Schülerinnen und Schüler bedürfen dabei Kenntnisse über die:

1. Ursachen der wirtschaftlichen Entwicklung sowie deren Auswirkungen auf Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt
2. Motive, Zielsetzungen und Denkmuster von gesellschaftlichen Kräften, die den neuen Entwicklungen teils kritisch-ablehnend gegenüberstanden (z. B. bürgerliche Naturschutzbewegung in Form der „Heimatschutz“-Bewegung)
3. Merkmale unterschiedlicher Phasen in der Haltung zur Natur im Rahmen des 19. Jahrhunderts (z. B. eindeutige Priorität der Industrie gegenüber dem Naturschutz ab ca. 1870).

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistungen

Zu Aufgabe 1 Die Analyse erfordert zunächst die Beschreibung des Textes als Primärquelle, Überrest und Selbstzeugnis, welches Aufschlüsse über Sichtweisen und Denkmuster des Verfassers als eines Vertreters der „Heimatschutz“-Bewegung zulässt. Zeitlich soll die Quelle in die Phase der „Zweiten Industriellen Revolution“ eingeordnet werden, wobei eine differenziertere Darstellung des historischen Kontextes denkbar ist. Bezüglich des Themas kann angeführt werden, dass der Text die Auswirkungen der Industrialisierung auf Natur- und Wertvorstellungen kritisch behandelt. Als primären Adressaten der durch einen appellativen Charakter gekennzeichneten öffentlichen Publikation müssen die Schülerinnen und Schüler dabei die bürgerlichen Schichten benennen.

Bei der sich anschließenden strukturierten Textwiedergabe sollen die Schülerinnen und Schüler folgende Gedanken unter Hinweis auf konkrete Textstellen und Sinnabschnitte anführen: Der Verfasser kritisiert jene Veränderungen, die durch das Einsetzen der Moderne im Zuge der zweiten Industrialisierungsphase hervorgerufen werden. Seine Kritik richtet sich gegen folgende Entwicklungen, wobei die Schülerinnen und Schüler die Punkte näher erläutern sollten:

1. Die Veränderungen der Lebenswelten im Zuge der Industrialisierung haben zu einer vom Verfasser als negativ betrachteten Amerikanisierung der Gesellschaft geführt
2. Gesellschaftliche Wertvorstellungen erfahren eine grundlegende Veränderung, was zum Verlust von Sittlichkeit und religiösem Empfinden führt und die Gefahr einer zunehmenden Barbarei heraufbeschwört
3. Die durch die Moderne verursachte und forcierte „Gleichmacherei“ resultiert in einer ungewollten Unterstützung der Sozialdemokratie
4. Die Moderne ist von der Empfindung einer zunehmenden negativ zu beurteilenden Schnelllebigkeit der Zeit sowie einer wachsenden internationalen Gleichförmigkeit der Lebenswelten geprägt, die den Verlust nationaler Eigenarten beinhaltet.

Die Textanalyse erfordert weitgehend Leistungen, die dem Anforderungsbereich I zuzuordnen sind. Im Rahmen der strukturierten Reorganisation des Textes reichen die Leistungen jedoch auch in den Anforderungsbereich II hinein.

Zu Aufgabe 2 Ausgehend von der Einordnung der Quelle in die Phase der „Zweiten Industriellen Revolution“ sollen die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über die wesentlichen Merkmale dieses Zeitraums erstellen. Die weitreichenden positiven wie negativen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft sowie die gravierenden Eingriffe in die Natur sollten besondere Beachtung finden, da sie bei der Bearbeitung der weiteren Aufgabenstellungen wiederum von Bedeutung sind. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Naturzerstörung und der beschleunigten Urbanisierung bedarf es dann einer Erwähnung jener gesellschaftlichen Kräfte aus Bürgertum und Arbeiterschaft, die – wenn auch aus unterschiedlichen Gründen – den neuen Entwicklungen kritisch-ablehnend gegenüberstehen. Beispielhaft können die Schülerinnen und Schüler dabei auf bürgerliche Naturschutzbewegungen eingehen, wobei deren Motive, Sichtweisen und Denkmuster in der Beschreibung Erwähnung finden sollten. In diesen Kontext muss auch der Verfasser der vorliegenden Quelle eingeordnet werden. Zusätzlich kann in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Phasen im Verhältnis der Menschen zur Natur hingewiesen werden, die im 19. Jahrhundert differenziert werden können. Abschließend wäre noch der Hinweis denkbar, dass zum Ende des 19. Jahrhunderts durch eine Verallgemeinerung der Umweltprobleme im Sinne einer Loslösung von Einzelfällen erste Grundlagen für die Entstehung eines modernen Umweltbewusstseins gelegt wurden.

Die strukturierte Darstellung des historischen Kontexts unter Einbeziehung der vorliegenden Quelle (Textverweise) entspricht dem Leistungsniveau des Anforderungsbereichs II.

Zu Aufgabe 3 Die Aufgabenstellung erfordert von den Schülerinnen und Schülern eine sinnvolle Zuordnung der Textaussagen zu entsprechenden Denkmustern des Verfassers, wobei auch die Einbeziehung textgestalterischer Mittel (z. B. Gebrauch von Ironie) sowie die angemessene Verwendung von Fachbegriffen erwartet werden sollte. Insgesamt geht die geforderte Leistung somit über eine rein reorganisierende Anforderung hinaus, womit die Schülerinnen und Schüler bereits Kriterien des Anforderungsbereichs III erfüllen. Im Rahmen der Bearbeitung der Teilaufgabe sollen dann unter Herstellung konkreter Textbezüge folgende Denkmuster identifiziert und benannt werden:

- Von zivilisatorischen Untergangsvisionen geprägte Ablehnung der Moderne bei gleichzeitiger Zivilisationskritik
- Idyllisierung der Natur im Sinne des Naturgefühls der Romantik
- Ablehnung der sozialistischen Arbeiterbewegung und ihrer Ziele
- Nationalismus im Sinne der Betonung nationaler staatlicher Eigenheiten
- Ausgeprägte Großstadtfeindlichkeit bei Betonung der ästhetischen Motive des Naturschutzes.

Diese Denkmuster müssen die Schülerinnen und Schüler unter Rückbezug auf die Quelle erläutern bzw. belegen.

Zu Aufgabe 4 Die Aufgabenstellung erfordert die begründete Abfassung eines historischen Sach- und Werturteils. Neben einer eigenständigen Auswahl relevanter Beurteilungskriterien im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung müssen die Schülerinnen und Schüler die Aussagen, Meinungen und Denkmuster des Verfassers auf Plausibilität und unzulässige Auslassungen hin untersuchen und beurteilen. Folgende Aspekte können dabei kritisch erörtert werden:

- Die Sichtweisen des Verfassers bewegen sich in einem Spannungsfeld von nachvollziehbaren Abwehrängsten gegen viele Veränderungen der Moderne einerseits und berechtigter Kritik an entstandenen Missständen andererseits
- Die Darstellung ist insgesamt sehr tendenziös und den historischen Kontext unzulässig verkürzend, da die gesamten technischen und wissenschaftlichen Errungenschaften der Industrialisierung – selbst wenn sie zu objektiven Verbesserungen der Lebensverhältnisse führten – nicht in die Beurteilung einbezogen werden
- Die geäußerte Kulturkritik kann in dieser Form als bürgerlich borniert und unangemessen charakterisiert werden, da sie auf einem sehr eng definierten Kulturbegriff beruht sowie als stark überzogen gelten kann
- Sowohl vor dem Hintergrund eines zum Ende des 19. Jahrhunderts schrittweise entstehenden Umweltbewusstseins als auch aus heutiger Perspektive kann der im Text zum Ausdruck kommende Umweltschutzgedanke als ein Umweltbewusstsein ohne tiefgehendes ökologisches Denken beschrieben werden
- Der vom Verfasser befürchtete Abbau nationaler Eigenheiten kann als unzulässig simplifizierend charakterisiert werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen weiterhin die von ihnen zur Beurteilung herangezogenen Aspekte jeweils unter Rückbezug auf die Quelle sowie den historischen Kontext anführen. Derart begründete Sach- und Werturteile sind dem Anforderungsbereich III zuzuordnen.

Leistungsbewertung

Jene Beurteilungskriterien, die aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit auf alle Klausuren bezogen werden können, erfahren keine erneute Auflistung (siehe dazu Klausurbeispiel I). Dazu gehören die textverarbeitenden Techniken, die Anwendung grundlegender Fachbegriffe, der Aspekt der sprachlichen Richtigkeit sowie die korrekte Zuordnung der Ausführungen zu den einzelnen Teilaufgaben.

Die Leistungsnote **ausreichend** kann erteilt werden, wenn

- folgende Bestandteile der Textanalyse angewandt wurden: Benennung des Textes als Primärquelle und Überrest, historische Einordnung in die Phase der „Zweiten Industriellen Revolution“, Benennung des Themas.

Im inhaltlichen Bereich gehören zu einer ausreichenden Leistung

- bei einer Argumentationsanalyse im Rahmen eines textdurchschreitenden Verfahrens eine weitgehend lückenlose Darstellung der wesentlichen Argumente und Aussagen
- bei der historischen Einordnung eine im Wesentlichen sachlich richtige Darstellung der Auswirkungen der Industrialisierung auf Gesellschaft und Umwelt sowie des Aufkommens kritischer Stimmen gegen die Neuerungen
- bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung 3 zumindest eine Benennung grundlegender Denkmuster sowie bei Aufgabenstellung 4 eine kritische Auseinandersetzung mit zentralen Auffassungen des Verfassers.

Die Leistungsnote **gut** kann erteilt werden, wenn über die oben genannten Leistungen hinaus

- folgende Bestandteile der Textanalyse angewandt wurden: Beschreibung der Quelle als Selbstzeugnis mit appellativem Charakter, Benennung des Adressaten sowie der wahrscheinlichen Intention, detaillierte Einordnung in den historischen Kontext
- eine sinnvoll und logisch strukturierte Reorganisation des Textes bzw. des Argumentationsgangs (aspektorientierte Reorganisation) vorliegt
- die Einordnung der Quelle in den historischen Kontext inhaltlich umfassender ist, indem sie sowohl die Arbeiterbewegung als auch die während des 19. Jahrhunderts zu unterscheidenden Phasen im Verhältnis der Menschen zur Natur in die Betrachtung einfügt
- im Rahmen der Aufgabenstellung 3 die Auffassungen des Verfassers auch fachbegrifflich zutreffend den entsprechenden Denkmustern zugeordnet werden
- bei der kritischen Auseinandersetzung eine größere Zahl von Aspekten sowohl vor dem historischen Hintergrund als auch ggf. aus heutiger Sicht beurteilt werden, wobei die benutzten Fachbegriffe und die Textbelege weitgehend zutreffend sein müssen.

3.2.2.4 Beispiel für eine Grundkursklausur der Jahrgangsstufe 11/II

Aufgabentyp A 1: Interpretation einer nichtsprachlichen historischen Quelle (Statistik) mit gegliederter Aufgabenstellung

I. Material: Säuglingssterblichkeit nach Lebensmonaten

| Lebensmonat | Von je 100 000 in den nebenstehenden Lebensmonat eintretenden Kindern starben innerhalb dieses Monats | | | |
|---------------|---|-----------|---------|---------|
| | 1881/90 | 1891/1900 | 1901/10 | 1923/24 |
| | Knaben | | | |
| 1. Monat | 7938 | 7372 | 6539 | 4444 |
| 2. Monat | 3143 | 3111 | 2590 | 788 |
| 3. Monat | 2714 | 2711 | 2280 | 688 |
| 4. Monat | 2386 | 2359 | 1951 | 545 |
| 5. Monat | 1988 | 1981 | 1654 | 460 |
| 6. Monat | 1692 | 1668 | 1416 | 378 |
| 7. Monat | 1540 | 1504 | 1259 | 336 |
| 8. Monat | 1342 | 1313 | 1099 | 291 |
| 9. Monat | 1232 | 1202 | 1006 | 263 |
| 10. Monat | 1181 | 1108 | 929 | 232 |
| 11. Monat | 1030 | 963 | 806 | 205 |
| 12. Monat | 951 | 870 | 722 | 180 |
| 1. Lebensjahr | 27137 | 26162 | 22251 | 8810 |
| | Mädchen | | | |
| 1. Monat | 6268 | 5782 | 5129 | 3 544 |
| 2. Monat | 2649 | 2583 | 2109 | 596 |
| 3. Monat | 2275 | 2247 | 1845 | 515 |
| 4. Monat | 2016 | 1967 | 1620 | 433 |
| 5. Monat | 1670 | 1662 | 1363 | 337 |
| 6. Monat | 1430 | 1411 | 1180 | 310 |
| 7. Monat | 1317 | 1289 | 1081 | 277 |
| 8. Monat | 1175 | 1142 | 963 | 245 |
| 9. Monat | 1102 | 1059 | 894 | 229 |
| 10. Monat | 1079 | 1002 | 850 | 194 |
| 11. Monat | 954 | 877 | 746 | 174 |
| 12. Monat | 896 | 811 | 683 | 160 |
| 1. Lebensjahr | 22831 | 21832 | 18463 | 3470 |

II. Erläuterungen zum Material

Von einer relativ hohen Sterblichkeit ist auch noch die Altersklasse der Ein- bis unter Fünfjährigen betroffen: von 1000 lebenden Knaben dieser Altersgruppe sterben

1913 13,5; die Ziffer weist allerdings eine sinkende Tendenz auf: bei den Knaben sind es 1930 5,7 und 1969 1,2, bei den Mädchen 1913 12,8, 1930 5,0, 1950 2,2 und 1960 0,9.

Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.), Bevölkerung und Wirtschaft 1872 - 1972. Stuttgart 1972

Aufgabenstellung

1. Interpretieren Sie die Statistik unter der Leitfrage, wie sich die Säuglingssterblichkeit in dem erfassten Zeitraum in Deutschland verändert hat
2. Erläutern Sie die Ursachen und die Folgen dieser Veränderungen im historischen Zusammenhang des Durchbruchs der Moderne
3. Beurteilen Sie den Aussagewert der Statistik für die Beantwortung der Leitfrage.

Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen

Sequentielle Einordnung Die Aufgabe bezieht sich auf das Unterthema 2 des Kursthemas der Jahrgangsstufe 11/II der vorgestellten Beispielsequenz „1900: Jahrhundertwende = Zeitenwende? Der Durchbruch der Moderne 1880-1930“ (vgl. LP, S. 81).

Methodische Voraussetzungen Neben den anderen Schwerpunkten des Methodenlernens aus der 11 werden in der Jahrgangsstufe 11/II auch Methoden der Interpretation von Statistiken und Grafiken eingeübt.

Inhaltliche Voraussetzungen Inhaltlich bezieht sich die Klausur auf das Unterthema „Moderne Massengesellschaft – neue Lebensqualität oder Ende der Kultur?“, wobei in diesem Thema die Erarbeitung folgender Gegenstandsbereiche notwendig ist:

1. Wirtschaftliche, demographische und soziale Veränderungen im Zuge der zweiten Phase der Industrialisierung unter Einbeziehung der sozialen und politischen Konsequenzen (z. B.: Probleme und Folgen der Urbanisierung; Ausbau des Sozialstaates; Aufbau kommunaler Sozial- und Versorgungssysteme; zunehmende Bedeutung von Wissenschaft und Bildung)
2. Ausbau und Krise des Sozialstaates in der Weimarer Republik.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistungen

Zu Aufgabe 1 Die erste Teilaufgabe fordert zunächst eine Beschreibung und Darstellung des Aufbaus der Tabelle. Dabei müssen einmal die inhaltlichen Merkmale erfasst und analysiert werden:

- Angaben zur Säuglingssterblichkeit nach Lebensmonaten und 1. Lebensjahr
- die Trennung der Zahlen nach Jungen und Mädchen

- die erfassten Zeiträume müssen dargestellt (also die drei 10-Jahres-Zeiträume von 1881 bis 1910 und der eine 3-Jahres-Zeitraum von 1932-1934) und in ihren Epochenzusammenhang gestellt werden (Kaiserreich und späte Weimarer Republik bzw. Anfangszeit des NS). Auch der nicht belegte Zeitraum zwischen 1910 und 1931 muss angesprochen werden (1. Weltkrieg und fast die gesamte Weimarer Republik)
- die vorgelegten Zahlen entstammen einer staatlichen Statistik, die sich auf einen größeren Zusammenhang bezieht und als valide einzuschätzen ist.

Zum anderen müssen die formalen Merkmale erfasst und dargestellt werden:

- Zahlenwerte über Sterbefälle nach Lebensalter der Kinder und 10-Jahreszeiträume 1881-1934 werden aufeinander bezogen; daraus müssen Aussagen über zeitliche Entwicklungen gemacht werden
- Geschlechtsspezifische Differenzierung, die die grundsätzlich geringere Sterblichkeit von Mädchen ausweist
- Darüber hinaus muss festgestellt werden, dass die Tabelle exakte Durchschnittswerte enthält, die jedoch als relative Zahlenwerte auf je 100 000 Säuglinge bezogen sind.

Daraufhin sind diese ersten Aussagen im Zusammenhang zu beschreiben und zu bewerten: Als wichtigste Erkenntnisse müssen die Schüler herausarbeiten, dass zum einen die Sterblichkeit bei Knaben deutlich höher ist als bei Mädchen und zum anderen geschlechtsunabhängig innerhalb der dargestellten Zeiträume kontinuierlich sinkt. Denkbar wäre hier auch, dass die Schüler zu den einzelnen Zahlen mathematisch-statistische Detailaussagen machen wie z. B. prozentuale Angaben oder andere Teilbezüge untersuchen.

Zu Aufgabe 2 Vor dem Hintergrund ihrer im Unterricht erworbenen Kenntnisse sollen die Schüler die Sachzusammenhänge entfalten, die als wesentliche *Ursachen* der Abnahme der Säuglingssterblichkeit gelten können. Der Fortschritt der Naturwissenschaften allgemein und hier insbesondere natürlich der der Medizin als Grundlage verbesserter medizinischer Versorgung sowie die Verbesserung der hygienischen Zustände durch den Bau von kommunaler Wasserversorgung und Kanalisation sind hier als Hauptursachen zu nennen und in ihrer wechselseitigen Verschränkung detailliert darzustellen.

Die *Folgen* dieser Entwicklung sind vor allem im Anstieg der Lebenserwartung und in einem Anstieg der Gesamtbevölkerung trotz sinkender Geburtenraten zu sehen.

Diese Erkenntnisse sollten dann – etwa über das zeitgenössische Schlagwort von der aufkommenden „Massengesellschaft“ – in den Kontext des Durchbruchs der Moderne gestellt werden.

Zu Aufgabe 3 Bei der Beurteilung des Aussagewertes der Tabelle geht es zunächst um den Nachweis methodischer Kompetenz beim Umgang mit statistischem

Material. Insofern hier z. B. eine Differenzierung nach sozialen Schichten fehlt, suggeriert das Material eine gleichförmige gesamtgesellschaftliche Entwicklung, die falsch ist.

Auch über mögliche Todesursachen macht das Material keine Angaben, so dass hier noch einmal besonders der Rückgang der Infektionskrankheiten durch Schutzimpfungen und die Verbesserung der Wirksamkeit von Arzneimitteln thematisiert werden kann.

Durch die Wiedergabe von relativen Größen können die absoluten Zahlen und damit Aussagen zum Bevölkerungswachstum etc. nicht verlässlich gemacht werden.

Leistungsbeurteilung

Jene Beurteilungskriterien, die aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit auf alle Klausuren bezogen werden können, erfahren keine erneute Auflistung (siehe dazu Klausurbeispiel I). Dazu gehören die Anwendung der materialspezifischen Methoden, die Anwendung grundlegender Fachbegriffe, der Aspekt der sprachlichen Richtigkeit sowie die richtige Zuordnung der Ausführungen zu den einzelnen Teilaufgaben.

Die Leistungsnote **ausreichend** kann erteilt werden, wenn zu Aufgabe 1

- folgende inhaltliche Aspekte erfasst werden: Grobstruktur der Tabelle; Erfassung unterschiedlicher Zeiträume; Sinken der Sterberaten
- folgende formale Aspekte erfasst werden: Darstellung relativer Zahlenwerte, zeitliche Entwicklung der Sterberaten; geschlechtsspezifische Differenzierung.

wenn zu Aufgabe 2

- der grundsätzliche Zusammenhang zwischen Fortschritt der Medizin und Sinken der Sterberate angesprochen wird
- als eine wesentliche Folge davon das Bevölkerungswachstum erkannt wird.

wenn zu Aufgabe 3

- zumindest die „Leerstellen“ (= fehlende Zeiträume) und die fehlende soziale Differenzierung erkannt werden;
- die Rückbindung an die Leitfrage plausibel erfolgt.

Die Leistungsnote **gut** kann erteilt werden, wenn über die oben genannten Leistungen hinaus:

- die erfassten Zeiträume inhaltlich den zentralen historischen Epochenzusammenhängen zugeordnet werden
- die Quellenangabe („Bevölkerung und Wirtschaft 1872-1972“) zu einer Reflexion über mögliche ökonomische und soziale Folgen der Entwicklung genutzt wird

- über das Schlagwort von der „Massengesellschaft“ der Zusammenhang zum Durchbruch der Moderne hergestellt wird
- bei der Beurteilung des Aussagewertes der Tabelle für die Leitfrage die fehlende soziale Differenzierung zum Anlass genommen wird, den durch die Tabellenwerte suggerierten Fortschrittsoptimismus (= stetiges Sinken der Sterberaten) kritisch zu reflektieren.

3.2.3 Aufgabenbeispiele für die Jahrgangsstufe 12

Hinweise zur aufgabenspezifischen Progression der Aufgabenbeispiele

Die nachfolgenden Aufgabenbeispiele orientieren sich im Hinblick auf curriculare Standards an der Funktion der Jahrgangsstufe 12 in der Progression des Geschichtsunterrichts von der Jahrgangsstufe 11 bis 13, wie sie Lehrplan und Beispielsequenz (s. LP 3.4./S. 72 ff. ff.) ausweisen.

In progressiver Form fortgeführt wird der Methodenschwerpunkt Quellenanalyse und -interpretation sprachlicher und nichtsprachlicher historischer Quellen. Materialzuschnitt und die zugehörige Konstruktion der Aufgabenstellung berücksichtigen aufgabenspezifisch die Anforderungen, die sich aus der Definition der mit der Qualifikationsphase beginnenden Differenzierung von Grund- und Leistungskursen (s. LP 3.3/S. 68 ff.) ergeben, indem sie eine inhaltlich komplexere Auseinandersetzung mit thematischen Aspekten und Betrachtungsperspektiven sowie ein höheres Maß an Selbstständigkeit methodengerechten Umgehens mit historischen Quellen einfordern. Neben das Prinzip der zunehmenden inhaltlichen Komplexität und die Zunahme von Selbstständigkeit bei der Anwendung erworbener Fachmethoden im Umgang mit geschichtlichen Zeugnissen tritt als qualitativer Zuwachs in der Jahrgangsstufe 12 die Erweiterung methodischer Fähigkeiten im Umgang mit historischer Sekundärliteratur und der argumentierenden Form der Auseinandersetzung mit Geschichte in Form von Problem- bzw. Sacherörterung (s. LP 5.3.1/S. 110 ff.). Im Sinne dieses Grundsatzes wachsender qualitativer wie quantitativer Progression und zunehmender Komplexität des Geschichtsunterrichts in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 werden Aufgabenbeispiele für den Typ B: Analyse von Sekundärliteratur und kritische Auseinandersetzung mit ihr sowie den Typ C: Historische Erörterung (ohne Material) vorgestellt.

3.2.3.1 Beispiel für eine Leistungskursklausur in der Jahrgangsstufe 12/II

Aufgabentyp A 2: Interpretation einer sprachlichen Quelle ohne gegliederte Aufgabenstellung

Quelle:

LOUISE OTTO, Programm. Aus: „Frauen-Zeitung“ Nr. 1 vom 21. April 1849

Text:

Die Geschichte aller Zeiten, und die heutige ganz besonders, lehrt, daß diejenigen auch vergessen wurden, welche an sich selbst zu denken ver-
gaßen. – Das schrieb ich im Mai des Jahres 1848 hinaus in die Welt, als
5 ich zunächst meine Worte an die Männer richtete, die sich in Sachsen mit
der Frage der Arbeit beschäftigten – ich mahnte sie damit an die armen
Arbeiterinnen, indem ich für meine Schwestern das Wort ergriff, auf daß
sie nicht vergessen wurden!

Dieser selbe Erfahrungssatz ist es, welcher mich zur Herausgabe einer
Frauen-Zeitung veranlaßt. Mitten in den großen Umwälzungen, in denen
10 wir uns alle befinden, werden sich die Frauen vergessen sehen, wenn sie
selbst an sich zu denken vergessen!

Wohl auf denn, meine Schwestern, vereinigt euch mit mir, damit wir nicht
zurückbleiben, wo alle und alles um uns und neben uns vorwärts drängt
und kämpft. Wir wollen auch unser Teil fordern und verdienen an der
15 großen Welt-Erlösung, welche der ganzen Menschheit, deren eine Hälfte
wir sind, endlich werden muß.

Wir wollen unser Teil fordern: das Recht, das Rein-Menschliche in uns in
freier Entwicklung aller unserer Kräfte auszubilden, und das Recht der
Mündigkeit und Selbständigkeit im Staat.

Wir wollen unser Teil verdienen: wir wollen unsere Kräfte aufbieten,
das Werk der Welt-Erlösung zu fördern, zunächst dadurch, daß wir den
20 großen Gedanken der Zukunft: Freiheit und Humanität (was im Grunde
zwei gleichbedeutende Worte sind) auszubreiten suchen in allen Krei-
sen, welche uns zugänglich sind, in den weiteren des größeren Lebens
durch die Presse, in den engeren der Familie durch Beispiel, Belehrung
und Erziehung. Wir wollen unser Teil aber auch dadurch verdienen, daß
25 wir nicht vereinzelt streben nur jede für sich, sondern vielmehr jede für alle,
und daß wir vor allem derer zumeist uns annehmen, welche in Armut,
Elend und Unwissenheit vergessen und vernachlässigt schmachten.

Wohl auf, meine Schwestern, helft mir zu diesem Werke! Helft mir für die
hier angedeuteten Ideen zunächst durch diese Zeitung zu wirken! –
Ich meine nun zwar alles gesagt zu haben, was über die Tendenz dieser
30 Zeitung zu sagen ist – aber leider muß ich denen Recht geben, welche
mir zuflüstern, [...] ich müsse mich und diese Zeitung vor Mißver-
ständnissen schützen. Nein! ich kann darüber keine Worte machen!

ich berufe mich auf mein Leben, auf mein schriftstellerisches Wirken seit 1843 – wer etwas davon kennt, wird wissen, daß ich nicht zu den sogenannten „Emanzipierten“ gehöre, zu denen, welche das Wort „Frauen-Emanzipation“ in Mißkredit gebracht haben, indem sie das Weib zur Karikatur des Mannes herabwürdigten. [...]

40

So fordere ich denn hiermit alle gleichgesinnten Schriftstellerinnen und Schriftsteller, welche für die Rechte der Frauen in die Schranken traten, auf, mich bei diesem Unternehmen durch Beiträge zu unterstützen. Ich bitte auch diejenigen meiner Schwestern, die nicht Schriftstellerinnen sind, um Mitteilungen, zunächst die Bedrückten, die armen Arbeiterinnen, auch wenn sie sich nicht geschickt zum stilisierten Schreiben fühlen; ich werde ihre einfachen Äußerungen gern, wenn nötig, verdolmetschen – aber es liegt mir daran, daß gerade ihre Angelegenheiten vor die Öffentlichkeit kommen, so kann ihnen am ersten geholfen werden.

45

Alle Gesinnungsgleichen lade ich zum recht zahlreichen Abonnement ein, damit das Unternehmen gedeihen könne!

50

Zit. nach UTE GERHARD U.A (Hrsg), „Dem Reich da Freiheit verb' ich Bürgerinnen.“ Die Frauen-Zeitung von Louise Otto, Frankfurt/Main 1979, S. 39–40

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Vorbemerkung

Das vorliegende Klausurbeispiel für die Interpretation einer sprachlichen Quelle mit einer ungegliederten Aufgabenstellung nimmt im Rahmen der methodischen Progressionsleiter die höchste Stufe ein. Im Sinne einer Abstimmung des Schwierigkeitsgrads der Aufgabenstellung auf die methodischen Möglichkeiten der jeweiligen Lerngruppe ist es möglich, die Interpretation mittels einer thematischen Aspektuierung zu lenken und somit für die Schülerinnen und Schüler zu erleichtern (s. LP 5.3.1 /S. 110). Dementsprechend sind für die vorliegende Klausur zwei Aufgabenstellungen denkbar.

Aufgabenstellung:

Alternative 1

Interpretieren Sie die Quelle im Hinblick auf die Bedeutung des Programms im Zuge der Erringung gleicher Rechte für die Frauen.

Alternative 2

Interpretieren Sie die Quelle.

Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen

Sequenzielle Einordnung Die vorliegende Klausuraufgabe bezieht sich schwerpunktmäßig auf das Kursthema "Revolution und Nation 1789, 1848, 1989" (12/II). Die für das Verständnis des Quellentextes notwendigen Kenntnisse haben die Schülerinnen und Schüler in der Sequenz „1848 in Deutschland: Das Scheitern von Einheit und Freiheit“ gewonnen.

Methodische Voraussetzungen Mit den Schülerinnen und Schülern ist im Verlauf der Jahrgangsstufen 11 und 12 ein formalisiertes Verfahren einer an systematischen und wissenschaftlichen Standards orientierten historischen Interpretation sprachlicher Quellen eingeübt worden. Ihnen ist bekannt, dass der Begriff der Interpretation die Analyse der Quelle einschließt. Die Schülerinnen und Schüler können die erlernten methodischen Schritte der historischen Quelleninterpretation – Schwerpunkt des methodischen Kompetenzerwerbs in der Jahrgangsstufe 12 – mittlerweile selbstständig anwenden. Dies schließt ein, dass sie vor bzw. im Zusammenhang der konkreten Analyse- und Interpretationsarbeit die von ihnen geplanten Arbeitsschritte kurz umreißen und begründen müssen. Die Reihenfolge der nachfolgend beschriebenen Arbeitsschritte ist für sie nicht zwingend. Diese müssen aber in der jeweiligen Schülerarbeit klar ausgewiesen und erkennbar sowie sachgerecht aufeinander bezogen sein.

Inhaltliche Voraussetzungen Die Anfänge der Frauenbewegung bildeten einen inhaltlich-thematischen Schwerpunkt des Unterrichts. Im Sinne des sequenziellen Strukturmerkmals Lernprogression sowie der langfristigen Absicherung der Lernergebnisse und der gezielten Vorbereitung auf die Abiturprüfung durch zunehmende Ausrichtung der Aufgabenarten und Aufgabenstellung im Verlauf der Qualifikationsphase auf Bedingungen der schriftlichen Abiturprüfung sollen die Klausuraufgaben in der Qualifikationsphase so angelegt werden, dass sie auch graduell Möglichkeiten eröffnen, vorher Erlerntes gezielt zu aktivieren und zentrale Fragestellungen des Quellentextes in erweiterten Problemzusammenhängen zu erkennen und zu reflektieren (s. Lehrplan Kapitel 4.2.2/S. 92 und Kapitel 3.2.1 S. 52 ff.). Eingbracht werden können in diesem Sinne Vorkenntnisse zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Moderne aus den entsprechenden Sequenzen des vorangegangenen Halbjahreskurses (12/I) unter dem Thema „1900: Jahrhundertwende = Zeitenwende? Der Durchbruch der Moderne 1880-1930“.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistungen

Ein erster Arbeitsschritt im Bereich der Analyse der Quelle besteht in ihrer formalen Beschreibung, wobei sich diese einleitende Vorstellung der Quelle nicht auf die bloße Nennung bereits vorgegebener Daten zur Autorin, der Textart, seinem Erscheinungsdatum und -ort, zum situativen Kontext sowie zum Adressatenkreis beschränken sollte. Hier ist auch der Ort für erste, die Daten problematisierende Schlussfolgerungen und quellenkritische Überlegungen. Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die zentrale Thematik des Textes und die damit verbundene Absicht der

Autorin herausstellen, eine programmatische Begründung für das politische Wirken der „Frauen-Zeitung“ in der Endphase der Revolution 1848/49 zu geben.

Der zweite Analyseschritt erfordert die inhaltliche Erschließung der Quelle. Die Vorgehensweise bei der inhaltlichen Reorganisation ist freibleibend. Bei der strukturierenden Zusammenfassung können die Schülerinnen und Schüler entweder ein textdurchschreitendes Verfahren unter Beachtung der gedanklichen Gliederung wählen oder eine Reorganisation des Textes in einer Form, die die Argumentationsstruktur des Textes als Grundlage wählt. Erwartet wird in beiden Fällen, dass in dieser strukturierten Textwiedergabe die zentralen Aussagen des Textes herausgearbeitet und übersichtlich gegliedert sowie sprachlich eigenständig geordnet dargestellt werden. Die Textanalyse erfordert Leistungen im Anforderungsbereich I, durch die problematisierende Verknüpfung der einzelnen formalen Daten und die eigenständige Organisation der Textaussagen und den notwendigen Transfer von methodischen Fertigkeiten im Rahmen der strukturierten Textwiedergabe jedoch auch Leistungen, die in den Anforderungsbereich II hineinreichen.

Der Schritt der Erläuterung der Aussagen Louise Ottos unter Einbeziehung des größeren historisch-politischen Kontextes, in dem dieser Zeitungsartikel steht, kann den Übergang von der Analyse zur Interpretation der Quelle bilden. In einem ersten Zugriff kann der Zusammenhang zwischen der historisch-politischen Situation und dem von Louise Otto im Text angegebenen Anlass zur Herausgabe der Frauen-Zeitung (vgl. Z.7 f.) hergestellt werden. Auf der Grundlage der aus der Behandlung der 48er Revolution erworbenen Kenntnisse kann auf folgende historisch-politische Zusammenhänge und Bezüge, in denen die Quelle steht, eingegangen werden: Die Schülerinnen und Schüler ordnen diese Begründung einer eigenständigen Frauen-Zeitung in die Verlaufsgeschichte der Revolution einerseits, in die Entstehung einer politischen Öffentlichkeit in Deutschland durch die Revolution andererseits ein. Es muss deutlich werden, dass die politische Artikulation von Frauen durch die Aufbruchstimmung nach dem Sieg der Märzaufstände möglich wurde, durch die die Pressezensur beseitigt worden war. Die Schülerinnen und Schüler sollen zeigen, wie sich eine politische Öffentlichkeit formierte, in der sich Strömungen gegeneinander abgrenzten und auch bisher abseits stehende Bevölkerungsschichten zu Wort meldeten. Frauenvereine entstanden, denen mit der „Frauen-Zeitung“ ein verbindendes Organ gegeben wurde. Im Hinblick auf die Verlaufsgeschichte der Revolution sollen die Schülerinnen und Schüler herausstellen, dass die Gründung der „Frauenzeitung“ in die letzte revolutionäre Welle fiel, und dass sich die Demokraten nach dem Sieg der Gegenrevolution in Wien im Oktober 1848 und nach der Ablehnung der Kaiserkrone durch den preußischen König am 3. April 1849 in der Reichsverfassungskampagne für die Annahme der Verfassung der Paulskirche in den deutschen Einzelstaaten einsetzten. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die Bestimmungen des Wahlgesetzes, das Frauen ausschloss. Eine sich anschließende inhaltliche Erläuterung der politischen Vorstellungen der Autorin und Einordnung des ihren Ausführungen zugrunde liegenden Frauenbildes vor dem Hintergrund im Unterricht erworbener Vorkenntnisse zu den Zielen der Frauenbewegung 1848/49 ermöglicht die Bearbeitung folgender Aspekte:

- Die Forderung, den Frauen mehr bürgerliche Rechte zu gewähren, die in ihrer Formulierung aber vage und unbestimmt bleibt (vgl. Z. 15) und in dieser Unbestimmtheit auf Louise Ottos Position verweist, mit dem Wahlrecht nicht zugleich eine volle politische Gleichberechtigung zu erstreben
- der Gedanke, dass politische Rechte erst verdient werden müssen, indem Frauen beweisen, dass sie ihrer würdig sind, und zwar durch aktives Eintreten für „Freiheit und Humanität“ (Z. 1 8 f.), durch kollektives Handeln (Z. 21 f.) und durch tätige Solidarität mit denen, die in „Armut, Elend und Unwissenheit vergessen und vernachlässigt schmachten“ (Z. 23)
- die Abgrenzung von den „sogenannten Emanzipierten“, die eine Beschränkung auf weibliche Funktionsbereiche einschließt und eine spezifisch „weibliche Bestimmung“ nicht in Frage stellt
- den Vorrang eines sozialpolitischen Engagements vor direkter parlamentarisch-politischer Tätigkeit, indem Louise Otto es sich zur Aufgabe macht, die Angelegenheiten der „armen Arbeiterinnen“ vor die Öffentlichkeit zu bringen.

In bezug auf das zugrunde liegende Frauenbild soll textbezogen deutlich herausgestellt werden, dass Louise Otto den vorrangigen Wirkungskreis der Frauen in der Familie sieht und ihnen damit die Rolle als Mütter, Hausfrauen und Erzieherinnen zuweist, dass sie aber den Frauen eine weibliche Selbstverwirklichung in Familie und Gesellschaft ermöglichen will, damit sie ihren Teil zur Verwirklichung von „Freiheit und Humanität“ beitragen können.

Die inhaltlich-thematische Schwerpunktsetzung der vorliegenden Quelle legt auf der Ebene des Wertens und Urteilens eine zusammenfassende Urteilsbildung mit Blick auf die Bedeutsamkeit des Programms im Hinblick auf die Erringung gleicher Rechte für Frauen nahe. Es ist zu erwarten, dass sich die Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren im Unterricht erworbenen Vorkenntnissen zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Moderne (12/1) und im Rückgriff auf eigene Wertvorstellungen und Normen (der eigenen Zeit) unter der interpretatorischen Kategorie des Wertens und Urteilens mit der Frage nach den vorwärtsweisenden Elementen des Programms von 1849 sowie den aus ihrer Sicht noch vorhandenen Defiziten auseinandersetzen und Gewichtungen vornehmen werden. Im Rahmen einer die bisherigen Analyse- und Interpretationsergebnisse verarbeitenden Beurteilung vorwärtsweisender und aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler noch defizitärer Elemente des Programms von 1849 können die Schülerinnen und Schüler als insbesondere vorwärtsweisend herausstellen, dass die Forderung nach politischen Rechten der Zeit weit voraus war. Sie können zeigen, dass unter den Abgeordneten der Paulskirche ein Konsens bestand, dass Frauen in der Politik nichts zu suchen haben und dass auch das allgemeine und gleiche Wahlrecht des Reichstags für die Folgezeit (bis 1918) ein Wahlrecht der Männer blieb. Als defizitär können die Schülerinnen und Schüler kennzeichnen, dass Emanzipation bei Louise Otto noch nicht als Veränderung von Rollenmustern gedacht wird. Das hat zur Folge, dass die Trennung von öffentlich-beruflichem Bereich für Männer und privatem-häuslichen Bereich für

Frauen, die sich im 19. Jahrhundert mit der Entstehung des Industriekapitalismus (sequentiell behandelt im Rahmen des Halbjahreskurses 12/I) in aller Schärfe ausgebildet hatte, weitgehend hingenommen und damit auch die Grundlage für die Verweigerung des Wahlrechts in einem modernen Verfassungsstaat akzeptiert wird.

Ein derart begründetes Urteil erfüllt die Anforderungen des AFB II und III.

Leistungsbewertung

Jene Beurteilungskriterien, die aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit auf alle bezogen werden können, erfahren keine erneute Auflistung (siehe dazu Klausurbeispiel 1).

Die Leistungsnote **ausreichend** kann erteilt werden, wenn folgende Bestandteile der Textanalyse angewandt wurden: Benennung des Textes als Primärquelle und Zeitungsartikel, Benennung des Erscheinungsdatums und -ortes, Benennung des Themas, historische Einordnung in die Zeit der Revolution 1848/49.

Im inhaltlichen Bereich gehören zu einer ausreichenden Leistung

- bei einer Argumentationsanalyse im Rahmen eines textdurchschreitenden Verfahrens eine weitgehend lückenlose Darstellung der wesentlichen Argumente und Aussagen
- bei der Erläuterung der Aussagen unter Einbeziehung des größeren historisch-politischen Kontextes eine im Wesentlichen sachlich richtige Darstellung der Begründung einer eigenständigen Frauenzeitung sowie der politischen Vorstellungen der Autorin
- eine kritische Auseinandersetzung mit zumindest einer der zentralen Aussagen der Autorin.

Die Leistungsnote **gut** kann erteilt werden, wenn über die oben genannten Leistungen hinaus

- folgende Bestandteile der Textanalyse angewandt wurden: Benennung des Adressaten sowie der möglichen Intention, detaillierte Einordnung in den historischen Kontext, erste quellenkritische Überlegungen
- eine sinnvoll und logisch strukturierte Reorganisation des Textes bzw. des Argumentationsgangs (aspektorientierte Reorganisation) vorliegt
- bei der Erläuterung der Aussagen unter Einbeziehung des größeren historisch-politischen Kontextes sowohl die entsprechende Phase der Revolution (Skizzierung der letzten revolutionären Phase) als auch das den Auffassungen der Autorin zugrunde liegende Frauenbild Berücksichtigung finden.
- bei der kritischen Auseinandersetzung eine größere Zahl von Aspekten beurteilt werden, wobei die benutzten Fachbegriffe und die Textbelege weitgehend zutreffend sein müssen
- ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Arbeitsschritten hergestellt wurde.

3.2.3.2 Beispiel für eine Grundkursklausur der Jahrgangsstufe 12/II

Aufgabentyp A 1: Interpretation einer nichtsprachlichen Quelle mit gegliederter Aufgabenstellung

Quelle

Tägliche Rundschau (Berlin-Ost), Mai 1955

Fundstelle: MARIENFELD, WOLFGANG, Die Geschichte des Deutschlandproblems im Spiegel der politischen Karikatur. Verlag CW Niemeyer, Hameln 1990, S. 99



Aufgabenstellung

Interpretieren Sie die Karikatur, indem Sie

1. die Darstellung analysieren
2. die Darstellung in den historischen Kontext der Einbindung der beiden deutschen Staaten in die jeweiligen Blocksysteme einordnen
3. sich mit der in der Karikatur zum Ausdruck kommenden Bewertung der Außenpolitik Adenauers kritisch auseinandersetzen.

Sequentielle Einordnung Die Aufgabe kann sowohl dem Unterthema 2 („1917 – Grundlage für die Teilung Europas im 20. Jahrhundert“) als auch dem Unterthema 3 („1989 – auf dem Weg zu einer gesamteuropäischen Normalität“) des Kursthemas der Jahrgangsstufe 12/II (vgl. LP. S. 83 f.) zugeordnet werden.

Methodische Voraussetzungen Den Schülerinnen und Schülern ist aus dem Methodenschwerpunkt in 12/II (vgl. LP S. 85) die Analyse und Interpretation von Bild-dokumenten bekannt (vgl. zu den notwendigen Einzelschritten der Analyse LP. S. 124).

Inhaltliche Voraussetzungen Für eine Interpretation der vorliegenden Karikatur bedarf es Kenntnisse folgender Gegenstandsbereiche:

- Adenauers außenpolitisches Konzept der Westintegration (z. B. Ablehnung der „Stalin-Note“; EVG-Vertrag; Wiederbewaffnung; NATO-Beitritt; Alleinvertretungsanspruch der BRD); Entstehungsgeschichte und Inhalt des Pariser Vertragswerks sowie sowjetische Reaktionen auf den Vertragsabschluss
- Leitlinien der sowjetischen Außenpolitik (z. B. „Zweistaaten-theorie“; Erklärung der UdSSR zur Deutschlandfrage vom 15.01.1955; Gründung des Warschauer Pakts)
- Grundlegende Merkmale der marxistisch-leninistischen Wirtschafts- und Gesellschaftstheorie (z. B. Charakterisierung des kapitalistischen Wirtschaftssystems der BRD als „faschistisch-monopolkapitalistisch“)
- Gesellschaftspolitische Merkmale der BRD (z. B. kapitalistisches Wirtschaftssystem mit beginnendem „Wirtschaftswunder“, konservative Ausrichtung in Politik und Gesellschaft)
- Schritte zur Verbesserung der Ost-West-Beziehungen (z. B. Adenauers Moskareise 1955, Genfer Gipfelkonferenz).

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung

Zu Aufgabe 1 Der erste Arbeitsschritt zur Analyse der Karikatur zielt auf die Untersuchung des Bilddokuments auf seine formalen Merkmale ab. Nach der Kennzeichnung des Bildes als Karikatur bedarf es eines Verweises auf den Veröffentlichungsort. Neben einer Benennung des Zeitungsnamens sollte darauf verwiesen werden, dass es sich vor dem Hintergrund der eingeschränkten Pressefreiheit bzw. der gelenkten Presse in der DDR letztlich um eine die staatliche Sichtweise widerspiegelnde halboffizielle Publikation handelt, die sich an die breite Öffentlichkeit wendet und diese im Sinne der politischen Führung gegen den außenpolitischen Kurs Adenauers einstellen möchte. Bei der Einordnung in den historischen Kontext muss darauf geachtet werden, dass das Publikationsdatum 10.05.1955 nur wenige Tage nach dem Beitritt der Bundesrepublik zur NATO liegt, der die Integration der BRD ins westliche Bündnisssystem weiter vorantrieb. Weiterhin wissen die Schülerinnen und Schüler auch um die Notwendigkeit, die Thematik der Karikatur im Sinne einer zusammenfassenden Deutung der Aussage darlegen zu müssen. Dementsprechend wird erwartet, dass in der Karikatur die Außenpolitik Adenauers gegenüber dem Osten als aggressiv und im Dienste des Monopolkapitals stehend dargestellt wird, wobei die Pariser Verträge von 1954 Grundlage dieses politischen Kurses sind.

Der zweite Analyseschritt erfordert die Beschreibung der Einzelelemente (z. B. abgebildete Person, ihre Attribute und Handlungen; Schrift Elemente; Symbole) und deren Deutung. Dabei sind folgende Ergebnisse denkbar: Die Karikatur zeigt Bundeskanzler Adenauer, wie er auf dem reichlich maroden Bundesadler, der durch die Hinzufügung von Stahlhelm, Schwert, Hakenkreuz sowie Dollar- und Pfundzeichen als Symbol des Faschismus und Monopolkapitalismus gekennzeichnet ist, gegen

Osten aufricht. Die Pariser Verträge bilden dabei die Grundlage einer als aggressiv eingestuften Außenpolitik, die die faschistische Politik des Nationalsozialismus gegenüber Osteuropa bzw. dem Kommunismus im Interesse des westlichen Monopolkapitals (vgl. Dollar- und Pfundzeichen) fortführt. Diese kriegstreiberische Politik der BRD wird dabei durch eine entsprechende Rhetorik Adenauers begleitet und unterstützt. Die Analyse der Karikatur erreicht in der Beschreibung der formalen Elemente den Anforderungsbereich I, in der Darstellung der situativen Bezüge und deren Deutung auch den Anforderungsbereich II.

Zu Aufgabe 2 Zur Lösung der zweiten Teilaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler vor allem ihre Kenntnisse über die Westintegration der BRD anwenden. Im Rahmen der historischen Einordnung sollen sie darlegen, dass die Publikation der Karikatur am 10.05.1955 als eine unmittelbare Reaktion der staatlich gelenkten DDR-Presse auf den NATO-Beitritt der BRD zu betrachten ist. In diesem Zusammenhang bedarf es zunächst einer Skizzierung wesentlicher Schritte des auf Westintegration ausgerichteten außenpolitischen Kurses der Regierung Adenauer. Neben eines Verweises auf die Verhandlungen um die letztlich gescheiterte Gründung einer Europäischen Verteidigungsgemeinschaft (EVG) müssen die Schülerinnen und Schüler unter Rückbezug auf die Karikatur vor allem Inhalt und Bedeutung der Pariser Verträge von 1954 darlegen. Das aus einem Komplex von Abkommen und Protokollen bestehende Vertragswerk, welches in der BRD innenpolitisch sehr umstritten war, muss dabei primär unter dem Gesichtspunkt des mit ihm verknüpften NATO-Beitritts der BRD betrachtet werden. In einem weiteren Schritt bedarf es dann zum einen einer Beschreibung der sowjetischen Reaktionen auf den Adenauerschen Kurs der Westintegration unter Einbeziehung jener politischen Schritte, die vorrangig auf eine Verhinderung dieser politischen Anbindung der BRD an das westliche Lager abzielten (z. B. Notenwechsel im Rahmen des sowjetischen Wiedervereinigungsangebots von 1952), zum andern aber auch der Darlegung der sowjetischen Politik zur Einbindung der DDR in das östliche Bündnissystem. Weiterhin muss in diesem Zusammenhang auf die Charakterisierung der Westeuropäischen Union und der NATO als aggressive militärische Gruppierung durch die kommunistischen Länder des Ostblocks hingewiesen werden, da dieser Aspekt bei der anschließenden kritischen Stellungnahme wieder von Bedeutung ist.

Die strukturierte Darstellung des historischen Kontexts unter Einbeziehung der vorliegenden Karikatur entspricht den Leistungen des Anforderungsbereiches II.

Zu Aufgabe 3 Die dritte Teilaufgabe erfordert eine kritische Stellungnahme im Sinne einer begründeten Abfassung eines historischen Sach- und Werturteils zu der in der Karikatur zum Ausdruck kommenden Sichtweise der staatlich gelenkten Ostberliner Tageszeitung zur Adenauerschen Außenpolitik. Folgende Aspekte können dabei kritisch erörtert werden:

- Kennzeichnung der Adenauerschen Außenpolitik als kriegstreiberisch und faschistische Tendenzen fortsetzend

- Charakterisierung der Westeuropäischen Union und der NATO als aggressive – auf Vorbereitung eines neuen Krieges abzielende – militärische Gruppierungen
- Darstellung der westdeutschen Gesellschaft der 50iger Jahre als faschistisch-monopolkapitalistisch
- Kennzeichnung der kapitalistischen Bundesrepublik des Jahres 1955 als marode und vom ausländischen Kapital abhängige und gelenkte Gesellschaft.

Die Schülerinnen und Schüler müssen die von ihnen zur Beurteilung herangezogenen Aspekte jeweils unter Rückbezug auf den historischen Kontext ausführen. Derart begründete Sach- und Werturteile sind dem Anforderungsbereich III zuzuordnen.

Leistungsbewertung

Die Leistungsnote **ausreichend** kann erteilt werden, wenn

- folgende Bestandteile der Bildanalyse angewandt wurden: Benennung des Bilddokuments als Karikatur, Benennung von Publikationsort und -zeit, historische Einordnung in die Phase des NATO-Beitritts der BRD, Benennung des Themas im Sinne einer Zuordnung der Karikatur zur Außenpolitik Adenauers
- die Ausführungen den einzelnen Teilaufgaben gemäß der ihnen zugrunde liegenden Trennschärfe richtig zugeordnet werden
- die Darstellung insgesamt nicht zu viele Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit enthält.

Im inhaltlichen Bereich gehören zu einer ausreichenden Leistung

- eine im Wesentlichen richtige Darstellung und Deutung der Einzelelemente der Karikatur sowie eine zusammenfassende Deutung der Bildaussage
- eine im Wesentlichen richtige Einordnung in den historischen Kontext der Integration der beiden deutschen Staaten in die jeweiligen Paktsysteme
- die kritische Erörterung zumindest einer der möglichen Beurteilungskriterien.

Die Leistungsnote **gut** kann erteilt werden, wenn über die oben genannten Leistungen hinaus

- folgende Bestandteile der Bildanalyse angewandt wurden: Benennung der Intention und der Perspektive, genauere Benennung des Themas im Sinne der Hinzufügung der implizierten Bewertung, umfassendere historische Einordnung in die Phase der Einbindung beider deutscher Staaten in die jeweiligen Blocksysteme
- die Einzelelemente der Karikatur detailliert erfasst und historisch richtig gedeutet werden

- die Einordnung der Karikatur in den historischen Kontext inhaltlich umfassender ist, indem eine quantitativ höhere Zahl an historischen Belegen angeführt wird
- im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung eine größere Zahl von Aspekten beurteilt wird sowie Argumentationsdichte, Fachsprachlichkeit und sprachliche Korrektheit umfassend gegeben sind.

3.2.3.3 Beispiel für eine Grundkurs- und Leistungskursklausur der Jahrgangsstufe 12/II

Aufgabentyp B: Analyse von Sekundärliteratur und kritische Auseinandersetzung mit ihr

Hinweise zur aufgabenspezifischen Progression Das vorgestellte Aufgabenbeispiel für einen Grund- und Leistungskurs in der Jahrgangsstufe 12 stellt eine schriftliche Leistungsüberprüfung dar, die als Klausuraufgabe in dieser Form bisher nicht Gegenstand einer der beiden Leistungsüberprüfungen im Grundkurs Geschichte in der Jahrgangsstufe 11 gewesen ist.

Entsprechend dem Aufgabentyp (s. Lehrplan 5.3.1/S. 109 ff.) liegt der Klausur als zu bearbeitendes Material ein Auszug aus historischer Sekundärliteratur zugrunde. Voraussetzung für die Bearbeitung der Klausuraufgabe ist, dass die Schülerinnen und Schüler längerfristig im Sinne der curricularen Standards der Jahrgangsstufe 11 sowie in der Jahrgangsstufe 12 im Vorfeld der Klausur progressiv im Rahmen des Unterrichts an jeweils geeigneter Stelle sequenzbezogen in inhaltsgebundener Auseinandersetzung mit Auszügen aus historischer Sekundärliteratur methodische Kompetenzen in der Anwendung zentraler Teiloperationen im Bereich textanalytischer Erschließung und kritischer Auseinandersetzung mit historischen Deutungsansätzen erworben haben.

a) Grundkursklausur: Aufgabentyp B1: Analyse von Sekundärliteratur und kritische Auseinandersetzung mit ihr – gegliederte Aufgabenstellung

b) Leistungskursklausur: Aufgabentyp B2: Analyse von Sekundärliteratur und kritische Auseinandersetzung mit ihr – ungegliederte Aufgabenstellung

Vorbemerkung

Der ausgewählte Text dient sowohl als Grundlage für eine Grundkurs- als auch Leistungskursklausur des Aufgabentyps B im Rahmen der Jahrgangsstufe 12/II. Hintergrund dieser Entscheidung ist dabei der im Lehrplan (vgl. LP S. 68 ff.) ausgewiesene Gedanke, dass der wesentliche Unterschied zwischen den Kursarten in der Intensität und im Niveau des Umgangs mit den jeweiligen Themen und Methoden liegt. Diese Anforderungsdifferenz manifestiert sich im vorliegenden Fall in einer durch die

unterschiedliche Aufgabenstellung ermöglichten abgestuften Selbstständigkeit bei der kritischen Auseinandersetzung mit dem Text. Bezüglich der inhaltlichen Ergebnisse sind dabei im Wesentlichen ähnliche Ergebnisse zu erwarten, wobei die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses einen höheren Grad an Differenziertheit in Darstellung und Beurteilung erreichen sollten. Der entsprechend der gegliederten Aufgabenstellung der Grundkursklausur strukturierte Erwartungshorizont gilt somit für beide Klausurtypen.

1. Text: Stellungnahme zur Entstehung des „Kalten Krieges“

[...] Während der ersten Phase, beginnend mit der eingangs erwähnten amerikanisch-sowjetischen Begegnung in Torgau im April 1945, zerfällt die Kriegskoalition und verwandelt sich die kriegsbedingte Kooperation gegen einen gemeinsamen Gegner in ein Verhältnis gegenseitigen Mißtrauens, beiderseitiger Feindseligkeit und unverhüllter Rivalität. Die Sowjets, die auch im Zeitpunkt ihrer höchsten Abhängigkeit von der Unterstützung der Vereinigten Staaten niemals ihre Abneigung und ihr Mißtrauen gegen ihre kapitalistischen Alliierten aufgegeben hatten, fühlten sich schon am Ende des Krieges stark und unabhängig genug, um jede weitere Rücksichtnahme auf diese Alliierten fallenzulassen und mit kaltblütiger Entschlossenheit die Gunst der Stunde für die Errichtung eines weit nach Mitteleuropa hineinragenden Satelliten-Systems zu nutzen. Demgemäß bieten die ersten Nachkriegsjahre in Europa das Bild einer dynamischen Expansionspolitik, in deren Verlauf sich Ost- und Südosteuropa in Kürze in ein sowjetisches Satellitenreich verwandelt; zwischen 1945 und 1948 verdrängten kommunistisch kontrollierte oder rein kommunistische Regierungen in Polen, Jugoslawien, Ungarn, Bulgarien, Rumänien, der Tschechoslowakei, Albanien und Mitteldeutschland die letzten Reste nichtkommunistischer politischer Aktivität. Diese Woge kommunistischer Expansion bricht sich in Griechenland, wo ein blutiger Bürgerkrieg im Oktober 1949 mit der Niederlage der aufständischen Kommunisten endet, und in West-Berlin, wo die sowjetische Blockade nach elfmonatiger Dauer im Mai 1949 ergebnislos abgebrochen wird.

Während dieses ganzen Zeitabschnitts besaßen die Vereinigten Staaten das uneingeschränkte Monopol der Verfügung über Atomwaffen. Gleichzeitig war jedoch ihre konventionelle Rüstung im Zuge einer plötzlichen Erschlaffung und Kriegsmüdigkeit schlagartig zurückgegangen. Die Folge war, daß sie trotz des Alleinbesitzes der fürchterlichsten Waffen, die es in der Geschichte je gegeben hat, eine politische Niederlage nach der anderen hinnehmen zu müssen glaubten. Wenn die Hoffnungen Roosevelts, mit den Sowjets zu einer Verständigung über die Nachkriegswelt zu kommen, je eine Aussicht auf Erfolg gehabt hätten – durch diese einseitige Abrüstung und die dadurch angestachelten Expansionsgelüste Stalins wurden sie jedenfalls endgültig jeder Grundlage beraubt. Politisch und psychologisch führten diese Niederlagen und Enttäuschungen im Angesicht einer weit ausgreifenden weltpolitischen Offensive des Sowjet-

kommunismus freilich zu tiefgehenden Wandlungen des amerikanischen Weltbildes: die Illusionen der Roosevelt-Ära über die Möglichkeiten der Zähmung Stalins und seines Regimes verfliegen rasch. [...]

Entnommen aus: GREWE, WILHELM H. Spiel der Kräfte in der Weltpolitik. Düsseldorf/Wien Econ Verlag, 1970, S. 300 f.

II. Erläuterung

GREWE, Wilhelm, deutscher Jurist und Diplomat; u.,a. Delegationsleiter der BR Deutschland bei den Verhandlungen zur Ablösung des Besatzungsstatuts (1951); Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in den USA (1958-62); ständiger Vertreter der Bundesrepublik Deutschland bei der NATO (1962-71).

III. Aufgabenstellung:

Leistungskurs

Analysieren Sie den Text und setzen sie sich kritisch mit den Aussagen des Verfassers auseinander!

Grundkurs

1. Arbeiten Sie die Sichtweise des Autors über die Entstehung des „Kalten Krieges“ heraus
2. Erläutern Sie, ausgehend vom Text, die ideologischen Unterschiede zwischen den USA und der UdSSR
3. Nehmen Sie unter Einbeziehung weiterer Ihnen bekannter Erklärungsansätze für die Entstehung des „Kalten Krieges“ kritisch zur These des Verfassers Stellung.

Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen

Sequentielle Einordnung Die Aufgabe bezieht sich auf das Unterthema 2 „1917 – Grundlage für die Teilung Europas im 20. Jahrhundert“ des Kursthemas der Jahrgangsstufe 12/II der vorgestellten Beispielsequenz „Einheit oder Teilung Europas? – Zur Bedeutung von Revolutionen für Europa 1789-1989“.

Methodische Voraussetzungen Den Schülerinnen und Schülern sind aus den Methodenschwerpunkten der Jahrgangsstufen 12/I und 12/II folgende Fertigkeiten und methodischen Vorgehensweisen bekannt:

- Analyse von und kritische Auseinandersetzung mit einer historischen Darstellung (vgl. zu den notwendigen Einzelschritten Matrix S. 18)
- Selbstständiger Vergleich kontroverser fachwissenschaftlicher Urteile.

Inhaltliche Voraussetzungen Für eine kritische Auseinandersetzung mit der dem Text zugrunde liegenden These bedarf es Kenntnisse über folgende Gegenstandsbereiche:

- Zusammenarbeit der UdSSR und der Westalliierten im Rahmen der Anti-Hitler-Koalition
- Ergebnisse der Potsdamer Konferenz hinsichtlich der vereinbarten Deutschlandpolitik
- Gesellschafts- und wirtschaftspolitische Vorstellungen der USA und der UdSSR sowie deren grundlegende Konzepte für die anzustrebende internationale Ordnung nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus („One World“-Konzeption der USA versus Sowjetisierung Ost- und Südosteuropas)
- Auseinanderbrechen der Anti-Hitler-Koalition und die Entstehung rivalisierender Blöcke
- Zielsetzungen und Formen alliierter Deutschlandpolitik nach 1945
- Wichtige Ereignisse im Rahmen des „Kalten Krieges“ (z. B. Spaltung Deutschlands, Korea-Krieg, Bildung der Militärorganisationen)
- Leitlinien und Doktrinen amerikanischer und sowjetischer Außenpolitik
- Unterschiedliche fachwissenschaftliche Erklärungsansätze für die Entstehung des „Kalten Krieges“.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistungen

Zu Aufgabe 1 Der erste Arbeitsschritt zur Analyse beinhaltet die Beschreibung der formalen Merkmale des Textes. Autor und Form der Veröffentlichung weisen den Text als Teil einer wissenschaftlichen Abhandlung aus, wobei als Adressat nicht nur der Fachhistoriker sondern durchaus eine breitere interessierte Öffentlichkeit angesprochen wird. Neben einem Verweis auf das Publikationsjahr sollte als Thema des Textes die Entstehung des „Kalten Krieges“ benannt werden, wobei der Verfasser der Sowjetunion die Schuld an der Konfrontation zuweist.

Der zweite Analyseschritt erfordert die Vorstellung des Textinhalts. Im Rahmen einer strukturierten Wiedergabe sollen die Schülerinnen und Schüler unabhängig von der gewählten Methode die zentrale These des Verfassers herausarbeiten, dass die Verantwortung für das Auseinanderbrechen der Anti-Hitler-Koalition und die Entstehung des „Kalten Krieges“ bei der Sowjetunion liegt. Daran anknüpfend ist dann die Darlegung der zur Begründung angeführten Argumente notwendig. Zu nennen sind hier vor allem die ideologisch fundierte Ablehnung der USA durch die Sowjetunion sowie die sowjetische Expansionspolitik in Osteuropa bei gleichzeitiger militärischer Zurückhaltung der USA (konventionelle Abrüstung; kein Einsatz der Nuklearwaffen). Laut Aussagen des Verfassers führt erst die aggressive sowjetische Außenpolitik zu einer entsprechenden amerikanischen Reaktion in Form einer Abkehr von der Roo-

seveltischen Politik, die ursprünglich von einer Verständigungsmöglichkeit mit der Sowjetunion ausgegangen war.

Eine derart strukturierte Wiedergabe des Textinhalts kann den Anforderungsbereich II erreichen.

Zu Aufgabe 2 Die Erläuterung der Aussagen des Verfassers unter Einbeziehung weiterer ideologischer Gegensätze bildet den Übergang von der Analyse des Textes zur kritischen Auseinandersetzung mit ihm. Anknüpfend an die bereits oben erwähnte ideologische Abneigung der Sowjetunion gegenüber den USA sollen die Schülerinnen und Schüler die Gegensätze nun inhaltlich näher skizzieren, wobei folgende ideologische Differenzen angesprochen werden sollten:

- Pluralistische Demokratie versus Volksdemokratie/Diktatur des Proletariats
- Kapitalistische und auf freien Welthandel ausgerichtete Wirtschaftspolitik versus sozialistische Planwirtschaft
- Amerikanische „One World“-Konzeption versus Einbindung der von der Roten Armee besetzten osteuropäischen Länder in den sowjetischen Machtbereich
- Amerikanische „Containment“-Politik versus sowjetischen Expansionismus.

Die Aufgabenstellung deckt den Anforderungsbereich II ab.

Zu Aufgabe 3 Im letzten Schritt sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit der zentralen Aussage des Verfassers in Form der Erstellung eines historischen Sach- und Werturteils kritisch auseinandersetzen. Sie sollen dabei die Sichtweise Grewes im Sinne einer ideologiekritischen Betrachtung als eine „prowestliche“ charakterisieren. Dementsprechend muss der Verfasser als ein Vertreter des „traditionalistischen“ Ansatzes bezeichnet werden, worauf auch die an dieser Stelle einzubringenden biographischen Daten sowie die Darstellungsform des Textes hindeuten (z. B. pointierte Aussagen; Beschreibung der sowjetischen Position mittels negativ besetzter Begriffe wie „kaltblütiger Entschlossenheit“, „Expansionsgelüste“ etc.). Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler auf andere Erklärungsmuster zur Entstehung des „Kalten Krieges“ (z. B. den „revisionistischen“ Ansatz) hinweisen und diese kurz referieren. Auf dieser Grundlage können sie dann darlegen, welche Sichtweise sie für angemessen halten, wobei entsprechende historische Ereignisse als Beleg herangezogen werden müssen. Die Erstellung eines derart begründeten Sach- und Werturteils erfüllt die Anforderungen des AFB III.

Leistungsbewertung

Jene Beurteilungskriterien, die aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit auf alle Klausuren bezogen werden können, erfahren keine erneute Auflistung (siehe dazu die vorangegangenen Klausurbeispiele).

Die Leistungsnote **ausreichend** kann erteilt werden, wenn ein grundsätzlich richtiges Verständnis der zentralen These von der sowjetischen Verantwortung für die Entstehung des „Kalten Krieges“ sowie der dazugehörigen Begründung vorliegt.

Weiterhin bedarf es einer methodisch angemessenen Bearbeitung der Aufgabenstellung im Sinne einer richtigen Zuordnung der Ausführungen zu den einzelnen Teilaufgaben gemäß der Ihnen zugrunde liegenden Trennschärfe. Dabei sollten die Darstellungen der Textspezifik, zur Intention des Autors, zu seiner Argumentation und zu den wesentlichen ideologischen Unterschieden zwischen den USA und der UdSSR im Ganzen korrekt sein. Im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung mit der Auffassung des Verfassers sollte ein Bezug zwischen dessen Aussagen und zumindest eines weiteren aus dem Unterricht bekannten Erklärungsmusters hergestellt werden, sowie eine in Ansätzen begründete Beurteilung der Sichtweise Grewes erfolgen.

Die Leistungsnote **gut** kann erteilt werden, wenn über die oben genannten Leistungen hinaus vor allem ein differenziertes Erfassen der Sichtweise Grewes vorliegt. Die Ausführungen sollten dabei erkennen lassen, dass der Verfasser als Vertreter des „traditionalistischen“ Ansatzes bezüglich der Entstehung des „Kalten Krieges“ eine dezidiert prowestliche Haltung einnimmt, ohne dabei mögliche andere Sichtweisen kritisch einzubeziehen. Zusätzlich sollte die erforderliche Auseinandersetzung mit der Sichtweise des Verfassers auf der Grundlage eines erkennbar breiteren historischen Faktenwissens geschehen als es für eine ausreichende Leistung notwendig wäre. Bei der Leistungskursklausur sollte zudem ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Arbeitsschritten hergestellt werden.

3.2.3.4 Beispiel für eine Leistungskursklausur in der Jahrgangsstufe 12/II

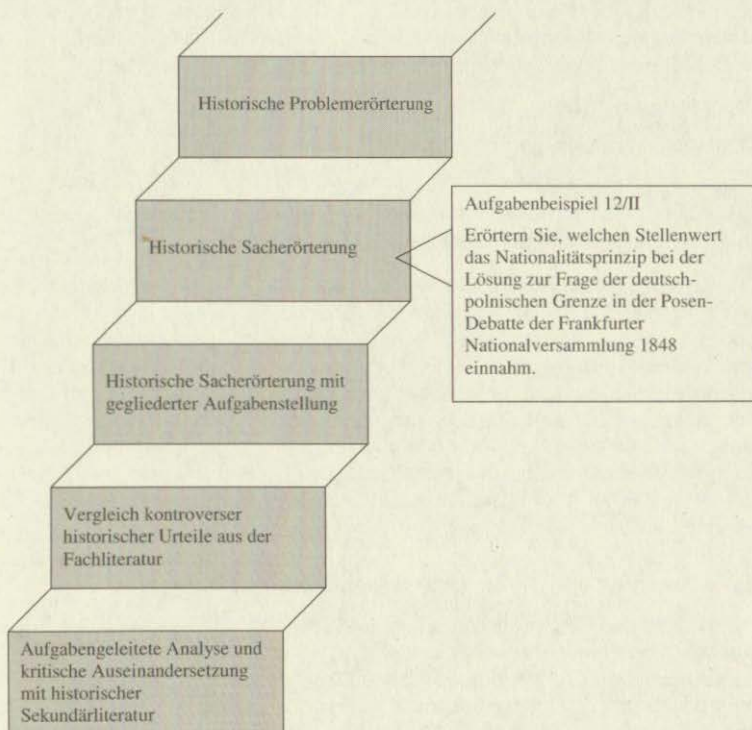
Aufgabentyp C: Historische Erörterung (ohne Material)

Hinweise zum Aufgabentyp und seiner curricularen Verortung

Die Form der historischen Erörterung verlangt eine argumentierende Auseinandersetzung mit Geschichte. Zu bearbeiten ist ein Themenauftrag, ohne dass eine historische Quelle oder ein Auszug aus historischer Sekundärliteratur die Grundlage der Untersuchung bildet. Die generellen Merkmale des Aufgabentyps und die sich daraus ergebenden Konstruktionsmöglichkeiten und -prinzipien ergeben sich aus den im Lehrplan (s. 5.3.1 /S. 112) im einzelnen beschriebenen Anforderungen.

Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist prozesshaft-progressiv zu gestalten. Das bedeutet, dass der historische Lernprozess auf der Oberstufe die im Fortgang des Oberstufenunterrichts in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 erworbenen inhaltlichen Kenntnisse und methodischen Fähigkeiten in einer progressiven Form verknüpft, für die der kontinuierliche Zuwachs an Komplexität leitendes Strukturprinzip ist. So verstandene Lernprogression erscheint unverzichtbar angesichts der komplexen Anforderungen, die eine Klausuraufgabe in Form einer historischen Erörterung ohne Material an die Schülerinnen und Schüler stellt. Die Beispielsequenz des Lehrplans weist die historische Erörterung als Sach- oder Problemerkörterung als Schwerpunkt des Methodenlernens der Jahrgangsstufe 12/II zu.

Das folgende Schaubild ist als Anhaltspunkt bzw. Anregung für Überlegungen und Absprachen gedacht, wie das Prinzip methodischer Progression im Geschichtsunterricht von der Jahrgangsstufe 11 über die Qualifikationsphase zum Abitur umgesetzt werden könnte. Verdeutlicht werden soll ein denkbares Vorgehen, um die notwendigen methodischen Kompetenzen für die fachgerechte Bearbeitung von Themenaufträgen im Sinne des Aufgabentyps C progressiv aufzubauen.



Aufgabentyp C: Historische Erörterung (ohne Material)

Aufgabenstellung:

Erörtern Sie, welchen Stellenwert das Nationalitätsprinzip bei der Lösung zur Frage der deutsch-polnischen Grenze in der Posen-Debatte der Frankfurter Nationalversammlung 1848 einnahm.

Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen

Sequentielle Einordnung Die vorliegende Klausuraufgabe erwächst aus einem Halbjahreskurs in der Jahrgangsstufe 12/II „Revolution und Nation 1789, 1848, 1989“ (12/II), der sich in seiner Anlage und thematischen Ausrichtung inhaltlich und methodisch eng an der im Kapitel 3.4.6 (S. 83 ff.) vorgestellten Beispielsequenz orientiert.

Methodische Voraussetzungen Aus dem Methodenschwerpunkt in der Jahrgangsstufe 12/II ist den Schülerinnen und Schülern ein Gliederungsschema für die historische Sacherörterung bekannt. Eingübt worden ist die folgende Gliederung der Ausführungen in drei Schritten:

1. Einleitung: Hinführung zum Thema durch Erschließung des Thementauftrags
2. Darstellung zur Themenfrage bzw. zum Thementauftrag
3. Auswertung der Darstellung
Resümee: Zusammenfassendes bzw. bündelndes Ergebnis der Erörterung und Beurteilung unter der Leitlinie des Thementauftrags.

Inhaltliche Voraussetzungen Die Bearbeitung der Aufgabe setzt inhaltlich die Fähigkeit zu einem problembewussten Umgehen mit dem Begriff „Nationalitätenprinzip“, präzise Sachkenntnisse zur Posen-Debatte in der Frankfurter Nationalversammlung sowie zur Frage und Bedeutung der Nationalitätenkonflikte in der 48er Revolution voraus. Die Argumentationen in der Posen-Debatte sind aus behandelten Redeauszügen bekannt. Die notwendigen Kenntnisse konnten die Schülerinnen und Schüler in den in der Beispielsequenz unter Ergänzungen und Alternativen vorgeschlagenen thematischen Untereinheiten „1848 in Deutschland: das Scheitern von Einheit und Freiheit“ und „Nationalstaat und Nationalitätenkonflikte z. B. Posen“ erwerben.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistungen

In einer einleitenden Hinführung sollen die Schülerinnen und Schüler den durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Thementauftrag erschließen und auf diese Weise die daraus nach ihrem Verständnis erwachsenden wesentlichen Betrachtungsleitlinien und -perspektiven kurz umreißen und für den außenstehenden Leser transparent machen. Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Aufgabenstellung als Darstellungskonzept das eingübt Gliederungsschema für eine historische Sacherörterung wählen. Inhaltlich könnte einleitend der Einstieg über eine kurze Klärung und Erläuterung des Begriffs „Nationalitätsprinzip“ gewählt werden. Es bietet sich an, in Abgrenzung dazu das Prinzip „Recht der Völker“ zu thematisieren. Die Einleitung sollte mit einer kurzen Beschreibung des vorgesehenen folgenden Untersuchungsgangs abgeschlossen werden. Die nachzuweisenden inhalts- und methodenbezogenen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten fordern Leistungen im Bereich der Anforderungsbereiche I und II ein. In der sich anschließenden Darstellung – der zweite Schritt dieser argumentierenden Form der Auseinandersetzung mit Geschichte unter einem vorgegebenen Thementauftrag – zeigen die Schülerinnen und

Schüler die ereignisgeschichtlichen Zusammenhänge und die inhaltliche Kontroverse der Posen-Debatte in der Frankfurter Nationalversammlung auf. Sie stellen sie in den historischen Zusammenhang der Nationalitätenkonflikte in der 48er-Revolution und erläutern das Problem der „nationalen Reorganisation“ Posens, wie sie von der preußischen Regierung in Aussicht gestellt war. Darzustellen ist, dass sich in der Frankfurter Nationalversammlung zwei Gruppen, Befürworter der Verwirklichung des Nationalitätsprinzips für die Polen sowie Vertreter eines nationalen Egoismus der Deutschen, gegenüberstanden und welches die Argumente dieser beiden vertretenen Positionen waren. Vorzustellen ist abschließend das Ergebnis der Abstimmung in der Nationalversammlung, das den Befürwortern des nationalen Machtstaates eine überwältigende Mehrheit brachte.

Die inhaltliche Erläuterung der Sachproblematik, um dies es geht, erfordert Leistungen im Anforderungsbereich I und II. Die Auswertung der Darstellung – der dritte Schritt einer historischen Sacherörterung – erfordert von den Schülerinnen und Schülern ein kritisches Abwägen dahingehend, in welchem Maße das Nationalitätsprinzip für die jeweilige von den widerstreitenden Gruppierungen in Aussicht genommene Grenzlösung bedeutsam war und wieweit möglicherweise andere Prinzipien und Interessen die unterschiedlichen Positionen mitbestimmten.

Die Schülerinnen und Schüler sollten zu dem Schluss kommen, dass eine Teilung der Provinz Posen nach ethnischen Gesichtspunkten beabsichtigt war. Dies hätte aber eine konsequente Verwirklichung des Nationalitätsprinzips unter den Bedingungen einer Gemengelage verschiedener Nationalitäten innerhalb eines gemeinsamen Territoriums bedeuten können. Tatsächlich setzte sich in der Nationalversammlung aber eine Lösung durch, die den größten Teil der Provinz dem deutschen Staatsgebiet zugeschlagen hätte und somit das „Recht des Stärkeren“, das Prinzip des nationalen Machtstaates verwirklichte.

Daran anknüpfend könnte als Ergebnis der Erörterung und Beurteilung resümierend dargelegt werden, dass im Falle der Auseinandersetzung um die Provinz Posen das Nationalitätsprinzip deutlich erkennbar in Konkurrenz zu anderen Prinzipien und Interessen stand und letztendlich mehrheitlich nationalen machstaatlichen Interessen und Egoismen untergeordnet wurde. Ein begründetes eigenes historisch-politisches Urteil zum Stellenwert des Nationalitätenprinzips sollte argumentativ Überlegungen zu den Konsequenzen und Wirkungen, die eine Entscheidungsfindung auf der Grundlage „völkischer Prinzipien“ in der gegebenen historisch-politischen Gesamtsituation mit sich gebracht hätten, gewichtend einbeziehen.

Leistungsbewertung

Die Leistungsnote **ausreichend** kann erteilt werden, wenn

- die methodischen Schritte einer Sacherörterung erkennbar ausgewiesen angewendet werden und die Darstellung als Ganzes im Wesentlichen sprachlich klar und verständlich sowie gegliedert ist

- inhaltlich zumindest die Einleitung mit der Begriffserläuterung sowie die sich anschließende Darstellung zum Themenauftrag überwiegend sachlich richtige Ausführungen enthalten und die zur Bearbeitung des Themenauftrags benutzten grundlegenden Fachbegriffe weitgehend richtig verwendet werden.

Die Leistungsnote **gut** kann erteilt werden, wenn

- die methodischen Schritte einer Sacherörterung klar ausgewiesen und darstellerisch geordnet angewendet werden
- die Fachbegriffe richtig verwendet werden und durchgehend eine sprachlich angemessene Darstellung vorliegt
- inhaltlich alle Teile der historischen Erörterung weitgehend sachlich richtige und differenzierte Ausführungen enthalten
- in der Auswertung der Darstellung zum Themenauftrag ein differenziertes Sachurteil über den Stellenwert des Nationalitätsprinzips erarbeitet wird.

3.2.4 Bedeutung der Auswertung der Ergebnisse für die Qualitätsentwicklung

Die Aufgabenbeispiele in dieser Handreichung dienen zunächst der Bereitstellung von Daten für die schulinterne jahrgangsbezogene Einschätzung der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der Vereinbarung von Maßstäben zur Leistungsbewertung. Darüber hinaus sollen sie jedoch eine auf die Qualitätsentwicklung von Unterricht abzielende Auswertungsfunktion haben. Durch die gezielte Auswahl und Umsetzung geeigneter Aufgabenbeispiele im Rahmen der Unterrichtssequenzen durch die Fachkonferenzen können Impulse für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität gesetzt werden. Diese reichen bis in die Gestaltung des Unterrichts hinein und erfordern dabei eine kritische Bilanz. Somit bilden die Aufgabenbeispiele eine Grundlage für auf Qualitätsentwicklung gerichtete Auswertung fachlichen Lehrens und Lernens im Fach Geschichte aus verschiedenen Perspektiven:

3.2.4.1 Auswertung unter Einbeziehung der Fachperspektive

Fragestellungen, die für die Auswertung der Ergebnisse der Aufgabenbeispiele aus der Fachperspektive des Faches Geschichte hilfreich sind

- Gibt es im schulinternen Lehrplan Vereinbarungen über Progressionen zum Aufbau eines historischen Grundwissens und fachlicher Methodenkompetenz? Wie werden diese evaluiert? Gibt es lerngruppenbezogene und lerngruppenübergreifende Dokumentationsformen?
- Wie werden die aus der Sekundarstufe I verfügbaren geschichtlichen Grundkenntnisse, besonders auch im Hinblick auf den Aufbau eines Methodenrepertoires, berücksichtigt und erweitert?

- Werden die unterschiedlichen Zugriffsweisen auf geschichtliche Fragestellungen (Dimensionen historischer Erfahrung; Grundformen historischer Untersuchung) systematisch ausgebildet?
- Wird der Bedeutung der Medien, die außerhalb des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern genutzt werden, im Hinblick auf die Konstitution von Unterrichtsinhalten hinreichend Raum gegeben?
- Welche Methoden und Formen der Analyse und Interpretation von historischen Materialien werden eingesetzt und auch außerhalb von Klausuren regelmäßig eingeübt?
- Welche Formen und Methoden der Analyse und Interpretation von Texten werden auch in Absprache mit der Fachkonferenz Deutsch eingeübt?
- Werden die Lerngruppen bei der Auswahl der Texte beteiligt und welche Probleme müssen dabei bedacht werden?
- Inwieweit ergeben sich aus den Anforderungen der Aufgabenarten für Klausuren Anforderungen an die Einrichtung einer fachlichen Mediothek bzw. auch die Ausstattung der Schule mit Geräten und wie wird dies realisiert?

3.2.4.2 Auswertung in Bezug auf die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrer

Aufgabe der Fachkonferenzen ist es, die fachlichen Rahmenvorgaben des Lehrplans durch die Entwicklung schuleigener Lehrpläne zu konkretisieren. Die Aufgabenbeispiele für Klausuren im Fach Geschichte konkretisieren dabei die möglichen Eckpunkte für den Aufbau fachlicher Progression. Die Auswertung der Ergebnisse der Klausuren kann dabei neben der Sicherung des fachlichen Standards auch Notwendigkeiten fachdidaktischer und fachmethodischer Fortschreibungen schuleigener Lehrpläne deutlich machen. Dazu gehören auch die gemeinsamen Verabredungen von Fortbildungsplanung in der jeweiligen Schule.

Überlegungen bei der Auswertung können dabei sein:

- Sind die Unterrichtssequenzen progressiv aufeinander bezogen, sodass Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sinnvoll aufgebaut und als Wissensstände langfristig zur Verfügung stehen?
- Haben die Übungsphasen im Sinne des kumulativen Lernens dazu beigetragen, Fähigkeiten im Umgang mit historischen Sachverhalten nutzbar zu machen?
- Wie werden Unterschiede im Leistungsvermögen verschiedener Lerngruppen hinsichtlich ihrer Ursachen evaluiert und im Sinne der Angleichung bearbeitet?
- Lässt die Auswertung der parallel eingesetzten Aufgabenbeispiele erkennen, inwieweit Schülerinnen und Schüler im Unterricht befähigt worden sind, in selbstorganisierten Arbeitsvorhaben für ihr eigenes Lernen Verantwortung zu übernehmen?

3.2.4.3 Auswertung in Bezug auf die Qualitätsentwicklung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler

Der Lehrplan für das Fach Geschichte betont die Planung unterrichtlicher Lernvorhaben mit der jeweiligen Lerngruppe, um die Fähigkeit selbstständigen Lernens und Arbeitens, eine eigenständige Reflexions- und Urteilsfähigkeit sowie Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft aufzubauen. Dazu gehört auch die Fähigkeit zur selbstständigen Bewertung der eigenen Lernergebnisse.

Folgende Prüfkriterien können helfen, den Qualifizierungsanspruch einzulösen:

- Sind die Schülerinnen und Schüler in ausreichender Weise an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligt worden?
- Werden z. B. Evaluationsinstrumente in Hinsicht auf das Erreichen vorgegebener Leistungsstandards eingesetzt (z. B. bezüglich der erwarteten Lernleistungen am Ende der Jahrgangsstufe 12)?
- Werden die Schülerinnen und Schüler in ausreichender Weise über die curricularen und fachlichen Rahmenbedingungen ihrer Unterrichtsvorgaben informiert?

Ministerium für
Schule und Weiterbildung,
Wissenschaft und Forschung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
fon 02 11 - 8 96 03/04
fax 02 11 - 8 96 32 20
eMail: Poststelle@mswwf.nrw.de
<http://www.mswwf.nrw.de>