

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002)

Inhaltsverzeichnis

		Seite
TEIL I - Textteil		3
0	Fachpräambel	3
1	Fachliche Anforderungen (Qualifikationen) und Inhalte	5
1.1	Allgemeine Beschreibung der Anforderungen	5
1.1.1	Erschließen von Texten und Medienprodukten	5
1.1.2	Schriftliches und mündliches Darstellen	7
1.1.3	Reflektieren über Sprache	7
1.1.4	Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken	7
1.2	Anforderungen im Grundkursfach und im Leistungskursfach	8
2	Anforderungsbereiche	11
2.1	Allgemeine Hinweise	11
2.2	Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche	13
3	Schriftliche Abiturprüfung	16
3.1	Allgemeine Hinweise	16
3.1.1	Untersuchendes Erschließen	16
3.1.2	Erörterndes Erschließen	17
3.1.3	Gestaltendes Erschließen	18
3.1.4	Anforderungen an die Darstellung	19
3.2	Aufgabenarten	19
3.2.1	Untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation	20
3.2.2	Untersuchendes Erschließen pragmatischer Texte: Textanalyse	20
3.2.3	Erörterndes Erschließen literarischer Texte: Literarische Erörterung	20
3.2.4	Erörterndes Erschließen pragmatischer Texte: Texterörterung	21
3.2.5	Erörterndes Erschließen ohne Textvorlage: Freie Erörterung	21
3.2.6	Gestaltendes Erschließen literarischer Texte: Gestaltende Interpretation	22
3.2.7	Gestaltendes Erschließen pragmatischer Texte (Sachtexte): Adressatenbezogenes Schreiben	23
3.2.7.1	Variante: Adressatenbezogenes Schreiben auf der Basis untersuchenden Erschließens pragmatischer Texte	23
3.3	Hinweise zur Erstellung von Prüfungsaufgaben	24
3.3.1	Konzeption von Prüfungsaufgaben	24
3.3.2	Allgemeine Hinweise zur Aufgabenstellung	24
3.3.3	Allgemeine Hinweise zur Textauswahl	25

3.4	Unterrichtliche Voraussetzungen und Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung (Erwartungshorizont)	26
3.5	Bewertung der Prüfungsleistungen	27
3.5.1	Kriterien der Bewertung	27
3.5.2	Definition von „gut“ und „ausreichend“	29
4	Mündliche Prüfung	31
4.1	Formen der mündlichen Prüfung	31
4.2	Anforderungen und Bewertung	31
4.3	Fünfte Prüfungskomponente	33
4.3.1	Beschreibung neuer Prüfungsformen	33
4.3.2	Anforderungen und Bewertung	34
TEIL II - Aufgabenteil		35
1	Aufgabenbeispiele für die schriftliche Prüfung	35
1.1	Allgemeine Hinweise	35
1.2	Aufgabenbeispiele	35
1.2.1	Beispiel für untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation (vgl. 3.2.1.)	35
1.2.2	Beispiel für untersuchendes Erschließen pragmatischer Texte: Textanalyse (vgl. 3.2.2)	39
1.2.3	Beispiel für erörterndes Erschließen literarischer Texte: Literarische Erörterung (vgl. 3.2.3)	42
1.2.4	Beispiel für erörterndes Erschließen pragmatischer Texte: Texterörterung (vgl. 3.2.4)	45
1.2.5	Beispiel für eine erörternde Erschließung ohne Textvorlage: Freie Erörterung (vgl. 3.2.5)	48
1.2.6	Beispiel für gestaltendes Erschließen literarischer Texte: Gestaltende Interpretation (vgl. 3.2.6)	49
1.2.7	Beispiel für gestaltendes Erschließen pragmatischer Texte: Adressatenbezogenes Schreiben (vgl. 3.2.7)	52
1.2.7.1	Beispiel für gestaltendes Erschließen pragmatischer Texte: Variante: Adressatenbezogenes Schreiben auf der Basis untersuchenden Erschließens pragmatischer Texte (vgl. 3.2.7)	56
2	Aufgabenbeispiele für die mündliche Prüfung	65
2.1	Allgemeine Hinweise	65
2.2	Beispiel für untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation (vgl. 3.2.1)	65
2.3	Beispiel für untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation (vgl. 3.2.1)	67
2.4	Beispiel für untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation (vgl. 3.2.1)	69
2.5	Beispiel für untersuchendes Erschließen pragmatischer Texte: Textanalyse (vgl. 3.2.2)	73

TEIL I - Textteil

0 Fachpräambel

Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000, Ziffern 2.4 und 4.2) schreibt dem Fach Deutsch eine grundlegende Aufgabe zu. Durch die Vermittlung fachlicher Inhalte und Methoden sowie durch den Bezug zur Lebenswelt leistet das Fach einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb von Grundfertigkeiten für **Studium und Beruf**. Das Fach soll zugleich Schülerinnen und Schüler zur aktiven **Teilnahme am kulturellen Leben** befähigen und zu ihrer **Persönlichkeitsentwicklung** beitragen. Es leistet dies durch die Vermittlung vielfältiger Kompetenzen mit dem Ziel, Texte und Medienprodukte sowie sprachliche Äußerungen und deren Strukturen und Sprachebenen zu verstehen, sich mündlich und schriftlich mit anderen differenziert und situationsangemessen in der hochdeutschen Allgemeinsprache zu verständigen und damit das Selbst- und Weltverständnis der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und zu vertiefen.

Inhaltlich wird dies erreicht durch eine solide erarbeitete und gefestigte Kommunikationskultur sowie durch ein verlässliches literatur- und kulturgeschichtliches Orientierungswissen. Dies meint einerseits ein in der deutschsprachigen Kultur vorhandenes gemeinsames Wissen als Grundlage für den gesellschaftlichen Diskurs sowie die Tradierung und Förderung eines kulturellen Gedächtnisses, andererseits ein Wissen, das der eigenen Orientierung bei der aktiven Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache dient. Dazu gehört, eigene Auffassungen und Deutungen sachorientiert und reflektiert vorzutragen sowie sich selbst und anderen gegenüber kritikfähig zu sein und argumentieren zu können.

Für ein Fach, in dessen Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit Sprache und Texten sowie Medienprodukten in ihren vielfältigen Formen steht, ist es darüber hinaus unverzichtbar, geistige Neugier, Freude am Lesen wie am eigenen gestaltenden Schreiben und Sprechen, der ästhetischen Wahrnehmung zu fördern.

Grundlegende Anforderungen an das Fach Deutsch bestehen darin, „die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankenganges“ zu fördern und die Fähigkeit zu entwickeln, „sich strukturiert, zielgerichtet und sprachlich korrekt schriftlich zu artikulieren und die erforderlichen Schreibformen und –techniken zu beherrschen“. Der angemessene Umgang mit Texten, die Entwicklung der Fähigkeit zum Textverständnis, zur Texterschließung, zum schriftlichen und mündlichen Darstellen komplexer Zusammenhänge und zur sprachlichen Reflexion sind Bestandteile dieser Anforderungen (Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II Ziffer 2.7). Damit werden zugleich Defizite aufgegriffen, die im internationalen Leistungsvergleich erkennbar geworden sind.

Die Abiturprüfung nimmt Bezug auf diese grundlegenden Anforderungen. Sie setzt unterrichtlich gesichert voraus:

- ein verlässliches und vernetztes literatur-, geistes- und kulturgeschichtliches Orientierungswissen
- eine fundierte Verstehens-, Darstellungs- und Gestaltungskompetenz
- ein vielfältig einsetzbares Repertoire an wissenschaftsorientierten Verfahren, fachbezogenen Arbeitstechniken und Methoden

- eine differenzierte Dialog-, Moderations- und Präsentationsfähigkeit
- das Erkennen fachübergreifender und fächerverbindender Zusammenhänge, auch als Grundlage für die eigene kulturelle Orientierung.

Lesefähigkeit und Textverstehen (Lesekompetenz) sowie präzises Ausdrucksvermögen sind grundlegend für alle Fächer. Alle Fächer arbeiten mit Texten, alle Fächer arbeiten im Medium der Sprache.

Die gegenwärtige Diskussion um das Fach Deutsch und die Anforderungen an das Abitur werden von den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in folgender Weise aufgenommen:

- Die Aufgabenarten werden deutlich erweitert durch Kombinationen erörternder und untersuchender Erschließungsformen sowie durch Öffnung für gestaltende Aufgaben.
- Pragmatische Texte werden verstärkt einbezogen.
- Für die mündlichen Prüfungen werden Festlegungen getroffen und neue Prüfungsformen entwickelt.
- Methodisches Arbeiten wird als eine zentrale Anforderung herausgestellt, vor allem zur Absicherung des Lese- und Textverständnisses.
- Anforderungen für Grund- und Leistungskurse werden differenziert dargestellt.
- Besonders entfaltet werden die beiden Aspekte historische Dimension (Erschließen von Texten und Themen im Kontext von Zeitströmungen, Kulturtraditionen, geisteswissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung) und flexible, adressatengerechte Schreibkultur.
- Schließlich werden die Anforderungsbereiche, Verfahren und Bewertungsmaßstäbe konkret und verbindlich beschrieben.

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen stellen eine Weiterentwicklung dar; einerseits werden begründete Festlegungen getroffen, andererseits Gestaltungsräume eröffnet.

1 Fachliche Anforderungen (Qualifikationen) und Inhalte

1.1 Allgemeine Beschreibung der Anforderungen

In der Abiturprüfung im Fach Deutsch wird eine fundierte, breit angelegte Grundbildung als Orientierungswissen über die deutsche Sprache und Literatur sowie über ihre Verankerung in der europäischen Kultur- und Geistesgeschichte nachgewiesen. Konstituierende Bestandteile dieser Grundbildung sind die Fähigkeit zur verantwortungsbewussten, differenzierten mündlichen und schriftlichen Verständigung in einer demokratischen Gesellschaft, die sichere und reflektierte Anwendung von Texterschließungsverfahren und Arbeitstechniken sowie eine vielseitige Medienkompetenz. Hinzu kommt die Fähigkeit, fachübergreifend und fächerverbindend gedankliche Zusammenhänge zu erfassen sowie verständlich und strukturiert darzustellen.

Orientierungswissen umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ästhetische, geistesgeschichtliche und historische Einsichten in Sprache und Literatur ermöglichen und zu fundierten Urteilen befähigen. Die rezeptiven und produktiven Leistungen in der Abiturprüfung entstammen den zentralen Bereichen des Faches Deutsch:

- 1.1.1 Erschließen von Texten und Medienprodukten
- 1.1.2 Schriftliches und mündliches Darstellen
- 1.1.3 Reflektieren über Sprache
- 1.1.4 Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken

Dabei geht es vorrangig um

- Kenntnis der deutschsprachigen Literatur, ihrer Gattungen und Epochen sowie ihrer Einbettung in den historischen Kontext
- Kenntnis der Entwicklung und der Ausdrucks- und Verwendungsmöglichkeiten der deutschen Sprache
- die Fähigkeit, sich argumentativ differenziert, adressatengerecht und situationsangemessen zu artikulieren
- Reflexion über Kommunikation
- Sicherheit und Präzision im sprachlichen Ausdruck sowie stilistische Vielfalt
- orthografisch und grammatisch normgerechte Sprachverwendung
- Textverständnis, Erkennen der Argumentationsstruktur und der medienspezifischen Gestaltungsweisen
- Fähigkeit, Medienprodukte kriterienorientiert zu erschließen und begründet zu bewerten.

1.1.1 Erschließen von Texten und Medienprodukten

Der angemessene Umgang mit Texten verlangt den Nachweis der Fähigkeit, Texte analysierend, interpretierend und gestaltend zu erschließen und zu beurteilen.

Der angenommene weite Textbegriff schließt literarische Texte, pragmatische Texte sowie Medienprodukte als Gestalt-Gehalt-Einheiten ein.

Literarische Texte:

Dem Erschließen von literarischen Texten kommt in der gymnasialen Oberstufe vorrangige Bedeutung zu, denn das Verstehen literarischer Texte eignet sich als Muster des Verstehens ü-

berhaupt. Verfahren des textinternen wie des textexternen Erschließens sind anzuwenden; damit können gestaltende Verfahren verbunden werden.

Zum Orientierungswissen gehören Einsichten in literaturgeschichtliche sowie literaturtheoretische Zusammenhänge.

Im Hinblick auf die geforderte literaturgeschichtliche Grundbildung sind folgende Epochen wesentlich: Mittelalter, Barock, Aufklärung, Klassik, Romantik, Realismus, ausgehendes 19. Jahrhundert, 20. Jahrhundert sowie Gegenwart. Werke der Antike (z.B. durch motivgeschichtliche Zusammenhänge) und der Weltliteratur (z.B. als Spiegelung aktueller Themen der Zeitgeschichte) sind ergänzend einzubeziehen. Bei der Werkauswahl ist in jedem Falle die Zeit vor 1900 angemessen zu berücksichtigen, um die Korrespondenzen zwischen literarischer Tradition und Gegenwartsliteratur sichtbar zu machen.

Zur Sicherung eines ausreichend breiten literarischen Hintergrundwissens wird für die Abiturprüfung vorausgesetzt, dass in jedem Kurshalbjahr der Qualifikationsphase neben einer angemessenen Berücksichtigung von Lyrik mehrere Ganzschriften (Roman, längere Erzählung, Drama) aus unterschiedlichen Epochen und verschiedenen Gattungen bzw. Genres im Unterricht erschlossen worden sind.

Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten sind (vgl. auch Kap. 3.3.3):

- | | |
|---|---|
| • ästhetische Qualität | • geschichtliche Bedeutung |
| • exemplarischer Charakter | • Eignung zur Spiegelung von Werten |
| • motiv-, form- und stilgeschichtliche Relevanz | • Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler |

Pragmatische Texte:

Bei der Erschließung von pragmatischen Texten weisen die Prüflinge ihre Fähigkeit nach, Intention, Argumentationsstrategie und -struktur, die Funktion der sprachlichen Mittel und die Wirkung der Texte mittels geeigneter Verfahren analysieren und beurteilen zu können.

Zum Orientierungswissen gehört die Kenntnis unterschiedlicher Textsorten, z.B. Essay, Rede, Abhandlung, Leitartikel, Glosse, Predigt.

Kriterien für die Auswahl von pragmatischen Texten sind (vgl. auch Kap. 3.3.3):

- | | |
|--|-----------------------------------|
| • Komplexität im Hinblick auf Problemgehalt, Thematik und Struktur | • Bezug zu aktuellen Problemen |
| • exemplarischer Charakter hinsichtlich der betreffenden Textsorte | • gesellschaftliche Relevanz |
| | • historisch-politische Bedeutung |

Medienprodukte:

Die Erschließung medial vermittelter Texte erfordert die Fähigkeit, Text-Bild- bzw. Text-Bild-Ton-Beziehungen sachgerecht zu untersuchen, die Bedingungen ihrer Vermittlung einzubeziehen, Umgestaltungen von sprachlichen in mediale Texte (und umgekehrt) zu untersuchen und zu werten sowie ihre Wirkungsmöglichkeiten einzuschätzen.

Für die Abiturprüfung eignen sich in besonderem Maße analytische Aufgaben und damit Medienprodukte wie Literaturverfilmungen, Filmsequenzen, Auszüge aus Fernsehserien, Hörspielsequenzen, Bildarstellungen sowie Interviews, Talkshows (Auszüge), Filmtrailer.

1.1.2 Schriftliches und mündliches Darstellen

Schriftliche und mündliche Darstellungsleistung setzen folgende Fähigkeiten voraus :

- strukturierte und zielgerichtete Konzeption
- sprachlich korrekte und stilsichere Artikulation
- situationsangemessene und adressatenbezogene Formulierung.

Prüfungsrelevante schriftliche Arbeitsformen sind die untersuchende, die erörternde und die gestaltende Texterschließung.

Im Kap. 3.2 sind in einer tabellarischen Übersicht die Aufgabenarten dargestellt.

Prüfungsrelevant sind mündliche Darstellungsformen wie der freie Vortrag, das themengebundene Gespräch und ggf. andere kolloquiale Formen (Kap. 4.1 und 4.3).

1.1.3 Reflektieren über Sprache

In der Abiturprüfung ist ein Orientierungswissen in Bezug auf Sprachgeschichte, Sprachsystem, kommunikative Funktion von Sprache sowie Sprachphilosophie erforderlich. Dazu zählen Themen wie Dialekt, Soziolekt, Zweisprachigkeit, Spracherwerb, Sprechen-Denken-Wirklichkeit, Sprache und Wertorientierung.

1.1.4 Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken

Für die Abiturprüfung ist der Nachweis hermeneutischer Kompetenz von besonderer Bedeutung. Sie stellt die **Methoden des Textverstehens** ins Zentrum des Faches. Gleichrangig mit ihr ist die Fähigkeit zur kompetenten **schriftlichen** und **mündlichen Verständigung**. Damit leistet der Deutschunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Studierfähigkeit. Er vermittelt u.a. folgende Methoden:

- **Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung**
 - Techniken und Verfahren der Informations- und Kommunikationstechnologien kennen und sach- bzw. problemgerecht anwenden
 - Informationen zielgerichtet auswählen, ordnen und verwerten
- **Erfassungsstrategien**
 - wesentliche geistige Operationen beherrschen
 - Erkenntniswege (Bericht, Protokoll, grafische Darstellung u.Ä.) dokumentieren
 - relevante (schriftliche) Arbeitsprozesse (Planung, Durchführung, Kontrolle, Überarbeitung, Optimierung) organisieren und steuern
- **Texterschließungsverfahren**
 - Kenntnis und Fähigkeit zur Entfaltung untersuchender Erschließungsverfahren: textinterne Elemente und Strukturen – textexterne Bezüge (Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen) - auch von Medienprodukten
 - Kenntnis und Fähigkeit zur Entfaltung argumentativer Strategien in unterschiedlichen Kommunikationszusammenhängen für erörternde Erschließungsverfahren
 - Kenntnis und Fähigkeit zur Entfaltung gestaltender Erschließungsverfahren: u.a. Nutzung optischer, akustischer o.ä. Impulse - Einsatz von Assoziation, Mindmapping u.a. Strukturierungsverfahren - Verfügen über literarische Muster und poetische Repertoires
 - Verfügbarkeit stilistisch adäquater Mittel - Eingreifen in Texte - Umsetzung in Bilder, Grafiken, Statistiken u.Ä.

- **Beherrschung schriftlicher und mündlicher Darstellungsformen**

- Arbeitsergebnisse sprachlich angemessen schriftlich und mündlich unter sach- und adressatengerechter Hilfsmittel- und Mediennutzung (z.B. Visualisierung) organisieren und präsentieren (entwickelte schriftliche Darstellung, Thesenform, Gliederungsformen, Visualisierung, freie Rede, notizengestützter Vortrag)
- wesentliche Schreibstrategien und -formen beherrschen
- sach- und situationsgerecht mündlich kommunizieren: diskutieren – debattieren - argumentieren – ein Gespräch führen
- wertende Aussagen formulieren.

1.2 Anforderungen im Grundkursfach und im Leistungskursfach

Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000 weist den Kurstypen in der Qualifikationsphase unterschiedlich akzentuierte Aufgaben zu: den Grundkursen die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutisch orientierten fachlichen Grundbildung, den Leistungskursen die systematische, vertiefte und reflektierte wissenschaftspropädeutische Arbeit. Grundkurs- und Leistungskursfach sind identisch hinsichtlich ihrer gemeinsamen Grundbildung, unterscheiden sich jedoch quantitativ und qualitativ durch besondere Schwerpunktsetzungen in den Inhalten und Methoden, die der Vertiefung und Differenzierung der Themen dienen.

Dementsprechend ist im Grundkursfach der Nachweis über eine fundierte und differenzierte literarische und sprachliche Grundbildung (auch Basis- oder Orientierungswissen) für die Studier- und Berufsfähigkeit zu erbringen.

Im Leistungskursfach weisen die Prüflinge nach, dass sie ein über die Grundbildung hinaus gehendes vertieftes und detaillierteres Wissen in den Bereichen Literatur, Sprache und Medien erworben haben und dass sie über ein größeres Maß an Eigenständigkeit und Reflexion beim fachlichen Arbeiten und Anwenden fachlicher Methoden verfügen.

Die kursspezifischen Aufgaben sind nicht ausschließlich auf die jeweilige Kursform begrenzt, auch Grundkurse können bei entsprechenden Interessen der Prüflinge sowie der Lehrkräfte grenzüberschreitend in die Bereiche der Leistungskurse hineinreichen, sind jedoch nicht dazu verpflichtet.

Beiden Kursformen gemeinsam ist die Verantwortung für eine standardsprachliche Sicherheit als Grundlage für Studier- und Berufsfähigkeit. So wird das Formulieren, Beschreiben, Begreifen und Lösen eines konkreten Problems ermöglicht. Die Ergebnisse der Problemlösung sollen angemessen gestaltet präsentiert werden.

Schaubild:

Sprachlich-literarische Grundbildung für das Grundkurs- und das Leistungskursfach: <ul style="list-style-type: none">• Orientierungswissen über Literatur, Sprache, Medien• Argumentationsfähigkeit• sprachliche Ausdrucksfähigkeit im Schreiben sowie in der mündlichen Kommunikation• Medienkompetenz	
Grundbildung im Grundkursfach mit den Schwerpunkten: <ul style="list-style-type: none">• Erschließen literarischer Texte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Dimension• Erschließen hinreichend komplexer pragmatischer Texte• Erwerb flexibler Schreibkompetenz und differenzierter Sprechkompetenz• Methodenreflexion• Selbstständigkeit	Erweiterung und Vertiefung im Leistungskursfach mit den Schwerpunkten: <ul style="list-style-type: none">• differenzierte literaturwissenschaftliche Terminologie• Literaturtheorie• Reflexion sprachlicher und gedanklicher Strukturen sowie kommunikativer Prozesse• reflektierte Methodenvielfalt• größere Eigenständigkeit

Grundbildung im Grundkurs- und Leistungskursfach	Erweiterung und Vertiefung im Leistungskursfach
<p>Eine weit gefächerte literarische Grundbildung wird durch Orientierungswissen über Literatur erreicht. Das verlangt</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Erschließung der Historizität von Texten (historischer Kontext, Entstehungszeit, Autorbiografie, Epochen, Motivgeschichte, geistesgeschichtlicher Zusammenhang) und dadurch Befähigung zur Teilnahme am literarischen Leben der Gegenwart • methodengeleitete Texterschließungsverfahren durch im Wesentlichen textimmanent fundierte Untersuchungen unter Einbeziehung der biografischen, epochenstilistischen, historischen Methodenansätze zur Erfassung der genannten textexternen Aspekte der historischen Dimension. 	<p>Das Leistungskursfach umfasst das für das Grundkursfach geforderte Orientierungswissen. Darüber hinaus wird verlangt</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine deutlich höhere Eigenständigkeit in der Anwendung und Reflexion von unterschiedlichen geeigneten Verfahren bei der Untersuchung von Texten und Medienprodukten • größere literarische Belesenheit • detailliertere Kenntnisse in den Bereichen Poetologie, Literaturtheorie und Sprachtheorie • größere Eigenständigkeit sowie • Methodenvielfalt und Reflexion über Möglichkeiten und Grenzen der methodischen Ansätze, d.h. Kenntnis und Anwendung weiterer Verfahren, (z.B. literatursoziologische, geistesgeschichtliche, rezeptionsästhetische, sprachwissenschaftliche und kommunikationsorientierte Methoden sowie auch gestaltende Methode).
<p>Fähigkeit zur fundierten Untersuchung und sprachlich gewandten Produktion gedanklich anspruchsvoller pragmatischer Texte</p>	<p>Akzentsetzung bei wissenschaftlichen Sekundärtexten, philosophischen Schriften, historischen Abhandlungen</p>
<p>Erkennen von Argumentationsstrukturen und -strategien sowie Sicherheit und Überzeugungskraft in der eigenen Argumentation</p>	<p>Entfaltung von Bezügen zur Logik</p>
<p>Entwicklung fachübergreifender und fächer verbindender Ansätze</p>	<p>vertiefte Behandlung und Ausdehnung auf weitere Fächer</p>
<p>kommunikationsgerechtes und konzeptgeleitetes Schreiben sprachlich differenzierter, argumentativ fundierter, zielgerichteter und klar gegliederter Texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion über Schreibtechniken, -verfahren und -prozesse • Erproben vielfältiger Schreibformen, z.B. Verfassen literarischer Texte
<p>kommunikative Fähigkeiten in der mündlichen Verständigung (Sprechen, Vortrag/Rede, Debatte, Diskussion, Gespräch, Interview)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • methodisch reflektierte Untersuchung von kommunikativen Prozessen • Erproben vielfältiger Gesprächssituationen • gestaltendes Sprechen und Vortragen
<ul style="list-style-type: none"> • Untersuchung von pragmatischen Zusammenhängen im Sprachgebrauch • Wissen über Sprache (Strukturen, Verwendungsaspekte und Geschichte) 	<p>vertiefte Kenntnisse in den Bereichen Sprachsystem, Sprachgeschichte, kommunikative Funktion von Sprache, Sprachphilosophie</p>
<p>Vielfalt in der Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präsentations- und Moderationstechniken • Untersuchung von Medienprodukten nach medienspezifischen Gesichtspunkten • kriterienorientierte Gestaltung und Erstellung eigener kurzer Medienprodukte 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Medientheorie und -kritik • Projekte entwerfen, planen, umsetzen und reflektieren

2 Anforderungsbereiche

2.1 Allgemeine Hinweise

Für das Fach Deutsch ist auch für die Leistungsbewertung von Bedeutung, dass es wesentlich von hermeneutischen Erkenntnisprozessen und von deren Versprachlichung geprägt ist. Da dieser Prozess gekennzeichnet ist durch das wechselseitige Erfassen von Einzelnem und Ganzem, lässt er sich in der Form punktueller Einzelanforderungen nicht hinreichend beschreiben. Daraus resultiert, dass das Ergebnis der Leistungen in mündlichen und schriftlichen Prüfungen nicht aus einer rechnerischen Summe von Einzelergebnissen besteht. Vielmehr sind die Teilleistungen im Bezug zueinander zu erfassen und zu gewichten.

Für die Erfassung von Teilleistungen stellen die **Anforderungsbereiche** eine wesentliche Voraussetzung dar. Sie ermöglichen eine differenzierte Beschreibung der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten, die für die Lösung einer Aufgabe im Fach Deutsch vorausgesetzt werden. Wenn auch ihre Verwendung dazu beiträgt, unausgewogene Aufgabenstellungen zu vermeiden, in denen z.B. vorwiegend gelerntes Wissen abgefragt wird oder Urteilsleistungen vernachlässigt werden, so besteht ihre Funktion nicht darin, eine jeweils dreiteilige Aufgabenstellung vorzugeben. Dies verbietet sich schon deshalb, weil die drei Anforderungsbereiche in wechselseitiger Abhängigkeit mit flexiblen Übergängen, also nicht präzise abgrenzbar zu sehen sind.

Im Fach Deutsch beziehen sich die Anforderungen stets auf eine **Verstehensleistung**, eine **Argumentationsleistung** und eine **Darstellungsleistung**, die in die Beschreibung der Anforderungsbereiche jeweils eingearbeitet werden.

Die Zuordnung der erwarteten Leistung zu einem der Anforderungsbereiche wird wesentlich durch die **Aufgabenart** und die ihr entsprechende **Aufgabenstellung** der mündlichen wie der schriftlichen Prüfung bestimmt. Im **Erwartungshorizont** für die gestellte Aufgabe werden vorausgesetzte Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten unter Bezug auf die drei Anforderungsbereiche beschrieben. Die unterschiedliche Wertigkeit der drei Anforderungsbereiche hat somit Auswirkungen auf die Beurteilung. Die den drei Bereichen zugeordneten konkreten Anforderungen einer Aufgabe stellen auch die Grundlage für den Aufbau des **Gutachtens** im Vergleich von Erwartung und Leistung dar, das die Korrektur und Bewertung einer Klausur abschließt.

Grundsätzlich gilt für Aufgaben in der Abiturprüfung, dass sie Anforderungen in allen drei Bereichen stellen. Die Aufgabenstellung muss eine Beurteilung ermöglichen, die das gesamte Notenspektrum umfasst. Die konkreten Leistungserwartungen werden entscheidend über die Aufgabenstellung gesteuert. Anforderungen in den Bereichen II und III setzen eine Aufgabenstellung voraus, die eine inhaltlich wie methodisch selbstständige Leistung erfordert. Darüber hinaus bestimmen der anspruchsvolle Inhalt, eine differenzierte Kontextuierung und komplexe Strukturen der zu bearbeitenden Aufgabenstellung die Erreichbarkeit der Anforderungsbereiche II und III. Für die Beurteilung kann eine proportionale Gewichtung der Leistungen in Bezug auf die einzelnen Anforderungsbereiche im Sinne einer Hilfskonstruktion und internen Vergewisserung der Fachlehrerin/des Fachlehrers herangezogen werden. Die Beurteilung der Gesamtleistung muss aber Priorität vor einer Addition von derartigen Teilnoten in Bezug auf die Anforderungsbereiche oder vor einer zu stark mathematisierten Form der Berechnung haben.

Lösungswege in Interpretation, Erörterung und Gestaltung, die sinnvoll und begründet vom Erwartungshorizont abweichen, müssen bei der Beurteilung der Prüfungsleistung hinreichend respektiert werden.

Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie dem Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können. Hinsichtlich des Umfangs, der Komplexität und Differenziertheit dieser allgemein gekennzeichneten Anforderungen ist zwischen Grundkurs- und Leistungskursfach zu unterscheiden. Unabhängig von der Kursart verlangen diese Anforderungen aber u.a., dass sie nicht ausschließlich im Bereich der Wiedergabe von Kenntnissen (Anforderungsbereich I) liegen dürfen, wenn eine ausreichende Leistung erreicht werden soll. Befriedigende und bessere Bewertungen setzen Leistungen mit Schwerpunkt in den Anforderungsbereichen II und III voraus.

2.2 Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche

<p>Anforderungsbereich I</p> <p>In diesem Anforderungsbereich werden die für die Lösung einer gestellten Aufgabe notwendigen Grundlagen an Wissen/Kennen der konkreten Einzelheiten, der für die Lösung notwendigen Arbeitstechniken und Methoden, aber auch der übergeordneten Theorien und Strukturen erfasst.</p>	<p>Anforderungsbereich II</p> <p>Im Zentrum dieses Anforderungsbereiches steht die Organisation des Arbeitsprozesses der Analyse/Interpretation/ Erörterung/Gestaltung auf der Grundlage der Aufgabenstellung. Die Lösung der Aufgabe muss in einer miteinander verbundenen Darstellung formaler, sprachlicher und inhaltlicher Aspekte erfolgen. Sie setzt die Übertragung von Gelerntem auf neue Zusammenhänge voraus.</p>	<p>Anforderungsbereich III</p> <p>Im Mittelpunkt dieses Anforderungsbereiches steht die Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung, aber auch der Bewertung von Fragestellungen, die in der Aufgabenstellung gefordert wird oder aber sich aus der Analyse/Interpretation Erörterung/Gestaltung des vorgegebenen Materials ergibt. Voraussetzung dafür ist zwingend die methodisch wie inhaltlich eigenständige Entfaltung und Gestaltung einer Aufgabe.</p>
<p>Der Anforderungsbereich I umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem begrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang (Kenntnisse müssen immer aufgabenbezogen sein) - die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrenswesen in einem begrenzten Gebiet und einem wiederholenden Zusammenhang - die sichere Beherrschung der standardsprachlichen Regelungen 	<p>Der Anforderungsbereich II umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> - selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang - selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um neue Fragestellungen oder um Sachverhaltszusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrenswesen oder unbekannte Texte gehen kann 	<p>Der Anforderungsbereich III umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu einer eigenständig strukturierten Darstellung, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen - Reflektierte Auswahl oder Anpassung von Methoden oder Lösungsverfahren für neue, erweiterte Zusammenhänge, Problemstellungen
<p>Dazu kann z.B. gehören</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhalt eines Textes oder fachbezogene Sachverhalte eigenständig wiedergeben - Textart, Aufbau und Strukturelemente eines Textes unter Verwendung fachspezifischer Begriffe erkennen und bestimmen - fachspezifische Kenntnisse und Betrachtungsweise aufgabenbezogen in die Darstellung einbringen 	<p>Dazu kann z.B. gehören</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhalt eines komplexen Textes oder einen umfassenden fachspezifischen Sachverhalt in eigenständiger Form wiedergeben/zusammenfassen - Struktur eines Textes erfassen - aus Einzelelementen eines Textes dessen Bedeutung erschließen - Argumentation eines Textes beschreiben 	<p>Dazu kann z.B. gehören</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wirkungsmöglichkeiten eines Textes beurteilen - Beziehungen herstellen, z.B. in einem Text vertretene Positionen in umfassendere problembezogene oder theoretische Zusammenhänge einordnen

<ul style="list-style-type: none"> - zweckmäßige, an der Eigenart der Aufgabenstellung und des Textes orientierte Anordnung von Teilergebnissen der Analyse/ Interpretation/ Erörterung/Gestaltung - sprachnorm- und fachgerechte, situationsangemessene und verständliche Formulierung - Absicherung von Ergebnissen durch funktionsgerechtes Zitieren 	<ul style="list-style-type: none"> - generalisierende Aussagen konkretisieren - Wortschatz, Satzbau und poetische/stilistische/rhetorische Mittel eines Textes auf ihre Funktion und Wirkung hin beschreiben und untersuchen - erlernte Untersuchungsmethoden auf vergleichbare neue Gegenstände anwenden - konkrete Aussagen angemessen abstrahieren - für eine literarische Epoche oder Textgattung, einen fachspezifischen Sachverhalt, eine Autorin bzw. einen Autor charakteristische Erscheinungen in einem Text aufzeigen - begründete Folgerungen aus der Analyse / Erörterung ziehen - Kommunikationsstrukturen und -funktionen erkennen und beschreiben - Sprachverwendung in pragmatischen Texten erkennen und beschreiben - reflektierte und produktive Anwendung fachspezifischer Verfahren im Umgang mit literarischen Texten oder mit pragmatischen Texten - funktionsgerechte Gliederung einer Argumentation - Wahl der angemessenen Stilebene/ Kommunikationsform (differenzierte und klare Darstellungsweise) - Text-Bild-Ton-Beziehungen in ihrer wechselseitigen Wirkung erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentationsstrategien erkennen und werten - aus den Ergebnissen einer Texterschließung o- der Erörterung begründete Schlüsse ziehen - bei gestalterischen Aufgaben selbstständige und zugleich textangemessene Lösungen erarbeiten und (unter selbst gewählten Gesichtspunkten) reflektieren - fachspezifische Sachverhalte erörtern, ein eigenes Urteil gewinnen und argumentativ vertreten - ästhetische Qualität werten <ul style="list-style-type: none"> - Darstellung eigenständig strukturieren - eigenes Vorgehen kritisch beurteilen
--	---	---

Der Anforderung entspricht die folgende Arbeitsanweisung	Der Anforderung entspricht die folgende Arbeitsanweisung	Der Anforderung entspricht die folgende Arbeitsanweisung
<p>Die hier formulierten Arbeitsanweisungen (Operatoren) stellen nicht die konkrete Aufgabenstellung dar. Erst durch die konkrete Aufgabenstellung erfahren die Arbeitsanweisungen ihre präzisere Zuordnung zu den intendierten Anforderungsbereichen. Vgl. dazu die Aufgabenbeispiele in den Kapiteln 5 und 6.</p>		
<p>Erfassen Sie ... Beschreiben Sie ... Stellen Sie dar... Geben Sie wieder... Geben Sie den Argumentationsgang wieder... Benennen Sie... ...</p>	<p>Analysieren Sie... Untersuchen Sie Vergleichen Sie mit... Ordnen Sie in den Zusammenhang ein Setzen Sie in Beziehung zu... Erläutern Sie... Erklären Sie</p>	<p>Interpretieren Sie... Beurteilen Sie... Nehmen Sie kritisch Stellung... Erörtern Sie... Setzen Sie sich mit ... auseinander ... Begründen Sie... Erschließen Sie ... (Über)Prüfen Sie... Bewerten Sie ... Gestalten (Verfassen, Schreiben) Sie ... Entwerfen Sie ...</p>

3 Schriftliche Abiturprüfung

3.1 Allgemeine Hinweise

Die Aufgaben können zentral oder dezentral gestellt werden. „Unbeschadet einer prüfungsdiagnostisch erforderlichen Schwerpunktbildung dürfen sich die von der Schülerin bzw. vom Schüler zu bearbeitenden Aufgaben nicht auf die Sachgebiete eines Kurshalbjahres beschränken.“ (Vereinbarung über die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7.7.1972 i.d.F. vom 16.6.2000, § 5 Abs.4) Unter Einbeziehung von Grundkenntnissen und –fertigkeiten früherer Jahrgangsstufen muss die Gesamtheit der in der Oberstufe vermittelten Ziele, Inhalte und Methoden für die Abiturprüfung zur Verfügung stehen. Die Aufgaben müssen so konzipiert sein, dass ihre Lösung eine selbstständige Leistung erfordert. Eine Aufgabenstellung, die einer bereits bearbeiteten so nahe steht oder deren Thematik und Gegenstand im Unterricht so vorbereitet sind, dass sich die Anforderungen im Wesentlichen lediglich auf die Wiedergabe von bereits Bearbeitetem oder Erarbeitetem beschränken, kann diese Bedingung nicht erfüllen.

Die schriftlichen Prüfungsaufgaben sind so zu konzipieren, dass die fachspezifischen **Erschließungsformen - untersuchen, erörtern, gestalten** - für ihre Lösung anzuwenden sind. Der einzelnen Erschließungsform sind ihr entsprechende **Aufgabenarten** zugeordnet. Eine Prüfungsaufgabe ist so zu konzipieren, dass ihre Lösung das untersuchende, erörternde oder gestaltende Erschließen eines Textes voraussetzt. Literarische oder pragmatische Texte bilden die jeweilige Grundlage. Für das erörternde Erschließen kann auch ein Thema ohne Textvorlage die Grundlage für die Aufgabe darstellen.

Ein prozessorientiertes Verständnis des Schreibens gilt auch für die schriftliche Abiturprüfung. Dieses Schreibverständnis erfordert ein entsprechendes methodisches Einüben unter Bezug auf die Anforderungen an die Verstehens- und die Darstellungsleistung. Unverzichtbare Schritte des Schreibprozesses sind:

- aspektorientierte Konzeption der Arbeit (dieser Teil kann als Gliederung der Prüfungsklausur vorangestellt werden)
- Ausführung
- Überprüfung und Überarbeitung des Geschriebenen.

3.1.1 Untersuchendes Erschließen

Das **untersuchende Erschließen** von literarischen und pragmatischen Texten sowie von Medienprodukten (auch als Teil der textgebundenen Erörterung und des gestaltenden Erschließens) erfordert folgende Operationen bzw. Leistungen der Analyse bzw. Interpretation:

- Erfassen des Textes in seinen wesentlichen Elementen und Strukturen
- Formulierung der Interpretations- bzw. Analysehypothesen
- Skizzierung des Lösungsweges, begründende Auswahl von Untersuchungsaspekten
- aspektorientierte Organisation der Textdeutung unter Berücksichtigung des Wechselbezuges von Textstrukturen, Funktionen und Intentionen (durch Erfassen zentraler strukturbildender, genretypischer, syntaktischer, semantischer, stilistisch-rhetorischer Elemente und ihrer Funktion für das Textganze)
- Kontextualisierung: z.B. Entwicklung von literaturgeschichtlichen, gattungsgeschichtlichen, geistesgeschichtlichen, biografischen, politisch-sozialen Bezügen

- Erkennen und ggf. Beurteilen des Zusammenhangs von Struktur, Intention und Wirkung im Rahmen des historischen und aktuellen Verstehenshorizontes
- Diskussion von Wertvorstellungen, die in den Texten enthalten sind
- literarische Wertung
- Entwicklung geeigneter Argumentationsverfahren.

Die **Analyse pragmatischer Texte** erfordert insbesondere folgende Leistungen:

- Argumentation auf Stichhaltigkeit und Schlüssigkeit prüfen
- Positionen des Verfassers und Intentionen des Textes aufzeigen
- Adressaten- und Situationsbezug darlegen
- sprachliche und strukturelle Textphänomene im Hinblick auf Aussage- und Wirkungsabsicht funktional erläutern
- Wirkung des Textes, auch in Bezug zu seiner Wirkungsabsicht, beurteilen,
- Text in übergreifende Zusammenhänge (z.B. Sachgebiet, historische Situation, politische oder soziale Verhältnisse, Bedingungen der medialen Vermittlung) einordnen.

3.1.2 Erörterndes Erschließen

Das **erörternde Erschließen**, in dessen Zentrum die Erörterung einer Fragestellung steht, erfolgt auf der Grundlage des untersuchenden Erschließens (Analyse bzw. Interpretation) literarischer oder pragmatischer Texte sowie von Medienprodukten. Erörtern ist die eingehende, methodisch aufgebaute, - im Entstehungsprozess der freien Erörterung auch monologische - Auseinandersetzung mit einem Thema oder Problem in schriftlicher Form. Es fördert die Urteilsfähigkeit und Standpunktbildung in einer zunehmend pluralen Informationsgesellschaft und setzt in besonderer Weise die Kenntnis und die Verfügbarkeit geeigneter Argumentationsstrategien und -verfahren voraus. Für das erörternde Erschließen auf der Grundlage eines literarischen oder pragmatischen Textes werden folgenden Operationen bzw. Leistungen erwartet:

- erläuternde bzw. deutende Wiedergabe der pragmatischen bzw. literarischen Textvorlage
- argumentative Auseinandersetzung mit zentralen Thesen, Argumenten, Darstellungsformen der Textvorlage im Rahmen des historischen und aktuellen Verstehenshorizontes
- weiterführende Problematisierung: Aufbau und Entfaltung einer eigenständigen fachspezifischen Argumentation
- begründete Urteilsbildung.

Das erörternde Erschließen (einer literarischen oder allgemeinen Fragestellung) ohne Textvorlage erfordert besonders folgende Leistungen:

- ein Thema erfassen, Begriffe bestimmen und erläutern
- selbstständig eine Gliederung entwickeln, die der Aufgabenstellung angemessen ist, und den eigenen Zugriff auf das Thema deutlich werden lässt
- sachangemessen und selbstständig einen zu bearbeitenden Aspekt aus der Literatur oder dem sprachlich-kulturellen Leben unter einem thematischen Leitgedanken strukturieren
- literaturgeschichtliche, motivliche, gesellschaftliche, philosophische Zusammenhänge und Traditionen erkennen und herausstellen
- selbstständig text- und themenadäquate Untersuchungs- bzw. Vergleichskriterien ermitteln
- Auffassungen abwägen, voneinander abgrenzen und werten
- strukturiert, zielgerichtet und sprachlich korrekt argumentieren
- begründet Schlüsse ziehen und Stellung nehmen.

3.1.3 Gestaltendes Erschließen

Das **gestaltende Erschließen** basiert im Rahmen der Abiturprüfung auf der untersuchenden Erschließung (Analyse bzw. Interpretation) eines literarischen oder pragmatischen Textes. Es werden die folgenden Operationen bzw. erwartet:

- Erfassen der Vorlage und Entfaltung des Textverständnisses; bei literarischen Texten unter Einbeziehung der sprachgeschichtlichen und literarhistorischen Dimension
- Erkennen der Möglichkeiten der Vorlage für die eigene Gestaltung
- Strukturierung der eigenen Gestaltung
- Anwendung literarischer Muster, poetischer Repertoires, textsortenspezifischer Anforderungen
- eigenständige und einfallsreiche Textgestaltung
- Beachtung der Korrespondenz zwischen Vorlage und eigenem Text in Struktur und Stil
- sprachliche und strategische Berücksichtigung des angegebenen kommunikativen Kontextes
- Anwenden geeigneter Argumentationsverfahren
- ggf. Erläutern und Begründen der eigenen Textproduktion.

Die gestaltende Interpretation **literarischer Texte** erfordert in Bezug auf die Erarbeitung des Textes und die Gestaltung besonders folgende Operationen bzw. Leistungen:

- überraschende Einfälle entwickeln, Situationen zuspitzen, Pointen setzen,
- Figuren plastisch, anschaulich, konsequent zeichnen; Empathie entwickeln
- Handlungsweisen, Handlungsmuster usw. überzeugend darstellen und begründen
- Motive aufnehmen und ausgestalten
- literarische Muster und poetische Repertoires kennen und anwenden
- eine schlüssige Gesamtkonzeption entwerfen
- Stilebene der Vorlage und einzelner Figuren bestimmen und adäquat gestalten
- Stil der jeweiligen Gestaltungsform verwenden
- ggf. die eigene Textproduktion erläutern und begründen.

Das gestaltende Erschließen **pragmatischer Texte** verbunden mit adressatenbezogenem Schreiben erfordert besonders folgende Operationen bzw. Leistungen:

- inhaltliche Aussagen sachgerecht und zielgerichtet auswählen und gewichten
- sich mit einem Text argumentativ auseinandersetzen
- die geforderte Textart kriterienbezogen gestalten
- dem angegebenen kommunikativen Kontext sprachlich und strategisch gerecht werden
- ggf. die eigene Textproduktion erläutern und begründen.

Das **adressatenbezogene Schreiben auf der Basis untersuchenden Erschließens pragmatischer Texte** erfordert insbesondere die folgenden Operationen bzw. Leistungen:

- Materialien sichten, auswerten und erschließen
- inhaltliche Aussagen sach- wie themengerecht zielgerichtet auswählen und gewichten
- sich auf der Grundlage der Materialsichtung und –auswertung mit der Thematik argumentativ auseinandersetzen
- geeignete, die Anforderung der Thematik wie den Adressatenbezug berücksichtigende eigene Darstellungsformen entwickeln und gestalten

- dem vorgegebenen kommunikativen Kontext sprachlich und strategisch gerecht werden
- die eigene Vorgehensweise, die getroffenen Entscheidungen, die entwickelten Darstellungsformen begründen und reflektieren.

3.1.4 Anforderungen an die Darstellung

Neben den Methoden und Arbeitstechniken des Textverstehens, der Texterschließung und der Argumentation ist die **sprachliche und formale Darstellung** wesentliche Bedingung für die Lösung jeder Prüfungsaufgabe. Sie umfasst die im Kapitel 1.4 (Methodenkompetenz und Arbeitstechniken) vorgestellten Kenntnisse und Fertigkeiten. Vor allem sind folgende Operationen bzw. Leistungen zu erwarten:

- Aussagen präzise formulieren
- Gedanken logisch entwickeln, nach Bedeutung gewichten
- Ausführungen klar und eigenständig gliedern
- Einzelnes zu einem Ganzen verbinden
- Ergebnisse durch funktionsgerecht ausgewählte und konkret zitierte Textstellen belegen
- eine aufgabengerechte Sprachform verwenden
- Fachsprache berücksichtigen
- zentrale inhaltliche und formale Aspekte differenziert erläutern
- Wertungen argumentativ begründen
- strukturiert, zielgerichtet, schlüssig und sprachlich korrekt argumentieren
- die Argumentation durch Beispiele stützen und veranschaulichen
- den eigenen Standpunkt darlegen und überzeugend begründen
- differenziert und dem Gegenstand angemessen formulieren
- die Sprache normengerecht gebrauchen
- lesbar Schreiben im Rahmen einer leserfreundlichen Gestaltung (Lay-out).

3.2 Aufgabenarten

In unterschiedlicher Gewichtung bieten die **Aufgabenarten** die Möglichkeit, Fähigkeiten zur Untersuchung, zur Erörterung und zur Gestaltung zu überprüfen:

Erschließungsform	Text	Aufgabenart	(Kap.)
untersuchend	literarisch	Textinterpretation	(3.2.1)
	pragmatisch	Textanalyse	(3.2.2)
erörternd	literarisch	literarische Erörterung	(3.2.3)
	pragmatisch	Texterörterung	(3.2.4)
		freie Erörterung	(3.2.5)
gestaltend	literarisch	gestaltende Interpretation	(3.2.6)
	pragmatisch	adressatenbezogenes Schreiben	(3.2.7)

Die hier aufgeführten Aufgabenarten stellen Grundmuster dar, die auch kombinierbar sind z.B.:

- Textinterpretation und Erörterung als argumentative Stellungnahme
- Textinterpretation und gestaltende Interpretation als Teilaufgabe
- Textanalyse und Texterörterung als argumentative Stellungnahme

- Textanalyse und adressatenbezogenes Schreiben als gestaltende Teilaufgabe. Bei Mischformen ist grundsätzlich darauf zu achten, dass eine der genannten Erschließungsformen Schwerpunkt der Aufgabe ist und die Teilaufgaben ein sinnvolles Ganzes ergeben.

3.2.1 Untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation

Gegenstand der Untersuchung (vgl. 3.1.1) sind literarische Texte; ihnen kommt in der schriftlichen Abiturprüfung eine vorrangige Bedeutung zu. Die Anforderungen für die Auswahl von literarischen Texten richten sich nach Ziffer 3.3.3., die an die Bewertung nach Ziffer 3.5.2. Literatur kann auch als medial vermittelter Text (Medienprodukt) untersucht werden.

Die Textinterpretation bedient sich analytischer Mittel und Methoden; die erarbeiteten inhaltlichen und formalen Einzelergebnisse werden als vernetzte Zusammenschau vorgestellt. Eine Paraphrasierung des Textes oder distanzloser Umgang mit dem Text entsprechen nicht den Anforderungen. Eine rein immanente Interpretation reicht nicht aus; je nach Aufgabenstellung sind Zeithintergrund, Autorbiografie, literaturgeschichtliche Einordnung, Entstehungsgeschichte, Rezeption und literarische Wertung einzubeziehen.

Die Textinterpretation kann – in unterschiedlicher Weise und Gewichtung – mit gestaltender Interpretation oder Erörterung als argumentativer Stellungnahme eine Gesamtaufgabe bilden (3.2.3 bzw. 3.2.6).

3.2.2 Untersuchendes Erschließen pragmatischer Texte: Textanalyse

Gegenstand der Untersuchung (vgl. 3.1.1) sind pragmatische wie z.B. journalistische Formen, (populär-) wissenschaftliche und philosophische Texte, Reden, Essays, Tagebücher, Memoiren, Reisebeschreibungen, Biografien. Diese Auflistung zeigt, dass die Grenze zu literarischen Texten fließend ist. Die Anforderungen für die Auswahl von pragmatischen Texten richten sich nach Ziffer 3.3.3, die an die Bewertung nach Ziffer 3.5.2.

Ziel der Aufgabenart ist es, neben Inhaltlichem insbesondere die Wirkungsweise eines pragmatischen Textes zu erklären, indem relevante sprachliche und strukturelle Phänomene erfasst und in ihrer Funktion reflektiert werden. Je nach Aufgabenstellung gehören zu der Untersuchung eine Beschreibung, eine Erläuterung und eine Beurteilung des Textes unter Berücksichtigung seines Kommunikationszusammenhangs (Verwendungszweck, Wirkungsabsicht) und seiner Kontextbezüge.

Die Textanalyse kann mit einer Erörterung als argumentativer Stellungnahme oder mit einer gestalterischen Teilaufgabe verbunden werden (3.2.4 bzw. 3.2.7).

3.2.3 Erörterndes Erschließen literarischer Texte: Literarische Erörterung

Diese Aufgabenart (vgl. 3.1.2) erfordert die Auseinandersetzung mit in literarischen Texten gestalteten Sachverhalten, Problemen und Fragen auf der Grundlage der Ergebnisse einer untersuchenden Erschließung. Ausgehend von bei der untersuchenden Erschließung gewonnen Erkenntnissen sollen Inhalts- oder Gestaltungsaspekte der literarischen Vorlage diskursiv weiter entfaltet werden. Diese Aufgabenart geht davon aus, dass Literatur kulturelle Erfahrungen speichert und deshalb Antworten auf Fragen der menschlichen Existenz bereit hält, dass

also die Beschäftigung mit Literatur besonders geeignet ist, Hilfestellung bei der Selbstfindung zu leisten und Empathiefähigkeit sowie Fremdverstehen herzustellen. Das erörternde Erschließen regt an, über sich selbst nachzudenken und das eigene Sprechen bzw. Schreiben differenziert zu gestalten.

Thematisiert werden beispielsweise die in den literarischen Werken dargestellten Wahrnehmungsweisen, Menschenbilder, Gesellschaftsentwürfe und Wirklichkeitsauffassungen, Fragen nach unterschiedlichen Arten der Gestaltung, aber auch werkübergreifende Fragen des literarischen und kulturellen Lebens – auch in Form eines Vergleichs mit einem anderen literarischen Werk. Das erörternde Erschließen literarischer Texte ist offen für gattungspoetische Fragestellungen, für Fragen nach der literaturgeschichtlichen Einordnung von Texten, deren Rezeption und Wertung sowie für die Thematisierung von Aspekten und Problemen des literarischen Lebens.

Die textgebundene Fragestellung kann vollständige Texte als Grundlage verwenden, vor allem, wenn es sich um kürzere Texte handelt (z. B. Gedichte, Parabeln), oder von Ausschnitten aus Ganzschriften ausgehen. In jedem Fall führt das erörternde Erschließen literarischer Texte aufgrund der Themen- und Aufgabenstellung über den zur Untersuchung vorgegebenen literarischen Text hinaus. Die Aufgabe muss auf einen abgrenzbaren und überschaubaren Sachverhalt zielen. Die Anforderungen für die Auswahl von literarischen Texten richten sich nach Ziffer 3.3.3, die an die Bewertung nach Ziffer 3.5.2.

3.2.4 Erörterndes Erschließen pragmatischer Texte: Texterörterung

Diese Aufgabenart (vgl. 3.1.2) beinhaltet auf der Grundlage untersuchenden Texterschließens die Auseinandersetzung mit Problemgehalten pragmatischer Texte. Der Text ist Grundlage und Ausgangspunkt für eine Erörterung der darin enthaltenen Auffassungen, Meinungen und Urteile. Die argumentative Entwicklung der im Text thematisierten Problemstellungen muss Schwerpunkt der Arbeit sein. Ziel der Erörterung ist eine begründete Stellungnahme.

Über die unter 3.3.3 genannten Kriterien hinaus sind folgende Aspekte bei der Textauswahl zu beachten: Die Texte

- sollen Möglichkeiten zur Problemdiskussion bieten
- beziehen sich in der Regel auf Inhalte des Deutschunterrichts
- können Materialien wie Statistiken, Tabellen, Schaubilder, grafische Darstellungen oder bildliche Darstellungen enthalten.

Die Anforderungen an die Bewertung sind in Ziffer 3.5.2 beschrieben.

3.2.5 Erörterndes Erschließen ohne Textvorlage: Freie Erörterung

Die nicht an eine Textvorlage gebundene Erörterung (vgl. 3.1.2) eines komplexen Themas ist eine Auseinandersetzung mit wesentlichen Fragen des Menschen als Individuum und als Gemeinschaftswesen. Sie erfolgt auf der Grundlage von im Deutschunterricht, in anderen Fächern und außerschulisch erworbenen Kenntnissen und Einsichten sowie aufgrund eigener Wertvorstellungen, Lese-, und Wirklichkeitserfahrungen. Sachverhalte der genannten Art sind immer auch Gegenstand von Literatur und pragmatischen Texten. Die Verbindung der nicht an eine Textvorlage gebundenen Erörterung zur literarischen Erörterung ist daher oft relativ eng. Diese Form der Erörterung zielt auf eine sorgfältige Klärung des Themas sowie die argumentative Entwicklung von Gedanken und Lösungsentwürfen. Sie verlangt selbstständiges methodisches Vorgehen, fördert somit das vernetzende fachübergreifende und fächerverbin-

dende Denken und Arbeiten und leistet einen Beitrag zur Ausbildung der Urteils- und Kritikfähigkeit.

Diese Form der Erörterung erfordert eine gegliederte, verständliche Darstellung auf angemessenem theoretischen Niveau, einen sachentsprechenden, klaren und präzisen Ausdruck sowie die Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel des Überzeugens.

Aufgrund der fehlenden Textvorlage kommt der Erstellung einer durchdachten Gliederung bei der textungebundenen Erörterung großes Gewicht zu. Mit Hilfe der Gliederung versichert sich der Prüfling seines erörternden Vorgehens. Die Gliederung ist Teil der zu bewertenden Leistung.

Das zu behandelnde Thema muss klar formuliert, hinreichend komplex und auf die zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit abgestimmt sein. Das zur Erörterung vorgegebene Problem soll unterschiedliche Auffassungen zulassen. Eine Auseinandersetzung mit unbestrittenen Positionen ist als Aufgabe ungeeignet.

Die Anforderungen an die Bewertung sind in Ziffer 3.5.2 dargestellt.

3.2.6 Gestaltendes Erschließen literarischer Texte: Gestaltende Interpretation

Gestaltendes Interpretieren (vgl. 3.1.3) dient dazu, einen literarischen Text durch eine gestaltende Antwort zu erschließen. Die Textvorlage darf dabei nicht als bloßer Auslöser eines subjektiven oder imitativen Schreibens fungieren. Die Textproduktion muss auf einem überprüfbaren Textverständnis basieren, dazu zählt bei literarischen Texten insbesondere der sprachgeschichtliche und literarhistorische Kontext. Die Aufgabenstellung zielt insbesondere auf Leerstellen, die der Interpret in Bindung an den Text, versehen mit einem Spielraum individueller Akzentuierung und Pointierung, ausgestaltet. Sie muss textkompatibel sein, d.h., sie darf einem allgemeinen Textverständnis nicht zuwiderlaufen. Wenn sich der Eingriff in den literarischen Text, den gestaltendes Interpretieren stets bedeutet, also vom Text her zu legitimieren hat, stellt sich auch die Frage nach der Textauswahl bzw. der Texteingung. Sie heißt: Bietet der Text dem gestaltenden Interpretieren einen Zugang, insbesondere durch Offenheit (Leerstellen, Textimpulse), der ein sinnvolles produktiv-hermeneutisches Arbeiten erlaubt? Indem sich Gestaltung auf ein untersuchend erarbeitetes Textverständnis gründet, wird die Wechselbeziehung beider Erschließungsformen deutlich.

Die gestaltende Interpretation bildet – in unterschiedlicher Weise und Gewichtung – mit der untersuchenden Texterschließung eine Gesamtaufgabe. Möglich ist auch eine Erweiterung der Produktivaufgabe durch eine Gestaltungsreflexion, die die eigene Textproduktion kommentiert, gestalterische Bedingungen und Entscheidungen erläutert.

Wesentliche Gestaltungsformen, teils innen- und teils außenperspektivisch angelegt, sind Brief, Tagebuch, innerer Monolog, Dialog, Rollenbiografie, Plädoyer. Möglich sind ebenso offenere Formen der Aufgabenstellung wie etwa Gedanken und Stimmungen einer Figur notieren, Eindrücke schildern, eine Szene gestalten (z.B. Dialoge, Regieanweisungen) oder fiktive Gespräche arrangieren, die z.B. auch Leser und literarische Figur zusammenführen. Besondere Bedeutung kommt dem perspektivischem Wechsel und der Veränderung (z.B. Erweiterung) des Personals zu.

Insbesondere aus Gründen der Ergiebigkeit sind epische und dramatische Ganzschriften Gegenstand der gestaltenden Interpretation. Die Aufgabenstellung ist mit einem Textauszug verbunden.

Die Anforderungen an die Bewertung sind in Ziffer 3.5.2 dargestellt.

3.2.7 Gestaltendes Erschließen pragmatischer Texte (Sachtexte): Adressatenbezogenes Schreiben

Adressatenbezogenes Schreiben (vgl. 3.1.3) dient dazu, einen pragmatischen Text durch eine gestaltende Antwort auf seinen zuvor analysierten Inhalt, seine Argumentationsstrategie und Sprache zu erschließen. Auf der Basis des untersuchenden Aufgabenteils findet als Aufgabenschwerpunkt eine argumentative Auseinandersetzung mit dem Text statt, der, bezogen auf eine bestimmte Kommunikationssituation bzw. einen bestimmten Verwendungszweck, ein Gestaltungsauftrag zugrunde liegt. Die Vorlagentexte, die hinreichend komplex, anspruchsvoll und ergiebig sein müssen, entsprechen den unter 3.2.2 genannten Textsorten. Gestaltungsformen können zum Beispiel sein: Rede, Debattenbeitrag, Interview, Brief, Kommentar, Glosse, Essay, Konzeption einer Argumentationsstrategie z.B. in Form eines Thesenpapiers, Exposé, Rezension. Der zu schreibende Text muss sich zum einen an den formalen und sprachlichen Bedingungen der vorgegebenen Gestaltungsform orientieren und zum anderen den kommunikativen Kontext, insbesondere die Adressatengruppe, berücksichtigen. Unter diesen Vorzeichen kann das grundsätzlich argumentative Schreiben z.B. rhetorisch-appellativ, essayistisch, sachlich-distanziert oder ironisch-satirisch akzentuiert sein. Eine Erläuterung der gewählten Argumentations- und Schreibstrategie sollte Teil der Aufgabe sein.

Die Anforderungen an die Bewertung sind in Ziffer 3.5.2 dargestellt.

3.2.7.1 Variante: Adressatenbezogenes Schreiben auf der Basis untersuchenden Erschließens pragmatischer Texte

In dieser Variante der Aufgabenart steht das materialgestützte Erschließen einer Problem- bzw. Fragestellung im Zentrum der Anforderung. Die Problem- bzw. Fragestellung wie die Auswahl der Materialien müssen inhaltlich den Anforderungen der Abiturprüfung entsprechen. Der Erschließungsauftrag beinhaltet die Sichtung, Auswertung und Bearbeitung des Materials, die Entwicklung eigenen Materials unter Berücksichtigung des Adressatenbezugs und die kritische Überprüfung und Reflexion des Arbeitsvorganges sowie seines Ergebnisses. Die Anforderungen dieser Aufgabenart werden bestimmt durch das Niveau der Fragestellung, den Umfang und den Anspruch des Materials sowie die Relation beider zu dem vorgegebenen Zeitbudget. Ein durch die Thematik und die Materialvielfalt vorgegebener Zeitdruck sollte als eigenständige Anforderung bei der Konzeption der Aufgabe durchaus vorgesehen werden.

Im Unterschied zum untersuchenden Erschließen pragmatischer Texte (3.2.2), das in der Regel die Analyse eines oder zweier Texte/Textausschnitte voraussetzt, verlangt diese Aufgabenart in einem ersten Arbeitsschritt, die vorgelegten, umfangreicheren Materialien auf ihre Eignung für die Bearbeitung des zentralen Arbeitsauftrages zu sichten und auszuwerten. Überprüft werden soll hier schwerpunktmäßig die Fähigkeit, vorgegebenes Material so aufzubereiten, dass es für die weiteren Arbeitsschritte in geeigneter Form zur Verfügung steht. Bei den vorgelegten Materialien soll es sich um möglichst unterschiedliche Formen der Textdarstellung wie auch der Informationsvermittlung in visualisierter Form (Schaubilder, Statistiken, Bildmaterial u.Ä.) handeln. Vorauszusetzen ist die Fähigkeit, eine Darstellung schnell aufzunehmen, Ergebnisse beispielsweise in Thesen oder in visualisierter Form zusammenzufassen, Auswertung von Statistiken, Schaubildern u.Ä. knapp zu verbalisieren.

In einem zweiten Arbeitsschritt sollen Materialien für eine eigene Darstellung, Argumentation, Information u.Ä. entwickelt werden. In diesem Teil der Aufgabe geht es um die Fähigkeit, einen Sachverhalt, eine Problemstellung, eine (wissenschaftliche) Fragestellung inhaltlich angemessen und adressatengerecht aufzubereiten. Dies setzt eine Aufgabenstellung voraus, die die Darstellungsform vorgibt oder offen lässt, in jedem Fall den Adressatenbezug konkret benennt. Dieser Arbeitsschritt verlangt die Fähigkeit, Material angemessen, informativ, anschaulich und adressatengerecht zu gestalten und eine eigenständige Argumentations- und Informationsstrategie zu entwickeln.

Im abschließenden Arbeitsschritt werden die vorangegangenen Entscheidungen begründet und reflektiert.

3.3 Hinweise zur Erstellung von Prüfungsaufgaben

3.3.1 Konzeption von Prüfungsaufgaben

Auf der Basis der dargestellten fachlichen Inhalte des Deutschunterrichts sind die Prüfungsaufgaben zu konzipieren. Sie müssen Gelegenheit geben, auf der Grundlage gesicherten Wissens und erworbener Urteilsfähigkeit zu einer selbstständigen Leistung zu gelangen. Daher entspricht es einer Prüfung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife nicht, die Prüfungsaufgaben als bloße Wiedergabe gelerntes Wissens zu konzipieren. Ebenso wenig darf es aber zu einer Überforderung durch Problemfragen kommen, die in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen demnach in der Abiturprüfung in einem Bereich, der geprägt ist vom

- Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte
- Übertragen des Gelernten auf vergleichbar Neues
- selbstständigen Urteilen.

Für die konkrete Aufgabenkonzeption bedeutet dies die Berücksichtigung hinreichender Komplexität, die neben einer angemessenen Überprüfung erworbenen und entsprechend differenzierten Wissens auch die der Urteilsfähigkeit sichert.

Die Fähigkeit zur Lösung solcher Aufgaben im Rahmen der Abiturprüfung basiert auf einer situationsangemessenen Aktivierbarkeit von Wissensbeständen, die breit, strukturiert und gut organisiert sein müssen, einer entwickelten methodischen Kompetenz und einer angemessenen Problemerkennung, Problemlösung und Urteilsfindung.

3.3.2 Allgemeine Hinweise zur Aufgabenstellung

Die Formulierung der Aufgabe muss die Art der geforderten Leistung eindeutig erkennen lassen. Die Aufgabenstellung besteht aus höchstens drei Arbeitsanweisungen. Mehrteilige Aufgaben spezifizieren die komplexen Operatoren wie „interpretieren“, „untersuchen/analysieren“, „erörtern“ und „gestalten“. Sie sollten stets auf ein Darstellungsganzes zielen.

Die Operatoren „interpretieren“ und „untersuchen“ beziehen sich auf Verfahrensweisen der **Textinterpretation** und **Textanalyse**. Sie umfassen Inhaltliches und Formales, Textinternes und -externes, das jeweils durch Schwerpunktsetzung spezifiziert werden kann. So lassen sich beispielsweise Akzente legen auf die Untersuchung wesentlicher inhaltlicher Fragestellungen,

situativer Bezüge und Bedingungen, epochaler oder motivgeschichtlicher Kontexte, struktureller Elemente oder die Anwendung bestimmter Interpretationsansätze, aber auch struktureller, sprachlicher, situativ-kommunikativer und medienbedingter Kontexte.

Das **gestaltende Erschließen literarischer wie pragmatischer Texte** basiert auf den Operationen der Textinterpretation wie der Textanalyse. Die Aufgabenstellung orientiert sich an den entsprechenden Verfahrensweisen. Die Formulierung des Aufgabenteils für die Gestaltungsaufgabe bzw. das adressatenbezogene Schreiben muss textkompatibel sein, d.h., sie darf dem allgemeinen Textverständnis nicht zuwiderlaufen; sie muss eine strukturierte, zusammenhängende Textform ermöglichen und einen Gestaltungsspielraum eröffnen, der über bloße Reproduktion hinausführt und zugleich Beliebigkeit verhindert.

Die Verfahrensweisen der Textinterpretation und Textanalyse bilden die Voraussetzung für die Erschließungsform des **textgebundenen Erörterns**. In der Aufgabenstellung muss dies ebenso berücksichtigt werden wie ein Erörterungsauftrag, der das zu behandelnde Thema klar hervortreten lässt. Dem entspricht eine Aufgabenstellung, die auf einen abgrenzbaren und überschaubaren Sachverhalt zielt.

Das **Erörtern ohne Textgrundlage** setzt eine Aufgabenstellung voraus, die das zu behandelnde Thema klar hervortreten lässt, auf einen abgrenzbaren und überschaubaren Sachverhalt zielt und die argumentative Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auffassungen erfordert.

Entsprechend der unterschiedlichen Aufgabe von **Grundkurs- und Leistungskursfach** besteht kein grundsätzlicher, wohl aber ein gradueller Unterschied zwischen den Aufgabenstellungen. Diese unterscheiden sich im Hinblick auf die Komplexität des Stoffes, den Grad der Differenzierung und Abstraktion sowie den Anspruch an Methodenbeherrschung und Selbstständigkeit bei der Lösung von Problemen.

Für den Leistungskurs kann man sich auf einen komplexen Arbeitsauftrag beschränken, während für Grundkurse auch solche Arbeitsanweisungen gegeben werden können, die Hilfe bei der Strukturierung der Arbeit leisten.

Grundsätzlich aber ist bei allen Aufgabenstellungen darauf zu achten, dass die konzeptionelle und redaktionelle Selbstständigkeit nicht eingeschränkt wird. Die Arbeitsanweisungen müssen frei von Gängelung und Kleinschrittigkeit einen Spielraum individueller Texterschließung und Darstellung gewähren. Damit ist auch für Grundkursaufgaben die Anforderung einer eigenständigen Konzeptions- und Strukturierungsleistung verbunden. Eine gute Aufgabenstellung sucht daher bloße Reproduktion ebenso zu vermeiden wie allzu große Offenheit, die Unsicherheit erzeugen und zu Beliebigkeit führen kann; sie eröffnet vielmehr eine Perspektive, steckt einen Rahmen der Erarbeitung ab, der je nach individuellen Vermögen gefüllt werden kann.

3.3.3 Allgemeine Hinweise zur Textauswahl

Bei den Aufgaben mit Textvorlage ist zu beachten, dass die Texte bzw. Medienprodukte

- in Bezug auf die Aufgabenstellung geeignet, insbesondere ergiebig sind
- ästhetische Qualität besitzen und als exemplarisch gelten können (literarische Texte), thematisch bedeutsam sind und über inhaltliches Niveau verfügen (pragmatische Texte)
- sich am Verstehenshorizont und an Interessen der Schülerinnen und Schüler orientieren

- unter Anwendung der im Deutschunterricht vermittelten Kenntnisse und Methoden erschließbar sind.

Erläuterungen und Sacherklärungen können der Aufgabe beigelegt werden, soweit sie zum Verständnis der Texte nötig sind.

Die Texte sollen in der Regel nicht mehr als 900 Wörter umfassen. Audiovisuelle Medienprodukte sollen während der Prüfung abrufbar sein und eine Vorfuhrdauer von fünf Minuten nicht überschreiten.

Grundlage für die literarische Textanalyse sind in der Regel Texte, die nicht bereits im Unterricht behandelt wurden. Handelt es sich dagegen um einen (Auszug aus einem) umfangreichen Text, der im Unterricht erarbeitet wurde, so ist in der Regel ein geeigneter "Außentext" als Ausgangspunkt einer Überprüfung oder eines neuen Interpretationsansatzes zu wählen. Ein solcher Außentext kann z.B. eine Rezension, ein Sekundärtext, ein Kommentar oder ein weiteres Werk desselben Autors sein.

Literarische Textvorlagen dürfen in sich nicht gekürzt werden, um ihre Authentizität und Geschlossenheit zu sichern. In pragmatischen Texten dürfen Kürzungen behutsam vorgenommen werden; dabei muss ein authentischer, geschlossener Sinnzusammenhang erhalten bleiben. Kürzungen müssen in jedem Fall kenntlich gemacht werden. Die Quellen sind genau zu benennen (wissenschaftliche Zitierweise, zusätzliche Angabe des Verlags).

Werke der Weltliteratur, insbesondere der europäischen können herangezogen werden, wenn beispielsweise Traditions- und Entwicklungslinien oder übernationale Zusammenhänge (von Themen und Erzählformen) im Vergleich mit deutschsprachiger Literatur herausgearbeitet werden sollen. Übersetzungen können nur dann Gegenstand einer Sprach- und Stilanalyse sein, wenn der Text von einem deutschsprachigen Schriftsteller übersetzt worden ist oder die Übersetzungsproblematik ausdrücklich thematisiert wird. Die Texte sollen in kopierfähiger Ablichtung philologisch einwandfrei vorgelegt werden. Sie sind am Rand mit einer Zeilenzählung zu versehen. Zugelassene Hilfsmittel sind anzugeben.

3.4 Unterrichtliche Voraussetzungen und Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung (Erwartungshorizont)

Gemäß der Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1973 i.d.F. vom 16.06.2000), § 5 Abs. 3 ist zu beachten: „Den Aufgaben der schriftlichen Prüfung werden von der Aufgabenstellerin bzw. dem Aufgabensteller eine Beschreibung der von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Leistungen (Erwartungshorizont) einschließlich der Angabe von Bewertungskriterien beigegeben. Dabei sind von der Schulaufsichtsbehörde gegebene Hinweise für die Bewertung zu beachten und auf die gestellten Aufgaben anzuwenden.“

Die Bewertung einer Klausur im Rahmen der Abiturprüfung erfolgt auf der Grundlage der im Unterricht vermittelten fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Einsichten und der mit der gewählten Erschließungsform, Aufgabenart und der ihr entsprechenden Aufgabenstellung verbundenen Anforderungen.

In den zentralen wie den dezentralen Prüfungsverfahren sind - unter Beachtung der länderspezifischen Bedingungen - die Grundlagen zum Verständnis des intendierten Anforderungsniveaus einer Klausuraufgabe im **Erwartungshorizont** darzustellen. In diese Darstellung wer-

den in Ländern mit dezentralen Prüfungen **unterrichtliche Voraussetzungen** einbezogen, von denen her das Anforderungsniveau der Aufgabenstellung den Anforderungsbereichen zuzuordnen ist. Auf diese Weise wird erkennbar, welchen Grad an Selbstständigkeit die Lösung der Aufgabenstellung verlangt und damit der Grad der Vergleichbarkeit der Anforderung. Um die Qualität der zur Genehmigung vorgelegten Aufgabenstellung als einer neuen und im Anforderungsgrad für die Abiturprüfung angemessenen einordnen zu können, kann es sinnvoll sein, mit dem Erwartungshorizont auch die Aufgaben der Klausuren in der Qualifikationsphase einzufordern.

Im Erwartungshorizont werden die für die Lösung der Aufgabe vorauszusetzenden Schülerleistungen konkret und kriterienorientiert auf die drei Anforderungsbereiche bezogen beschrieben.

Im Erwartungshorizont müssen somit deutlich werden

- die Gewichtung der für die Lösung der Aufgabe neuen Anforderungen bzw. die Klärung, dass es sich nicht um die bloße Wiedergabe von Gelerntem (Reproduktion) handelt
- der Umfang und die Gewichtung der für die Lösung der Aufgabe vorausgesetzten Kenntnisse
- die für die Lösung der Aufgabe vorauszusetzenden methodischen Verfahren
- die Gewichtung der charakterisierten Leistungselemente (Inhalt, Struktur, Stil, Sprache, Sprachrichtigkeit) im Rahmen der Gesamtbewertung
- Art und Maß der für die Lösung der Aufgabe vorauszusetzenden Selbstständigkeit
- die Anforderungen an eine „gute“ und an eine „ausreichende“ Leistung als Gesamtbewertung, d.h. unter Einbeziehung der Aspekte Aufbau, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, stilistische Gestaltung und sprachliche Richtigkeit.

3.5 Bewertung der Prüfungsleistungen

3.5.1 Kriterien der Bewertung

Die Bewertung der Prüfungsleistung stellt eine kriterienorientierte Entscheidung dar, die gebunden ist an

- die den Lehrplanvorgaben entsprechenden unterrichtlichen Voraussetzungen
- die Aufgabenart und Aufgabenstellung
- die sich aus beiden ergebenden Erwartungen.

Für die Bewertung kommt den folgenden Aspekten besonderes Gewicht zu:

- sachliche Richtigkeit
- Folgerichtigkeit und Begründetheit der Aussagen
- Vielfalt der Gesichtspunkte und ihre jeweilige Bedeutsamkeit
- Differenziertheit des Verstehens und Darstellens
- Herstellung geeigneter Zusammenhänge
- Grad der Selbstständigkeit
- Klarheit in Aufbau und Sprache
- Sicherheit im Umgang mit der Fachsprache und -methode
- Erfüllung standardsprachlicher Normen.

Die Aufgabenstellung steuert entscheidend die Komplexität der Anforderungen, vor allem auch das Maß an Kenntnissen bzw. Wissensbeständen, das für die Lösung vorausgesetzt wird und zu aktivieren ist. Bei entsprechenden unterrichtlichen Voraussetzungen ist auch die Einbeziehung fachübergreifender oder fächerverbindender Zusammenhänge für die Bewertung von Bedeutung.

Für eine Bewertung mit „gut“ müssen Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III erbracht werden. Eine Bewertung mit „ausreichend“ setzt voraus, dass über den Anforderungsbereich I hinaus auch Leistungen im Anforderungsbereich II erbracht werden müssen.

Die im **Erwartungshorizont** beschriebenen Anforderungen stellen die Grundlage für die Bewertung der Klausurleistung dar. Das verlangt ihre Berücksichtigung sowohl in den **Randkorrekturen** als auch im abschließenden **Gutachten**.

Die **Randkorrektur** hat feststellenden Charakter. Sie muss die Bewertung der Prüfungsleistung transparent machen und Begründungshinweise ermöglichen.

Es ist zu beachten, dass eine reine „Mängelkorrektur“ nicht den Erfordernissen entspricht, die an die Korrektur als Grundlage für die Bewertung zu stellen sind. Vielmehr sind Mängel und Vorzüge einer Klausurleistung entsprechend zu kennzeichnen. Die Kennzeichnung muss dabei Art und Schwere des Mangels oder Bedeutung des Vorzuges charakterisieren und sich auf die erwarteten Teilleistungen (Verstehens-, Argumentations- und Darstellungsleistung) beziehen.

Vorzüge und Mängel der Arbeit werden abschließend im **Gutachten** als Voraussetzung für die zu erteilende Note dargestellt. Bezugspunkt ist der Erwartungshorizont im Vergleich zu der erbrachten Leistung, deren Qualität wesentlich aus den Markierungen der Randkorrektur erschließbar sein muss. Nach § 6 Abs. 5 der Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1973 i.d.F. vom 16.06.2000) soll aus der Korrektur und Beurteilung schriftlicher Arbeiten (Gutachten) hervorgehen, „welcher Wert den von der Schülerin bzw. dem Schüler vorgebrachten Lösungen, Untersuchungsergebnissen oder Argumenten beigemessen wird und wie weit die Schülerin bzw. der Schüler die Lösung der gestellten Aufgaben durch gelungene Beiträge gefördert oder durch sachliche oder logische Fehler beeinträchtigt hat. Die zusammenfassende Beurteilung schließt mit einer Bewertung gemäß Ziffer 9.1 und 9.2 der Vereinbarung vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000“.

Das Gutachten muss demnach auch

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien (v.a. Inhalt, Strukturierung, Stil, Sprache, Sprachrichtigkeit)
- den Bezug auf die Randkorrektur erkennen lassen
- deutliche und differenzierte Aussagen zu den erwarteten Teilleistungen machen
- neben den inhaltlichen und methodischen Leistungen auch den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten.

Aus den kriterienorientierten Formulierungen des Gutachtens muss sich die erteilte **Note** stringent ableiten lassen. Verstehens-, Argumentations-, Gestaltungs- und Darstellungsleistung sind in der im Erwartungshorizont beschriebenen Weise ausgewogen zu berücksichtigen. Die Notenbildung erfolgt nicht durch Addition von auf die Anforderungsbereiche bezogenen Teil-

noten, sondern auf der Grundlage der Gesamtwürdigung der erbrachten Leistung. Bei der Festsetzung der Note ist zu beachten, dass wie in allen anderen Fächern auch im Fach Deutsch schwer wiegende und gehäufte Verstöße gegen die normsprachliche Korrektheit oder gegen die äußere Form zu einem Abzug von ein bis zwei Punkten der einfachen Wertung führen (vgl. „Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1973 i.d.F. vom 16.06.2000, § 6 (5)). Darüber hinaus gilt für das Fach Deutsch grundsätzlich, dass sprachliche Ausdrucksfähigkeit, stilistische Gestaltung, Klarheit des Aufbaus und sprachliche Richtigkeit Lerngegenstand sind. Die Leistungen der Prüflinge auf diesen Gebieten bilden daher neben der inhaltlichen Darstellung und Argumentation eine wesentliche Grundlage für die Gesamtbewertung der schriftlichen Abiturarbeit. Hierbei sind selbstverständlich auch Beeinträchtigungen der Lesbarkeit sowie der Präsentation (ungeordnete Anordnung, nachlässige Handschrift, unklare Streichungen und Verweise) einzubeziehen.

3.5.2 Definition von „gut“ und „ausreichend“

Textuntersuchung

Unter diesen Voraussetzungen sind die Anforderungen an eine **Textuntersuchung** in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung **gut** erfüllt, wenn

- zentrale Aussagen und bestimmende sprachliche sowie formale, ggf. medienspezifische Merkmale eines Textes differenziert erfasst sind und umfassend bearbeitet werden
- die Aussagen präzise und umfassend auf die Aufgabe bezogen sind
- eine Vielfalt selbstständiger Bezüge und eigenständiger Ansätze erkennbar ist
- fachspezifische Verfahren und Begriffe sicher angewendet werden
- die Darstellung in gedanklicher Ordnung und sprachlicher Gestaltung überzeugt
- komplexe Gedankengänge entfaltet und eigenständige Positionen/Urteile dargestellt werden.

Die Anforderungen an eine **Textuntersuchung** sind in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung **ausreichend** erfüllt, wenn

- zentrale Aussagen und bestimmende sprachliche sowie formale, ggf. medienspezifische Merkmale eines Textes in Grundzügen zutreffend erfasst sind
- die Aussagen insgesamt auf die Aufgabe bezogen sind
- grundlegende fachspezifische Verfahren und Begriffe angewendet werden
- die Darstellung verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist
- die standardsprachlichen Anforderungen im Ganzen erfüllt sind.

Erörterung

Die Anforderungen an eine **Erörterung** sind in Bezug auf die Verstehens-, Argumentations- und Darstellungsleistung **gut** erfüllt, wenn

- die Hauptgedanken und -argumente der Textvorlage bzw. die Aspekte des Themas differenziert und umfassend erfasst werden
- eine eigenständige und aspektreiche Auseinandersetzung mit dem Thema stattfindet
- für die Aufgabe wichtige Fachbegriffe sicher verwendet werden
- die Entwicklung komplexer Gedanken und die Formulierung eigenständiger Positionen/Urteile geleistet wird

- die Darstellung in gedanklicher Ordnung und sprachlicher Gestaltung überzeugt sowie den Bedingungen der in der Aufgabenstellung geforderten Textsorte entspricht.

Die Anforderungen an eine **Erörterung** sind in Bezug auf die Verstehens-, Argumentations- und Darstellungsleistung **ausreichend** erfüllt, wenn

- Hauptgedanken und -argumente der Textvorlage bzw. wesentliche Aspekte des Themas erfasst werden
- eine in ihren Grundzügen zutreffende Auseinandersetzung mit dem Thema stattfindet
- die Aussagen insgesamt auf die Aufgabe bezogen werden
- die Gedankengänge nachvollziehbar entwickelt sind
- für die Aufgabe wichtige Fachbegriffe richtig verwendet werden
- die Darstellung verständlich und erkennbar geordnet ist, den standardsprachlichen Normen genügt sowie den Bedingungen der in der Aufgabenstellung geforderten Textsorte grundsätzlich entspricht.

Gestaltungsaufgabe (literarische und pragmatische Textvorlagen)

Die Anforderungen an eine **Gestaltungsaufgabe** sind in Bezug auf die Verstehens-, Argumentations- und Darstellungsleistung **gut** erfüllt, wenn

- die Vorlage differenziert erfasst und das Textverständnis entsprechend deutlich wird
- die Möglichkeiten der Vorlage erkannt und für die Erarbeitung der eigenen Gestaltungen sensibel genutzt werden
- die eigene Gestaltung - auch in Bezug auf mögliche Erfordernisse der Vorlage - überzeugend strukturiert wird
- literarische Muster und poetische Repertoires sicher erkannt und adäquat angewandt werden
- eine eigenständige und einfallsreiche Gestaltung erkennbar wird
- die Gestaltung in Stil und Struktur mit der Vorlage nuancenreich korrespondiert
- eine eigenständige Argumentation entwickelt wird
- je nach Aufgabenstellung die eigene Gestaltung überzeugend reflektiert wird.

Die Anforderungen an eine **Gestaltungsaufgabe** sind in Bezug auf die Verstehens-, Argumentations- und Darstellungsleistung **ausreichend** erfüllt, wenn

- die Vorlage im Ganzen erfasst und ein hinreichendes Textverständnis erkennbar ist
- die Möglichkeiten der Vorlage in Grundzügen zutreffend erkannt und für die Gestaltung genutzt werden
- literarische Muster und poetische Repertoires erkennbar verwendet werden
- die Gestaltung in Stil und Struktur mit der Vorlage korrespondiert
- je nach Aufgabenstellung die eigene Gestaltung in Ansätzen reflektiert wird.

4 Mündliche Prüfung

4.1 Formen der mündlichen Prüfung

Die mündliche Prüfung bezieht sich schwerpunktmäßig auf eines der vier Halbjahre der Qualifikationsphase, muss aber Sachgebiete mindestens eines anderen Kurshalbjahres aufgreifen. Die Aufgabenstellung ist so zu gestalten, dass Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erbracht werden können. Die in der Abiturklausur behandelten Inhalte sowie Aufgaben, die in Klausuren gestellt worden sind, können nicht Gegenstand der Prüfung sein.

Die mündliche Prüfung enthält in der Regel zwei gleichwertige Elemente, durch die einerseits die Fähigkeit zum Vortrag, andererseits die Fähigkeit zur Beteiligung am Prüfungsgespräch überprüft wird:

- Zum einen werden für den Vortrag ein bis zwei komplexe - zumindest für einen Teil textgestützte / mediengestützte - Aufgabenstellungen schriftlich vorgelegt. Für die Aufbereitung des Textes / Medienproduktes und für die Aufgabenstellung gelten dieselben Kriterien wie für die Texte der schriftlichen Abiturprüfung (vgl. dazu 3.3.). Für die Bearbeitung eines Textes / Medienproduktes von angemessener Länge (in der Regel bis zu 300 Wörtern / bis zu zwei Minuten) wird eine halbstündige Vorbereitungszeit gewährt. Der Prüfling soll seine Ergebnisse in einem zusammenhängenden Vortrag präsentieren, der - gestützt durch Aufzeichnungen - frei gehalten wird.
- Zum anderen führt die Prüferin/der Prüfer mit dem Prüfling ein Gespräch, das, ggf. an den Vortrag anknüpfend, größere fachliche Zusammenhänge und andere Sachgebiete erschließt. Der geforderte Gesprächscharakter verbietet das zusammenhanglose Abfragen von Kenntnissen bzw. den kurzschrittigen Dialog.

Der Prüfer legt der Prüfungskommission und dem Fachprüfungsausschuss rechtzeitig vor der Prüfung die Aufgabenstellung (mit dem Hinweis auf den geforderten Neuigkeitsaspekt in Thema oder Aufgabe) vor. Verbunden ist die Aufgabenstellung mit einem Erwartungshorizont, in dem über die geforderten Leistungen im Vortragsteil sowie schwerpunktmäßig über Themen und Aspekte im Prüfungsgespräch informiert wird.

4.2 Anforderungen und Bewertung

Die unter 2.2 beschriebenen Anforderungsbereiche und unter 3.5 dargelegten Bewertungskriterien gelten sinngemäß auch für die mündliche Prüfung.

Spezifische Anforderungen der mündlichen Prüfung sind darüber hinaus:

- die Fähigkeit, in der gegebenen Zeit für die gestellte Aufgabe ein Ergebnis zu finden und es in einem Kurzvortrag darzulegen
- sich klar, differenziert und strukturiert auszudrücken
- anhand von Aufzeichnungen frei und zusammenhängend in normengerechter Sprache zu reden

- ein themengebundenes Gespräch zu führen
- eigene sach- und problemgerechte Beiträge einzubringen
- sich klar und verständlich zu artikulieren.

Die Anforderungen werden insbesondere erfüllt durch:

- den Vortrag auf der Basis sicherer aufgabenbezogener Kenntnisse
- die Berücksichtigung der Fachsprache
- die Beherrschung fachspezifischer Methoden und Verfahren
- die Wahl der für den Vortrag und das Gespräch angemessenen Darstellungs- (Stil-)ebene
- die Fähigkeit zur Einordnung in größere fachliche Zusammenhänge
- die eigenständige Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemen
- die begründete eigene Stellungnahme / Beurteilung / Wertung
- die Beherrschung angemessener Argumentationsformen
- die Fähigkeit zur Reaktion auf Fragen und Impulse
- eigene sach- und problemgerechte Beiträge zu weiteren Aspekten.

Wie bei der Bewertung einer Klausurleistung (vgl. 2.1 und 3.5) gilt auch für die der mündlichen Prüfung, dass eine Bewertung mit „ausreichend“ Leistungen voraussetzt, die über den Anforderungsbereich I hinaus auch im Anforderungsbereich II erbracht werden müssen. Ebenso muss der Schwerpunkt der Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III liegen, wenn eine Bewertung mit „gut“ und besser erfolgen soll.

Für die Feststellung des Prüfungsergebnisses werden die im Vortragsteil und im Prüfungsgespräch erbrachten Leistungen gleichberechtigt bewertet.

Wie bei der schriftlichen Prüfung erfolgt auch bei der mündlichen Prüfung die Bewertung der erbrachten Leistungen im Rückbezug auf die Erwartungsskizze.

Eine Leistung kann mit **„gut“** bewertet werden, wenn

- der Inhalt des vorgegebenen Materials präzise erfasst und eigenständig dargestellt wird
- das Thema bzw. Problem differenziert erläutert wird
- Struktur, Funktion und Intention des Materials und dessen Stilmittel zutreffend bezeichnet sowie Wirkungsmöglichkeiten überzeugend eingeschätzt werden
- differenzierte Kenntnisse und Einsichten nachgewiesen werden
- Zusammenhänge eigenständig erkannt werden
- ggf. ein Urteil oder eine Stellungnahme begründet dargelegt werden
- der Vortrag strukturiert erfolgt
- eine überzeugende sprachliche Darstellung in Vortrag und Gespräch geleistet wird.

Eine Leistung kann mit **„ausreichend“** bewertet werden, wenn

- zentrale Aussagen und Merkmale des Materials in Grundzügen erfasst werden
- grundlegende Kenntnisse nachgewiesen werden
- in Grundzügen eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Thema versucht wird
- themenbezogen und geordnet dargestellt wird
- eine verständliche und adressatengerechte sprachliche Darstellung erreicht wird.

4.3 Fünfte Prüfungskomponente

„Die Abiturprüfung umfasst mindestens 4 höchstens 5 Komponenten. Fünfte Komponente ist entweder eine schriftliche oder eine mündliche Prüfung in einem weiteren Fach oder eine besondere Lernleistung.“ (Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000), Ziff. 8.2.1) Im Rahmen der fünften Prüfungskomponente können die Länder neue Prüfungsformen entwickeln. Für diese gelten die Abschnitte 1 bis 4.2 sinngemäß.

Im Folgenden werden für die fünfte Prüfungskomponente als „mündliche Prüfung in neuer Form“ für das Fach bzw. das Referenzfach Deutsch Festlegungen getroffen, die über die Bestimmungen der Abschnitte 1 bis 4.2 hinausgehen.

Diese Empfehlung trägt dem Umstand Rechnung, dass in den Lehrplänen der Länder die diesen Prüfungsformen entsprechenden Arbeitsformen zunehmend Bedeutung gewinnen. Sie fördern projektorientiertes Lernen, die fächerverbindende Vernetzung des Erlernten und die kommunikative Kompetenz in unterschiedlichen Lernsituationen. Sie können darum auch als Prüfungssituation realisiert werden. Voraussetzung dafür ist, dass die der Prüfung entsprechende Lern- und Arbeitsform den Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht vertraut ist.

Wird eine der neuen Prüfungsformen gewählt, ist zu beachten, dass je nach der Art der Aufgabenstellung bzw. nach der Zahl der in einer Prüfung zu prüfenden Schülerinnen und Schüler die Vorbereitungszeit bzw. die Dauer der Prüfung angemessen zu verlängern ist.

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

4.3.1 Beschreibung neuer Prüfungsformen

- **Kolloquium mit dem Prüfungsausschuss**

Diese Prüfungsform eignet sich besonders für die Entfaltung fächerverbindender Bezüge einer Aufgabe (z.B.: Der verweigerter Blick durch das Fernrohr in Brechts „Leben des Galilei“: Deutsch / Physik / Religion; Lessings „Laokoon“: Deutsch / Kunst / Philosophie). Text und Aufgabenstellung müssen den fächerverbindenden Ansatz ermöglichen.

- **Präsentation der Ergebnisse produktorientierten Arbeitens durch einen oder mehrere Prüflinge**

Diese Prüfungsform eignet sich besonders für die Realisierung von Gestaltungsaufgaben (z.B.: Darbietung und Kommentierung einer szenischen Interpretation, Entwurf einer Projektskizze, Entwurf eines Abstracts, Schaubildes, einer Grafik oder eines Papers, das die Ergebnisse einer umfangreichen Arbeit dokumentiert). Bei der Aufgabenstellung ist zu beachten, dass sie Gelegenheit zu sachgerechtem Medieneinsatz gibt.

- **Streitgespräch zwischen zwei Personen**

Diese Prüfungsform eignet sich besonders für argumentative und kontroverse Erschließung einer Aufgabe (z.B.: kontroverse Rezensionen, antithetische Interpretations- oder Analyseansätze, unterschiedliche epochale Zuordnung eines Textes, kontroverse ethische oder ästhetische Werturteile). In der Aufgabenstellung muss die zugewiesene Position deutlich werden. Beide Positionen müssen eine sachlich fundierte, gleichgewichtige Darstellung

und Argumentation ermöglichen. Auf ein angemessenes Zeitbudget für jeden der beiden Teilnehmer ist zu achten. Es ist Gelegenheit einzuräumen, in einem die Prüfung abschließenden Statement die eigene Position und den Gesprächsverlauf zu reflektieren.

4.3.2 Anforderungen und Bewertung

Die Ausführungen in 4.2 gelten sinngemäß.

Spezifische Anforderungen in den neuen Formen der mündlichen Prüfungen sind darüber hinaus:

- die Fähigkeit Zusammenhänge zu erkennen und darzustellen (vor allem: Kolloquium)
- die Fähigkeit zu mediengestützter Präsentation (vor allem: Präsentationsaufgabe)
- die Fähigkeit zu streitigem Argumentieren (vor allem: Streitgespräch).

Diese spezifischen Anforderungen sind bei der Bewertung der Prüfungsleistung angemessen zu berücksichtigen.

TEIL II - Aufgabenteil

1 Aufgabenbeispiele für die schriftliche Prüfung

1.1 Allgemeine Hinweise

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

Sie sind folgendermaßen gegliedert:

- a) Prüfungsaufgabe (Aufgabenart, Texte / Materialien, Aufgabenstellung)
- b) Erwartungshorizont (unterrichtliche Voraussetzungen, Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung, Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“).

Die Unterschiedlichkeit der Lehrpläne der Länder, lässt weder eine zu stark Normierung der Aufgabenbeispiele zu noch eine Berücksichtigung der vielfältigen länderspezifischen Vorgaben für die Konzeption von Prüfungsaufgaben, Erwartungshorizonten (z.B. Formulierung eines übergeordneten Themas, Rasterform eines Erwartungshorizontes u.Ä.) und die Zuordnung zu Grund- bzw. Leistungskursen. Ziel ist es, exemplarisch das erwartete Anforderungsniveau als Orientierungsmaßstab darzustellen, wobei die steuernde Funktion der Anforderungsbereiche in besonderer Weise herausgearbeitet und anschaulich gemacht wird.

Mit der Auswahl der Aufgabenbeispiele ist keine normierende Bevorzugung einer bestimmten literarischen, literatur- oder sprachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Richtung verbunden.

Die vorgelegten Beispiele sollen aufgrund der Fülle der möglichen Varianten als rahmensetzende, weiterzuentwickelnde Orientierungen gesehen werden.

1.2 Aufgabenbeispiele

1.2.1 Beispiel für untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation (vgl. 3.2.1.)

a) Prüfungsaufgabe - Grundkurs

Joseph von Eichendorff

Der Jäger Abschied

(1810)

01 Wer hat dich, du schöner Wald,
Aufgebaut so hoch da droben?
Wohl den Meister will ich loben,
Solang noch mein Stimm erschallt.

05 Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!

Tief die Welt verworren schallt,
Oben einsam Rehe grasen,
Und wir ziehen fort und blasen,
10 Daß es tausendfach verhallt:
Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!

Banner, der so kühle wallt!
Unter deinen grünen Wogen
Hast du treu uns auferzogen,
15 Frommer Sagen Aufenthalt!
Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!

Was wir still gelobt im Wald,
Wollen's draußen ehrlich halten,
Ewig bleiben treu die Alten:
20 Deutsch Panier, das rauschend wallt,
Lebe wohl,
Schirm dich Gott, du schöner Wald!

Anmerkung: Banner: bei Eichendorff auch „der Banner“; Panier: Banner

Text aus:

Joseph von Eichendorff, Der Jäger Abschied, in: Karl Otto Conrady, Das Buch der Gedichte, Berlin: Cornelsen, 1987, S. 238

Erich Fried

Neue Naturdichtung

(1972)

01 Er weiß daß es eintönig wäre
nur immer Gedichte zu machen
über die Widersprüche dieser Gesellschaft
und daß er lieber über die Tannen am Morgen

05 schreiben sollte
Daher fällt ihm bald ein Gedicht ein
über den nötigen Themenwechsel und über
seinen Vorsatz
von den Tannen am Morgen zu schreiben

10 Aber sogar wenn er wirklich früh genug aufsteht
und sich hinausfahren läßt zu den Tannen am Morgen
fällt ihm dann etwas ein zu ihrem Anblick und Duft?
Oder ertappt er sich auf der Fahrt bei dem Einfall:
Wenn wir hinauskommen
15 sind sie vielleicht schon gefällt
und liegen astlos auf dem zerklüfteten Sandgrund
zwischen Sägemehl Spänen und abgefallenen Nadeln
weil irgendein Spekulant den Boden gekauft hat

Das wäre zwar traurig
20 doch der Harzgeruch wäre dann stärker
und das Morgenlicht auf den gelben gesägten Stümpfen
wäre dann heller weil keine Baumkrone mehr
der Sonne im Weg stünde. Das
wäre ein neuer Eindruck
25 selbsterlebt und sicher mehr als genug
für ein Gedicht
das diese Gesellschaft anklagt

Text aus:

Erich Fried, Neue Naturdichtung, in: Erich Fried, Die Freiheit den Mund aufzumachen, Berlin: Wagenbach 1972, S. 25

Aufgabenstellung

1. Interpretieren Sie das Gedicht von Eichendorff!
2. Wie verwendet Fried – im Unterschied zu Eichendorff – das Waldmotiv?
3. Erschließen Sie am Beispiel dieses Motivwandels Charakteristika von Romantik und Moderne!

b) Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

Als Voraussetzung gelten das Kursthema „Von der Romantik zum Realismus“ und die Unterrichtseinheit „Traditionelle und moderne Naturlyrik“ (in unterschiedlichen Kurshalbjahren). Die Schülerinnen und Schüler kennen romantische Themen und Motive und haben von Eichendorff die folgenden Gedichte besprochen: *Sehnsucht, Abschied, Die Heimat, Die zwei Gesellen, Wünschelrute*. Aus einer Unterrichtseinheit „Lyrik und Sprache“ kennen sie Frieds Gedicht *Die mit der Sprache*. Neu für sie sind die vorliegenden Texte und deren motiv- und epochenbezogener Vergleich.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Zu Aufgabe 1

Grundvoraussetzung ist, dass Form, Sprache, Motivik und Inhalte funktional und Einheiten bildend untersucht werden.

Form: 4 Strophen zu je 6 Versen mit variiertem Refrain, vierhebiger Trochäus mit Pausensenkung bei stumpfer Kadenz, umarmender Reim mit durchgehendem a-Reim auf dem Schlüsselwort „Wald“, alternierende Assonanzverkettung (a – o) der Verse und Strophen, dem Reimschema entsprechender Kadenzwechsel; Liedhaftigkeit. – Sprache: Simplizität wollende, versatzstückhafte, wiederholungsreiche Sprache; syntaktische Formen eines Zwiegesprächs zwischen „Jägern“ und „Wald“ im Rahmen eines Monologs; antikisierende Vokabeln. – Motivik: Wald-, Abschiedsmotiv; Antithetik: Wald – Welt, Ruhe – Hektik, Tradition – Moderne, Wert – Unwert. – Thema: Gefährdung der Werte: Natur, Tradition. – Intention: Bewusstsein, das Alte, Vertraute, Wertvolle loslassen zu müssen, verbunden mit dem Versuch, es auf andere Weise (Erinnerung, Imagination, Stilisierung) dennoch bewahren zu können; typisch Eichendorff.

Zu Aufgabe 2

Der Autor thematisiert das Lyrikschreiben, ironische Umkehrung des Wald-Motivs, Modernität des Unmodernen, sarkastische Behandlung des Motivs und – vielleicht resignative – Selbstironie; neue Naturlyrik als Sparte der gesellschaftskritischen Lyrik; Verteidigung des Waldes als lyrisches Motiv unter dem Vorzeichen seiner gesellschaftskritischen Instrumentalisierung. Naturlyrik hier nicht als Realitätsandacht oder -flucht, sondern durch ironische Brechung und gesellschaftskritische Umorientierung wieder möglich, ja u.U. notwendig. – Romantik: Motivik, Rückwärtsgeandtheit; raffinierte Simplizität von Form/Sprache. – Moderne: Gesellschaftsbezug; Relation: Kritik – Poesie; Form und Sprache; produktive Rezeption der Vergangenheit.

Zu Aufgabe 3

Romantik: Motivik vgl. Erwartungshorizont zu Aufgabe 1. – Formale Aspekte: Volksliedstrophennähe – Sprache: Schlichtheit mit Versatzstückcharakter, Atmosphäre evozierende Unbestimmtheit der Benennungen, Attributsarmut bzw. schmückender Charakter der wenigen Attribute. – Moderne: Motivik: ironische Brechung eines traditionellen Motivs, Autoreferenz (lyrischer Autor, Gattung Lyrik), Gesellschaftskritik an der vom Kommerz bestimmten Umweltzerstörung. – Form: offen, Organisation im Zeilenbruch. – Sprache: prosanah, alltagssprachlich.

In der Kenntnis der Gedichtinterpretation sowie der Motivik und Eichendorff'scher Lyrik ist der Anforderungsbereich (AB) I betroffen; die Anwendung auf dieses spezifische Gedicht erfüllt den AB II; Ableitungen im Hinblick auf Thema und Intention reichen in den AB III. AB II steht im Mittelpunkt. Kenntnis und Kennung der Epochentypik gehören zu den AB I und II. Die Erarbeitung der Instrumentalisierung des Wald-Motivs und seiner selbstironischen Brechung ist anspruchsvoll und erfüllt die AB II und III.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ verlangt – bei Schwerpunktsetzungen – die differenzierte und kompetente Erfüllung des Erwartungshorizonts, ohne jedoch auf Vollständigkeit im Detail zu drängen. Signifikante Unterschiede zwischen romantischer und moderner Naturlyrik müssen Teil der Erschließung sein. Die sprachlich-stilistische Gestaltung der Arbeit muss flüssig, korrekt und verständlich, der Aufbau klar gegliedert sein.

Für die Note „ausreichend“ genügt es, wenn Eichendorffs Gedicht richtig verstanden worden ist und die Form/Sprache – Inhalt – Analyse einige wesentliche Ergebnisse funktionalisiert erbracht hat; wenn Erich Frieds instrumentalisierender Ansatz und die ironische Behandlung des Wald-Motivs prinzipiell erkannt worden sind; wenn der fundamentale Unterschied zwischen

romantischer und moderner Naturlyrik eingebracht worden ist, die Gesellschaftskritik auf der Basis der Umweltzerstörung. Der Aufbau muss erkennbar geordnet, der Stil verständlich, sowie die sprachliche Gestaltung weitgehend fehlerfrei sein.

Variante für den Leistungskurs:

Aufgabenstellung

1. Interpretieren Sie vergleichend die Gedichte von Eichendorff und Fried!
2. Untersuchen Sie, ausgehend von den Gedichten, das Verhältnis der Moderne zur Romantik!
3. Wie beurteilen Sie Frieds Versuch, heutzutage noch Naturlyrik zu schreiben?

**1.2.2 Beispiel für untersuchendes Erschließen pragmatischer Texte:
Textanalyse (vgl. 3.2.2)**

a) Prüfungsaufgabe - Grundkurs

	Benjamin Henrichs Theater in Dresden: Zehn Stunden Goethe Zwei Fäuste und kein Halleluja (1990)
01	Herr Heinrich Faust verwettet seine Seele. Doch ausgerechnet jetzt, an der vielleicht berühmtesten Stelle des berühmtesten Dramas, verliert er seinen Text. Ein kurzer Hänger, ein kurzer Schreck, dann geht es glücklich weiter: „Verweile doch, du bist so schön ...“ Natürlich ist diese Panne inszeniert. Ein Scherz, was sonst.
05	Zehn Theaterstunden und etwa zehntausend Faust-Verse später wähnt sich der deutsche Held am Ziel. Er ist nun ein eisgrauer, blinder Mann, doch in seines Kopfes Nacht erblickt er das Trugbild des Glücks. Und wieder kommt er an die berühmteste Stelle des Dramas, und wieder hat er Mühe mit dem Text. Goethe höchstselbst, dargestellt vom Dresdner Schauspieler Albrecht Goette (kein Scherz!), muß dem stammelnden Greis die richtigen Verse soufflieren. „Verweile doch, du bist so schön ...“
10	Aber rätselhaft: bei seinem ersten Textausfall war Faust ein ranker, blonder Jüngling, bei seinem letzten ist er ein schwerer, seehundhaft melancholischer Mann. Ist Heinrich Faust auf seiner langen Weltenfahrt und Zeitenreise also auf wundersame Weise nicht nur gealtert, sondern leibhaftig ein anderer geworden?
15	Nein, des Rätsels Kern ist ein toller Regie-Einfall: Zwei Fäuste spielen den Faust, und beide sind zugleich Mephisto. Christoph Hohmann und Wolfgang Engel (der Regisseur!) teilen sich die beiden Riesenrollen auf brüderliche Weise – springen ständig von der einen Figur in die andere und behende wieder zurück; und manchmal spielen sie auch synchron – sind Faust und Faust und Doppelteufel.
20	Das Ganze ist ein rechter deutscher Dramaturgen-Geniestreich: Die zwei Seelen, die (ach!) in Faustens Brust wohnen, haben nun (zwiefach ach!) zwei Köpfe, zwei Bäuche, vier Füße bekommen. Der Zuschauer ist verblüfft, fühlt sich erleuchtet – doch bald schon wird ihm von alledem ganz dumm.
25	Denn das Verwirrspiel kostet einen hohen Preis: Noch in der fünften, in der sechsten Stunde der Tragödie ist aus den beiden Figuren keine Figur geworden – aus Faust

30	kein Mensch, aus Mephisto kein Teufel. So wird das im zweiten Teil ohnehin zerfallende Stück noch weiter zerlegt und zerstückelt – in immer neue Faust-Kommentare, in immer neues Mephisto-Material. Aus einem möglichen Drama (Faust und Mephisto: Die Unzertrennlichen) ist nun längst eine ziemlich sture dramatisch-dramaturgische Übung geworden. Wieder einmal hat der große, der schlagende Regie-Einfall das Theater erschlagen. Ein weiter, leerer Raum, ein heller Horizont. Nur wenige Objekte: eine karge Bettstatt, ein Schreibpult, ein Reisekoffer.
35	Dann stürmen zwei zwillingshafte Männer auf Frank Hänigs Bühne: Beide tragen denselben Hut, denselben langen Reisemantel; beide haben das Haar zum Zopf gebunden. Hand in Hand, die Hände über Kreuz, sprechen sie die „Zueignung“, beginnen gemeinsam Fausts ersten Monolog. Gemeinsam legen sie sich ins Bett, unter die rote Bettdecke, lesen noch ein bißchen, dann ein schneller Gutenachtkuß.
40	Aus den Doppelgängern werden bald Gegenspieler. Während sich Hohmann (Faust der Jüngere) schwärmerisch am Boden wälzt, hockt Engel (Faust der Ältere) skeptisch im Bette. Wenn es später ums Gretchen geht, möchten natürlich beide Fäuste der Faust sein: also rempelt erst der Jüngere das Mädchen rüde an, dann nähert sich der Ältere, schüchtern, wie es sich für einen Herrn in mittleren Jahren gehört. Und so, und so ähnlich, weiter und immer weiter. Und immer munter.
45	Fausts Reise durch die kleine und die große Welt ist in Engels Inszenierung eine Expedition ohne größere Gefahren. Der engen Welt des ersten Teils fehlt es an Schrecken, der weiten Welt des zweiten Teils an Phantastik. Der Regisseur geht durch das Stück nicht wie ein Wanderer (der alles wie zum erstenmal sieht), sondern wie ein kundiger, freundlich-ironischer Reiseleiter, der jede Etappe mit Sorgfalt vorausbedacht hat; der dem mitreisenden Zuschauer jeden Irrweg, jeden Unfall ersparen möchte.
50	[...] So hält der Regisseur sich Faust (das Drama, das Rätsel, die Zumutung Faust) zehn Stunden lang vom Leibe. Er führt das Stück immer nur vor, mit allen Mitteln und Kniffen der theatralischen Vernunft – aber niemals läßt er sich von ihm verführen, wozu er wenigstens manchmal ein wenig den Verstand verlieren müßte. Zehn Stunden von imponierend (und deprimierend) gleichmäßiger Qualität. Zehn Stunden ohne Abstürze ins Dumme oder auch bloß Geschmacklose, aber auch ohne Höhenflug der Phantasie. [...]
55	Natürlich gibt es am Ende keine Engel und keine seligen Knaben, keine Mater Gloriosa und keinen Chorus Mysticus. Nichts Ewigweibliches zieht uns hinan (oder wenigstens hinab). Die Bühne gehört am Ende wieder, wie am Anfang, den beiden Männern/Doppelgängern allein. Ein Eisenbahngleis führt nun über die ganze Bühne – mit Fausts Ende und Goethes Tod (aha und ach!) beginnt endgültig das Maschinenzeitalter. Der Regisseur als Fahrdienstleiter der Weltgeschichte.
60	In der letzten, zehnten Stunde des Spektakels werden die Rollen endlich verteilt: Faust und Mephisto, Mephisto und Faust sitzen an zwei Garderobentischen – Engel wird nun in den alten, grauen Faust verwandelt, Hohmann läßt sich zum Gründgens-Doppelgänger schminken. Faust endet – und Mephisto bläst einen blauen Luftballon (die Welt? die Seele? Gott?) so lange auf, bis der schließlich zerplatzt. Das dauert und ist sehr spannend, zum erstenmal bekommt der Zuschauer (lange belehrt, gründlich unterhalten, restlos erschöpft) so etwas wie Herzklopfen.
65	Aus und vorbei? Noch immer nicht. Denn nun springt der tote Faust von den Schienen, feiert mit Bruder Mephisto fröhliche Wiedervereinigung. Zwei Clowns sprechen die Abkündigung: „Des Menschen Leben ist ein ähnliches Gedicht: Es hat wohl einen
70	
75	

80	<p>Anfang, hat ein Ende, allein ein Ganzes ist es nicht.“ Unglaublich, aber wahr: der Dresdner Faust ist jetzt zu Ende. Der Zuschauer darf das Dresdner Schauspielhaus, das ihm drei Abende lang eine brütendheiße Heimstatt war, doch noch verlassen. Enteile doch, es ist so schön. Zehn Jahre hat Wolfgang Engel sehr erfolgreich in Dresden inszeniert, der Zehnstundenfaust ist sein Abschied. Jetzt zieht er nach Frankfurt (Main). Nach Frankfurt! Dort müßte er Goethe dann wohl treffen!</p> <p style="text-align: right;">(904 Wörter)</p> <p><i>Text aus: DIE ZEIT, 7. September 1990, S. 68.</i></p>
----	--

Aufgabenstellung:

1. Untersuchen Sie die Position des Autors und analysieren Sie, wie er diese argumentativ und sprachlich entwickelt. Fassen Sie Ihre Ergebnisse thesenartig zusammen!
2. Beurteilen Sie die Überzeugungskraft der Theaterkritik aus der Sicht dessen, der den „Faust“ zwar kennt, die Inszenierung selbst aber nicht gesehen hat und sich in der Zeitung informiert!

b) Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

In der Qualifikationsphase wurde Goethes *Faust* behandelt. Im Zusammenhang mit der Teilhabe am literarischen Leben waren Rezensionen Gegenstand des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler sind mit der Analyse von pragmatischen Texten vertraut. Der vorgelegte Text wurde im Unterricht nicht bearbeitet.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Zu Aufgabe 1

Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die wesentlichen Aspekte der Argumentation und ihre Struktur herausarbeiten; dazu gehören z.B. Einleitung und daran anknüpfender Schluss, Veranschaulichung des Regiekonzepts, Zusammenfassung der Kritik (dramaturgische Willkür, Verwirrung der Zuschauer, Reduktion der Komplexität, Zerfallen des Dramas in Einzelaspekte, Reduktion der Komplexität, Banalität der Aktualisierung, Spannungslosigkeit durch Berechenbarkeit, Erfassen der Auffassung Henrichs‘ über eine *geglückte* Regiearbeit).

Für die sprachliche Gestaltung der Rezension sind beispielsweise kennzeichnend: Wortspiele mit *Faust*-Zitaten, Anspielung auf Filmtitel, Übertreibungen („rechter deutscher Dramaturgen-Geniestreich“), Ironie, idiomatische Anspielungen („des Rätsels Kern“), alltagssprachliche, Syntax („Mündlichkeitsstil“), Zuspitzungen, Pointen, Satzrudimente.

Die thesenartige Zusammenfassung sollte die wesentlichen Aspekte der Kritik (s.o.) pointiert formulieren.

Zu Aufgabe 2

Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihres Verständnisses des *Faust* die Interpretation durch den Regisseur Wolfgang Engel – wie sie in der Rezension deutlich wird – kritisch überprüfen. Gesichtspunkte dieser erörternden Darstellung sind die Tatsachenfeststellungen des Textes, z.B. bestimmte Regie-Einfälle betreffend. Bewerten der von Henrichs kritisierten Regiewillkür, der rationalistischen, alles Emotional-Irrationale ausschließenden Annäherung an *Faust*, Beurteilung der versuchten Aktualisierung des *Faust*-

Stoffs (Wiedervereinigung Deutschlands). Darüber hinaus Beurteilung der Qualität der Theaterkritik selbst: z.B. hinsichtlich ihres Informationsgehalts, ihres Unterhaltungswerts sowie ihrer journalistischer Qualität im Zusammenhang mit der Angemessenheit ihrer Polemik.

Die Anforderungen in Aufgabe 1 in Bezug auf die Erschließung des unbekanntes Rezensionstextes hinsichtlich der Argumentation und sprachlichen Gestaltung liegen im Wesentlichen in den Anforderungsbereichen (AB) I und II; die thesenartige Zusammenfassung stellt die Schülerinnen und Schüler vor die Aufgabe, präzise zu formulieren und selbstständig auswählen, anordnen und darstellen zu müssen, was sie bereits erarbeitet haben (AB II). Aufgabe 2 liegt wegen des Erörterungsauftrages überwiegend im AB III.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ kann erteilt werden, wenn die im Erwartungshorizont genannten Aspekte differenziert und klar strukturiert ausgearbeitet sind und die sprachliche Darstellung über die standardsprachlichen Normen hinaus stilistisch ansprechend gestaltet ist. Die Ausführungen sollen ein ausgeprägtes, begründetes Urteil über die journalistische Qualität der Theaterkritik enthalten. Eine besondere Leistung wäre das Aufdecken einer Parallele zwischen der vom Kritiker beim Regisseur monierten Originalitätssucht und einer kaum minder ausgeprägten sprachlichen ‚Gag-Sucht‘ beim Kritiker selbst. In ihrer diesbezüglichen habituellen Vorausberechenbarkeit sind sich die beiden ähnlicher, als es zunächst scheint. Die sprachlich-stilistische Gestaltung der Arbeit muss flüssig, korrekt und verständlich, der Aufbau klar gegliedert sein.

Für die Note „ausreichend“ genügt es, dass die argumentative Struktur in wesentlichen Zügen erfasst und zentrale Kritikpunkte verstanden wurden. Eigene kritische Ansatzpunkte sollen deutlich werden. Die Sprachuntersuchung soll eine grundsätzliche Fähigkeit zur funktionalen Analyse erkennen lassen. Ansätze einer eigenständigen Beurteilung der Theaterkritik müssen erkennbar sein. Aufbau und Stil müssen verständlich, die sprachliche Gestaltung weitgehend fehlerfrei sein.

1.2.3 Beispiel für erörterndes Erschließen literarischer Texte: Literarische Erörterung (vgl. 3.2.3)

a) Prüfungsaufgabe - Leistungskurs

Sten Nadolny (* 1942)
Die Entdeckung der Langsamkeit
(1983)

Vorbemerkung

Sten Nadolnys Roman „Die Entdeckung der Langsamkeit“ liegt die Biographie des englischen Seefahrers und Nordpolforschers John Franklin (1786-1847) zugrunde.

Erstes Kapitel

01 **Das Dorf**

John Franklin war schon zehn Jahre alt und noch immer so langsam, daß er keinen Ball fangen konnte. Er hielt für die anderen die Schnur. Vom tiefsten Ast des Baumes reichte sie herüber bis an seine emporgestreckte Hand. Er hielt sie so gut wie der

05 Baum, er senkte den Arm nicht vor dem Ende des Spiels. Als Schnurhalter war er geeignet wie kein anderes Kind in Spilsby oder sogar in Lincolnshire. Aus dem Fenster

des Rathauses sah der Schreiber herüber. Sein Blick schien anerkennend. Vielleicht war in ganz England keiner, der eine Stunde und länger nur stehen und eine Schnur halten konnte. Er stand so ruhig wie ein Grabkreuz, ragte wie ein Denkmal.

10 „Wie eine Vogelscheuche!“ sagte Tom Barker.

Dem Spiel konnte John nicht folgen, also nicht Schiedsrichter sein. Er sah nicht genau, wann der Ball die Erde berührte. Er wußte nicht, ob es wirklich der Ball war, was gerade einer fing, oder ob der, bei dem er landete, ihn fing oder nur die Hände hinhielt. Er beobachtete Tom Barker. Wie ging denn das Fangen? Wenn Tom den

15 Ball längst nicht mehr hatte, wußte John: das würde nie einer besser können als Tom, der sah alles in einer Sekunde und bewegte sich ganz ohne Stocken, fehlerlos.

Jetzt hatte John eine Schliere im Auge. Blickte er zum Kamin des Hotels, dann saß sie in dessen oberstem Fenster. Stellte er den Blick aufs Fensterkreuz ein, dann rutschte sie herunter auf das Hotelschild. So zuckte sie vor seinem Blick her immer

20 weiter nach unten, folgte aber höhnisch wieder hinauf, wenn er in den Himmel sah. Morgen würden sie zum Pferdemarkt nach Horncastle fahren, er fing schon an sich zu freuen, er kannte die Fahrt. Wenn die Kutsche aus dem Dorf fuhr, flimmerte erst die Kirchhofsmauer vorbei, dann kamen die Hütten des Armenlandes Ing Ming, davor Frauen ohne Hüte, nur mit Kopftüchern. Die Hunde waren dort mager, bei den Men-

25 schen sah man es nicht, die hatten etwas an.

Sherard würde vor der Tür stehen und winken. Später dann das Gehöft mit der rosenbewachsenen Wand und dem Kettenhund, der seine eigene Hütte hinter sich herschleifte. Dann die lange Hecke mit den zwei Enden, dem sanften und dem scharfen. Das sanfte lag von der Straße entfernt, man sah es lang kommen und lang gehen. Das

30 scharfe, dicht am Straßenrand, hackte einmal durchs Bild wie die Schneide einer Axt. Das war das Erstaunliche: in dichter Nähe funkelte und hüpfte es, Zaunpfähle, Blumen, Zweige. Weiter hinten gab es Kühe, Strohdächer und Waldhügel, da hatte das Erscheinen und Verschwinden schon einen feierlichen und beruhigenden Rhythmus. Die fernsten Berge waren wie er selbst, sie standen einfach da und schauten.

35 Auf die Pferde freute er sich weniger, aber auf Menschen, die er kannte, sogar auf den Wirt des Red Lion in Baumber. Dort pflegten sie haltzumachen, Vater wollte zum Wirt an die Theke. Da kam dann etwas gelbes im hohen Glas, Gift für Vaters Beine, der Wirt reichte es herüber mit seinem schrecklichen Blick. Das Getränk hieß Luther und Calvin. John hatte keine Angst vor finsternen Gesichtern, wenn sie nur so

40 blieben und ihre Mienen nicht auf unerklärliche Weise rasch wechselten.

Jetzt hörte John das Wort „schläft“ sagen und erkannte vor sich Tom Barker. Schlafen? Sein Arm war unverändert, die Schnur gespannt, was konnte Tom auszusetzen haben? Das Spiel ging weiter, John hatte nichts verstanden. Alles war etwas zu schnell, das Spiel, das Sprechen der anderen, das Treiben auf der Straße vor dem Rathaus. Es war auch ein unruhiger Tag. Eben wurlte die Jagdgesellschaft von Lord

45 Willoughby vorbei, rote Röcke, nervöse Pferde, braungefleckte Hunde mit tanzenden Ruten, ein großes Gebelfer. Was hatte nur der Lord von so viel Wirbel?

Ferner gab es wenigstens fünfzehn Hühner hier auf dem Platz, und Hühner waren nicht angenehm. Sie suchten dem Auge auf plumpe Art Streiche zu spielen. Regungslos standen sie da, kratzten dann, pickten, erstarrten wieder, als hätten sie nie gepickt, täuschten frech vor, sie stünden seit Minuten unverändert. Schaute er aufs

50 Huhn, dann zur Turmuhr, dann wieder aufs Huhn, so stand es starr und warnend wie vordem, hatte aber inzwischen gepickt, gekratzt, mit dem Kopf geruckt, den Hals gewandt, die Augen glotzten anderwärts, alles Täuschung! Auch die verwirrende An-

55 ordnung der Augen: was sah denn ein Huhn? Wenn es mit dem einen Auge auf John sah, was nahm das andere wahr? Damit fing es doch schon an! Hühnern fehlte der gesammelte Blick und die zügige, angemessene Bewegung. Schritt man auf sie zu, um

60	sie bei ungetarnten Veränderungen zu ertappen, dann fiel die Maske, es gab Geflatter und Geschrei. Hühner kamen überall vor, wo Häuser standen, es war eine Last. Eben hatte Sherard ihn angelacht, aber nur kurz. Er mußte sich Mühe geben und ein tüchtiger Fänger sein, er stammte aus Ing Ming und war mit fünf Jahren der Jüngste. „Ich muß aufpassen wie Adler“, pflegte Sherard zu sagen, nicht „wie ein Adler“, sondern „wie Adler“ ohne „ein“, und dabei guckte er ganz ernst und starr wie ein spä- hendes Tier, um zu zeigen, was er meinte. Sherard Philip Lound war klein, aber John
65	Franklins Freund. Jetzt nahm sich John die Uhr von St. James vor. Das Zifferblatt war an der Seiten- kante des dicken Turms auf den Stein gemalt. Nur einen Zeiger gab es, und der mußte dreimal am Tag vorgerückt werden. John hatte eine Bemerkung gehört, die ihn mit dem eigensinnigen Uhrwerk in Verbindung brachte. Verstanden hatte er sie nicht, a- ber er fand seitdem, die Uhr habe mit ihm zu tun.
70	[...]

(906 Wörter)

*Text aus: Sten Nadolny, Die Entdeckung der Langsamkeit, München: Piper Verlag
15 1989, S. 9 ff.*

Aufgabenstellung

1. Untersuchen Sie, wie der Erzähler die Hauptfigur einführt!
2. Erörtern Sie, von dem vorliegenden Romananfang ausgehend, inwieweit das Thema „Langsamkeit“ für Sie in der Auseinandersetzung mit Literatur von Bedeutung sein kann!

b. Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler haben sich in der Qualifikationsphase mit der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, dabei unter anderem mit dem Thema „Langsamkeit“ beschäftigt und können traditionelles von modernem Erzählen unterscheiden. Auch auf zentrale Merkmale postmodernen Erzählens wurde in diesem Zusammenhang eingegangen. Sie verfügen über ein entsprechendes poetologisches Wissen und kennen Verfahrensweise textimmanenter und – externer Interpretation sowie der erörternden Texterschließung.

Der thematische Zusammenhang eignet sich auch für Unterrichtsvorhaben, die fachübergrei- fend bzw. fächerverbindend konzipiert sind, das Thema „Langsamkeit“ in besonderer Weise für eine Untersuchung im Zusammenhang der Fächer Philosophie und Physik.

Der vorgelegte Text wie die Aufgabenstellung sind für die Schülerinnen und Schüler unbe- kannt.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Zu Aufgabe 1

Die Schülerinnen und Schüler sollen zeigen, wie der Erzähler die Hauptperson einführt, und dabei das erzählerische Vorgehen herausarbeiten. Wesentliche Aspekte sind: überwiegend auktoriales Erzählen (Er-Erzähler, gelegentlich personale Perspektive, gekennzeichnet durch

erlebte Rede), Perspektivenwechsel (Außen-/Innensicht), antithetische Motivbereiche (z.B. Schnelligkeit vs. Langsamkeit), vorherrschende chronologisch-sukzessive Anordnung, Einführung der Hauptfigur in Verknüpfung mit dem zentralen Romanthema.

Zu Aufgabe 2

Ausgehend von den erarbeiteten Ergebnissen bei der Untersuchungsaufgabe zum vorliegenden Text sollen sich die Schülerinnen und Schüler in diesem Hauptteil der Prüfungsaufgabe an Hand ihrer Literaturerfahrungen erörternd mit Thema „Langsamkeit“ auseinandersetzen. Dabei können auch andere Texte der deutschsprachigen und fremdsprachigen Literatur vergleichend bzw. ergänzend hinzugezogen werden.

Gesichtspunkte der Erörterung können sein: Überprüfung der Auffassungen über die Bedeutung von Langsamkeit bzw. Schnelligkeit – auch: Schnelllebigkeit – in der Gesellschaft, kritische Bewertung der Unterhaltungsindustrie (insbesondere audiovisuelle und neue Medien), der Arbeitswelt, der Wissenschaft und Forschung unter den Aspekten Zeitfaktor, Erlebnisfähigkeit, Lebensqualität, Sozialbeziehungen, Konsumverhalten; Skizzierung und Bewertung einer durch Langsamkeit geprägten Lebensgestaltung.

Die Anforderungen in Aufgabe 1 (genaue Textanalyse unter einem inhaltlichen und gestalterisch-formalen Akzent) sind den Anforderungsbereichen (AB) I und II zuzuordnen.

Aufgabe 2, dem Schwerpunkt der Prüfungsaufgabe, verlangt auf Grund der erörternden Darstellung und thematisch zu aspektuierenden Strukturierung gelesener oder im Unterricht behandelte Werke Anforderungen des AB II und III.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ verlangt detaillierte Ausführungen zur erzählerischen Einführung der Hauptfigur, wie sie im Erwartungshorizont zu Aufgabe 1 genannt werden. Bei der Erörterung als Schwerpunkt der Prüfungsaufgabe ist entscheidend, inwieweit es den Schülerinnen und Schülern gelingt, an geeigneten Beispielen die literarische und gesellschaftliche Bedeutung des Themas „Langsamkeit“ überzeugend zu diskutieren. Dabei sind Klarheit der Sprache und Gedankenführung, Schlüssigkeit und Differenziertheit der Argumentation sowie Sicherheit im Urteil für die Benotung bestimmend.

Die Note „ausreichend“ wird vergeben, wenn grundsätzlich zutreffende Ausführungen zur Einführung der Hauptfigur gemacht werden. Die erörternde Auseinandersetzung mit dem Thema „Langsamkeit“ muss in Ansätzen zutreffend stattfinden, die Gedankengänge sollen nachvollziehbar entwickelt und verständlich formuliert sein. Die Urteilsbildung muss im Ganzen begründet hergeleitet sein. Die Darstellung muss den standardsprachlichen Normen entsprechen.

1.2.4 Beispiel für erörterndes Erschließen pragmatischer Texte: Texterörterung (vgl. 3.2.4)

a) Prüfungsaufgabe - Grundkurs

	Fritz Reheis Die Kreativität der Langsamkeit - Neuer Wohlstand durch Entschleunigung (Auszug) (1996)
01	Eine entschleunigte Gesellschaft ist eine Gesellschaft, in der nicht das Haben von Sachen, sondern das Sein der Menschen im Mittelpunkt stehen wird. Alles wird sich

05	um ihr Wohlbefinden, um die Entfaltung und Erfüllung ihrer Möglichkeiten drehen und das ist der Kern menschlichen Glücks. Die entschleunigte Gesellschaft wird eine Gesellschaft der Muße und der Faulheit sein, verstanden als „kluge Lust“.
10	Was können wir tun gegen die Beschleunigung des Lebens, gegen die tägliche Hetzjagd? Gute Ratschläge haben Konjunktur. Noch schneller arbeiten, noch besser planen, optimales Zeitmanagement! Die Zeit ignorieren, die Uhr ablegen, den Bio-rhythmus pflegen! Keine Zeitungen mehr lesen und keine Nachrichten anschauen, aufs Land ziehen, aussteigen! Die Beschleunigung selbst bekämpfen, einen Verein zur „Verzögerung der Zeit“ gründen, damit beginnen weltweit alle Texte klein zu schreiben, um die Menschen zu zwingen, wenigstens beim Lesen langsamer zu werden. All dies sind Sackgassen. Sie verlagern die Überforderung nur von einem Ort zum anderen, beseitigen sie aber nicht. Wir kommen nicht darum herum, einige gesellschaftliche, insbesondere ökonomische, Spielregeln durch zeitgemäßere zu ersetzen. Diese Spielregeln sind im Laufe von Jahrhunderten entstanden und waren lange Zeit sehr sinnvoll, erweisen sich heute aber als hochgradig zerstörerisch.
15	Was heißt das konkret? [...] Erstens müsste jeder für sich versuchen, den Antreiber in Arbeit und Freizeit go gut wie irgend möglich aus dem Weg zu gehen, sich zu verweigern. Er müsste lernen, seine Eigenzeiten wahrzunehmen und diesen Eigenzeiten gegenüber den fremden Programmzeiten Autorität zu verschaffen.
20	Wir sollten nicht von einem Erlebnis zum nächsten hetzen, sondern die Kreativität der Langsamkeit, den Genuss der Wiederholung, das Abenteuer des Wartens entdecken lernen. Wir würden unmittelbar belohnt werden, verspricht Heiko Ernst in seinem Buch >Gesund ist, was Spaß macht<: „Gesundheit ist Lebenskunst - und diese Kunst lässt sich erlernen. Dabei müssen wir als erstes begreifen, wie wichtig die Dinge im Leben sind, die wir oft gering schätzen oder für die wir keine Zeit haben: spielen, genießen, herumtollen, faulenzen, schmökern, süffeln, schmusen ... Diese Alltagsfreuden gibt's nicht auf Rezept. Sie sind kostenlos - und ungeheuer gesundheitsförderlich!“ (Ernst 1992, S. 155).
25	So befreit von Arbeits- und Konsumsucht, bestünde das zweite Ziel darin, den Menschen um uns herum näher zu kommen. Nur wenn wir die Vereinzelung überwinden, haben wir Chancen, den „Sach“zwängen ein Ende zu bereiten. Auch für diese Hinwendung zum anderen ist zu aller erst Zeit nötig: Zeit zum Zuhören, zum Mitdenken, zum Mitteilen. Wir könnten entdecken, dass die Ängste und Hoffnungen der anderen den unseren erstaunlich ähnlich sind. Das wäre eine Erfahrung, die manchen Selbstzweifel überflüssig werden ließe, vielleicht sogar Geborgenheitsgefühle stiften könnte. Wichtig erscheint mir darüber hinaus, dass alte und neue soziale Bewegungen zusammenfinden, damit nicht die Gewerkschaften gegen die Umweltschützer, die Bürgerinitiativen gegen die Parteien Front machen. Wir sollten uns dabei bemühen, aus den Fehlern vergangenen Engagements für eine bessere Welt zu lernen, vor allem aus dem missionarisch-oberlehrerhaften Gehabe vieler Aktivisten, das jeden halbwegs kritischen Menschen eher abschreckt als mitreißt.
30	
35	
40	
	(475 Wörter)
	<i>Text aus: Fritz Reheis, Die Kreativität der Langsamkeit – Neuer Wohlstand durch Entschleunigung, 2., überarbeitete und ergänzte Auflage, Darmstadt: PRIMUS-Verlag 1998; Erstveröffentlichung 1996, S. 15 f.</i>

Aufgabenstellung

1. Erläutern Sie die Position des Autors und untersuchen Sie, wie er diese argumentativ entwickelt!

2. Erörtern Sie, inwieweit Sie die Auffassungen des Autors für überzeugend halten!

b) Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die unterschiedlichen Erschließungsformen pragmatischer Texte waren Gegenstand des Unterrichts.

Der thematische Zusammenhang eignet sich in besonderer Weise für eine fachübergreifende oder fächerverbindende Bearbeitung (Physik /Philosophie).

Der vorgelegte Text ist im Unterricht nicht behandelt worden.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Zu Aufgabe 1

Bei dieser Teilaufgabe ist die Basis zu schaffen für die Texterörterung (Arbeitsanweisung 2), die den Schwerpunkt der Gesamtaufgabe bildet.

Es wird ein strukturierendes Nachzeichnen der Argumentation des Autors und eine präzise Bestimmung seiner Position erwartet, in deren Zentrum der Entwurf einer alternativen Lebensgestaltung steht; diese zielt auf ein selbst gesteuertes Verhalten hin, das sich von vielfältigen menschlichen Bedürfnissen leiten lässt und zu intensivem Genuss und tiefer Befriedigung führt. Fritz Reheis, der einen besseren Umgang mit der Zeit für unzureichend hält, fordert eine grundsätzliche, positive Umwertung der Langsamkeit als notwendige Voraussetzung zur Entfaltung menschlicher Anlagen und zur qualitativen Bereicherung des Lebens. Dabei wird – über das Individuum hinausgreifend – der sozialen Dimension ein wichtiger Platz zugewiesen.

Die Erläuterungsaufgabe erfordert Fähigkeiten aus dem Anforderungsbereich (AB) II. Die Untersuchung der Entfaltung der Argumentation im Text liegt in den AB I und II.

Zu Aufgabe 2

Die Aufgabe verlangt eine kritische Auseinandersetzung mit Fritz Reheis' provozierendem Gegenmodell zu unserer heutigen Gesellschaft, deren Wertorientierung er für grundsätzlich falsch und schädlich hält. Der argumentative Rahmen für die Erörterung ist gegeben durch die konkreten Vorschläge, die der Text zu individuellem Verhalten und sozialer Orientierung enthält. Ein abwägendes Durchleuchten der Konsequenzen der geforderten Entschleunigung für die Industriegesellschaft wie auch für den Einzelnen ist an geeigneten Fallbeispielen zu leisten.

Aufgabe 2 ist der Schwerpunkt der Prüfungsaufgabe; die erörternde Abwägung und Bewertung sowie die Einbeziehung eigener Kenntnisse aus Sachliteratur und Unterricht umfassen Anforderungen aus den AB II und III.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Für eine gute Bewertung wird erwartet, dass die Argumentation des Autors transparent gemacht und seine Position exakt erläutert wird (Aufgabe 1).

Der Wert der kritischen Auseinandersetzung (Aufgabe 2) ist bestimmt durch innere Differenziertheit, Vielfalt der Aspekte, Logik der Gedankenführung, Überzeugungskraft der Argumente und Sicherheit im Urteil.

Die sprachliche Darstellung sollte standardsprachlich korrekt, präzise im Ausdruck und stilistisch gewandt sein.

Die Note „ausreichend“ kann erteilt werden, wenn die Position des Autors im Ganzen zutreffend dargelegt wird (Aufgabe 1).

Die Auseinandersetzung mit den Auffassungen des Autors (Aufgabe 2) muss genügendes Differenzierungsvermögen, eine nachvollziehbare Gedankenführung und die Fähigkeit zu begründeter Urteilsfindung erkennen lassen.

Die sprachliche Darstellung muss insgesamt den standardsprachlichen Normen entsprechen.

1.2.5 Beispiel für eine erörternde Erschließung ohne Textvorlage: Freie Erörterung (vgl. 3.2.5)

a) Prüfungsaufgabe - Grundkurs

„Ich glaube, wir sind die informierteste und gleichzeitig ahnungsloseste Gesellschaft, die je existiert hat.“

Setzen Sie sich mit dieser Einschätzung des Schriftstellers Peter Turrini auseinander!

b) Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

Sowohl in Jahrgangsstufe 12 als auch in Jahrgangsstufe 13 haben sich die Prüflinge im Rahmen des Lernbereichs „Rede und Gespräch, gedankliche Prosa“ mit „Texten zur Philosophie, zu Sprache, Literatur und -theorie, zu bedeutenden Entwicklungen und aktuellen Ereignissen“ beschäftigt. Der Lernbereich „Literarisches Leben“ (Jahrgangsstufe 13) schreibt die Auseinandersetzung mit den „Zusammenhängen und Wechselbeziehungen von Literatur und modernen Massenmedien“ vor. Die bei der Beschäftigung mit diesen Themen im Deutschunterricht, aber auch in anderen Unterrichtsfächern (z. B. Sozialkunde) und außerhalb der Schule (z. B. bei der Lektüre von Tageszeitungen) gewonnenen Einsichten, Erkenntnisse und Einstellungen bilden den gedanklichen Hintergrund und müssen vom Schüler aktiviert werden, um das ihm unbekannte Thema bearbeiten zu können. Die schriftliche Problemerkörterung ist seit der Jahrgangsstufe 9 Gegenstand der Aufsatzerziehung und verpflichtende Schulaufgabe. Mit fortschreitendem Alter der Schüler werden die zu erörternden Themen komplexer und anspruchsvoller.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Der Prüfling sollte, ausgehend von einer Klärung der zentralen Begriffe, die These Turrinis hinterfragen und zu einer differenzierten Darstellung der gegenwärtigen „Informationsgesellschaft“ kommen. Auf der begrifflichen Ebene ist die Gegenüberstellung eines quantitativen und eines qualitativen Informationsbegriffes möglich sowie die von vernunftdominierter und gefühlorientierter Welterfassung. Bei der Veranschaulichung bietet sich exemplarisches Vorgehen an.

Der Aufsatz sollte die Diskrepanzen zwischen dem technischen und ökonomischen Informationsangebot in der Gesellschaft und den äußeren und inneren Möglichkeiten der Informationsnutzung und -verarbeitung durch den Einzelnen aufzeigen sowie auch die Gefahren des Missbrauchs. Es wird erwartet, dass der Schüler die Scheinsicherheit und Mediengläubigkeit erkennt, in die der Einzelne durch die Informationsflut und das technische Niveau ihrer Aufbereitung

versetzt wird. Es ist denkbar, unterschiedliche Maßstäbe zur Bewertung von Qualität und Quantität der Information anzusprechen und damit die These Turrinis kritisch zu würdigen. Die Aussage kann ferner zum Anlass genommen werden, um aktuelle Tendenzen in der Medienentwicklung zu diskutieren, zum Beispiel Online-Dienste und Internet.

In der Kenntnis der Entwicklung der Argumentation und der Ausarbeitung eines Argumentationsgefüges ist der Anforderungsbereich (AB) I betroffen, in deren Anwendung und Ausrichtung auf das speziell zu erörternde Thema AB II. Insofern, als diese Aufgabe vom Prüfling die Aktivierung von in anderen Zusammenhängen erworbenen Kenntnissen und Einsichten und deren Übertragung und Fokussierung auf das zu behandelnde Thema verlangt, ist AB II gegeben. Da der Schüler darüber hinaus Stellung nehmen, werten und zu begründeten Urteilen gelangen muss, ist AB III gegeben. Der Schwerpunkt liegt auf AB II und III.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Note „gut“ verlangt eine eigenständige, aspektreiche und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema und sollte nur dann vergeben werden, wenn Turrinis kulturpessimistischer Ansatz erkannt und beurteilt wird. Die Gedankengänge sind eigenständig zu entwickeln, Fachbegriffe müssen sicher verwendet werden. Die Darstellung muss gedanklich geordnet, die sprachliche Gestaltung überzeugend sein.

Die Anforderungen sind ausreichend erfüllt, wenn eine Auseinandersetzung mit dem Thema in Grundzügen begründet stattfindet, die Aussagen auf die Aufgabe bezogen werden, die Gedankengänge nachvollziehbar entwickelt werden, wichtige Fachbegriffe richtig verwendet werden, die Darstellung verständlich und standardsprachlich sicher ausgeführt und erkennbar geordnet ist.

1.2.6 Beispiel für gestaltendes Erschließen literarischer Texte: Gestaltende Interpretation (vgl. 3.2.6)

a) Prüfungsaufgabe - Grundkurs

Johann Wolfgang von Goethe Die Leiden des jungen Werther (1787)	
01	Was in dieser Zeit in Lottens Seele vorging, wie ihre Gesinnungen gegen ihren Mann, gegen ihren unglücklichen Freund gewesen, vertrauen wir uns kaum mit Worten auszudrücken, ob wir uns gleich davon, nach der Kenntnis ihres Charakters, wohl einen stillen Begriff machen können und eine schöne weibliche Seele sich in
05	die ihrige denken und mit ihr empfinden kann. So viel ist gewiss, sie war fest bei sich entschlossen, alles zu tun, um Werthern zu entfernen, und wenn sie zauderte, so war es eine herzliche freundschaftliche Schonung, weil sie wusste, wie viel es ihm kosten, ja dass es ihm beinahe unmöglich sein würde. Doch ward sie in dieser Zeit mehr gedrängt, Ernst zu machen; es schwieg ihr
10	Mann ganz über dies Verhältnis, wie sie auch immer darüber geschwiegen hatte, und um so mehr war ihr angelegen, ihm durch die Tat zu beweisen, wie ihre Gesinnungen der seinigen wert seien. An dem selben Tage, als Werther den zuletzt eingeschalteten Brief an seinen Freund geschrieben, es war der Sonntag vor Weihnachten, kam er abends zu Lotten und fand
15	sie allein. Sie beschäftigte sich, einige Spielwerke in Ordnung zu bringen, die sie ihren kleinen Geschwistern zum Christgeschenke zurecht gemacht hatte. Er redete von

dem Vergnügen, das die Kleinen haben würden, und von den Zeiten, da einen die unerwartete Öffnung der Tür und die Erscheinung eines aufgeputzten Baumes mit Wachslöchern, Zuckerwerk und Äpfeln in paradiesische Entzückung setzte. - Sie sollen, sagte Lotte, indem sie ihre Verlegenheit unter ein liebes Lächeln verbarg, Sie sollen auch beschert kriegen, wenn Sie recht geschickt sind; ein Wachsstockchen und noch was. - Und was heißen Sie geschickt sein? rief er aus; wie soll ich sein? wie kann ich sein? beste Lotte! – Donnerstag Abend, sagte sie, ist Weihnachtsabend, da kommen die Kinder, mein Vater auch, da kriegt jedes das Seinige, da kommen Sie auch - aber nicht eher. - Werther stutzte. - Ich bitte Sie, fuhr sie fort, es ist nun einmal so, ich bitte Sie um meiner Ruhe willen, es kann nicht, es kann nicht so bleiben. - Er wendete seine Augen von ihr, und ging in der Stube auf und ab, und murmelte das: Es kann nicht so bleiben! zwischen den Zähnen. Lotte, die den schrecklichen Zustand fühlte, worein ihn diese Worte versetzt hatten, suchte durch allerlei Fragen seine Gedanken abzulenken, aber vergebens. - Nein, Lotte, rief er aus: ich werde Sie nicht wiedersehen! – Warum das? versetzte sie, Werther, Sie können, Sie müssen uns wiedersehen, nur mäßigen Sie sich. O, warum mussten Sie mit dieser Heftigkeit, dieser unbezwinglich haftenden Leidenschaft für alles, was Sie einmal anfassen, geboren werden! Ich bitte Sie, fuhr sie fort, indem sie ihn bei der Hand nahm, mäßigen Sie sich! Ihr Geist, Ihre Wissenschaften, Ihre Talente, was bieten die Ihnen für mannigfaltige Ergetzungen dar? Sei'n Sie ein Mann! wenden Sie diese traurige Anhänglichkeit von einem Geschöpf, das nichts tun kann, als Sie bedauern. - Er knirrte mit den Zähnen und sah sie düster an. Sie hielt seine Hand: Nur einen Augenblick ruhigen Sinn, Werther! sagte sie. Fühlen Sie nicht, dass Sie sich betrogen, sich mit Willen zugrunde richten! Warum denn mich, Werther? just mich, das Eigentum eines andern? just das? Ich fürchte, ich fürchte, es ist nur die Unmöglichkeit, mich zu besitzen, die Ihnen diesen Wunsch so reizend macht. - Er zog seine Hand aus der ihrigen, indem er sie mit einem starren unwilligen Blick ansah. - Weise! rief er, sehr weise! hat vielleicht Albert diese Anmerkung gemacht? Politisch! sehr politisch! - Es kann sie jeder machen, versetzte sie drauf. Und sollte denn in der weiten Welt kein Mädchen sein, das die Wünsche Ihres Herzens erfüllt? Gewinnen Sie's über sich, suchen Sie darnach, und ich schöre Ihnen, Sie werden sie finden; denn schon lange ängstet mich, für Sie und uns, die Einschränkung, in die Sie sich diese Zeit her selbst gebannt haben. Gewinnen Sie es über sich! eine Reise wird Sie, muss Sie zerstreuen! Suchen Sie, finden Sie einen werten Gegenstand Ihrer Liebe, und kehren Sie zurück und lassen Sie uns zusammen die Seligkeit einer wahren Freundschaft genießen.

(672 Wörter)

Text aus: Johann Wolfgang von Goethe, Die Leiden des jungen Werther, Stuttgart: Reclam, 2001, S. 125 ff.

Aufgabenstellung

1. Skizzieren Sie als Grundlage für die Bearbeitung der zweiten Teilaufgabe die Situation, in der das Gespräch zwischen Werther und Lotte stattfindet, und beschreiben Sie das Bild, das der Leser von beiden gewinnt!
2. Schreiben Sie einen Brief!
Gehen Sie dabei von folgender Annahme aus: In dieser angespannten Situation möchte Lotte jemandem mitteilen, was in ihr vorgeht.
3. Erläutern Sie Ihre Überlegungen und gestalterischen Entscheidungen für das Verfassen des Briefes!

b) Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

Für das Unterrichtsvorhaben „Erarbeitung der Epoche Sturm und Drang“ diene Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werthers“ (1774) als Leittext. Der Behandlungsschwerpunkt lag in einer ganzheitlichen textimmanenten Erschließung des Romans, ergänzt durch externe Aspekte wie Zeithintergrund, Autorbiografie, Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte. Der Bezug des „Werther“ zur Aufklärung wurde bestimmt, europäische Einflüsse (z.B. Locke, Rousseau) wurden untersucht. Die Schülerinnen und Schüler sind mit den poetologischen Charakteristika des Romans ebenso vertraut wie mit den Verfahrensweisen analytischer und gestaltender Textinterpretation; ein besonderer Akzent lag dabei auf der engen Verknüpfung dieser beiden Erschließungsformen. Die Eigenständigkeit der Leistung besteht in der Interpretation der Textstelle und der Gestaltungsaufgabe.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Zu Aufgabe 1

Die Situation, in der das Gespräch stattfindet, ist als Entscheidungssituation zu begreifen. Lotte weiß, dass sie um ihrer selbst, aber auch um ihrer Ehe willen, ihre Beziehung zu Werther klären muss: „wahre Freundschaft“ (Z. 76) ist für sie die einzige Möglichkeit eines weiteren Zusammenseins. Auch Werther scheint für sich einen grundsätzlichen Entschluss gefasst zu haben (Z. 44f.), der endgültige Trennung andeutet.

In einer knappen Zusammenfassung der äußeren Handlung, die insbesondere die Entwicklung der Beziehung zwischen Werther und Lotte skizziert, sind die zum Verständnis der Textstelle nötigen Voraussetzungen zu schaffen.

Auf diesen Ergebnissen aufbauend, sind die Persönlichkeitsbilder der Dialogpartner herauszuarbeiten; insbesondere soll erkannt werden, dass eine bestimmende und agierende Lotte einem mehr reagierenden Werther gegenübersteht.

Die Aufgabe erfordert im Wesentlichen Fähigkeiten aus den Anforderungsbereichen (AB) I und II.

Zu Aufgabe 2

Für die gestalterische Teilaufgabe bestimmend sind die vom Erzähler (Herausgeber) selbst geschaffene „Leerstelle“ (Z. 1-7), die zur Ausgestaltung geradezu einlädt, und der Perspektivenwechsel: Als eine der Hauptpersonen ist Lotte, z.B. durch zahlreiche, Authentizität versichernde Dialoge, hinreichend konturiert. Die Gestaltung aus der Figurenperspektive hat sich daran zu orientieren und darf zugleich Möglichkeiten eigener Pointierung nutzen. Die Verortung des Briefes am Ende des Romans eröffnet eine umfassende Perspektive. Wichtig für die Gestaltung des Briefes ist die Wahl des Adressaten.

Die Schülerinnen und Schüler könnten von dem vorgelegten Textauszug ausgehen und themenbezogene Informationen aufnehmen (z.B. Z. 8-17, 37ff., 40, 45ff., 59ff., 68ff.). Der zu verfassende Brief sollte wesentliche Aspekte der Beziehung zwischen Werther und Lotte als innere Handlung darstellen. Einzugehen wäre beispielsweise auf die literarische Seelenverwandtschaft beider (Klopstock), aber auch auf Werthers Überspanntheit, seine Maßlosigkeit, die die Beziehung mehr und mehr belasten. Zu thematisieren wäre auch Lottes Entscheidung für Albert, den „braven Menschen“, der die Basis einer bürgerlichen Existenz zu garantieren scheint. So bleiben schließlich Mitgefühl und „wahre Freundschaft“ (Z.76) für Werther, Albert gilt „Liebe“.

Der Brief sollte in differenzierter Weise das Beziehungsgefüge Werther – Lotte - Albert spiegeln, das für Lotte grundsätzlich geordnet, wenn auch nicht gänzlich frei von Versuchung ist. Der notwendige Textbezug erlaubt - nicht zuletzt aufgrund der Stofffülle - individuelle Schwerpunktsetzung und gewährt dadurch Interpretations- bzw. Gestaltungsspielraum.

Die Person der Verfasserin, der imaginierte Adressat, der situative Bezug und die Textsorte setzen den Rahmen für die sprachliche Gestaltung.

Die Aufgabe erfordert im Wesentlichen Fähigkeiten aus den AB II und III.

Zu Aufgabe 3

Erwartet wird, dass die gestalterische Vorgehensweise in Bezug auf die literarische Vorlage und die Gestaltungsform plausibel erläutert wird und dabei mögliche Alternativen mit bedacht werden.

Die Aufgabe erfordert Fähigkeiten aus dem AB III.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Eine gute Leistung ist erbracht, wenn

- die Gesprächssituation präzise erläutert wird
- die vorangegangene Handlung funktional dargestellt wird
- die Persönlichkeitsbilder der Dialogpartner umsichtig und kontextbezogen erklärt werden (Aufgabe 1)
- das Beziehungsgefüge Werther – Lotte aus Sicht Lottes differenziert vorgestellt wird und sprachlich so gestaltet ist, dass ein ästhetisch und authentisch wirkender Brieftext entsteht (Aufgabe 2)
- die Reflexionen über die gewählten Gestaltungsprinzipien einleuchtend sind (Aufgabe 3)
- die sprachlich-stilistische Gestaltung der Arbeit flüssig, korrekt und verständlich, der Aufbau klar gegliedert sind.

Eine ausreichende Leistung ist erbracht, wenn

- die Gesprächssituation im Ganzen zutreffend dargelegt wird
- die vorangegangene Handlung in wesentlichen Teilen richtig skizziert wird
- die Persönlichkeitsbilder der Dialogpartner insgesamt inhaltlich zutreffend beschrieben werden (Aufgabe 1)
- das Beziehungsgefüge Werther – Lotte aus der Sicht Lottes inhaltlich begründet vorgestellt und sprachlich angemessen gestalteter Brief verfasst wird (Aufgabe 2)
- die Reflexion der Gestaltungsprinzipien grundsätzlich nachvollziehbar ist (Aufgabe 3)
- Aufbau und Stil verständlich, die sprachliche Gestaltung weitgehend fehlerfrei sind.

1.2.7 Beispiel für gestaltendes Erschließen pragmatischer Texte: Adressatenbezogenes Schreiben (vgl. 3.2.7)

a) Prüfungsaufgabe - Leistungskurs

<p>Harald Hartung Der Baum blüht trotzdem Zum 90. Geburtstag von Hilde Domin (1999)</p>

01	Mit Hölderlin-Zitaten sollte man gewiss sparsam sein. Aber heute – an Hilde Domin's Neunzigstem – darf man wohl an einen Satz aus Hölderlins Rhein-Hymne erinnern: „Das meiste nämlich vermag die Geburt.“ Hilde Domin nämlich hat die besondere Art ihrer Geburt einmal selbst beschrieben und gedeutet: „Ich, H. D., bin erstaunlich jung. Ich kam erst 1951 auf die Welt. Weinend, wie jeder in diese Welt kommt. Es war nicht in Deutschland, obwohl Deutsch meine Muttersprache ist. Es wurde spanisch gesprochen, und der Garten vor dem Haus stand voller Kokospalmen. Genauer; es waren elf Palmen. Alles männliche Palmen und also ohne Früchte. Meine Eltern waren tot, als ich auf die Welt kam. Meine Mutter war wenige Wochen zuvor gestorben.“
05	
10	Hilde Domin kam also zweimal auf die Welt: das erste Mal natürlich und gleichsam provisorisch, das zweite Mal parthenogenetisch, aber definitiv – man kann sagen: durch Erweckung. Diese zweite Geburt geschah durch Sprache. „Ich habe ein Gedicht geschrieben“, mit diesem Satz überraschte die Vierzigjährige eines Morgens ihren ungläubigen, ja unwillig reagierenden Mann.
15	Die Szene war exotisch, in einem Haus am Rande der Welt, wo der Pfeffer wächst, im Exil, und die Geburt der Lyrikerin war der Anfang einer Heimkehr: Heimkehr in der Sprache, Heimkehr in jenes Land, in dem die Sprache gesprochen wurde, in der Hilde Palm als Hilde Domin fortan ihre Gedichte schrieb. Domin – das Pseudonym – blieb als Dankesabtrag an Santo Domingo, an die Dominikanische Republik, die der Exilierten Schutz gewährt hatte.
20	„Das war nicht vorgesehen. Es hätte nie passieren brauchen“ – mit diesen Worten hat Hilde Domin ihr Erweckungserlebnis heruntergespielt, aber zugleich das Wunder bekräftigt. Wunder stoßen nicht jedem Beliebigen zu. Das Leben nahm sich Zeit für die zweite Geburt der in Köln geborenen Tochter eines jüdischen Rechtsanwalts. Doch schon was und wie sie studierte, lässt aufmerken. In Heidelberg, Köln und Berlin studierte sie Rechts- und Staatswissenschaften, Soziologie und Philosophie und erfuhr entscheidende Impulse durch Karl Jaspers und Karl Mannheim.
25	Sie sah auch deutlicher als andere, was Deutschland bevorstand, und ging im Oktober 1932 mit dem Archäologiestudenten Erwin Walter Palm nach Italien. Die jungen Leute heirateten 1936, und die junge Frau promovierte im gleichen Jahr mit einer Arbeit zur Staatstheorie der Renaissance. Dann aber, nach einem kurzen Aufenthalt in England, das eigentliche Exil: die zwölf in einer windstillen Phase der Trujillo-Diktatur verbrachten Jahre in Santo Domingo; 1954 kehrten die Palms nach Deutschland zurück, verbrachten aber längere Aufenthalte in Spanien. Seit 1961, mit der Berufung ihres Manne dorthin, ist Hilde Domin in Heidelberg ansässig.
30	„Die Rückkehr aus dem Exil ist vielleicht noch aufregender als das Verstoßenwerden“, schrieb sie über Brecht. Sie schrieb es mit besonderem Recht über sich selbst. Hans-Georg Gadamer, der Freund, hat Hilde Domin die „Dichterin der Rückkehr“ genannt. Die Poetin, die „der Sprache wegen“ zurückgekehrt war, wollte aber nicht wegen ihrer Rückkehr nach Deutschland gefeiert werden oder gar als Alibi einer falschen Versöhnung dienen. Ihre Verse sprachen für sich selbst. Sie sprachen, seit ihrem Debüt „Nur eine Rose als Stütze“ (1959), immer auch von dem prekären Charakter von Leben und Dichtung: „Meine Hand greift nach einem Halt und findet nur
35	eine Rose als Stütze.“
40	Dichtung lebt aber vom Paradox, dass das Fragilste das Haltbarste sein kann, und so boten die Rosen der Domin'schen Poesie nicht nur Halt für die Dichterin, sondern auch für Tausende von Lesern und Leserinnen. Die Gedichte gingen und gehen von Hand zu Hand. Sie wurden – mit den Worten der Autorin – zu magischen Gebrauchsgegenständen, „die, wie die Körper der Liebenden, in der Anwendung erst richtig gedeihen“. Sie wurden es, weil sie ästhetische Faszination und moralische
45	
50	

	Anmutung auf diskrete Weite miteinander verbanden. Domins Gedichtbücher sind Bücher, die leben. Die Auflagen zeigen es auch heute noch.
55	Das „Zimmer in der Luft“, wo es Akrobaten und Vögel gab, war auch Raum für Trost und Hoffnung. Und über die Jahre wurden die zart surrealen Poesien aus der spanischen Schule mehr und mehr zu engagierten Zurufen, die weniger didaktisch als Brecht, weniger aggressiv als Enzensberger klangen, doch niemals kompromisslerisch oder unentschieden. „Gewöhn dich nicht“, heißt einer ihrer Imperative. Und eine Zeitlang mochte es Hilde Domin erscheinen, als lebten wir wieder in „Grauen
60	Zeiten“ und in einem Land, in dem „die Toten sich fürchten“.
	Was Hilde Domin politisch zu sagen hat, vertraut sie lieber noch ihren Reden und Essays an. Als die Literatur für tot und überflüssig gehalten wurde, wies sie, die Tochter eines Anwalts, die Existenzberechtigung der Poesie „am ungeeignetsten
65	Objekt“ nach, am politischen Gedicht. Als „politischer Mensch vom Scheitel bis zur Sohle“ kritisierte sie die Neigung der Intellektuellen, die Gegenstände ihres aufgeregten verbalen Engagements (Vietnam, Kambodscha usw.) aktualitätssüchtig wieder fallen zu lassen. Und 1972 wirkte sie auf den herrschenden Linksoportunismus wie ein rotes Tuch, als sie bekannte, dass für sie die Bundesrepublik der „gutartigste
70	Staat“ sei, den es seit Hermann dem Cherusker auf diesem Territorium gegeben habe.
	An Courage fehlt es Hilde Domin auch heute nicht. In einer Rede hat sie Roswitha von Gandersheim, die erste deutsche Dichterin „eine starke Ruferin“ genannt. Auch wenn die Stimme zarter und brüchiger geworden ist, darf die erste deutsche Dichterin unserer Gegenwart diese Charakterisierung auch auf sich beziehen. Hilde Domin
75	will gehört werden und wird gehört. (...)
	(849 Wörter)
	<i>Text aus: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27.07.1999</i>

Aufgabenstellung:

Das „Gymnasium am Stadtwald“ soll einen neuen Namen erhalten, der Identifikationsangebote für die Schülerinnen und Schüler enthält.

Die Schulsprecherin/der Schulsprecher bezieht im Rahmen ihrer/seiner Abiturrede Position zu dem an der Schule kontrovers diskutierten Vorschlag, die Schule nach Hilde Domin zu benennen.

Vor diesem Hintergrund bearbeiten Sie bitte die folgenden Aufgaben:

1. Arbeiten Sie wesentliche inhaltliche Gesichtspunkte der Würdigung Hilde Domins in dem Text von Hartung heraus!
2. Verfassen Sie die Abiturrede; beziehen Sie Ihnen wichtig erscheinende Aspekte des Zeitungsartikels ein!
3. Erläutern Sie wesentliche gestalterische Entscheidungen Ihrer Textproduktion!

b) Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

In einem Unterrichtsvorhaben „Rhetorik“ aus dem Bereich Reflexion über Sprache haben sich die Prüflinge in der Untersuchung und Produktion von Redetexten in mündlicher und schriftli-

cher Form differenziert mit Themen auseinandergesetzt, eigene Positionen vertreten und sich in Redesituationen geübt.

In einem weiteren Unterrichtsvorhaben haben sich die Prüflinge unter dem Thema „Lyrik und Gesellschaft“ schwerpunktmäßig mit Gegenwartslyrik befasst. In diesem Zusammenhang stand auch die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit am Beispiel lyrischer Texte.

Die Eigenständigkeit der Leistung besteht in der Entwicklung eines Textes vor dem Hintergrund der in anderen Zusammenhängen erarbeiteten Kenntnisse und Einsichten.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistungen

Zu Aufgabe 1

In sprachlich angemessener Darstellung sind die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

- die Lebensgeschichte Hilde Domins im historischen Kontext
- der damit verbundene Beginn ihres Schreibens „der Sprache wegen“
- die Intention ihres Schreibens („Meine Hand greift nach einem Halt und findet nur eine Rose als Stütze.“)
- die Auseinandersetzung um lyrisches vs. politisches Sprechen in den '68-Jahren
- die anhaltende Bedeutung der Dichterin Hilde Domin
- wesentliche strukturelle und sprachliche Beobachtungen.

(Anforderungsbereiche (AB) I/II)

Zu Aufgabe 2

Die Aufgabe überlässt der Verfasserin/dem Verfasser die Entscheidung über Schwerpunktsetzungen, die im Bezug auf den Zeitungsartikel möglich sind. Zu erwarten ist allerdings, dass zum einen die Bedeutung der nationalsozialistischen Zeit für Hilde Domin und ihre Entscheidungen nach dem Zusammenbruch und dem Entstehen der Bundesrepublik Deutschland Teil der Ausführung werden, zum anderen der Aspekt der Sprache, der für ihr Schreiben von zentraler Bedeutung ist, herausgestellt wird. Möglich erscheint auch eine Akzentsetzung im Blick auf die Auseinandersetzung über die Aufgabe von Lyrik. Für die Beurteilung entscheidend wird die Verbindung dieser möglichen Akzente mit dem Thema der Namensgebung für die Schule. In dieser Hinsicht muss sowohl die Frage, ob eine Schule den Namen einer Lyrikerin tragen sollte, als auch die Frage einer mit diesem Namen verbundenen Identifikationsmöglichkeit für Schülerinnen und Schüler wie für eine Schulgemeinde berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig, auf die spezielle Frage der Ausdrucksmöglichkeiten und der Bedeutung lyrischen Sprechens und der Intentionen Hilde Domins einzugehen. Die Berücksichtigung rhetorischer Mittel und ihr auch in der Redesituation angemessener Einsatz ist voranzusetzen.(AB II/III).

Zu Aufgabe 3

Im Nachdenken über die gewählten Redeaspekte soll etwas deutlich werden von dem Verständnis für Lyrik, der Fähigkeit zur Berücksichtigung und angemessenen Einschätzung historischer Fragestellungen, der Bedeutung der Verbindung eines fachlichen Themas (Würdigung einer Dichterin) mit einer gesellschaftlichen Fragestellung (Name für eine Schule) und der Probleme in der Strukturierung und sprachlichen Gestaltung einer Abiturrede(AB III).

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Eine Leistung wird mit „gut“ beurteilt, wenn

- die den vorgelegten Text konstituierenden inhaltlichen, strukturellen und sprachlichen Elemente differenziert erfasst und entfaltet werden
- eine Rede entworfen wird, die die zentralen Aussagen (über Dichterin, Sprache, Zeitbezug) des Zeitungsartikels überzeugend aufnimmt und mit der Problematik der Namensgebung einer Schule in einer differenzierten und komplexe Bezüge thematisierenden Darlegung in Verbindung setzt
- eine Darstellungsform gewählt wird, die als eigenständige Rede in Struktur und Sprache überzeugt
- eine differenzierende Reflexion über die eigenen Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen gelingt
- die Darstellung in den Teilaufgaben normgerecht und stilistisch eigenständig erfolgt
- die sprachlich-stilistische Gestaltung der Arbeit flüssig, korrekt und verständlich, der Aufbau klar gegliedert sind.

Eine Leistung ist mit „ausreichend“ zu beurteilen, wenn

- die den vorgelegten Text konstituierenden inhaltlichen strukturellen und sprachlichen Elemente, insgesamt angemessen erfasst und wiedergegeben werden
- eine Rede entworfen wird, die wichtige Aspekte (Dichterin, Sprache, Zeitbezug) des Zeitungsartikels in Grundzügen aufnimmt und mit der Problematik der Namensgebung einer Schule insgesamt angemessen in Verbindung setzt
- eine Darstellungsform gewählt wird, die als Rede in Struktur und Sprache erkennbar ist
- eine Reflexion über die eigenen Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen in Grundzügen gelingt
- die Darstellung in den Teilaufgaben normgerecht erfolgt
- Aufbau und Stil verständlich, die sprachliche Gestaltung weitgehend fehlerfrei sind.

1.2.7.1 Beispiel für gestaltendes Erschließen pragmatischer Texte:

Variante: Adressatenbezogenes Schreiben auf der Basis untersuchenden Erschließens pragmatischer Texte (vgl. 3.2.7)

a) Prüfungsaufgabe - Leistungskurs

Material:

Konrad Ehlich Europäische Sprachen im Zeitalter der Postnationalität (Auszug)	
5. Sprachfunktionen / Sprachenperspektiven	
01	Betrachten wir diese Fragen etwas inhaltlicher, so, denke ich, tun wir gut daran, drei grundlegende Funktionen von Sprache zu unterscheiden: die Rolle von Sprache für die <i>Erkenntnisstiftung</i> oder die <i>gnoseologische</i> Funktion, die Rolle von Sprache für die <i>Praxisstiftung</i> oder die <i>teleologische</i> Funktion und die Rolle von Sprache für die
05	<i>Gesellschaftsstiftung</i> , die <i>kommunitäre</i> Funktion. Es ist diese dritte Funktion, die in der neuen sprachlichen und sprachpolitischen Situation Europas für die Nationalsprache Deutsch besonders problematisch ist. Wie läßt sich eine Realisierung der kommunitären Funktion, der Gemeinschaftsstiftung durch Sprache, in Europa gewährleisten? Wie läßt sich eine reale Multilingualität in Europa zustande bringen,
10	und wie kann ein postnationales kommunitäres Sprachkonzept aussehen? Verschiedene Lösungen werden für die europäische Sprachsituation gesucht und vorgeschlagen. Eine ist die Durchsetzung einer Einheitssprache als Verkehrssprache.

15 Nachdem gegen Ende des 20. Jahrhunderts die Plansprachenpropagierung zurückge-
treten ist (*Esperanto*, *Volapük* und ähnliche), nachdem auch gelegentliche theoretische
und praktische Vorstöße zugunsten des *Lateinischen* (man erinnere sich an den
denkwürdigen Europäischen Parlamentsdiskurs zwischen einem Abgeordneten der
italienischen Grünen und Otto von Habsburg auf Latein oder an jüngste finnische
Vorschläge; der Vatikanstaat hält sich erstaunlich zurück) allgemein als eher ironisch
zu verstehen sind, ist das *Englische* der hauptsächliche Kandidat.
20 Wenn nun eine solche Einheitssprache als Verkehrssprache in Europa durchgesetzt
würde, so mag das vielleicht für einen Teil der *praxisbezogenen* Funktionen sinnvoll
und hinreichend sein. Schon für die Frage der *Erkenntnistiftung*, denke ich, ist es
nicht hinreichend. Denn die europäischen Traditionen sind durchaus je unterschiedliche
Wege gegangen, und die Ergebnisse dieser Wegbahnungen und Wegbegehungen
25 sind z.B. in den Terminologien der einzelnen Sprachen niedergelegt. Die Übersetzungen
etwa im juristischen Bereich, dann aber vollends im wissenschaftlichen Bereich,
sind, soweit wir es nicht mit mathematisierbaren, formell umsetzbaren Strukturen
zu tun haben, alles andere als trivial. Ich sehe nicht, daß an irgendeiner Stelle
in Europa diesem Problem jene Aufmerksamkeit etwa in der Gestalt einer
30 *Wissenschaftssprachkomparatistik* zukäme, die es erfordert. Stattdessen wird
sozusagen als individuell zu erbringende Leistung vom einzelnen Wissenschaftler,
der einzelnen Wissenschaftlerin verlangt, daß sie die Bearbeitung solcher Problematik
„mal eben so“ nebenbei leisten. Die Ergebnisse kann man zum Beispiel auf internationalen
Kongressen, so weit es sich nicht um 'natives' des Englischen oder Amerikanischen
35 handelt, jederzeit verfolgen.

Text aus: Konrad Ehlich, Europäische Sprachen im Zeitalter der Postnationalität, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2-4/2000, 47. Jahrgang, Bielefeld: Aisthesis Verlag 2000, S. 186-19, hier S. 192 f.

Peter Hans Nelde

Deutsch im Kontext der Europäischen Mehrsprachigkeit (Auszug)

2.

01 Wir benötigen ein neues sprachpolitisches Denkkonzept, das ich *Neue Mehrsprachigkeit*
nennen möchte. Die Umsetzung dieser Neuen Mehrsprachigkeit scheint mir eine der
Haupterfordernisse im Aufgabenbereich einer europäischen Sprachpolitik. Auch wenn
Mehrsprachigkeit in Europa eine lange Tradition hat, hat sich seit dem
05 19. Jahrhundert ein Zug zur Einsprachigkeit, zur Monolingualisierung durchgesetzt,
der sich deutlich abhebt von der Mehrsprachigkeit früherer Jahrhunderte. So hat eine
Untersuchung österreichischer Historiker und Linguisten nachgewiesen, daß in der
gesamten Zeit des Heiligen Römischen Reiches (Deutscher Nation), also zwischen
dem 12. und dem Anfang des 19. Jahrhunderts, sämtliche 17 Kaiser in praelektro-
10 nischen Zeiten innerhalb geschlossener Grenzen, also in Zeiten einer umständlichen
und langwierigen Kommunikation, mehrere Sprachen beherrschten, und sogar der
am wenigsten „sprachbegabte“ Kaiser zumindest drei Sprachen seiner Untertanen
kannte, der „sprachbegabteste“ von allen zumindest mit neun Sprachen vertraut war.
Obwohl die Führungsschicht der zentraleuropäischen Völker gewiß schwerlich die
15 Gesamtbevölkerung repräsentiert, zeigt das kaiserliche Beispiel, in welchem sprachliches
Hintertreffen die gegenwärtig Regierenden geraten sind. Jelzin, Jospin, Schröder
und Clinton sind wie die meisten ihrer Kollegen einsprachig, in Ausnahmefällen

20	höchstens zweisprachig. Einer der Hauptgründe, warum wir von Neuer Mehrsprachigkeit sprechen können, ist die seit einigen Jahren zu beobachtende Reduktion der Macht der Nationalstaaten. Ohne großes öffentliches Aufsehen fallen viele gesetzgeberische Initiativen, bisher ein ausschließliches Vorrecht der Mitgliedstaaten, in den Zuständigkeitsbereich Brüssels. Dabei handelt es sich oft um gesetzgeberische Maßnahmen, die für den Fortgang Europas wesentlich sind. Um diese in den letzten Jahren sich beschleunigende Entwicklung etwas überspitzt darzustellen, ließe sich behaupten, Bundeskanzler Kohl hatte mehr Befugnisse als sein Nachfolger, d.h. je mehr neue gesetzliche Bestimmungen aus Brüssel kommen, die für alle Mitgliedstaaten verbindlich sind, um so geringer wird die nationale Eigenständigkeit in den jeweiligen Ländern. Fachleute schätzen, daß 20 bis 30% der nationalstaatlichen Gesetzgebung bereits der Europäischen Kommission überantwortet sind.
25	
30	In den Medien werden wir täglich bombardiert mit den Auswirkungen der Internationalisierung, Mondialisierung oder Globalisierung als Folgen einer zunehmenden wirtschaftlichen Grenzüberschreitung, die in den letzten Jahren deutlich zu einer ökonomischen Expansion in zahlreichen Bereichen des europäischen Zusammenlebens geführt hat. Diese findet ihren Niederschlag im Alltagsleben der Europäer. So hieß es noch vor wenigen Jahren, französische und deutsche Eisenbahnverkehrssysteme seien nicht kompatibel, die Elektrifizierung der Bahn folge anderen Gesetzen, die Bahnsteigkanten in einem Lande seien höher als in anderen, so daß der ICE nicht nach Paris und der TGV nicht nach Berlin fahren könne. Seit einem Jahr hat man auf der Strecke Paris-Köln über Brüssel den TGV umgetauft in Thalys. Das Lokomotivfahrzeug dieses Zuges enthält drei unterschiedliche Motoren, die auf niedrigen und hohen Gleichstrom und auf Wechselstrom ansprechen und deshalb in allen drei Ländern einsetzbar sind. Die Technik hat damit die grenzüberschreitende Expansion vollendet.
35	
40	Beispiele für Globalisierung kann wohl heute jeder Europäer aus seinem eigenen Leben geben. Auch hier ist ein Wandel in Richtung Neue Mehrsprachigkeit merkbar: Während deutsche Produzenten noch bis vor kurzem als Qualitätssiegel ihrer Waren „made in Germany“ verwandt haben, sind sie durch das „globale“ Dorf und Produktionsstätten in Taiwan oder Polen gezwungen, ihre Waren z.B. als „made by Siemens“ zu etikettieren. Den Verbraucher scheint das nicht zu stören er weiß längst, daß der Smart von Mercedes in Frankreich und der Geländewagen von BMW in den USA gebaut werden.
45	
50	Der wichtigste Punkt einer Neuen Mehrsprachigkeit scheint mir jedoch eine sprachpolitische Entwicklung in Richtung einer zentraleuropäischen Subsidiarität. Dieser erst seit Anfang der neunziger Jahre weiteren Kreisen vertraute Begriff, der der deutschen Rechtsterminologie entspringt, macht sich auch in zahlreichen Bereichen der allgemeinen Politik bemerkbar (so in Großbritannien, wo sich ein Schottisches Parlament von der Zentralmacht abhebt).
55	
60	<i>Text aus: Peter Hans Nelde, Deutsch im Kontext der Europäischen Mehrsprachigkeit, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2-3/2000, 47. Jahrgang, Bielefeld: Aisthesis Verlag 2000, S 132-141, hier S. 135 ff.</i>

Gerhard Stickel

Sprachbfindlichkeit. Dolmetschen und Durchwursteln (Auszug)

01 Nach der inneren Mehrsprachigkeit war die äußere Mehrsprachigkeit Fragethema,

speziell die Stellung des Deutschen in der vielsprachigen Europäischen Union. Eine Frage zur sprachlichen Zukunft Europas wurde in folgender Form gestellt:
05 *In der europäischen Union gibt es derzeit 11 Amtssprachen, darunter Deutsch. Der alltägliche amtliche Sprachverkehr in den europäischen Behörden erfolgt jedoch weitgehend in den zwei sogenannten Arbeitssprachen Englisch und Französisch. Von manchen deutschen Politikern, aber auch von Vertretern einiger anderer Staaten wird jedoch gefordert, in den europäischen Behörden Deutsch als dritte Arbeitssprache neben Englisch und Französisch zu benutzen. Finden Sie diese Forderung gut?* Antwortmöglichkeiten: ja, finde ich gut/nein, finde ich nicht gut und auch bin unentschieden.
10 Dazu die Tabelle 20.

15 Tabelle 20:

<u>Arbeitssprache Deutsch?</u>	<u>%</u>
Ja, gut	55,3
Nein, nicht gut	15,5
Bin unentschieden	2,9

20 Sie sehen, mehr als die Hälfte findet die Vorstellung von Deutsch als dritter Arbeitssprache gut. Bemerkenswert ist aber auch, dass fast ein Viertel der Befragten unentschieden sind, also zu dieser Frage keine Meinung haben. Meinungen zu künftigen Sprachverhältnissen zu erfragen ist vermutlich ebenso riskant wie die Frage nach der Partei, die man wählen würde, falls gerade Wahltag wäre. Dennoch war mir wichtig, einen Eindruck von den derzeitigen Einstellungen zur sprachlichen Zukunft Europas zu gewinnen. Ich habe deshalb die Fragereihe mit einer generellen Frage zur künftigen Sprachensituation abgeschlossen:

25 *Zur sprachlichen Zukunft Europas gibt es viele Überlegungen, Pläne und Meinungen. Drei Auffassungen stellen wir Ihnen vor. Welcher dieser Meinungen neigen Sie am ehesten zu?*

30 Die Sprachenvielfalt in Europa muß erhalten werden.

Es sollte möglichst bald eine gemeinsame Sprache eingeführt werden.

35 Die bisherigen Sprachen sollten erhalten bleiben, aber es sollte eine Sprache als praktische Hilfs und Verkehrssprache eingeführt werden. Dazu kam die Antwortmöglichkeit:

Habe (noch) keine Meinung dazu.

Hier die Verteilung der Antworten.

40 Tabelle 21:

<u>Sprachenzukunft in Europa?</u>	<u>%</u>
Erhalt der Vielfalt	41,1
eine gemeinsame Sprache	8,0
45 Vielfalt, aber eine Verkehrssprache	30,8
(noch) keine Meinung	19,8

50 Sie sehen, dass der Wunsch nach uneingeschränkter Erhaltung der Mehrsprachigkeit mit einem Anteil von über 40 % sehr stark ist. Der Anteil derjenigen, welche die Mehrsprachigkeit erhalten, aber deren praktische Probleme mit einer gemeinsamen Hilfssprache überwinden wollen, ist mit rund 30 % ebenfalls beachtlich. Dagegen ist der Wunsch nach einer europäischen Einheitssprache mit einem Anteil von nur 8 %

55 nicht sehr verbreitet. Auch hier beachten Sie bitte, dass fast jeder fünfte der Befragten zu diesem Thema auch in der Fragesituation eines Interviews offensichtlich keine Meinung entwickeln konnte. Ich schließe deshalb, bezogen auf unser generelles Thema mit der Folgerung, dass die Frage der Einstellung zur innerdeutschen Mehrsprachigkeit, also im Verhältnis des Deutschen zu den Minderheitensprachen in Deutschland, wie auch die Frage nach dem Verhältnis des Deutschen zu den anderen europäischen Sprachen in der Öffentlichkeit erst noch diskutiert werden müssen, weil es dazu in breiten Bevölkerungsschichten ganz einfach noch keine Meinung gibt und auch spontan keine Meinung gebildet werden kann.

60
Text aus: Gerhard Stickel, Sprachbefindlichkeit - Dolmetschen und Durchwursteln, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2-3/2000, 47. Jahrgang, Bielefeld: Aisthesis Verlag 2000, S. 196-213, hier S. 211 ff.

Ulla Hanselmann
Französisch statt Latein (Auszug)

Muttersprachler als Lehrer

01 Immerhin 45 Prozent aller Gymnasiasten werden mit Englisch als einziger moderner Fremdsprache ins zunehmend globalisierte Berufsleben entlassen. Karl-Richard Bausch, Sprachlehr-Forscher an der Ruhr-Universität-Bochum, kritisiert diese Vorrangstellung. Er fordert statt der „falschen Alternative zwischen Französisch und Latein in der siebten Klasse eine freie Wahl zwischen allen modernen Fremdsprachen“.

05 Auch Sigrid Schöpfer-Grabe, Autorin der IW-Studie, hält zwei moderne Fremdsprachen für selbstverständlich. Das sieht Ministerin Bulmahn genauso. „Mehrsprachigkeit“ heißt die Formel, die sie in die Klassenzimmer tragen will - die SPD-Politikerin plädiert für Englischunterricht von der ersten Klasse an und kann sich mehr Muttersprachler als Lehrer vorstellen. Sie hält es für wünschenswert, dass sich Jugendliche neben dem „unabdingbaren Englisch“ für die Sprache eines Nachbarlandes erwärmen und am besten noch eine „Distanzsprache“ wie etwa Japanisch draufsetzen.

10 Vielen Unternehmen wäre für den Anfang indes mit weniger Exotischem gedient. Die IW-Studie zeigt, dass es in Firmen mit Auslandskontakten häufig an Italienisch, Spanisch-, aber auch Französischkenntnissen mangelt. Und diese Sprachbarrieren wirken sich hinderlich aufs Geschäft aus.

15 Doch viele Deutsche kommen nicht einmal mit Englisch zurecht, obwohl sie es von der fünften Klasse an in der Schule gelernt haben. „Ohne halbwegs vernünftige Englischkenntnisse hat man heutzutage keine Chance“, gibt Olaf Amblank, Seniorberater bei der Personalberatung Kienbaum, zu bedenken.

20 Wie gut sprechen die Deutschen also diese Lingua franca, die einen Triumphzug in Wirtschaft, Wissenschaft und World Wide Web vollzieht? Verschiedene Eurobarometer-Umfragen zeichnen ein ernüchterndes Bild. Demnach hält sich in der Gruppe der 15- bis 24-Jährigen ein Drittel nach einem Unterricht von sechs Jahren oder mehr nicht für fähig, an einer englischsprachigen Unterhaltung teilzunehmen. Das Hamburger Hans-Bredow-Institut kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: Nur 31,5 Prozent der Deutschen über 18 Jahren seien in der Lage, eine Nachrichtensendung im Fernsehen oder einen Zeitungsartikel in Englisch „zumindest ungefähr“ zu verstehen.

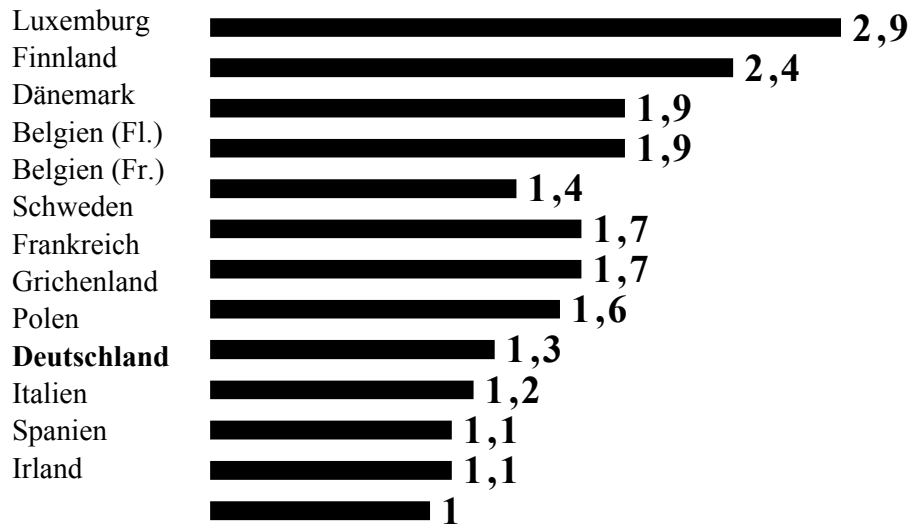
30 In der jüngsten Eurobarometer-Studie halten sich nur 21 Prozent aller Deutschen und gar nur 6 Prozent der Ostdeutschen „sehr gute“ Kenntnisse im Angelsächsischen zuzugute. Für „gut“ befinden immerhin 35 Prozent ihr englisches Sprachgeschick,

„Grundkenntnisse“ gestehen sich 33 Prozent zu.
Sogar Abiturienten fällt es schwer, am Telefon mit einem simplen „Hold the line, please“ ein Gespräch weiterzuleiten, hat Sigrid Schöpfer-Grabe beobachtet, die auch die Fremdsprachensituation in vielen Betrieben analysiert hat.
Von der Beherrschung der Grammatikregeln bis zur mühelosen situationsbezogenen Anwendung einer Fremdsprache ist es eben ein weiter Weg. Zwischentöne treffen, in der fremden Sprache schlagfertig argumentieren, sich diplomatisch ausdrücken, das seien für Business-Verhandlungen notwendige Fähigkeiten, über die viele Manager der mittleren Führungsebene nicht verfügten, sagt der Kienbaum-Berater Amblank.
Wer so weit kommen will, muss auch die Kultur des fremden Landes studieren, und zwar nicht nur auf dem Papier. Das gilt für Schüler wie für Lehrende. Doch immer noch ist ein Auslandsaufenthalt für angehende Fremdsprachenlehrer nicht verpflichtend. Worin Experten einen wichtigen Grund für die fehlende aktive Sprachbeherrschung der Schüler sehen. Der Unterricht in den Schulen sei außerdem zu einseitig literarisch orientiert und auf ein anschließendes Philologiestudium ausgerichtet.

Text aus: DIE ZEIT, 13.09.2001, S. 75

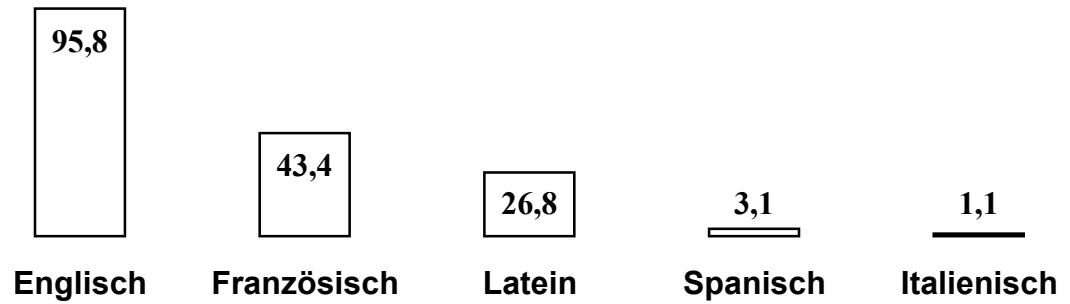
Kleine ganz groß

Ein Schüler lernt durchschnittlich so viele Fremdsprachen in:



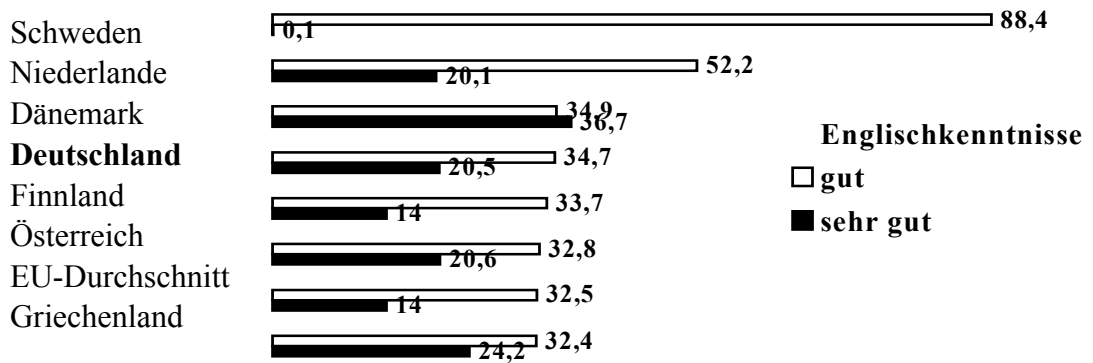
Quelle: Europäische Kommission/IWD

Englisch führt
So viel Prozent der deutschen Gymnasialschüler hatten im
Schuljahr 1998/99 in folgenden Fächern:



Quelle: Staat. Bundesamt/IWD

Mittelmaß
Nur 20 Prozent der Deutschen halten ihr Englisch für "sehr gut"



Quelle: Eurobarometer

Quelle: Die Zeit, Nr. 38, Hamburg, 13.09.2001, S. 75

ZEIT-Grafik

Fr. 38. Hamburg 13.09.2001. S. 75.

Aufgabenstellung

- Entwerfen Sie auf der Basis des vorgelegten Materials eine Argumentationsstrategie, mit deren Hilfe Sie Eltern in einer Elternversammlung davon überzeugen wollen, ihre Kinder eine dritte, moderne Fremdsprache wählen zu lassen!
- Fassen Sie die für Sie wesentlichen Aussagen auf einem DIN A 4-Blatt zusammen, das Sie als OH-Folie zur Unterstützung Ihrer Argumentationsstrategie einsetzen!
- Erläutern Sie Ihre Entscheidungen!

b) Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die für die Bearbeitung der Aufgabenstellung notwendigen Grundlagen wurden in zwei Unterrichtsvorhaben aus dem Bereich Reflexion über Sprache und durch methodische Übungen in Verfahren der mündlichen wie schriftlichen Präsentation gelegt. Nach Phasen der Gruppenarbeit im Fach- oder Projektunterricht und beim Vortrag von Referaten wurden Arbeitsergebnisse mit Hilfe von Notizen und Medien adressatengerecht und intentionsgerecht vorgestellt. In dem Unterrichtsvorhaben wurde Sprache unter dem Aspekt interlingualer Entwicklungen thematisiert worden. In diesem Zusammenhang wurden auch Fragen der Mehrsprachigkeit, des Sprachen- und des interkulturellen Lernens bearbeitet. In einem weiteren Unterrichtsvorhaben wurde an der Untersuchung und Produktion von vorwiegend pragmatischen Texten mit dem Schwerpunkt öffentliche Rede gearbeitet. Die Beobachtung und Erprobung argumentativer und rhetorischer Strategien in unterschiedlichen Kommunikationssituationen in rezipierten wie in selbst produzierten Texten waren Inhalte der Arbeit.

Das Thema und die dazu gehörigen Texte wurden im Unterricht nicht behandelt.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Erwartet werden die Darlegung einer Argumentationsstrategie und die auf einem Blatt zusammengefasste Unterstützung dieser Strategie. Leistungen sind in allen drei Anforderungsbereichen zu erbringen. Das Erfassen und die aufgabengerechte Sichtung des Materials verlangen Leistungen in den Anforderungsbereichen (AB) I und II. Die Entwicklung einer argumentativen Strategie setzt Leistungen im AB III voraus, der Entwurf einer Folie Leistungen im AB I und II.

Die Bewältigung der Aufgabe hängt wesentlich davon ab, dass es gelingt, die umfangreichen Informationen so zu bündeln, dass sich die Darstellung nicht in eine Vielzahl von Einzelheiten verzettelt, sondern präzise und mit dem angemessenen Grad an Differenziertheit informativ adressaten- und zielorientiert entwickelt wird. Dazu gehört auch eine sprachliche Bearbeitung des Materials, die zu einer sachgerechten, aber auch adressatengerechten Formulierung beiträgt.

Die Materialien legen es nahe, den Zusammenhang zwischen der Entwicklung Europas und der Bedeutung seiner Sprachen als Ansatz zu nutzen. Dabei wird auf der einen Seite die Forderung nach einer einheitlichen Verkehrssprache (Englisch) herauszustellen sein. Dies kann durch Beispiele aus den Texten, aber auch durch statistisches Material unterstützt werden. Auf der anderen Seite aber steht die Multilingualität als ein wesentliches

Merkmal der europäischen Tradition und Realität mit ihren Auswirkungen auf das Denken und die gesellschaftliche Entwicklung, deren Anspruch und Bedeutung ein Konzept der Mehrsprachigkeit erfordern. Auch dieser Aspekt ist durch Beispiele aus den Texten und durch statistische Hinweise zu erläutern. Es wird darauf ankommen zu verdeutlichen, dass auf dem Hintergrund der multilingualen Realität Europas z.B. in den Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenwachsens der Wirtschaft, der kulturellen Identitäten eine Reduktion des Sprachenlernens problematisch ist. Gegen den gegenwärtigen Trend ist es im Blick auf die Zukunftschancen der Schülerinnen und Schüler vielmehr wichtig, möglichst drei Fremdsprachen zu lernen. Auch für diesen Zusammenhang sind entsprechende Beispiele aus den Texten zu entnehmen.

Für die Beurteilung werden die Fragen des Aufbaus der Argumentation, der Konzentration der Darstellung, der sachlichen Nachvollziehbarkeit, der sprachlichen Klarheit und einer erkennbaren Überzeugungsstrategie wesentlich sein unter Beachtung der Anforderungen, die durch Situation und Adressaten bedingt sind.

Der Entwurf für eine Folie kann ganz unterschiedliche Ansätze verfolgen: Thesen zur Mehrsprachigkeit, Darstellung wesentlicher Aussagen aus dem Material u.Ä. Für die Beurteilung wichtig ist dabei die Frage, inwieweit die Darstellung die Argumentation zu unterstützen vermag.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Leistung wird mit „gut“ beurteilt, wenn

- das Material präzise und differenziert, sachgerecht und aufgabenadäquat erfasst, ausgewählt, ausgewertet und bearbeitet wird
- die Möglichkeiten des Materials erkannt und für die eigene Konzeption überzeugend genutzt werden
- eine inhaltlich wie rhetorisch gelungene Argumentationsstrategie zielorientiert und adressatenbezogen entfaltet wird
- eine durchgängig angemessene Form (sprachlich, strategiebezogen, argumentativ) für die Darstellung gewählt wird
- die Entscheidungen für die inhaltliche Aspektierung, die Strategie und die Darstellungsform nachvollziehbar begründet und erläutert wird
- die sprachlich-stilistische Gestaltung der Arbeit flüssig, korrekt und verständlich, der Aufbau klar gegliedert sind.

Die Leistung wird mit „ausreichend“ beurteilt, wenn

- das Material in Grundzügen sachgerecht und aufgabenadäquat erfasst, ausgewählt, ausgewertet und bearbeitet wird
- die Möglichkeiten des Materials im Ganzen erkannt und für die eigene Konzeption genutzt werden
- eine Argumentationsstrategie in Grundzügen zielorientiert und adressatenbezogen entfaltet wird
- eine im Ganzen angemessene Form (sprachlich, strategiebezogen, argumentativ) für die Darstellung gewählt wird
- die Entscheidungen für die inhaltliche Aspektierung, die Strategie und die Darstellungsform insgesamt einsichtig erläutert wird.
- Aufbau und Stil verständlich, die sprachliche Gestaltung weitgehend fehlerfrei sind.

2 Aufgabenbeispiele für die mündliche Prüfung

2.1 Allgemeine Hinweise

Für die folgenden Aufgabenbeispiele gilt 5.1 sinngemäß. Sie stellen verschiedene Varianten für die Gestaltung einer mündlichen Prüfung dar, die z.T. länderspezifisch gebunden sind. Die beiden Elemente Vortrag und Prüfungsgespräch müssen berücksichtigt werden, können aber unterschiedlich arrangiert und ggf. verknüpft sein.

2.2 Beispiel für untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation (vgl. 3.2.1)

a) Prüfungsaufgabe

	Bertolt Brecht MORGENDLICHE REDE AN DEN BAUM GRIEHN (1927)
	1
01	Griehn, ich muß Sie um Entschuldigung bitten. Ich konnte heute nacht nicht einschlafen, weil der Sturm so laut war.
	Als ich hinaus sah, bemerkte ich, daß Sie schwankten
05	Wie ein besoffener Affe. Ich äußerte das.
	2
	Heute glänzt die gelbe Sonne in Ihren nackten Asten. Sie schütteln immer noch einige Zähne ab, Griehn.
10	Aber Sie wissen jetzt, was Sie wert sind. Sie haben den bittersten Kampf Ihres Lebens gekämpft. Es interessieren sich Geier für Sie. Und ich weiß jetzt: einzig durch Ihre unerbittliche Nachgiebigkeit stehen Sie heute morgen noch gerade.
15	3
	Angesichts Ihres Erfolgs meine ich heute: Es war wohl keine Kleinigkeit, so hoch heraufzukommen Zwischen den Mietskasernen, so hoch herauf, Griehn, daß
20	Der Sturm so zu Ihnen kann wie heute nacht.
	<i>Text aus: Bertolt Brecht, Hauspostille (1927), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 1969, S.14</i>

Aufgabenstellung

Analysieren und interpretieren Sie das Gedicht „Morgendliche Rede an den Baum Griehn“ von Bertolt Brecht!

b) Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

Im Rahmen einer Unterrichtsreihe haben sich die Schülerinnen und Schüler mit Parabeln und Gedichten Brechts aus den 20er Jahren, dem Exil und der Nachkriegszeit sowie den 50er Jahren beschäftigt. Das vorgelegt Gedicht war nicht Gegenstand des Unterrichts.

Als weiteres Unterrichtsvorhaben wurden im Rahmen einer Dramenreihe neben Lessings „Nathan der Weise“ und Wolfs „Professor Mamlock“ Schnitzlers Komödie „Professor Bernardi“ behandelt.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Vortrag

Erwartet wird ein zusammenhängender Vortrag mit folgenden Schwerpunkten: inhaltliche Struktur des Textes (argumentativer Dreierschritt für den Erkenntnisprozess des Lesers) – Anforderungsbereiche (AB) I und II; sprachliche Mittel in ihrer Funktion – AB I und II; parabolische Verschlüsselung – AB II; Gebrauchswert (Erkenntnis des Sprechers und des Lesers) und Stellungnahme zur Aktualität dieses Gebrauchswerts – AB II und III.

Prüfungsgespräch

Den unterrichtlichen Voraussetzung entsprechend, kann das Prüfungsgespräch ausgehend von Schnitzlers Komödie „Professor Bernardi“ als thematische Linien beispielsweise verfolgen:

- Einzelner im Widerstand gegen Zeitströmung aus Verantwortung (Willensfreiheit im Sinne der Aufklärung)
- Umkehrung des Komödieschemas: nicht Normenverstoß des Einzelnen, sondern der Gesellschaft, da das große Ganze eine Komödie ist (Werterelativismus)
- Bezüge zu den Dramen „Nathan der Weise“ und „Professor Mamlock“; Stellungnahme zu Aspekten der Aktualität.

Das Prüfungsgespräch verlangt Kenntnisse aus den genannten Themenbereichen (Anforderungsbereich (AB) I), ferner die Fähigkeit zur Entwicklung fachlicher Bezüge (AB II) sowie Beurteilungs- und Einschätzungskompetenz (AB III). Es werden präzise Gesprächsbeiträge und Eigenständigkeit in der Entwicklung von Gedanken und geeigneten Zusammenhängen erwartet. Die selbstständige Herstellung eines Bezugs zwischen beiden Prüfungsteilen (Gewalt, Anpassung, Widerstand) ist wünschenswert.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Eine Prüfungsleistung wird mit „gut“ beurteilt, wenn

- die Textvorlage fachlich korrekt und hinreichend differenziert interpretiert wird
- Geschehen und Argumentationsstruktur sowie wesentliche Gestaltungsmittel als Mittel für den Erkenntnisprozess des Lesers und den Gebrauchswert gedanklich durchdacht und sprachlich klar und angemessen dargelegt werden
- Fachbegriffe sicher verwendet werden
- die gesellschaftliche Dimension des Textes erkannt wird
- die parabolische Verschlüsselung (Verfremdungseffekt) in ihrer Funktion erläutert wird
- Schnitzlers Drama gattungspoetologisch und literaturgeschichtlich kenntnisicher eingeordnet wird
- die Konfliktsituation des Titelhelden vor dem gesellschaftlichen Hintergrund klar beschrieben wird
- selbstständig Bezüge zu anderen behandelten oder gelesenen Werken bzw. zum ersten Teil der Prüfung hergestellt werden

- eine sprachlich präzise und begrifflich sichere Darstellung im Vortrag und im Gespräch gelingt
- eigenständig entwickelte Gesprächsanteile erkennbar werden.

Eine Prüfungsleistung wird mit „ausreichend“ beurteilt, wenn

- die Textvorlage im Wesentlichen angemessen interpretiert wird
- Grundzüge des Geschehens und der Argumentation sowie einige Gestaltungsmittel als Mittel für den Erkenntnisprozess des Lesers und den Gebrauchswert in Ansätzen richtig erkannt werden
- einzelne Fachbegriffe korrekt verwendet werden
- Grundkenntnisse Brechtscher Poetologie vorhanden sind
- Kenntnisse zum gattungs- und literaturgeschichtlichen Hintergrund von Schnitzlers Dramas vorhanden sind
- ansatzweise die Konfliktsituation des Titelhelden sowie deren Voraussetzungen und Folgen beschrieben werden können
- auf Nachfrage hin Bezüge zu anderen behandelten oder gelesenen Werken bzw. zum ersten Teil der Prüfung hergestellt werden
- eine sprachlich angemessene und begrifflich in Grundzügen sichere Darstellung im Vortrag und im Gespräch gelingt
- eine in Grundzügen flexible Reaktion im Gespräch, auch durch die Aufnahme von Impulsen und Hilfen deutlich wird.

2.3 Beispiel für untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation (vgl. 3.2.1)

a) Prüfungsaufgabe

Jakob und Wilhelm Grimm
Die Kinder in Hungersnot

- 01 Es war einmal eine Frau mit zwei Töchtern in eine solche Armut geraten, dass sie auch nicht ein bisschen Brot mehr in den Mund zu stecken hatten. Wie nun der Hunger bei ihnen so groß ward, dass die Mutter ganz außer sich und in Verzweiflung geriet, sprach sie zu der ältesten: „Ich muss dich töten, damit ich etwas zu essen habe.“
- 05 Die Tochter sagte: „Ach, liebe Mutter, schont meiner, ich will ausgehen und sehen, dass ich etwas zu essen kriege ohne Bettelei.“ Da ging sie aus, kam wieder und hatte ein Stück Brot eingebracht, das aßen sie miteinander, es war aber zu wenig, um den Hunger zu stillen. Darum hub die Mutter zur anderen Tochter an: „So musst du dran.“ Sie antwortete aber: „Ach, liebe Mutter, schont meiner, ich will gehen und unbemerkt etwas zu essen anderswo ausbringen.“ Da ging sie hin, kam wieder und hatte zwei Stück Brot eingebracht; das aßen sie miteinander, es war aber zu wenig, um den Hunger zu stillen. Darum sprach die Mutter nach etlichen Stunden abermals zu ihnen: „Ihr müsst doch sterben, denn wir müssen sonst verschmachten.“ Darauf antworteten sie: „Liebe Mutter, wir wollen uns niederlegen und schlafen und nicht eher wieder aufstehen, als bis der Jüngste Tag kommt.“ Da legten sie sich hin und schliefen einen tiefen Schlaf, aus dem sie niemand erwecken konnte, die Mutter aber ist weggekommen, und weiß kein Mensch, wo sie geblieben ist.

(234 Wörter)

Text aus: Brüder Grimm, Die Kinder in Hungersnot, in: Kaspar H. Spinner, Post-strukturalistische Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen, in: Der Deutschunterricht, Heft 6, 1995, S. 17

Aufgabenstellung

1. Interpretieren Sie den Text!
2. Die Brüder Grimm haben das Märchen „Die Kinder in Hungersnot“ später aus ihrer Märchensammlung ausgeschieden, da es „für sie offenbar kein typisches Märchen“ war (K.H. Spinner). Überprüfen Sie, inwieweit Sie K.H. Spinners Vermutung für berechtigt halten!

b) Erwartungsskizze

Unterrichtliche Voraussetzungen

In einem Unterrichtsvorhaben haben sich die Schülerinnen und Schüler mit Märchentexten auseinandergesetzt und in diesem Zusammenhang charakteristische Merkmale und die sozialen, psychologischen und pädagogischen Aspekte von Märchen in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen bearbeitet. Der vorgelegte Märchentext und die Fragestellung, die der zweiten Aufgabe zu Grunde liegt, wurden im Unterricht nicht behandelt.

In einem weiteren Unterrichtsvorhaben war Büchners „Woyzeck“ Gegenstand der Untersuchung. Prosa-Dichtung des 20. Jahrhunderts wurde in einem Unterrichtsvorhaben auch an Hesses „Der Steppenwolf“ thematisiert. In die Thematik „Ich-Krise“ und „Kommunikationsstörungen“ wurden die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Zusammenhänge eingeführt.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Vortrag

Vor dem Hintergrund der im Unterricht erworbenen Kenntnisse können die wesentlichen Elemente des Märchens herausgearbeitet werden (typischer Anfang, Personenkonstellation, Struktur, Schluss u.Ä.). In der Erarbeitung der zweiten Aufgabe ist die Aussage K.H. Spinners als zutreffend zu identifizieren. Als Begründung sind u.a. die folgenden Merkmale zu benennen: mangelndes Vertrauen der Figuren – keine Bereitschaft zur Wanderschaft in die Welt – keine Bewährung – keine Hilfe anderer – Resignation – keine Utopie – kein glückliches Ende (Beendigung des Hungers und neues Glück).

Es wird erwartet, dass in der Interpretation und der Überprüfung der Aussage K.H. Spinners auf andere Ergebnisse des Unterrichts zurückgegriffen wird. Es wird ein strukturierter, sprachlich präziser, Einzelheiten differenziert erfassender Vortrag erwartet. Die erwarteten Leistungen liegen im Schwerpunkt im Anforderungsbereich (AB) II, weisen aber auch etwa in der notwendigen Kenntnis wichtiger Märchenelemente auf den AB I.

Prüfungsgespräch

Je nach unterrichtlicher Voraussetzung kann das Prüfungsgespräch als thematische Linien beispielsweise verfolgen:

- Vergleich mit Büchners Anti-Märchen im Woyzeck, Epochenbezug
- Themen, Inhalte und Formen traditioneller und moderner Kurzprosa
- Ich-Krise und Kommunikationsstörung als Themen moderner Literatur (z.B. Hesse, Der Steppenwolf).

Die Gesprächsbezüge verlangen Kenntnisse in den angesprochenen Bereichen (AB I), die Fähigkeit zur Entwicklung fachlicher Bezüge (AB II) und Beurteilungskompetenz (AB III). Es werden konzentrierte und präzise Gesprächsbeiträge erwartet wie auch die Fähigkeit zu eigenständiger Gestaltung in geeigneten Zusammenhängen.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Eine Prüfungsleistung wird mit „gut“ beurteilt, wenn

- die Textvorlage fachlich korrekt und hinreichend differenziert interpretiert wird
- die Aussage K.H. Spinners kenntnissicher, präzise und im Ergebnis überzeugend überprüft wird
- Bezüge zu anderen Märchentexten und zu Grundlagen der Märcheninterpretation deutlich werden
- die Gegenüberstellung Märchen der Brüder Grimm / Büchners Märchen angemessen entwickelt wird
- breite Kenntnisse und Einsichten in traditionelle wie moderne Kurzprosa entwickelt werden
- literarische Themen und Entwicklungen in der Literatur des ausgehenden 19. Und des 20. Jahrhunderts dargelegt und eingeordnet werden können (Schwerpunkte: Ich-Krise, Kommunikationsstörungen)
- Hesses „Der Steppenwolf“ begründet und kenntnissicher in diese Zusammenhänge einbezogen werden kann.
- eine sprachlich präzise, differenzierte und begrifflich sichere Darstellung im Vortrag und im Gespräch gelingt.
- eigenständig entwickelte Gesprächsanteile erkennbar werden.

Eine Prüfungsleistung wird mit „ausreichend“ beurteilt, wenn

- die Textvorlage im Wesentlichen angemessen interpretiert wird
- die Aussage K.H. Spinners in Grundzügen zutreffend überprüft wird
- Bezüge zu anderen Märchentexten und zu Grundlagen der Märcheninterpretation hergestellt werden
- die Gegenüberstellung Märchen der Brüder Grimm / Büchners Märchen in Grundzügen zutreffend entfaltet wird
- Kenntnisse traditioneller wie moderner Kurzprosa erkennbar werden
- literarische Themen und Entwicklungen in der Literatur des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts benannt werden können (Schwerpunkte: Ich-Krise, Kommunikationsstörungen)
- Hesses „Der Steppenwolf“ in diese Zusammenhänge zumindest inhaltlich einbezogen werden kann.
- eine sprachlich angemessene und begrifflich in Grundzügen sichere Darstellung im Vortrag und im Gespräch gelingt
- eine in Grundzügen flexible Reaktion im Gespräch auch durch die Aufnahme und Umsetzung von Impulsen und Hilfen deutlich wird.

2.4 Beispiel für untersuchendes Erschließen literarischer Texte: Textinterpretation (vgl. 3.2.1)

a) Prüfungsaufgabe

Vergleich zweier Inszenierungen der Schlusszene von Lessings „Nathan der Weise“ (Material: Text und Videomitschnitt)

Gotthold Ephraim Lessing

Nathan der Weise

(1779)

- 01 **Saladin:** Nathan, auf ein Wort! Ein Wort! –
(Indem Nathan zu ihm tritt, tritt Sittah zu dem Geschwister, ihm ihre Teilnahme zu bezeigen; und Nathan und Saladin sprechen leiser:)
Hör! Hör doch, Nathan! Sagtest du vorhin
- 05 Nicht –?
Nathan: Was?
Saladin: Aus Deutschland sei ihr Vater nicht
Gewesen; ein geborner Deutscher nicht.
Was war er denn? Wo war er sonst denn her?
- 10 **Nathan:** Das hat er selbst mir nie vertrauen wollen.
Aus seinem Munde weiß ich nichts davon.
Saladin: Und war auch sonst kein Frank? Kein Abendländer?
Nathan: O! daß er der nicht sei, gestand er wohl. –
Er sprach am liebsten Persisch ...
- 15 **Saladin:** Persisch? Persisch?
Was will ich mehr? – Er ists! Er war es!
Nathan: Wer?
Saladin: Mein Bruder! Ganz gewiß! Mein Assad! Ganz
Gewiß!
- 20 **Nathan:** Nun, wenn du selbst darauf verfallst: –
Nimm die Versicherung hier in diesem Buche!
(ihm das Brevier überreichend)
Saladin *(es begierig aufschlagend):*
Ah! Seine Hand! Auch die erkenn' ich wieder!
- 25 **Nathan:** Noch wissen sie von nichts! Noch stehts bei dir
Allein, was sie davon erfahren sollen!
Saladin *(indes er darin blättert):*
Ich meines Bruders Kinder nicht erkennen?
Ich meine Neffen – meine Kinder nicht?
30 Sie nicht erkennen? Ich? Sie dir wohl lassen?
(Wieder laut:)
Sie sinds! Sie sind es, Sittah, sind! Sie sinds!
Sind beide meines ... deines Bruders Kinder!
(Er rennt in ihre Umarmungen.)
- 35 **Sittah** *(ihm folgend):*
Was hör' ich! – konnts auch anders, anders sein! –
Saladin *(zum Tempelherrn):*
Nun muß du doch wohl, Trotzkopf, muß mich lieben!
(Zu Recha:)
- 40 Nun bin ich doch, wozu ich mich erbot?
Magst wollen, oder nicht!
Sittah: Ich auch! Ich auch!
Saladin *(zum Tempelherrn zurück):*
Mein Sohn! Mein Assad! Meines Assads Sohn!
- 45 **Tempelherr:** Ich deines Bluts! – So waren jene Träume,
Womit man meine Kindheit wiegte, doch –

50	<p>Doch mehr als Träume! (<i>ihm zu Füßen fallend</i>) Saladin (<i>ihn aufhebend</i>): Seht den Bösewicht! Er wußte was davon, und konnte mich Zu seinem Mörder machen wollen! Wart! (<i>Unter stummer Wiederholung allerseitiger Umarmungen fällt der Vorhang.</i>)</p> <p style="text-align: right;">(321 Wörter)</p> <p><i>Text aus: Gotthold Ephraim Lessing, Nathan der Weise, Stuttgart: Klett-Verlag 1983, S. 138 f.</i></p>
----	--

Aufgabenstellung:

Beschreiben und interpretieren Sie die beiden Inszenierungen (von J. Schaaf und L. Graf) der Schlusszene im Vergleich! Leiten Sie daraus jeweils den Interpretationsschwerpunkt ab!

b) Erwartungshorizont

Unterrichtliche Voraussetzungen

Lessings Drama wurde im Unterricht besprochen und dazu eine traditionelle Aufführung (Theater) besucht oder eine Videoaufzeichnung (mit traditioneller Regie) gesehen. Die Inszenierungen von Johannes Schaaf (Salzburger Festspiele 1984 mit Hans Schulze als Nathan und Peter Roggisch als Sultan) und Lutz Graf (Leipziger Schauspielhaus 1991/92 mit Berndt Stübner als Nathan und Jochen Noch als Sultan unter dem Titel „Lessings Nathan“) kennen sie nicht. Dauer der beiden Video-Ausschnitte: Schaaf: 2,5 min; Graf: 4 min.

In einer Variante der Aufgabenstellung kann die mediale Vermittlung selbst zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden. Dies setzt voraus, dass eine entsprechende Verfilmung des Nathan zu Grunde gelegt wird und die Schülerinnen und Schüler aus der Unterrichtsarbeit mit dem methodischen Repertoire der Filmanalyse vertraut sind.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Vortrag:

Von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie bei Schaaf den Lessing folgenden Schluss erkennen: Nathan, obwohl Jude und nicht blutsverwandt, wird integriert; die gegenseitigen Umarmungen finden paarweise in verhaltenem Ernst statt, und Nathan bleibt nicht allein zurück; die Utopie der Ringparabel findet ihre familiäre Konkretisierung; es siegt die vernunftgesteuerte Utopie von Toleranz und Humanität. Bei Graf sollen sie erkennen, dass Nathan, mit seinem Gott hadern, allein zurückbleibt und die Gefahren für ihn nicht beseitigt sind; dass Nathan hier der Gefährdete und Misstrauische ist und bleibt; dass Lessings Traum in einer Zeit der Rückbesinnung auf historische und ethnische Identität nicht gefragt ist.

Der beschreibende und deutende Blick der Schülerinnen und Schüler muss sich konzentrieren auf die folgenden Fragen:

1. Wie geht Nathan mit dem Brevier um, das die verwandtschaftlichen Beziehungen klärt? (Bei Graf verbrennt er – nach der Aufklärung der verwandtschaftlichen Beziehungen – die entsprechende Seite, die er in IV,7 selber manipulativ hergestellt hat, um sich gegen

potentielle Bedrohungen zu wappnen [was aber nicht gewusst werden muss, um die Aufgabe zu lösen].)

2. Wer umarmt jeweils wen?
3. Wer geht – mit wem zusammen – ab? Schaaf: Bei allem Nathan begleitenden Gefahrenpotential liegt hier eine traditionelle Interpretation vor. Graf: „Lessings Nathan“ bleibt derjenige Lessings, der heutige Nathan ist nicht mehr der weise N.; Graf stellt, wie nach 1945 ab und zu anzutreffen, den isolierten, stolzen, gefährdeten, nicht souveränen, sich geschickt wehrenden N. in den Mittelpunkt. Utopie versus Realpolitik.

Der Vortrag muss sich durch eine klare zusammenhängende und rhetorisch geprägte Darstellung (mit anschaulichen Beispielen aus den Videoszenen belegt) auszeichnen.

Prüfungsgespräch

Je nach unterrichtlicher Voraussetzung kann das Prüfungsgespräch z.B. folgende Themen betreffen:

- Autor, Werk, Epoche
- Werktreue vs. Regietheater
- Vergleich der literarischen mit der theatralischen Interpretation
- Gesehenes und verfilmtes Theater, Literaturverfilmung.

Was die kommunikativen Fähigkeiten und die sprachliche Darstellung im Prüfungsgespräch betrifft, wird eine flexible und argumentativ fundierte Sachdarstellung erwartet, die dialogisch angelegt ist.

Die Anforderungen an den Vortrag liegen hinsichtlich der vergleichenden Interpretation beider Inszenierungen überwiegend im Anforderungsbereich II, bei der eigenständigen Strukturierung der Ausführungen nach Interpretationsschwerpunkten im Anforderungsbereich III.

Im Prüfungsgespräch sind im Unterricht erarbeitete Literatur und thematische Bezüge zu berücksichtigen (AB II, teilweise im AB III).

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Eine gute Leistung ist erbracht, wenn im Vortrag die Schlüsse aspekt- und methodengeleitet beschrieben und sicher – u.U. epochenbezogen – gedeutet werden sowie rhetorische Gewandtheit sichtbar wird; wenn der Prüfling im Gespräch nicht nur angemessen reagiert, sondern in der Lage ist, selber initiativ zu werden.

Eine ausreichende Leistung ist erbracht, wenn im Vortrag die Schlüsse hinreichend genau beschrieben und prinzipiell unter dem Gesichtspunkt „utopischer/realpolitischer Nathan“ gedeutet werden und der Vortrag zusammenhängend gehalten wird; wenn im Gespräch deutlich wird, dass der Prüfling über poetologische und mediale Unterschiede reflektieren und auf Impulse und ggf. Hilfen sinnvoll reagieren kann.

2.5 Beispiel für untersuchendes Erschließen pragmatischer Texte: Textanalyse (vgl. 3.2.2)

a) Prüfungsaufgabe

	Egon Friedell in „Kulturgeschichte der Neuzeit“ über Goethes „Faust“ (1927)
01	Das Außerordentliche und (vielleicht sogar unbewußt) Geniale der Goetheschen
	Faustdichtung besteht darin, daß sie eine kompendiöse Darstellung der Kulturge-
05	schichte der Neuzeit ist. Faust beginnt als Mystiker und endet als Realpolitiker.
	Faust ist die ganze Versuchung des modernen Menschen, die sich in tausend Masken
	und Verkleidungen anschleicht: als Alkoholismus, als Sexualität, als Weltschmerz,
	als Übermenschentum; und dabei ist er der vorbildlich Unbefriedigte, in allem Ein-
10	zeldasein sich wiedererkennend, qualvoll nach der Einheit der Erscheinungen ring-
	gend, und immer vergeblich. Die Tragödie Fausts ist die Tragödie des Menschen der
	Neuzeit, die Tragödie des Rationalismus, des Skeptizismus, des Realismus. Ihm zur
	Seite steht der Teufel. Aber Mephisto ist gar nicht böse, sondern bloß frivol, zynisch,
	materialistisch und vor allem geistreich: die Erscheinung gewordene pure, kalte, ste-
15	reile Intelligenz, ein höchst differenziertes Gehirnwesen und der konsequenteste Ver-
	treter der genialen Ichsucht. Das Geistreiche und Nurgeistreiche ist der zerstörende
	Dämon im Menschen der Neuzeit. Mephisto hat den bösen Blick des Intellektualis-
	mus, des Sensualismus, des Nihilismus. Er zeigt dem ringenden Genius Fausts die
	ganze Welt und legt sie ihm zu Füßen; aber, betrogen, muß Faust erkennen, daß die-
	se Welt ihm nur scheinbar gehört, nämlich nur seinem Verstand, der etwas schlecht-
	hin Unwirkliches ist.
	<i>(192 Wörter)</i>
	<i>Text aus: Egon Friedell, Kulturgeschichte der Neuzeit (1927), München o.J. S. 262</i>

Aufgabenstellung

Erläutern Sie die Aussagen des Textes als Beispiel für die Rezeptionsgeschichte des „Faust“ !

b) Erwartungsskizze

Unterrichtliche Voraussetzungen

Für den Vortrag: In einem Unterrichtsvorhaben stand Goethes „Faust“-Dichtung im Zentrum der Arbeit. Rezeptionsgeschichtliche Aspekte wurden dabei intensiver behandelt. Der Text von Friedell und die Position Friedells waren nicht Gegenstand der unterrichtlichen Arbeit.

Für das Prüfungsgespräch: Im Unterrichtsvorhaben wurden Formen des modernen Romans und Fragen der literarischen Entwicklung im geteilten Deutschland thematisiert. In diesem Zusammenhang wurden „Die Blechtrommel“ von Günter Grass und „Kassandra“ von Christa Wolf erarbeitet.

Der zu bearbeitende Text eignet sich durch eine entsprechende philosophische Aspektierung in besonderer Weise für eine fachübergreifende oder auch fächerverbindende Erweiterung der Aufgabenstellung.

Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung

Vortrag

Erwartet wird ein zusammenhängender Vortrag, in dem dargestellt werden: die Struktur des Textes (mit einer Wertung verbundene These und anschließende Begründung) - Anforderungsbereich (AB) I; die Darstellungsweise, mit abstrakten Begriffen das Besondere des „Faust“ zu erfassen - AB I; die Focussierung der Deutung auf die Bedeutung des Werks für die Kulturgeschichte der Moderne – (AB I/II); die Beschreibung der „Moderne“ durch negativ charakterisierte Erscheinungsformen, Verhaltensweisen und Prinzipien - AB I/II; die Figur des Mephisto als Personifikation dieser Vorstellung vom „Modernen“ – (AB II); die symboli(sti)sche Deutung des gesamten Dramas (u.U. im Unterschied zu anderen im Unterricht behandelten Interpretationen) - AB III; die Stilisierung des „Faust“-Dramas zu einem der Geschichte enthobenen „Genial-, bzw. Ideal-Werk – (AB III); Wertungen, die auf einem dichotomischen Modell: Rationalismus (negativ) vs. Genialität beruht; die Zeitbedingtheit der im Text von Friedell formulierten Position, verbunden mit dem Hinweis auf andere Rezeptionen der „Faust“-Dichtung - AB III.

Der Vortrag soll sprachlich präzise und normgerecht, fachsprachlich sicher und im Ausdruck differenziert gestaltet sein.

In einem sich anschließende Prüfungsgespräch könnten u.a. die auf das Fach Philosophie weisenden Zusammenhänge der Aussagen Friedells untersucht werden.

Prüfungsgespräch

Thema des Prüfungsgesprächs sind Formen des modernen Romans am Beispiel der „Blechtrommel“ von Günter Grass und der „Kassandra“ von Christa Wolf.

Für die Gestaltung des Gesprächs bietet sich ein Einstieg mit der Frage nach der Einschätzung des modernen Romans auf dem Hintergrund des Friedellschen Verständnisses von der „Moderne“ an - AB III. Im weiteren Verlauf sollen Kennzeichen des modernen im Vergleich zum traditionellen Roman untersucht werden. Die Romane von Grass und Wolf sollen dabei zur Konkretisierung herangezogen werden. Je nach Gesprächsverlauf kann auf die beiden Texte in Einzelheiten (Entstehung, Rezeption, Wertungsproblematik etc.) eingegangen werden - AB I/II. Auch Fragen der Entwicklung der Literatur im geteilten Deutschland könnten thematisiert werden - AB II/III.

Bewertungskriterien für die Noten „gut“ und „ausreichend“

Die Leistung wird mit „gut“ beurteilt, wenn präzise und differenziert erfasst und dargelegt werden:

- die Gliederung des Textes
- die Darstellungsart des Textes
- die Focussierung der „Faust“-Deutung auf die Bedeutung des Werks für die Kulturgeschichte
- die Kennzeichnung der „Moderne“

- die Personifizierung der „Moderne“ in der Figur Mephisto
- die symboli(sti)sche Deutung des Dramas im Unterschied zu anderen Interpretationen
- die Stilisierung der „Faust“-Dichtung zu einem der Geschichte enthobenen „Genial“- bzw. Ideal-Werk
- die Wertung der „Faust“-Dichtung als ein dichotomisches Modell: Rationalismus (negativ) vs. Genialität (positiv)
- die Einbeziehung der Zeitbedingtheit des Friedell-Textes
- Kennzeichen des modernen und des traditionellen Romans und Einsichten in seine Entwicklung
- Ergebnisse der Interpretation der „Blechtrommel“ und der „Kassandra“
- Kenntnisse der Literaturentwicklung nach 1945.

Die sprachliche Darstellung soll im Vortrag und Gesprächsbeitrag strukturiert, normengerecht, fachsprachlich sicher und adressatenorientiert erfolgen. Die Fähigkeit zur eigenständigen Initiative in der Gesprächsgestaltung soll deutlich werden.

Die Leistung wird mit „ausreichend“ beurteilt, wenn in Grundzügen erfasst und dargelegt werden:

- die Gliederung des Textes
- die Darstellungsart des Textes
- die Focussierung der „Faust“-Deutung auf die Bedeutung des Werks für die Kulturgeschichte
- die Kennzeichnung der „Moderne“
- die Personifizierung der „Moderne“ in der Figur Mephisto
- die symboli(sti)sche Deutung des Dramas im Unterschied zu anderen Interpretationen.
- Kennzeichen des modernen und des traditionellen Romans
- Ergebnisse der Interpretation der „Blechtrommel“ und der „Kassandra“
- Kenntnisse der Literaturentwicklung nach 1945.

Die Darstellungsleistung soll themenbezogen und geordnet in einer verständlichen und adressatenbezogenen Formulierung erfolgen. Im Gespräch soll die Fähigkeit zur Aufnahme und Umsetzung von Impulsen und Hilfen erkennbar sein.