



ILLUSTRIERENDE PRÜFUNGS-AUFGABEN FÜR DIE SCHRIFTLICHE ABITURPRÜFUNG

Teil 2: Erläuterungen und Lösungsvorschläge

Die Illustrierenden Prüfungsaufgaben (Teil 1: Beispielaufgaben, Teil 2: Erläuterungen und Lösungsvorschläge) dienen der einmaligen exemplarischen Veranschaulichung von Struktur, Anspruch und Niveau der Abiturprüfung auf grundlegendem bzw. erhöhtem Anforderungsniveau im neunjährigen Gymnasium in Bayern.

Geschichte

grundlegendes Anforderungsniveau

Erläuterungen und Lösungsvorschläge

Allgemeine Hinweise

1 Aufbau der schriftlichen Abiturprüfung auf grundlegendem und auf erhöhtem Anforderungsniveau

Die schriftliche Abiturprüfung auf grundlegendem Anforderungsniveau umfasst eine Bearbeitungszeit von 210 Minuten und besteht aus zwei Prüfungsteilen. In Prüfungsteil A wählen die Schülerinnen und Schüler eine von vier Aufgaben (zu 12/1, 12/2, 13/1 oder 13/2) aus. In Prüfungsteil B wählen sie eine Ausweitung in ein anderes Halbjahr aus – sie müssen die Halbjahresaufgabe aus den drei Halbjahren wählen, die sie in Prüfungsteil A nicht bearbeitet haben. Prüfungsteil A wird mit maximal 80 BE, Prüfungsteil B mit maximal 20 BE bewertet. Insgesamt können somit 100 BE erzielt werden.

Die schriftliche Abiturprüfung auf erhöhtem Anforderungsniveau umfasst eine Bearbeitungszeit von 270 Minuten und besteht aus zwei Prüfungsteilen. In Prüfungsteil A wählen die Schülerinnen und Schüler eine von vier Aufgaben (zu 12/1, 12/2, 13/1 oder 13/2) aus. In Prüfungsteil B wählen sie eine Ausweitung in ein anderes Halbjahr aus – sie müssen die Halbjahresaufgabe dabei aus den zwei Halbjahren des Schuljahres wählen, das sie in Prüfungsteil A nicht bearbeitet haben (z. B. Prüfungsteil A: Aufgabe 12/1, Prüfungsteil B: Wahl zwischen Ausweitung in 13/1 und Ausweitung in 13/2). Prüfungsteil A wird mit maximal 80 BE, Prüfungsteil B mit maximal 40 BE bewertet. Insgesamt können somit 120 BE erzielt werden.

Im erhöhten Anforderungsniveau wird „**weitgehend selbstständiges Arbeiten**“ der Schülerinnen und Schüler erwartet. Deshalb sind die Aufgaben insgesamt weniger kleinschrittig als im grundlegenden Anforderungsniveau. Auch in der Aufgabe in Prüfungsteil B muss eine **längere, materialbasierte Narration** verfasst werden; in der Regel wird dabei auf einen Teil des Materials zurückgegriffen, das bereits Prüfungsteil A des jeweiligen Halbjahrs zugrunde lag.

2 Arbeit mit dem Historischen Atlas

Die Arbeit mit dem Historischen Atlas ist sowohl im grundlegenden als auch im erhöhten Anforderungsniveau wichtig. Einige Aufgaben sind so konzipiert, dass sie den Einbezug von „Kartenmaterial“ aus dem Historischen Atlas fordern. Diese Formulierung bedeutet, dass sich mehr als eine Karte für die Bearbeitung der Aufgabe eignet. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler zwar einen gewissen Freiraum bei der Wahl geeigneter Karten, die **Qualität der methodischen Auseinandersetzung** soll aber erkennbar sein.

3 Verwendung von Operatoren und Definition der Anforderungsbereiche

Alle Operatoren, die in den Aufgaben auf grundlegenden wie auf erhöhtem Anforderungsniveau verwendet werden, lassen sich mindestens einem Anforderungsbereich zuordnen, den die [Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte](#) (EPA Geschichte) definieren. Die EPA Geschichte definieren die drei Anforderungsbereiche wie folgt:

„Der **Anforderungsbereich I** (AFB I) umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken (Reproduktion).

Der **Anforderungsbereich II** (AFB II) umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte (Reorganisation und Transfer).

Der **Anforderungsbereich III** (AFB III) umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen (Reflexion und Problemlösung).“ (EPA Geschichte, S. 6)

4 Situative Einbettung

Manche Aufgaben auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau sind situativ eingebettet. Die Schülerinnen und Schüler erstellen also im Zuge der Bearbeitung der Aufgabe ein **bestimmtes Produkt** (z. B. einen Artikel für die Schülerzeitung, einen einleitenden Beitrag für ein Zeitzeugengespräch) bzw. berücksichtigen den **situativen Rahmen** (z. B. bei der Prüfung der Eignung bestimmter Materialien für eine Ausstellung). Die Anforderungen, die der jeweilige situative Rahmen bzw. das jeweilige Produkt erfordern, werden in den vorliegenden Kommentaren und Erläuterungen konkretisiert und fließen in die Bewertung ein.

5 Verwendung der Grundlegenden Daten und Begriffe

Sowohl im grundlegenden als auch im erhöhten Anforderungsniveau sollen die Schülerinnen und Schüler die Grundlegenden Daten und Begriffe (GDB) **sicher und reflektiert anwenden und mit neuen Kontexten verknüpfen**. Als wichtiger Bestandteil der Sachkompetenz fließt die sinnvolle Verwendung der GDB in die Bewertung ein.

Hinweise zur Bewertung

Die Lösungsvorschläge lassen sachlichen Gehalt, Art und Niveau der Beantwortung erkennen, ohne den Anspruch zu erheben, die einzig mögliche Lösung zu sein, sodass auch unterrichtliche Schwerpunktsetzungen bei der Bewertung berücksichtigt werden können.

Die mit „u. a.“ oder „v. a.“ eingeleiteten Antwortvorschläge müssen in der Schülerantwort zum Erreichen der maximalen Zahl an Bewertungseinheiten vollumfänglich vorhanden sein oder ggf. auch darüber hinausgehen. Demgegenüber muss die Schülerantwort bei folgenden Einleitungen den Lösungsvorschlägen nicht immer genau in allen skizzierten Aspekten entsprechen: „z. B.“, „ggf.“, „etwa“. Zur Orientierung der korrigierenden Lehrkraft handelt es sich hierbei um eine zwar relevante, aber auch als exemplarisch zu verstehende Auswahl der zu erwartenden Schülerantworten mit einem größeren Ermessensspielraum für die bewertende Lehrkraft.

Neben den inhaltlichen Aspekten (z. B. fachspezifisches Wissen, angemessene Begrifflichkeit, Methodenkompetenz) sind auch

- die Qualität der Darstellung,
- ggf. die Adressatenorientierung sowie
- die situative Einbettung

der Aufgabe angemessen zu berücksichtigen.

Folgende Kriterien definieren die inhaltliche, argumentative und sprachliche Qualität der Schülerantwort und müssen bei der Bewertung Berücksichtigung finden:

- präzise Themaerschließung;
- sinnvoller Aufbau und schlüssige Argumentation;
- angemessener Grad der Reflexion;
- angemessene Fachterminologie;
- sprachliche Gewandtheit und Korrektheit;
- ggf. angemessene Berücksichtigung des beigefügten Materials.

Die angegebenen Bewertungseinheiten für die Aufgaben sind verbindlich.

Wenn sich Fragen auf das beigefügte Material beziehen, enthalten die Lösungsvorschläge zur Vereinfachung die wesentlichen Inhalte in der Regel ohne Fundstellen.

Die Schülerinnen und Schüler zitieren in ihrer Antwort selbstverständlich den Regeln entsprechend.

Prüfungsteil A

Aufgabe 1

Zeigen Sie wesentliche wirtschaftliche, soziale und politische Voraussetzungen der Revolution in Deutschland 1848/49 auf!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 12.1.1):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler erklären politische und gesellschaftliche Prozesse der Zeit zwischen 1832 und den 1860er-Jahren multikausal, indem sie kurz- und langfristige Ursachen und Folgen berücksichtigen.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- zentrale Entwicklungen, Ereignisse und politische Positionen im Vormärz ab dem *Hambacher Fest 1832*: Beispiele für gesellschaftlichen Rückzug bzw. politisches Engagement verschiedener sozialer Gruppen vor 1848, wesentliche wirtschaftliche, soziale und politische Voraussetzungen der *Revolution in Deutschland 1848/49* auch unter Berücksichtigung des europäischen Kontextes, insbesondere der Februarrevolution in Frankreich

Der **Operator „aufzeigen“** bezieht sich auf Anforderungsbereich I (Reproduktion).

Die Formulierung der Aufgabe erfordert die **Strukturierung der Darstellung** in wesentliche wirtschaftliche, soziale und politische Voraussetzungen der Revolution in Deutschland 1848/49.

Aufzeigen wesentlicher wirtschaftlicher, sozialer und politischer Voraussetzungen der Revolution in Deutschland 1848/49, v. a.:

- wirtschaftliche Voraussetzungen:
 - trotz erhöhter Produktivität Nahrungsknappheit infolge starken Bevölkerungswachstums und Missernten bei gleichzeitigen Lohneinbußen aufgrund eines Überangebots an Arbeitskräften,
 - Teuerung von Getreide- und Lebensmittelpreisen,
 - schlechte Arbeitsbedingungen als Tagelöhner oder in Heimarbeit, aber auch in den sich gründenden Fabriken;
- soziale Voraussetzungen:
 - Massenarmut (Pauperismus),
 - fehlende Schulbildung;
- politische Voraussetzungen:
 - Februarrevolution in Frankreich,
 - fehlende Durchsetzung liberaler und nationaler Forderungen im Zuge der Restauration, z. B. Aufhebung der Feudallasten, Bildung eines einheitlichen Nationalstaates mit Verfassung und gesamtdeutschem Parlament, gleiches (Männer-)Wahlrecht und Versammlungs-, Vereins- und Pressefreiheit.

Aufgabe 2

Anlässlich des Weltfrauentags, der jährlich am 8. März begangen wird, widmet sich die Schülerzeitung Ihres Gymnasiums dem Themenschwerpunkt „m/w/d – Geschlechter und ihre Rollen“. Ihnen fällt die Aufgabe zu, einen Artikel zur Situation von Frauen in der Zeit des Deutschen Kaiserreichs zu verfassen. Bei der Recherche stoßen Sie auf die Fotografie M 1 und die Statistik M 2.

2.1 Charakterisieren Sie zunächst in Ihrem Artikel unter Einbezug der Fotografie M 1 und der Statistik M 2 die Rolle der Frau im Arbeitsleben in der Zeit des Deutschen Kaiserreichs!

2.2 Beurteilen Sie anschließend in Ihrem Artikel, ausgehend von Ihren Ergebnissen aus 2.1, inwieweit sich in der Situation von Frauen Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung im Deutschen Kaiserreich zeigen!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 12.1.2):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren Modernisierungsprozesse zwischen 1848/49 und den 1920er-Jahren, indem sie u. a. die Infragestellung tradierter Geschlechterrollen in der Zeit zwischen der *Revolution in Deutschland 1848/49* und der *Weimarer Republik* beurteilen.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- weitere Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung und Veränderung: Frauenbewegung und Infragestellung tradierter Geschlechterrollen, Medien und (Massen-)Kultur, Stellung der jüdischen *Bürgerinnen und Bürger im Deutschen Kaiserreich* und in der *Weimarer Republik*

Der **Operator „charakterisieren“** in Aufgabe 2.1 bezieht sich auf Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer), der Operator **„beurteilen“** in Aufgabe 2.2 auf den Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

Die **Formulierung „unter Einbezug“** in Aufgabe 2.1 erfordert keine ausführliche Analyse von M 1 und M 2, allerdings werden explizite Verweise auf die Materialien erwartet. Auch weitere, nicht in den Materialien enthaltene Aspekte (z. B. die Bildungssituation von Frauen) sollen Teil der Ausführung sein.

Aufgabe 2.2 fordert eine **Bezugnahme auf Ergebnisse aus Aufgabe 2.1**, also etwa die Berücksichtigung des Materials M 2 als Beleg für die Repräsentanz von Frauenrechtlerinnen im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs.

Das **Adverb „inwieweit“** in Aufgabe 2.2 setzt ein Abwägen voraus, in welchen Bereichen sich gesellschaftliche Modernisierung zeigt (z. B. wachsende gesellschaftliche und politische Bedeutung der Arbeiter- und Frauenbewegung) und in welchen diese noch nicht sichtbar wird (z. B. Lohnungleichheit, Fortbestehen patriarchaler Rollenmuster). Ein abschließendes Urteil wird erwartet.

Die Aufgabe erfordert insgesamt eine adäquate Berücksichtigung **der situativen Einbettung**. Die beiden Teilaufgaben dienen der Vorstrukturierung des Artikels, der bestimmten formalen, inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen zu genügen hat, darunter etwa die Formulierung passender (Teil-)Überschriften, eine klare Strukturierung, eine dem Medium Schülerzeitung angemessene Sprache und eine inhaltliche Bezugnahme auf den Anlass „Weltfrauentag“ als Themenschwerpunkt der Schülerzeitung.

Aufgabe 2.1

Charakterisierung der Rolle der Frau im Arbeitsleben in der Zeit des Deutschen Kaiserreichs unter Einbezug der Fotografie M 1 und der Statistik M 2, z. B.:

- zunehmende Berufstätigkeit der Frau, hauptsächlich als ungelernete Industriearbeiterin oder Heimarbeiterin (vgl. M 1);
- Übernahme von bislang eher männlich dominierten Berufen, etwa als Schreinerin oder Schlosserin (vgl. M 2);
- enorme Lohnunterschiede im Vergleich zu Männern für gleiche oder ähnliche Tätigkeiten (vgl. M 2);
- weiterhin Übernahme der Kinderbetreuung mit Doppelbelastung (vgl. M 1);
- Unterstützung durch Kinder als zusätzliche Arbeitskräfte in Heimarbeit (vgl. M 1);

- fortwährende Propagierung des Ideals der Hausfrauenehe v. a. in bürgerlichen Kreisen;
- insgesamt Fortbestehen begrenzter Aufstiegsmöglichkeiten.

Aufgabe 2.2

Beurteilung, inwieweit sich Aspekte der Modernisierung bereits im Kaiserreich zeigen, ausgehend von Ergebnissen aus 2.1.:

Aspekte, die Modernisierung zeigen, z. B.:

- Infragestellung tradierter Geschlechterrollen durch Vordringen von Frauen in männlich dominierte Arbeits- und Berufsfelder;
- Formierung und wachsende Bedeutung der Arbeiter- und Frauenbewegung, letztere unter Führung prominenter Frauenrechtlerinnen, die sich aktiv, auch publizistisch für die Rechte der Frau einsetzen (vgl. M 2);
- Selbstorganisation von Arbeiterinnen und Arbeitern in Gewerkschaften und Parteien und damit einhergehende Forderungen nach rechtlicher Gleichstellung und politischer Mitbestimmung;
- Sozialgesetzgebung zur Bewältigung des Modernisierungsdrucks.

Aspekte, die keine Modernisierung zeigen, z. B.:

- Fortbestehen traditioneller patriarchalischer Rollenmuster und Familienstrukturen in allen Bevölkerungsschichten;
- gesellschaftliche und politische Dominanz konservativer, obrigkeitstaatlicher Kräfte;
- fortbestehende Lohnungerechtigkeiten (vgl. M 2);
- kaum Bildungsmöglichkeiten sowie rechtliche Marginalisierung und fehlende politische Partizipationsmöglichkeiten für Frauen.

In ihrem Artikel kommen die Schülerinnen und Schüler zu dem Ergebnis, dass Modernisierungsprozesse im Kaiserreich, die zu relevanten gesellschaftlichen und politischen Veränderungen führten, hauptsächlich von Seiten der Arbeiter- und Frauenbewegung ausgingen. Dem situativen Kontext entsprechend sollen die Ergebnisse auch in Bezug zum Weltfrauentag gesetzt werden.

Aufgabe 3

Der deutsche Staatsrechtler, Politiker und Mitbegründer der DDP, Hugo Preuß, legte am 14. November 1918 seine Kritik an der Revolutionsregierung dar (M 3).

3.1 Arbeiten Sie aus dem Zeitungsartikel M 3 die Argumentation und Position von Hugo Preuß vor dem Hintergrund des Ringens um eine demokratische Ordnung heraus!

3.2 „Wenige Tage sind seit dem Sturz des alten Obrigkeitssystems in Deutschland erst verstrichen; [...] und doch kann man schon immer zahlreichere Stimmen hören, aus denen etwas wie Heimweh nach dem alten Obrigkeitsstaat spricht“ (M 3, Z. 1–3).

Erörtern Sie, inwieweit die Weimarer Reichsverfassung ein Gegenmodell zum Obrigkeitsstaat des Deutschen Kaiserreichs entwirft!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 12.1.2):

Kompetenzerwartungen:

- Die Schülerinnen und Schüler erfassen die im Ringen um eine neue politische Ordnung im Zuge der *Novemberrevolution 1918* wirksamen Kräfte und beurteilen die daraus erwachsenden Prägungen der *Weimarer Republik*.
- Sie diskutieren, inwieweit die *Weimarer Reichsverfassung* Aspekte gesellschaftlicher und politischer Modernisierung seit dem 19. Jh. aufgreift.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- gesellschaftliche und politische Polarisierung im Zuge der *Novemberrevolution 1918*, u. a. Spaltung der Arbeiterschaft, Rolle der „alten Eliten“, Bedrohung der *Demokratie* durch extremistische Kräfte
- Errungenschaften und strukturelle Defizite der *Weimarer Reichsverfassung*; Fragmentierung der Parteienlandschaft

Der **Operator** „herausarbeiten“ in Aufgabe 3.1 bezieht sich auf Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer), der Operator „erörtern“ in Aufgabe 3.2 auf den Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

Das Herausarbeiten der **Argumentation** erfordert eine klar strukturierte Darstellung des Gedankengangs des Autors sowie die Formulierung seiner Position zur Revolutionsregierung.

Die **Formulierung** „vor dem Hintergrund des Ringens um eine demokratische Ordnung“ in Aufgabe 3.1 verlangt keine Schilderung des Verlaufs der Novemberrevolution, wohl aber den Einbezug der unterschiedlichen politischen Positionierungen (parlamentarisches System oder Räterepublik) im Zuge der Novemberrevolution.

Der **Operator** „erörtern“ in Aufgabe 3.2 setzt ein Abwägen unterschiedlicher Argumente bezüglich der Frage voraus, inwieweit die Weimarer Reichsverfassung ein Gegenmodell zum Obrigkeitsstaat des Deutschen Kaiserreichs entwirft (z. B. einerseits allgemeines Wahlrecht für Frauen und Männer, andererseits Rolle des Reichspräsidenten als „Ersatzkaiser“).

Die **Formulierung** „inwieweit“ impliziert dabei, dass durchaus auch Traditionen aus dem 19. Jahrhundert und damit aus der Verfassung des Kaiserreichs übernommen wurden. die Ausführungen sollten in ein abschließendes Urteil münden.

Aufgabe 3.1

Herausarbeiten der **Argumentation und Position** von Hugo Preuß aus M 3 vor dem Hintergrund des Ringens um eine demokratische Ordnung:

- Warnung vor zunehmender Sehnsucht nach „dem alten Obrigkeitsstaat“ (Z. 3);
- Kritik an mangelnder demokratischer Legitimation der sich auf „unfaßliche Volksgnade“ (Z. 11) berufenden Regierung;
- Betonung der Notwendigkeit einer Einbeziehung des Bürgertums trotz seines Beitrags zur Erosion des politischen Systems des Kaiserreichs und seiner mangelnden Fähigkeit zum Systemwechsel aus eigener Kraft;
- Gefahr der Errichtung eines auf politischer Unfreiheit und Terror basierenden Systems bei ausbleibender demokratischer Beteiligung aller Bevölkerungsschichten;
- Risiko des wirtschaftlichen Niedergangs bei fortgesetztem Klassenkampf;
- Akzentuierung der Bedeutung gleichberechtigter Beteiligung aller Bevölkerungsgruppen bei der Schaffung einer neuen politischen Ordnung;
- Forderung nach baldigem Abhalten von demokratischen Wahlen zur Konstitution einer verfassungsgebenden Nationalversammlung;
- Preuß' Position: Plädoyer für die Einführung einer parlamentarischen Demokratie anstelle einer sozialistischen Räterepublik.

Aufgabe 3.2

Erörterung, inwieweit die Weimarer Reichsverfassung ein Gegenmodell zum Obrigkeitsstaat des Deutschen Kaiserreichs entwirft:

Aspekte, die die These stützen, z. B.:

- Volkssouveränität, verfassungsgebende Nationalversammlung;
- Gleichheit vor dem Gesetz, keine Standesrechte oder Privilegien;
- Zulassung aller Deutschen zu öffentlichen Ämtern;
- allgemeines Wahlrecht für Frauen und Männer;
- plebiszitäre Elemente;
- umfassender Grundrechtekatalog, etwa Versammlungs- und Meinungsfreiheit.

Aspekte, die die These relativieren, z. B.:

- Macht des Reichspräsidenten als sog. „Ersatzkaiser“, etwa durch seine Wahl auf sieben Jahre, den Oberbefehl über das Militär, das Notverordnungsrecht mit Einschränkung der Grundrechte (Art. 48), die Möglichkeit der Auflösung des Reichstags (Art. 25) und die Ernennung und Entlassung der Reichsregierung;
- Fehlen eines besonderen Schutzes für Grundrechte;
- Reichswehr als politischer Machtfaktor und eigene Gewalt („Staat im Staate“).

Die Schülerinnen und Schüler kommen zu einem differenzierten Fazit, das zwar obrigkeitsstaatliche Elemente bzw. Kontinuitäten aus dem Kaiserreich angemessen berücksichtigt, vor allem aber die demokratischen Errungenschaften der Weimarer Reichsverfassung hervorhebt.

Prüfungsteil A**Aufgabe 1**

Beschreiben Sie den Aufbau des NS-Staates in den Jahren 1933 und 1934 sowie seine Struktur!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 12.2.1):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler erfassen den stufenweisen Abbau von Demokratie und Menschenrechten in der Endphase der Weimarer Republik und den Aufbau des NS-Staates.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Krise und Zerstörung der Weimarer Demokratie: Präsidialkabinette, Aufbau und Struktur des NS-Staats

Der **Operator** „**beschreiben**“ bezieht sich auf Anforderungsbereich I (Reproduktion). In ihren Ausführungen sollen die Schülerinnen und Schüler darauf eingehen, wie der NS-Staat sukzessive aufgebaut wurde (z. B. über die Verabschiedung des sogenannten „Ermächtigungsgesetzes“) und welche Struktur er hatte.

Beschreibung von Aufbau und Struktur des NS-Staates, v. a.:

- Übernahme der Regierungsverantwortung durch die NSDAP mit der Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler, legalistische Organisation einer Mehrheit aus NSDAP und DNVP im Reichstag;
- weitgehende Einschränkung der Menschen- und Bürgerrechte durch Notverordnungen, zunächst insbesondere zur Verfolgung und systematischen Ausschaltung politischer Gegner;
- Auflösung des Föderalismus mit dem Recht der Übernahme der Länderregierungen durch die Reichsregierung;
- Konzentration der gesamten exekutiven und legislativen Macht in der Reichsregierung durch das „Ermächtigungsgesetz“;
- Etablierung der NS-Ideologie durch „Gleichschaltung“ und die Beseitigung von Formen organisierter Mitsprache (z. B. Parteien, Gewerkschaften) sowie zivilgesellschaftlicher Organisationen (z. B. Jugend- und Freizeitverbände);
- Flankierung der gesetzlichen Maßnahmen durch Auf- und Ausbau der Parteistruktur und massive Droh- und Gewaltakte von SA und SS sowie die Errichtung von Konzentrationslagern;
- Übernahme der Befugnisse des Reichspräsidenten durch Hitler mit dem Tod Hindenburgs;
- Struktur: Dualismus von Partei und Staat, Hitler als „Führer“ und alleiniger Referenzpunkt eines polykratischen Machtkomplexes.

Aufgabe 2

Die antijüdischen Gewaltmaßnahmen im nationalsozialistischen Deutschland mündeten in die systematische Ermordung von sechs Millionen europäischen Jüdinnen und Juden.

2.1 Analysieren Sie die Bildquellen M 1 und M 2!

2.2 Beurteilen Sie, inwieweit diese Materialien dazu geeignet sind, die Wahrnehmung und die Beteiligung an der Verfolgung und systematischen Ermordung von Jüdinnen und Juden seitens der nichtjüdischen Bevölkerung in Deutschland zu dokumentieren!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 12.2.1):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler setzen sich differenziert mit der Frage auseinander, inwieweit die nichtjüdische Bevölkerung die Entrechtung, Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden wahrnahm und sich an ihr beteiligte.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Entrechtung, Verfolgung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung und weiterer Opfergruppen, insbesondere der Völkermord an den Sinti und Roma
- Holocaust bzw. Shoa im Kontext des Zweiten Weltkriegs
- Frage nach Wahrnehmung der Entrechtung, Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden und Beteiligung an ihr seitens der nichtjüdischen Bevölkerung

Der Operator „analysieren“ in Aufgabe 2.1 bezieht sich auf Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer), der Operator „beurteilen“ in Aufgabe 2.1 auf Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

Die **Materialien M 1 und M 2** bestehen jeweils aus einem Bild und einem kurzen Begleittext, der für die Aufgaben 2.1 und 2.2 relevante Informationen beinhaltet, etwa den Hinweis auf den Entstehungszusammenhang der Fotografien.

Das **Adverb „inwieweit“** in Aufgabe 2.2 zeigt an, dass die Aufgabe ein Abwägen unterschiedlich gelagerter Argumente verlangt, die einerseits die Eignung der Materialien für die Dokumentation der Verfolgung, Entrechtung und Ermordung von Jüdinnen und Juden stützen (z. B. die sichtlich hohe Bereitschaft eines Teils der nichtjüdischen Bevölkerung zur eigenen Bereicherung auf Kosten der Verfolgten, vgl. M 1) und sie andererseits relativieren (z. B. keine Einblicke in den Kenntnisstand der abgebildeten nichtjüdischen Bevölkerung hinsichtlich der Dimension des Verfolgungsgeschehens). Die Argumentation mündet in ein abschließendes Urteil.

Aufgabe 2.1

Analyse der Bildquellen M 1 und M 2:

- M 1: offizielle Versteigerung des Hausrats von deportierten Jüdinnen und Juden, von schräg oben fotografiert, rechts Tische mit diversen Alltagsgegenständen als „Waren“, links eine sich hinter einem Absperrseil drängende Menschenmenge an interessierten, zum Teil gut gelaunten Käuferinnen und Käufern unterschiedlichen Alters, mitunter mit Einkaufstaschen;
- M 2: Fotografie der Deportation jüdischer Bürgerinnen und Bürger unterschiedlichen Alters, abgebildet in der Frontalperspektive, langer Zug der ihr Gepäck tragenden Jüdinnen und Juden am helllichten Tag mitten durch die Stadt, flankiert von Soldaten und beobachtet von einzelnen Passanten.

Aufgabe 2.2

Beurteilung der Eignung dieser Materialien zur Dokumentation der Wahrnehmung und der Beteiligung an der Verfolgung und systematischen Ermordung von Jüdinnen und Juden seitens der nichtjüdischen Bevölkerung in Deutschland, u. a.:

- **einerseits** Dokumentation von antijüdischen Gewaltmaßnahmen vor den Augen der Öffentlichkeit und damit ihrer gewollten Wahrnehmbarkeit für die nichtjüdische Bevölkerung in M 1 und M 2;
- kein erkennbarer Widerstand gegen die Verfolgung von Jüdinnen und Juden auf den Fotografien;
- sichtlich hohe Bereitschaft eines Teils der nichtjüdischen Bevölkerung zur eigenen Bereicherung auf Kosten der Verfolgten (vgl. M 1) und damit zumindest indirekt Akzeptanz ihres Schicksals;
- **andererseits** keine Eignung der Fotografien zur Dokumentation der jeweiligen individuellen Gesinnung, der inneren Haltung oder des Kenntnisstands der nichtjüdischen Bevölkerung hinsichtlich der Dimension des Verfolgungsgeschehens;
- beschränkte Aussagekraft der Fotografien als Momentaufnahmen mit teils offizieller Perspektive.

Im Zuge ihrer Ausführungen können die Schülerinnen und Schüler auch auf den jeweiligen historischen Hintergrund der einzelnen Fotografien eingehen.

In einem differenzierten Fazit kommen die Schülerinnen und Schüler zu dem Schluss, dass die Fotografien sich nicht dazu eignen, das Ausmaß der Beteiligung der nichtjüdischen Bevölkerung an der Verfolgung und systematischen Ermordung von Jüdinnen und Juden in allen Einzelheiten zu belegen. Hingegen dokumentieren sie die breite Wahrnehmung und wesentliche Aspekte der aktiven wie passiven Beteiligung an antijüdischen Gewaltmaßnahmen sowie die ökonomische Bereicherung im Zuge von „Arisierungen“ durch die nichtjüdischen Deutschen.

Aufgabe 3

Mit der friedlichen Revolution 1989 endete die SED-Diktatur in der DDR. In seinen drei Jahre später erschienen Erinnerungen (M 3) ging der langjährige Generalsekretär der SED, Erich Honecker, auf das Scheitern der DDR ein.

3.1 Arbeiten Sie aus M 3 heraus, welche Gründe Erich Honecker für das Ende der DDR anführt, und nehmen Sie anschließend Stellung dazu!

3.2 Stellen Sie auch unter Bezugnahme auf Ihre Ergebnisse aus 3.1 die Aufarbeitung der SED-Diktatur als innenpolitische Herausforderung im wiedervereinigten Deutschland dar!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereiche 12.2.2 und 12.2.3):

Kompetenzerwartungen:

- Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die wirtschaftliche Entwicklung der beiden deutschen Staaten und untersuchen die Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse ihrer Einwohnerinnen und Einwohner. Sie nutzen ihre Erkenntnisse, um den Zusammenhang von wirtschaftlicher Prosperität und Systemakzeptanz zu beurteilen.
- Sie beurteilen die Bedeutung der Bürgerrechtsbewegung für die friedliche Revolution in der DDR und den Prozess der Wiedervereinigung.

- Sie beurteilen die gesellschaftlichen und politischen Reaktionen auf zentrale Herausforderungen der Zeit zwischen 1990 und 2009.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Zusammenhang von Wirtschaftsordnung, Lebensverhältnissen und Systemakzeptanz in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR
- ausgewählte Aspekte der deutschen Wiedervereinigung, u. a. innerstaatliche Voraussetzungen, Rolle der Bürgerrechtsbewegung
- innenpolitische Herausforderungen: Aufarbeitung der SED-Diktatur, soziale und ökonomische Folgen der Wiedervereinigung, Agenda 2010, Extremismus und Terrorismus als Gefährdung für die Demokratie (rechtsterroristische Gewaltakte in den 1990er- und 2000er-Jahren, Umgang mit der Bedrohung durch den islamistischen Terrorismus)

In Aufgabe 3.1 bezieht sich der **Operator „herausarbeiten“** auf Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer), der Operator **„Stellung nehmen“** auf Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung). Der Operator **„darstellen“** in Aufgabe 3.2 bezieht sich auf alle drei Anforderungsbereiche.

Mit dem Herausarbeiten von Gründen für das Ende der DDR aus M 3 und der Stellungnahme dazu müssen die Schülerinnen und Schüler in Aufgabe 3.1 **zwei Arbeitsaufträge aus unterschiedlichen Anforderungsbereichen** erfüllen, die aufeinander aufbauen und nacheinander zu bearbeiten sind. Die Gründe für das Ende der DDR aus M 3 (z. B. die rigide, der Bevölkerung kaum vermittelbare Vorgehensweise bei der Gewährung von Reiseerleichterungen) sollen jeweils **mit Textbelegen bzw. Textverweisen** versehen werden, ggf. auch mit Zeilenangaben. Die anschließende **Stellungnahme** verlangt neben einem Sachurteil auch ein Werturteil, das die Intention Erich Honeckers einbezieht, seine Verantwortung für das Ende der DDR in ein günstiges Licht zu rücken.

Aufgabe 3.2 erfordert die **Bezugnahme auf Ergebnisse aus Aufgabe 3.1**, z. B. indem auf die Herausforderung verwiesen wird, mit unterschiedlichen Perspektiven auf die DDR – darunter auch solche ehemaliger SED-Funktionäre wie Erich Honecker – im wiedervereinigten Deutschland umzugehen.

Aufgabe 3.1

Herausarbeiten der von Erich Honecker in M 3 angeführten Gründe für das Ende der DDR und Stellungnahme dazu:

- Ende des Sozialismus durch Fehler der SED sowie persönliche Fehler Honeckers:
 - persönliche Fehleinschätzung der Unzufriedenheit in Partei und Bevölkerung hinsichtlich „mangelnde[r] innerparteiliche[r] Demokratie“ (Z. 16) und mangelnder Transparenz etwa bezüglich ökonomischer Probleme, Versorgungsengpässe und politischer Reformen,
 - Versäumnis einer zeitgemäßen staatlichen „Medienpolitik“ (Z. 20) zur Gewährleistung des Machterhalts der SED,
 - rigide, der Bevölkerung kaum vermittelbare Vorgehensweise bei der Gewährung von Reiseerleichterungen;
- zu späte Reaktion der sozialistischen Staaten auf den technologischen Vorsprung „in einigen wenigen fortgeschrittenen kapitalistischen Ländern“ (Z.29 f.);

- Reisebeschränkungen und Mängel in der Warenversorgung als politisch eminent wichtige Themen für große Teile einer dem Konsumdenken gegenüber aufgeschlossenen Bevölkerung;
- Zusammenbruch des Sozialismus in Europa auch aufgrund einer „Vielzahl objektiver und subjektiver Faktoren, internationaler und nationaler“ (Z. 44 f.).

Stellungnahme zu den von Honecker angeführten Gründen für das Ende der DDR, v. a.:

- **einerseits** Auswahl von teils treffenden Ursachen für das Scheitern der DDR, etwa der persönlichen Fehleinschätzung der Unzufriedenheit in der Bevölkerung;
- **andererseits** Relativierung der persönlichen und parteipolitischen Verantwortung für das Ende der DDR durch Einbezug einer Vielzahl von vage bleibenden weiteren Faktoren;
- durchgehendes Bemühen um historische Rechtfertigung des eigenen politischen Handelns;
- Ausblenden zahlreicher entscheidender Ursachen für das Ende der DDR, darunter v. a. die Bedeutung der Bürgerrechtsbewegung, aber auch die Unzufriedenheit mit dem repressiven, diktatorischen System (Umgang mit Oppositionellen, „Stasi“) und den fehlenden Bürgerrechten.

In ihrer Stellungnahme kommen die Schülerinnen und Schüler zum Schluss, dass Erich Honecker darum bemüht war, seine eigene Verantwortung für das Ende der DDR in ein günstiges Licht zu rücken.

Aufgabe 3.2

Darstellung der Aufarbeitung der SED-Diktatur als innenpolitische Herausforderung im wiedervereinigten Deutschland auch unter Bezugnahme auf die Ergebnisse aus 3.1, z. B.:

- Notwendigkeit der Aufarbeitung der schriftlichen Stasi-Dokumente in politischer, juristischer und historischer Hinsicht, dabei Klärung der Frage der Zugänglichkeit zum Aktenmaterial der „Stasi“ durch die Einrichtung des Amtes eines Bundesbeauftragten für die „Stasi“-Unterlagen;
- Problematik des juristischen wie gesellschaftlichen Umgangs mit Amts- und Funktionsträgern, IM der früheren DDR und deren unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Aufgabe 3.1);
- Herausforderung hinsichtlich des Umgangs mit Vermögenswerten von Parteien und Massenorganisationen der DDR;
- mit wachsender zeitlicher Distanz und angesichts ambivalenter Gegenwartserfahrungen zunehmende Kluft zwischen verklärenden, „ostalgieischen“ Perspektiven auf die SED-Diktatur und anderen, kritischeren Einschätzungen;
- Frage der Entschädigung der Opfer der SED-Diktatur;
- Förderung der Auseinandersetzung mit der Geschichte der DDR u. a. durch die Einrichtung von Gedenkstätten, z. B. in ehemaligen „Stasi“-Gefängnissen wie Hohenschönhausen in Berlin.

Prüfungsteil A**Aufgabe 1**

Über die Staatsgründung Israels schreibt der Historiker Michael Brenner in einem 2016 erschienenen Buch: „Traum und Trauma begegneten sich hier in besonderer Weise.“ Beide Begriffe bezieht Brenner auf die jüdische Perspektive zum Zeitpunkt der Staatsgründung.

Beschreiben Sie unter Bezugnahme auf diese Aussage die Vorgeschichte und den Kontext der israelischen Staatsgründung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 13.1.1):

Kompetenzerwartungen:

- Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Diaspora und den Zionismus als bedeutende Grundlagen jüdischer Geschichte besonders im 20. Jh.
- Sie beschreiben zentrale Entwicklungen im Nahen Osten seit dem Beginn des 20. Jh. bis 1967, die u. a. zur Gründung Israels als demokratischer Staat führten.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Diaspora und Zionismus als zentrale Aspekte des Judentums
- Veränderungen im Nahen Osten um 1900: arabisches Unabhängigkeitsstreben, französische und britische Präsenz, verstärkte jüdische Einwanderung
- Ringen der jüdischen Bevölkerung um Selbstbestimmung, Gründung Israels als demokratischer Staat

Der **Operator „beschreiben“** bezieht sich auf Anforderungsbereich I (Reproduktion).

Die Aufgabe erfordert ein **explizites Aufgreifen des Zitatimpulses**, etwa indem neben der Beschreibung der Staatsgründung als Realisierung des Traums des Zionismus die traumatischen Erfahrungen von Ausgrenzung, Verfolgung und Shoa akzentuiert werden.

Erläuterung der Vorgeschichte und des Kontexts der israelischen Staatsgründung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter Bezugnahme auf die Aussage Michael Brenners, u. a.:

- wachsender Antisemitismus in Europa;
- Verbreitung des Zionismus mit der Vision eines jüdischen Nationalstaats in Palästina;
- zunehmende jüdische Einwanderung und Aufbau vorstaatlicher Strukturen in Palästina;
- teils Unterstützung durch internationale Mächte (z. B. Balfour-Erklärung), zunehmende Auseinandersetzungen zwischen jüdischer und arabischer Bevölkerung Palästinas;
- Entrechtung, Verfolgung und systematische Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden in der Shoa als prägende Erfahrung;
- vor diesem Hintergrund Zustimmung der Mehrheit der Staatenwelt zu einer Zwei-Staaten-Lösung in einer UN-Resolution als einem nur von jüdischer Seite akzeptierten Kompromiss;
- Staatsgründung 1948 und Beginn des Unabhängigkeitskriegs gegen die Nachbarstaaten.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass mit der Staatsgründung einerseits der Traum des Zionismus realisiert wurde, sie aber andererseits im unmittelbaren Kontext einer traumatischen Erfahrung von Ausgrenzung, Verfolgung und Shoa steht und den Kampf um staatliche Akzeptanz nach sich zieht.

Aufgabe 2

Im Juni 2009 hielt der damalige US-Präsident Barack Obama in Kairo eine Grundsatzrede an die islamische Welt (M 1). Die Rede trug im Original den Titel „A New Beginning“.

2.1 Stellen Sie auch mithilfe von M 1 und geeignetem Kartenmaterial im Historischen Atlas zentrale Konfliktthemen in den israelisch-palästinensischen Beziehungen seit 1948 dar!

2.2 Arbeiten Sie aus M 1 die Grundlinien für eine Lösung des Nahostkonflikts heraus, die Obama darlegt, und bewerten Sie diese differenziert!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 13.1.1):

Kompetenzerwartungen:

- Die Schülerinnen und Schüler beschreiben zentrale Entwicklungen im Nahen Osten seit dem Beginn des 20. Jh. bis 1967, die u. a. zur Gründung Israels als demokratischer Staat führten.
- Sie erörtern anhand eines Beispiels Chancen einer friedlichen Annäherung zwischen Israelis und Palästinensern. Sie erkennen dabei die Wechselwirkungen zwischen Radikalisierung, Instabilität und fehlender Verständigung der Konfliktparteien.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- zentrale Entwicklungen im israelisch-palästinensischen Konflikt bis 1967: Status von Jerusalem, Situation palästinensischer Flüchtlinge, territoriale Entwicklung;
- Gestaltung und Gefährdung der Friedensbemühungen zwischen Israelis und Palästinensern anhand eines Beispiels (z. B. Osloer Abkommen 1993, Roadmap)

Der **Operator „darstellen“** in Aufgabe 2.1 verlangt Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen. In Aufgabe 2.2 bezieht sich der Operator **„herausarbeiten“** auf Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer), der Operator **„bewerten“** auf Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

In Aufgabe 2.1 signalisiert **„auch“**, dass neben M 1 und geeigneten Karten aus dem Historischen Atlas auch allgemeine Kenntnisse für die Darstellung zentraler Konfliktthemen des israelisch-palästinensischen Konflikts (z. B. Status von Jerusalem, Grenzen eines möglichen Palästinenser-Staates, Problematik von Terror und Extremismus) genutzt werden sollen. Nicht gefordert ist ein chronologischer Abriss des israelisch-palästinensischen Konflikts seit 1948. Die Quelle M 1 muss nicht analysiert werden, erwartet werden aber klar erkennbare Bezüge auf den Text. Ihre **Methodenkompetenz** stellen die Schülerinnen und Schüler auch bei der Auswahl und Nutzung geeigneten Kartenmaterials unter Beweis (vgl. die allgemeinen Hinweise am Beginn dieses Dokuments).

In Aufgabe 2.2 müssen die Schülerinnen und Schüler mit dem Herausarbeiten der Grundlinien für eine Lösung des Nahostkonflikts aus M 1 und deren Bewertung **zwei Arbeitsaufträge aus unterschiedlichen Anforderungsbereichen** erfüllen, die aufeinander aufbauen und nacheinander zu bearbeiten sind. Die aus M 1 herausgearbeiteten Grundlinien für eine Lösung des Nahostkonflikts (z. B. Zwei-Staaten-Lösung, Anerkennung des Existenzrechts Israels, Ende des illegitimen Siedlungsbaus) sollen jeweils **mit Textbelegen bzw. Textverweisen** versehen wer-

den, ggf. auch mit Zeilenangaben. Die anschließende **differenzierte Bewertung** der Vorschläge Obamas für eine Lösung des Nahostkonflikts lässt einen individuellen **Interpretationsspielraum** zu.

Aufgabe 2.1

Darstellung zentraler Konfliktthemen in den israelisch-palästinensischen Beziehungen seit 1948 unter Bezugnahme auf M 1 und auf geeignetes Kartenmaterial im Historischen Atlas, z. B.:

- Infragestellung des Existenzrechts des Staates Israel v. a. durch arabische Nachbarstaaten als Ursache mehrerer Kriege;
- Schicksal palästinensischer Flüchtlinge (sogenannte „Flüchtlingsfrage“) im Zuge der Nahostkriege, insbesondere strittige Frage eines Rückkehrrechts (vgl. v. a. M 1 und die Karte „Juden und Araber in Palästina 1923 bis heute“);
- Konflikt um palästinensische Autonomie und Grenzziehung eines möglichen palästinensischen Staates (vgl. „Der Nahe Osten seit 1973“, „Israel und Palästina seit 1991“, „Das Westjordanland seit 1993“);
- Auseinandersetzung um die Rechtmäßigkeit israelischen Siedlungsbaus in den von Israel seit 1967 besetzten Gebieten (Gaza, Westjordanland; vgl. M 1 sowie z. B. die Karte „Juden und Araber in Palästina 1923 bis heute“);
- Status und Zugehörigkeit von Jerusalem (vgl. „Jerusalem von 1949 bis heute“);
- gerechte Verteilung der knappen Wasserressourcen;
- Problematik von Terror und Extremismus (z. B. Intifada, Raketenangriffe der Hamas; vgl. M 1 und die Karte „Israel und Palästina von 1991 bis heute“).

Aufgabe 2.2

Herausarbeiten der Grundlinien für eine Lösung des Nahostkonflikts in M 1 und deren differenzierte Bewertung:

Grundlinien für eine Lösung des Nahostkonflikts in M 1:

- Zwei-Staaten-Lösung als „einzige Lösung“ (Z. 29);
- Versuch einer Reaktivierung der Road Map;
- Appell an die Palästinenser, insbesondere die Hamas, zum Gewaltverzicht sowie zur Anerkennung bestehender Abkommen und des Existenzrechts Israels;
- Aufforderung an die Palästinenserbehörde zur Entwicklung eines funktions- und leistungsfähigen Staats- und Verwaltungsapparats;
- Ende des illegitimen Siedlungsbaus Israels im Westjordanland sowie Anerkennung eines palästinensischen Staates durch Israel;
- Appell an Israel zur Verbesserung der Lebensbedingungen für Palästinenser im Gazastreifen und im Westjordanland.

Die differenzierte Bewertung der Vorschläge Obamas für eine Lösung des Nahostkonflikts lässt einen individuellen Interpretationsspielraum zu. Dabei können folgende Aspekte thematisiert werden, z. B.:

- Aufgreifen der Zwei-Staaten-Lösung als eines international anerkannten Lösungsansatzes zum Nahostkonflikt;

- ausgewogene Einbeziehung der Perspektive beider Konfliktparteien in der Rede, demgemäß auch Bemühen um gerechte Anforderungen an beide Parteien;
- Aufzeigen einer Vermittlerrolle der USA;
- Einbezug von Staaten der Region zur Unterstützung des Friedensprozesses;
- in Anbetracht des bloßen Appellcharakters der Rede geringe Konkretheit der Lösungsansätze (z. B. zum Status von Jerusalem) und Fehlen von Durchsetzungsmechanismen;
- Frage der Kompromissbereitschaft der Akteure des Konflikts, auch vor dem Hintergrund des Scheiterns vergangener Lösungsversuche.

Aufgabe 3

Vergleichen Sie ausgehend von einer Analyse von M 2 und M 3 das weltpolitische Agieren der Großmächte USA, Russland und China im Rahmen der UNO in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 13.1.2):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler diskutieren das weltpolitische Agieren der Großmächte USA, Russland und China im Rahmen der UNO.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- weltpolitisches Agieren der USA, Russlands und Chinas im Rahmen der UNO in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jh. an einem Beispiel, z. B. Irak, Syrien, UN-Friedensmission in einer Region Afrikas

In Aufgabe 3 bezieht sich der **Operator „vergleichen“** auf Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

Der **Begleittext** zu M 3 enthält Informationen, die für die Analyse der Karikatur genützt werden können. Weitere Kenntnisse zum Syrien-Konflikt sind nicht erforderlich.

Der Operator „vergleichen“ leitet die Schülerinnen und Schüler dazu an, im Anschluss an die Analyse von M 2 und M 3 das Agieren der Großmächte im Rahmen der UNO gegenüberzustellen. Bei diesem Vergleich sollen **Vergleichskriterien** entwickelt und **Gemeinsamkeiten** (z. B. Nutzung des Instruments des Vetorechts im UN-Sicherheitsrat zur Unterstützung von verbündeten Staaten) und **Unterschiede** (z. B. Beteiligung an UN-Missionen) erfasst werden. Zugleich umfasst der Vergleich eine Urteilskomponente und setzt damit den Operator „diskutieren“ der Kompetenzerwartung um. Der Vergleich wird durch ein **Fazit** abgeschlossen.

Vergleich des weltpolitischen Agierens der Großmächte USA, Russland und China im Rahmen der UNO in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts, ausgehend von einer Analyse der Materialien:

Analyse von M 2:

- Grafik zur Anzahl der Vetos der ständigen Mitglieder des Sicherheitsrats der Vereinten Nationen von 1946 bis 2022;
- nach nur geringer Gesamtzahl der Vetos in der relativ konfliktarmen Phase nach dem Ende des Kalten Kriegs in der ersten Dekade des 21. Jh. wieder Zunahme der US-amerikanischen Vetos, allerdings in viel geringerer Zahl als in den 1970er oder 1980er Jahren;

- in der zweiten Dekade des 21. Jh. auffallende Steigerung der Vetos Russlands (von 4 auf 21) und Chinas (von 2 auf 11);
- Indiz für Rückkehr Russlands als weltpolitischer Akteur zu Beginn des 21. Jh.;
- Verdeutlichung des zunehmenden weltpolitischen Agierens Chinas seit 2011.

Analyse von M 3:

- Versuch eines kleinen Räumfahrzeugs samt Anhänger mit der Aufschrift „UN-Resolution“, in winterlicher Landschaft einen Weg zur Räumung eines Kriegsgebiets (Wegweiser „Syrien“, Rauchsäulen) freizuräumen;
- zum Ärger der Fahrzeugbesatzung Blockade des Wegs durch zwei überdimensionale, China und Russland verkörpernde Schneemänner (vgl. Aufschrift „Veto“);
- Kritik des Zeichners an der Verhinderung von UN-Hilfen für Syrien durch Veto Russlands und Chinas im UN-Sicherheitsrat.

Gemeinsamkeiten des weltpolitischen Agierens der Großmächte, z. B.:

- interessen geleitete Großmachtspolitik;
- Nutzung des Vetorechts im UN-Sicherheitsrat zur Unterstützung von verbündeten Staaten, im Falle Russlands z. B. Syriens;
- ausgeprägte finanzielle und personelle Unterstützung von UN-Friedensmissionen z. B. in Afrika durch China und die USA.

Unterschiede des weltpolitischen Agierens der Großmächte, z. B.:

- USA: geringerer Einsatz des blockierenden Vetorechts (vgl. M 2), Eintreten für die seit 1945 im Rahmen der UNO geschaffene globale Ordnung, Selbstverständnis als Vorkämpfer der westlich-freiheitlichen Werte, Kampf gegen internationalen Terrorismus, Interventionen in Konfliktregionen auch ohne UN-Auftrag;
- Russland: Bereitschaft auch zu militärischen Aktionen zur Durchsetzung eigener Machtinteressen, Nutzung des Vetorechts als flankierende Maßnahme bei der Unterstützung des diktatorischen Regimes in Syrien, geringes Engagement in UN-Missionen;
- China: zunehmend offensive Verfolgung globaler wirtschaftlicher und geostrategischer Interessen auch im Rahmen der UNO, aber sehr zurückhaltendes militärisches Agieren, Unterdrückung des Kampfs gegen Menschenrechtsverstöße auch durch Einflussnahme im Rahmen von UN-Organisationen, Enthaltungen bzw. im Vergleich zu Russland zurückhaltender Einsatz des Vetorechts.

In ihrem Fazit kommen die Schülerinnen und Schüler zu dem Ergebnis, dass in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jh. alle drei Großmächte die UN und insbesondere den Sicherheitsrat für die Verfolgung eigener Interessen nützen. Sie können darüber hinaus darauf hinweisen, dass v. a. Russland zunehmend konfrontativ agiert, während es sich im Unterschied zu China und den USA an UN-Friedensmissionen kaum beteiligt.

Prüfungsteil A**Aufgabe 1****Erläutern Sie ausgehend von M 1 die Merkmale der attischen Demokratie!**

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 13.2.1):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler erfassen zentrale Merkmale der attischen *Demokratie*, indem sie den antiken Demokratiebegriff vor dem Hintergrund damaliger und gegenwärtiger Wertmaßstäbe diskutieren.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- *Demokratie* in der attischen *Polis* zur Zeit des Perikles: Beschränkung von Herrschaft, direkte *Demokratie*, exklusive Gleichheit, politische Meinungsbildung

Der **Operator „erläutern“** bezieht sich auf Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer).

In der Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler zentrale Merkmale der attischen Demokratie aus dem Quellentext ableiten. Die **Formulierung „ausgehend von“** verweist darauf, dass über den Text hinaus weitere Merkmale der attischen Demokratie angeführt werden können, z. B. zentrale Institutionen und Ämter. Entsprechend dem Operator „erläutern“ sollen diese jeweils auch knapp im historischen Kontext erklärt werden.

Merkmale der attischen Demokratie ausgehend von M 1, u. a.:

- Grundlage der Staatsform: Mehrheit des Volks, daher Bezeichnung „Demokratie“ im Sinne von „Volksherrschaft“ (vgl. M 1);
- Rechtsgleichheit der Bürger vor den Gesetzen, Stellung des Einzelnen nach Leistung, nicht nach sozialer Zugehörigkeit oder Vermögen (vgl. M 1);
- Freiheit der Bürger bei gleichzeitiger Verpflichtung zu Treue und Gehorsam gegenüber der Gemeinschaft und dementsprechend Verpflichtung zum verantwortungsvollen Gebrauch von Vermögen (vgl. M 1);
- keine Stigmatisierung von Armen, aber Verpflichtung des Einzelnen zur Verbesserung seiner Lage im Sinn des Gemeinwohls (vgl. M 1);
- Erwartung der Beteiligung der Bürger an politischen Fragen und der Staatsführung (vgl. M 1);
- Darstellung der Polis Athen als „Schule von Hellas“ (M 1, Z. 30).

Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler auch auf folgende Merkmale eingehen, u. a.:

- exklusive Demokratie ohne politische Beteiligung für Frauen, Metöken und Sklaven;
- zentrale Institutionen und Ämter wie Volksversammlung, Rat der 400, Volksgerichtshof und Areopag.

Aufgabe 2

In der Zeit der Aufklärung entwickelten sich das Menschenbild sowie das politische Denken in Europa entscheidend weiter.

2.1 Arbeiten Sie aus den Vorstellungen von Olympe de Gouges (M 2) charakteristische Gedanken der Aufklärung heraus!

2.2 Beurteilen Sie, inwieweit die beiden Texte M 1 und M 2 als Grundlagen einer modernen Demokratie verstanden werden können!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 13.2.1):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Bedeutung des staatspolitischen Denkens der *Aufklärung* für Politik und Gesellschaft bis in die Gegenwart.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Wandel des politischen Denkens in der Zeit der *Aufklärung*: *Menschenrechte*, *Volkssouveränität*, horizontale *Gewaltenteilung*, Widerstandsrecht

Der **Operator „herausarbeiten“** in Aufgabe 2.1 bezieht sich auf Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer), der Operator **„beurteilen“** in Aufgabe 2.2 auf Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

Ziel von Aufgabe 2 ist es, die beiden Textquellen hinsichtlich der Entwicklung des modernen Demokratieverständnisses zu analysieren. In Aufgabe 2.1 sollen dafür wesentliche Grundlagen aufgeklärten Denkens aus M 2 herausgearbeitet werden, etwa der Bezug auf unveräußerliche Menschenrechte.

In Aufgabe 2.2 sollen die Schülerinnen und Schüler ein Urteil über die Relevanz der beiden historischen Texte im Hinblick auf die moderne Demokratie fällen. Die Beurteilung verlangt ein **Abwägen von Aspekten**, die die Bedeutung des jeweiligen Textes stützen bzw. relativieren, und mündet in ein abschließendes Fazit. Die Aufgabe verlangt nicht, einen umfassenden Katalog von Merkmalen einer modernen Demokratie zu entwickeln. Der Hinweis auf Charakteristika einer modernen Demokratie kann aber für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich sein.

Die Ausführungen sollen mit **Textbelegen bzw. Textverweisen** versehen werden, ggf. auch mit Zeilenangaben.

Aufgabe 2.1

Herausarbeiten charakteristischer Gedanken der Aufklärung aus M 2:

- entsprechend dem neuem Menschenbild Forderung nach Gleichheit und Freiheit auch von Frauen;
- Recht auf Eigentum;
- Recht auf Widerstand infolge der Erfahrung von Unterdrückung;
- Forderung nach Gewährleistung und Schutz der Menschenrechte durch den Staat;
- Vernunft als Grundlage von Gesetzen;
- Recht auf freie öffentliche Meinungsäußerung auch von Frauen;
- Rechenschaftspflicht von Amtsinhabern auch gegenüber Frauen.

Aufgabe 2.2

Beurteilung, inwieweit M 1 und M 2 als Grundlagen einer modernen Demokratie verstanden werden können, z. B.:

M 1, z. B.:

- **einerseits** Demokratie als Herrschaft des Volks und damit der Gemeinschaft freier und mündiger Bürger;
- Entscheidungsfindung auf Grundlage der Mehrheit;
- Rechtsgleichheit aller Bürger, aktive Mitgestaltung des politischen Lebens durch möglichst alle Bürger;
- **andererseits** Ausschluss von Frauen, Metöken und Sklaven;
- keine Gewaltenteilung.

M 2, z. B.:

- **einerseits** Schutz der Menschenrechte als Grundlage staatlichen Handelns;
- grundsätzliche Freiheit des Individuums;
- Gleichberechtigung von Männern und Frauen;
- Ämter und Funktionen als Aufgabe im Dienst des Volkes mit Verpflichtung zur Rechenschaft;
- **andererseits** kein Eingehen auf konkrete Funktionsweisen der Demokratie.

In ihrem Urteil machen die Schülerinnen und Schüler deutlich, dass beide Texte sehr vom jeweiligen zeitlichen Kontext geprägt sind. Beide Texte enthalten wesentliche Kerngedanken für das heutige Verständnis von Demokratie, M 1 entspricht ihm jedoch nicht voll.

Aufgabe 3

Anlässlich des Europatags konzipiert Ihr Geschichtskurs eine Ausstellung zum Thema „Von nationalistischer Konfrontation zur europäischen Integration“. Sie beschäftigen sich mit den Nationsvorstellungen in Deutschland und Frankreich. Im Zuge Ihrer Recherche stoßen Sie auf einen französischen Gedenkteller an die Revolution von 1789 (M 3) und auf einen deutschen Liedtext aus dem Jahr 1792 (M 4).

Verfassen Sie einen Informationstext für diese Ausstellung, in dem Sie unter Einbezug der beiden Quellen M 3 und M 4 die jeweiligen Nationsvorstellungen in Deutschland und Frankreich um 1800 darstellen!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 13.2.2):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler charakterisieren die Nationsvorstellungen, die sich um 1800 in Frankreich und Deutschland herausbildeten.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Herausbildung unterschiedlicher Nationsvorstellungen um 1800: „*Nation*“ als Abstammungsgemeinschaft mit gemeinsamer Kultur, Sprache und Geschichte einerseits sowie das Konzept von „*Nation*“ als antiständische Integrationsideologie seit der Französischen Revolution andererseits

Der **Operator** „**darstellen**“ bezieht sich auf alle drei Anforderungsbereiche.

Im Zentrum der Aufgabe steht die Darstellung der Nationsvorstellungen in Deutschland und Frankreich. Die **Formulierung** „**unter Bezugnahme auf**“ bedeutet, dass die Quellen M 3 und

M 4 an passender Stelle in die Ausführungen einfließen sollen, z. B. der Verweis auf die Nation als antiständische Integrationsideologie in M 3. Eine ausführliche Analyse von M 3 und M 4 ist jedoch nicht verlangt.

Zentrale **Kriterien für einen Informationstext** im Rahmen einer Ausstellung sind z. B. Überschrift, Bezug zum Thema der Ausstellung sowie Verständlichkeit der Sprache.

Darstellung der unterschiedlichen Nationsvorstellungen in Deutschland und Frankreich um 1800 unter Einbezug von M 3 und M 4:

- moderne Nationsvorstellung seit der Französischen Revolution, v. a.:
 - Nation als Konstrukt einer politischen Willensgemeinschaft (vgl. Ausruf „Vive la Nation!“ in M 3 in Verbindung mit dem Revolutionsjahr),
 - Vorrang des Territorialprinzips bei einheitlichem Staatsgebiet gegenüber dem Sprachprinzip,
 - Identifikation der Bürger mit dem Staat („Verfassungspatriotismus“),
 - antiständische Integrationsideologie: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit der Nation anstelle einer Ständehierarchie (vgl. Abbildung von Adel, Klerus und Bürgertum als gleichberechtigte, in der französischen Nation vereinte Stände in M 3; Betonung der Freiheit als Freiheit von adeliger Willkür in M 4);
- Vorstellung von einem Staatsvolk als Abstammungsgemeinschaft mit gemeinsamer Kultur, Sprache und Geschichte („Kulturnation“), getragen auch vom wachsenden Selbstbewusstsein des Bürgertums (vgl. Heraushebung des „Bürgers“ in M 4).

Im Zuge ihrer Ausführungen verdeutlichen die Schülerinnen und Schüler, dass sich in Deutschland insbesondere der Wunsch nach staatlicher Einheit als dominantes Ziel einer nationalen Bewegung ausprägte, die auch wesentliche Aspekte der in Frankreich verbreiteten Nationsvorstellung rezipierte. Sie betonen dabei, dass die in Frankreich und in den deutschen Staaten verbreiteten Nationsvorstellungen auch den unterschiedlichen Stand der jeweiligen Nationsbildung um 1800 widerspiegeln.

Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen dabei die Anforderungen an einen Informationstext, v. a. verständliche Sprache, Überschrift, Bezug zum Thema der Ausstellung, klare Struktur.

Prüfungsteil B

Aufgabe zu Halbjahr 12/1

Beurteilen Sie unter Berücksichtigung des Filmplakats „Das Fräulein von Kasse 12“ (M 1), inwieweit die Zeit der Weimarer Republik eine Phase gesellschaftlicher Modernisierung und Veränderung darstellte!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 12.1.2):

Kompetenzerwartungen:

- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren Modernisierungsprozesse zwischen 1848/49 und den 1920er-Jahren, indem sie u. a. die Infragestellung tradierter Geschlechterrollen in der Zeit zwischen der *Revolution in Deutschland 1848/49* und der *Weimarer Republik* beurteilen.
- Sie diskutieren, inwieweit die *Weimarer Reichsverfassung* Aspekte gesellschaftlicher und politischer Modernisierung seit dem 19. Jh. aufgreift.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung und Veränderung: Frauenbewegung und Infragestellung tradierter Geschlechterrollen, Medien und (Massen-)Kultur, Stellung der jüdischen *Bürgerinnen und Bürger im Deutschen Kaiserreich* und in der *Weimarer Republik*

Der **Operator „beurteilen“** bezieht sich auf Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

Die **Formulierung „unter Berücksichtigung von“** erfordert keine ausführliche Analyse des Materials, allerdings werden explizite Verweise darauf erwartet. Auch weitere, nicht im Material enthaltene Aspekte (z. B. die Bildungssituation von Frauen) sollen Teil der Ausführungen sein.

Erörtern der Frage, inwieweit die Zeit der *Weimarer Republik* eine Phase gesellschaftlicher Modernisierung und Veränderung darstellte, unter Berücksichtigung von M 1:

Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung und Veränderung, z. B.:

- staatsbürgerliche Gleichstellung der Frauen in der Weimarer Reichsverfassung;
- Infragestellung tradierter Geschlechterrollen, z. B. im Berufsleben (vgl. M 1) und in der Mode (vgl. M 1);
- Zunehmende Bedeutung von Medien, v. a. von Kino/Film als Ausdruck einer (Massen-)Kultur (vgl. M 1) infolge des technischen Fortschritts;
- wachsende Bedeutung von Freizeit (z. B. Kino, Zeitschriften/Kreuzworträtsel; vgl. M 1) beim Übergang von einer reinen Industrie- hin zu einer zunehmend dienstleistungsorientierten Gesellschaft.

Aspekte gesellschaftlicher Beharrung, z. B.:

- weiterhin bestehende Lohnunterschiede von Männern und Frauen;
- Beibehalten traditioneller patriarchalischer Rollenmuster und Familienstrukturen in allen Bevölkerungsschichten, also gleichbleibende Übernahme der Care-Arbeit in der Regel durch Frauen mit Doppelbelastung;
- Beschränkung der Infragestellung tradierter Geschlechterrollen meist auf urbanen Raum;
- gesellschaftliche und politische Dominanz konservativer, obrigkeitstaatlicher Kräfte;
- Indienstnahme von Medien als Massenphänomen durch Beharrungskräfte.

Die Schülerinnen und Schüler kommen zu dem Ergebnis, dass die Zeit der Weimarer Republik trotz einschränkender Faktoren eine zentrale Rolle im Hinblick auf gesellschaftliche Modernisierungs- und Veränderungsprozesse spielte.

Aufgabe zu Halbjahr 12/2

Ihre Schule lädt einen Zeitzeugen zur Endphase der DDR ein. Ihnen kommt die Aufgabe zu, in die für die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe geplante Veranstaltung einzuführen. Verfassen Sie dafür einen einleitenden Beitrag, in dem Sie die Bedeutung der Bürgerrechtsbewegung für das Ende der DDR beurteilen! Beziehen Sie sich dabei auch auf die Karte „Die DDR-Protestbewegung 1989“ aus dem Historischen Atlas!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 12.2.2):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Bedeutung der Bürgerrechtsbewegung für die friedliche Revolution in der DDR und den Prozess der Wiedervereinigung.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- ausgewählte Aspekte der deutschen Wiedervereinigung, u. a. innerstaatliche Voraussetzungen, Rolle der Bürgerrechtsbewegung

Der **Operator** „**beurteilen**“ bezieht sich auf Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

Im Zuge ihrer Ausführungen wägen die Schülerinnen und Schüler **unterschiedliche Argumente** ab, z. B. einerseits den wesentlichen Beitrag, den die fortgesetzten friedlichen Demonstrationen mit wachsender Bürgerbeteiligung zum Sturz des SED-Systems leisteten, andererseits die desaströse Bilanz der Sozial- und Wirtschaftspolitik in der Endphase der DDR, die ebenfalls bedeutsam war für das Ende der SED-Diktatur. Dabei müssen sich die unterschiedlichen Argumente nicht unbedingt die Waage halten. Ein abschließendes Fazit wird erwartet.

In ihren Ausführungen berücksichtigen die Schülerinnen und Schüler die **Anforderungen an einen einleitenden Beitrag** in angemessener Form, v. a. Hinführung zum Thema, klare Struktur, Überleitung zum anschließenden Zeitzeugengespräch.

Beurteilung der Bedeutung der DDR-Bürgerbewegung für das Ende der DDR unter Einbezug der Karte „Die DDR-Protestbewegung 1989“ im Historischen Atlas, z. B.:

- **einerseits** Forum von Kritik an der Staatsführung angesichts der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der DDR, u. a. Anprangern der Manipulation von Wahlergebnissen (z. B. Proteste gegen die Wahlfälschungen der Kommunalwahlen etwa in Jena und Dresden, vgl. Karte „Die DDR-Protestbewegung 1989“), von Repressionen und politischer Verfolgung;
- wesentlicher Beitrag zum Sturz der SED-Herrschaft insbesondere durch fortgesetzte friedliche Demonstrationen mit wachsender Bürgerbeteiligung in der Endphase der DDR (z. B. stark steigende Zahl der Protestierenden auf den Leipziger Montagsdemonstrationen im Oktober 1989, vgl. Karte „Die DDR-Protestbewegung 1989“);
- großes Engagement für die Einrichtung einer bürgernahen Aufklärungsmöglichkeit über die Machenschaften der „Stasi“;
- Teilhabe an der Umwandlung der DDR in eine parlamentarische Demokratie bei z. T. eigenständigen Reformkonzepten eines „dritten Weges“ (z. B. Gründung von Parteien und politischen Plattformen im September und Oktober 1989, vgl. Karte „Die DDR-Protestbewegung 1989“);
- **andererseits** desaströse Bilanz der Sozial- und Wirtschaftspolitik in der Endphase der DDR, u. a. Mangelwirtschaft, drohender Staatsbankrott;

- mangelndes Zutrauen der Bevölkerung in die Gestaltungskraft der Bürgerbewegung für eine staatliche demokratische Erneuerung der DDR, v. a. schlechtes Abschneiden bei Wahlergebnissen.

Die Schülerinnen und Schüler kommen zu einem differenzierten Urteil, das die Bedeutung der DDR-Bürgerbewegung für das Ende der SED-Diktatur unterstreicht. Dabei können sie auch auf den Einfluss außenpolitischer Rahmenbedingungen für das Ende der DDR eingehen.

Sie berücksichtigen die Anforderungen an einen einleitenden Beitrag – v. a. Hinführung zum Thema, klare Struktur, Überleitung zum anschließenden Zeitzeugengespräch – in angemessener Form.

Aufgabe zu Halbjahr 13/1

An Ihrer Schule wird überlegt, ob künftig Chinesisch als Fremdsprache angeboten werden soll. Als Diskussionsgrundlage soll für Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe und deren Eltern Informationsmaterial zu China zusammengestellt werden. Verfassen Sie dafür einen Beitrag, in dem Sie die Transformation Chinas seit den 1970er Jahren und seine Entwicklung zu einer Weltmacht charakterisieren!

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 13.1.2):

Kompetenzerwartung:

- Die Schülerinnen und Schüler charakterisieren Grundzüge der Entwicklung Chinas zu einer Weltmacht.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Transformation Chinas ab Mitte der 1970er-Jahre und der Weg zur Weltmacht

Der **Operator „charakterisieren“** bezieht sich auf den Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer).

In ihren Ausführungen zur Transformation Chinas (z. B. Reform- und Öffnungspolitik insbesondere im Bereich der Wirtschaft bei gleichzeitigem Ausbleiben weitgreifender gesellschaftlich-politischer Reformen) und seiner Entwicklung zur Weltmacht (z. B. zunehmend offensive Verfolgung globaler wirtschaftlicher und geostrategischer Interessen seit dem Machtantritt Xi Jinpings) berücksichtigen die Schülerinnen und Schüler in angemessener Form die **Anforderungen an ein Informationsmaterial** für Angehörige der Schulfamilie – v. a. passende Überschrift, klarer Aufbau mit einem Abschnitt zur Transformation und einem Abschnitt zur Entwicklung zur Weltmacht sowie anschauliche Darstellung mit Einbeziehung konkreter Beispiele.

Charakterisierung der Transformation Chinas seit den 1970er Jahren und seiner Entwicklung zur Weltmacht im Rahmen eines Beitrags zu einem Informationsmaterial:

Aspekte der Transformation Chinas ab Mitte der 1970er Jahre, z. B.:

- politischer Kurswechsel der neuen Führung der Kommunistischen Partei um Deng Xiaoping nach dem Tod Maos;
- Reform- und Öffnungspolitik (sog. „Vier Modernisierungen“) mit schrittweisen, teils tiefgreifenden Reformen in Landwirtschaft, Industrie, Verteidigung sowie Wissenschaft und Technik, Öffnung des chinesischen Marktes für ausländische Unternehmen und Einrichtung von Sonderwirtschaftszonen;
- demgegenüber Ausbleiben weitgreifender gesellschaftlich-politischer Reformen durch Festhalten Dengs am sozialistischen Weg, an der Führung der KPC, am Marxismus-Leninismus, den Ideen Mao Zedongs sowie an der „Diktatur des Proletariats“;
- Unterdrückung weitergehender Forderungen nach einem politischen Wandel bis hin zur gewaltsamen Niederschlagung der Proteste auf dem Platz des Himmlischen Friedens (Tiananmen) in Peking, Ausweitung von Überwachung und Zensur sowie Verfolgung zahlreicher Oppositioneller;
- tiefgreifender ökonomischer Strukturwandel und starker wirtschaftlicher Aufschwung bei gleichzeitig bestehenden Problemen wie Korruption oder soziale Ungleichheit.

Entwicklung Chinas zu einer Weltmacht, z. B.:

- weltpolitisch zurückhaltender Kurs unter Deng Xiaoping, demgegenüber seit Beginn des 21. Jh. zunehmender Anspruch Chinas auf Weltmachttrolle;

- Beitritt zur Welthandelsorganisation als wichtiger Schritt zur Integration der VR China in die multilaterale globale Wirtschaftsstruktur;
- Nutzung internationaler Institutionen (z. B. UNO) und Großereignisse zur Selbstdarstellung, z. B. Olympische Sommerspiele in Beijing;
- deutliche Steigerung des weltpolitischen Gewichts sowie zunehmend offensive Verfolgung globaler wirtschaftlicher und geostrategischer Interessen seit dem Machtantritt Xi Jinpings, u. a. „Neue Seidenstraße“-Initiative, Bemühen um technologische Führungspositionen sowie Handelsstreit und Systemkonkurrenz mit den USA.

In ihrer Charakterisierung der Transformation Chinas seit den 1970er Jahren zeigen die Schülerinnen und Schüler die Widersprüchlichkeit auf, dass die unter Deng begonnene Reformpolitik nicht mit einer umfassenden „Entmaoisierung“ und Demokratisierung einherging, sondern stets mit dem Ziel der Herrschaftsstabilität der Kommunistischen Partei verbunden war. Das Bemühen, die undemokratische Alleinherrschaft der KPC als Garant für Wohlstand und Sicherheit zu legitimieren, steht auch hinter dem offen erklärten Ziel des zunehmend diktatorisch auftretenden Staatspräsidenten Xi Jinping, China zur Weltspitze zu führen.

Der Beitrag soll insgesamt die vorgegebene Schreibsituation und das Zielpublikum berücksichtigen, u. a. durch eine passende Überschrift, einen klaren Aufbau und eine anschauliche Darstellung.

Aufgabe zu Halbjahr 13/2

In seiner Regierungserklärung vom 15. Dezember 1954 vor dem Deutschen Bundestag äußerte sich Bundeskanzler Konrad Adenauer zur europäischen Einigung wie folgt:

„Die Einheit Europas war ein Traum von wenigen. Sie wurde die Hoffnung für viele. Sie ist heute die Notwendigkeit für alle.“

Diskutieren Sie ausgehend von diesem Zitat des Bundeskanzlers Konrad Adenauer die Frage, inwieweit die Idee eines geeinten Europas die Gefahr nationalistischer Konfrontationen seit 1945 gemildert hat!

Quelle: Regierungserklärung vom 15. Dezember 1954. Stenograph. Berichte, 2. Wahlperiode, 61. Sitzung, S. 3135; Bulletin 236/54.

Bezug zum Lehrplan (Lernbereich 13.2.2):

Kompetenzerwartungen:

- Die Schülerinnen und Schüler erfassen Auswirkungen nationaler Selbst- und Fremdbilder auf das deutsch-französische Verhältnis seit dem 19. Jh. und entwickeln ausgehend von ihren historischen Kenntnissen Strategien für ein friedliches Miteinander im heutigen Europa.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Überwindung nationalistischer Konfrontation im Zuge der europäischen Einigung nach 1945: Europaidee als Streben nach Frieden, Sicherheit, Freiheit und Wohlstand; Bedeutung der deutsch-französischen Verständigung für den europäischen Integrationsprozess bis 2009

Der **Operator „diskutieren“** bezieht sich auf Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

Die Aufgabe erfordert eine **Auseinandersetzung mit der Bedeutung eines geeinten Europas** für die Konfliktbewältigung zwischen europäischen Nationen. Das in der Aufgabenstellung enthaltene **Zitat** muss dabei aufgegriffen und die mit der Aussage verbundene These im historischen Kontext erläutert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten in der Diskussion Argumente, die die These bestätigen, und solche, die sie relativieren, gegenüberstellen und ein abschließendes Fazit formulieren.

Diskussion, inwieweit die Idee eines geeinten Europas die Gefahr nationalistischer Konfrontationen seit 1945 gemildert hat, ausgehend vom Zitat Adenauers, z. B.:

- **einerseits** nach 1945 zunehmend gelungene europäische Integration trotz vormaliger nationaler Verwerfungen, u. a. Entwicklung der deutsch-französischen Beziehungen, Élysée-Vertrag (vgl. auch Zitat Adenauers mit Betonung der Hoffnung auf ein geeintes Europa nach dem Zweiten Weltkrieg, aber auch des Erfolgs der europäischen Einigung als „Notwendigkeit für alle“);
- Etablierung einer stabilen Vertrags- und Rechtsordnung, z. B. Römische Verträge, Verträge von Maastricht und Lissabon;
- erfolgreiche Etablierung übernationaler Institutionen und Verfahren zur friedlichen Beilegung von Konflikten, z. B. Europäischer Gerichtshof;
- Entwicklung einer europäischen Identität, z. B. gemeinsame Währung, Flagge, Hymne, zunehmender kultureller Austausch;
- wachsender gemeinsamer Wohlstand als Grundlage friedlichen Miteinanders, z. B. Schaffung eines wirtschaftlichen Binnenraums;

- integrative Wirkung durch wachsende Attraktivität für Beitrittskandidaten, ersichtlich an der Erweiterung der EWG/EU seit 1973, u. a. 2004 im Rahmen der Osterweiterung der EU;
- **andererseits** Vorhandensein nationalstaatlicher Konkurrenz, z. B. hinsichtlich der Verteilung von Fördermitteln;
- mitunter sinkende Akzeptanz bei der Bevölkerung, z. B. durch langwierige Entscheidungsfindung, Gefühl nicht ausreichender demokratischer Legitimation.

Die Schülerinnen und Schüler kommen in ihrem Fazit zum Schluss, dass die europäische Integration die Gefahr nationalistischer Konfrontationen deutlich gemindert hat, auch wenn z. B. Konflikte zwischen einzelnen Nationalstaaten innerhalb der EU fortbestehen und Grenzen der Integration erkennbar sind.