



Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Schriftliche Abiturprüfung Schuljahr 2023/2024

Deutsch
auf erhöhtem Anforderungsniveau
an allgemeinbildenden und beruflichen gymnasialen Oberstufen

Haupttermin
Donnerstag, 25. April 2024, 09:00 Uhr

Unterlagen für die Lehrkräfte

Diese Unterlagen sind nicht für die Prüflinge bestimmt.

Diese Unterlagen enthalten:

1. Allgemeines
 2. Rückmeldebogen für die Zweidurchsicht
 3. Hinweise zu den Aufgaben
 4. Hinweise zum Korrekturverfahren
 5. Erwartungshorizont und Bewertung
-

1. Allgemeines¹

- Weisen Sie bitte die Prüflinge auf die allgemeinen Arbeitshinweise hin.
- Die Arbeitszeit beträgt **315 Minuten** einschließlich Lese- und Auswahlzeit.
- Hilfsmittel: Rechtschreibwörterbuch und die in den Aufgaben angegebenen Textausgaben

¹ Entsprechend der „Richtlinie über die Gewährung von Erleichterungen für neu zugewanderte Schülerinnen, Schüler und Prüflinge bei Sprachschwierigkeiten in der deutschen Sprache“ (MBISchul Nr. 08, 7. Oktober 2016, S. 60) werden für die betroffenen Prüflinge die folgenden Erleichterungen gewährt:

- Die Bearbeitungszeit wird um 30 Minuten auf **345 Minuten** erhöht.
 - Ein nicht-elektronisches Wörterbuch Deutsch – Herkunftssprache / Herkunftssprache – Deutsch wird bereitgestellt.
-

2. Rückmeldebogen für die Zweيتدurchsicht

Bitte umgehend ausfüllen und

- a) an die Schule senden, die die externe Zweيتدurchsicht übernimmt,
oder ggf.
- b) an die Kollegin/den Kollegen geben, die/der die interne Zweيتدurchsicht übernimmt.

Information für die Zweيتدurchsicht

Fach:

Deutsch
auf erhöhtem Anforderungsniveau

Kurs-Nummer: _____

Bearbeitet wurden die folgenden Aufgaben:

Aufgaben-Nr.		Anzahl	
I	von		Prüflingen
II	von		Prüflingen
III	von		Prüflingen
IV	von		Prüflingen

3. Hinweise zu den Aufgaben

- Die Lehrkraft erhält **vier** Aufgaben zu unterschiedlichen Schwerpunkten und reicht alle an die Prüflinge weiter.
- Die Prüflinge wählen **eine** Aufgabe aus und bearbeiten diese.
- Sie vermerken auf dem Deckblatt und der Reinschrift, welche Aufgabe sie bearbeitet haben (I, II, III oder IV).

4. Hinweise zum Korrekturverfahren

- Die Korrekturen werden gemäß der „Richtlinie für die Aufgabenstellung und Bewertung der Leistungen in der Abiturprüfung“ (Abiturrichtlinie) in der geltenden Fassung vorgenommen.
- Die für das Fach zuständige Lehrkraft begutachtet die Arbeiten unter Beachtung zentraler Bewertungsvorgaben und unter Kennzeichnung ihrer Vorzüge und Mängel, der richtigen Lösungen und der Fehler und bewertet jede Arbeit mit einer Punktzahl (siehe Erstkorrekturbogen). Entwürfe können ergänzend zur Bewertung herangezogen werden.
- Jede Arbeit wird sodann von der zweiten Fachlehrkraft durchgesehen, die sich entweder (auf dem Erstkorrekturbogen) der Bewertung durch die für das Fach zuständige Lehrkraft anschließt oder (auf dem Zweidurchsichtbogen) ein ergänzendes Gutachten mit Bewertung anfertigt.
- Die oder der Vorsitzende des Fachprüfungsausschusses legt die endgültige Punktzahl fest. Beträgt die Differenz der im Erstgutachten und im ergänzenden Gutachten erteilten Punktzahlen nicht mehr als drei Punkte, bildet sie oder er den Mittelwert beider Punktzahlen; eine gebrochene Zahl wird zur nächsten vollen Punktzahl aufgerundet. Beträgt die Differenz der im Erstgutachten und im ergänzenden Gutachten erteilten Punktzahlen mehr als drei Punkte, legt die oder der Vorsitzende des Fachprüfungsausschusses die endgültige Punktzahl in Auseinandersetzung mit den erstellten Gutachten entsprechend dem Erfordernis der Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Bewertung der Prüfungsleistungen fest und begründet die Entscheidung auf dem Formular „Festlegung der Note bei einer Differenz der im Erstgutachten und im ergänzenden Gutachten erteilten Punktzahlen von mehr als drei Notenpunkten“.
- Die Bewertungsbögen sind als Download hier zu finden: <http://hamburg.de/hera>

5. Erwartungshorizont und Bewertung

Aufgabe I

I.1	Interpretieren Sie die Szene 67. <i>Bild</i> aus „Das weiße Band“.	(ca. 40%)
I.2	Vergleichen Sie die Figur des Pfarrers aus „Das weiße Band“ mit der Figur Diederich Heßling aus „Der Untertan“ hinsichtlich ihres Umgangs mit ihren Mitmenschen.	(ca. 60%)

Teilaufgabe	Anforderungsbereiche
I.1	I, II, III
I.2	II, III

1 Erwartungshorizont

Andere als im Erwartungshorizont ausgeführte Lösungen werden bei der Bewertung der Prüfungsleistung als gleichwertig gewürdigt, wenn sie der Aufgabenstellung entsprechen, sachlich richtig und nachvollziehbar sind.

1.1 Verstehensleistung

Teilaufgabe I.1

Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ◆ ihre literarischen Wertungen differenziert begründen und dabei auf ihr größeres und komplexeres Kontextwissen zurückgreifen (KMK 2014, 2.4.1, S. 19),
- ◆ sprachliche Handlungen in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen theoriegestützt beschreiben (KMK 2014, 2.5, S. 21).

Operationalisierung

Die Schülerinnen und Schüler ...

formulieren eine Deutungshypothese oder das Thema, z. B.:

- ◆ Die Symbolik des Käfigs in dieser Szene ist repräsentativ für die Anspannung zwischen Gefangenschaft und Freiheit, der Vater und Sohn unterliegen. Beide sind inneren und äußeren Zwängen ausgesetzt, die ihr Denken, Handeln und vor allen Dingen ihre Gefühle eingrenzen.
- ◆ Die Szene veranschaulicht den unterschiedlichen Umgang der Figuren mit Gefühlen: Das Kind in seiner Einfachheit und Naivität lebt dem Vater vor, wie man respektvoll und empathisch mit den Gefühlen der Mitmenschen umgeht.
- ◆ Die Szene zeigt die Liebe des Sohnes, die der Vater nicht sichtbar erwidern kann. Damit zeigt Gustav christliche Werte in seinem Handeln, was den Pfarrer sichtlich rührt und zum Nachdenken bringt.
- ◆ Da das Verhältnis zwischen Vater und Sohn getrübt ist, bleibt uneindeutig, warum Gustav seinem Vater den Vogel schenkt. Es ist fraglich, ob sein Geschenk bzw. sein Versuch, den Vater zu trösten, ernst gemeint ist oder ob er nur Konventionen entspricht oder sogar andere Ziele verfolgt.

ordnen die Szene in den Handlungszusammenhang ein bzw. nehmen Bezug auf die vorangegangene Handlung, etwa:

- ◆ Klara wird im Konfirmandenunterricht vom Vater, dem Pfarrer, kritisiert und bloßgestellt (56. Bild). Er macht ihr Fehlverhalten, sein Bestrafungsritual mit dem weißen Band und seine Enttäuschung von ihr öffentlich. Daraufhin fällt Klara, die am Ende des Raumes stehen muss, in Ohnmacht. Zu Hause geht sie im fiebrigen Zustand in das Arbeitszimmer des Vaters, holt den Vogel aus dem Käfig und ergreift den Brieföffner, vermutlich um ihn zu töten (58. Bild). Als der Pfarrer sein Arbeitszimmer betritt, findet er den toten Vogel auf seinem Schreibtisch, der kreuzförmige Griff ragt aus seinem Schnabel (60. Bild).

analysieren Aufbau und Inhalt, etwa:

- ◆ Gustavs Intention: Überreichen seines gesund gepflegten Vogels als Geschenk, vermutlich um den Vater zu trösten oder aus Verpflichtung
- ◆ Beziehung zwischen Vater und Sohn:
 - mutmaßliche emotionale Offenheit des Kindes versus unsicheres Verhalten des Vaters
 - Gustavs Demonstration christlicher Nächstenliebe und die Bereitschaft zum Verzicht, indem er seinen lieb gewonnenen Vogel dem Vater als Trost anbietet
 - Unterdrückung der eigenen Gefühle: Unvermögen des Pfarrers, seine wahren Gefühle zu zeigen, selbst als sein Sohn Gustav ihm den Vogel schenkt, was ihn offensichtlich bewegt („■“, Z. 25–26)
 - gesenkter Blick des Jungen und des Pfarrers, Verlegenheit und Bedauern des Jungen wegen des Verlustes des Vogels

analysieren die sprachlich-stilistische Gestaltung, etwa:

- ◆ Sprache des Vaters:
 - wenig Zuwendung und kühle Gesprächsatmosphäre durch knapp formulierte Fragen („■“, Z. 15) und kurzen Dank (vgl. Z. 20)
 - distanzierte Haltung zum eigenen Sohn: „■“ (Z. 12–13)
 - Unterdrückung und Kontrolle der eigenen Gefühle im Moment der Rührung: „■“ (Z. 19)
- ◆ Sprache des Sohnes:
 - Kontrastierung als Ausdruck des Spannungsfelds der Vater-Sohn-Beziehung: förmliche Anrede des Vaters mit „■“ (Z. 17) vs. kindlich-schüchternes Verhalten
 - Versuch des Sohnes, den Vater zu trösten: „■“ (Z. 16–17)
 - Unsicherheit und Enttäuschung im Sprechen: „■“ (Z. 16–17)
- ◆ Nonverbale und paraverbale Sprachebene:
 - Niedergeschlagenheit und Trauer beider Figuren: „■“ (Z. 13–14)
 - belegte Stimme des Vaters als Zeichen der Rührung (vgl. Z. 19)
- ◆ Wortkargheit in der Beziehung: Ungleichgewicht zwischen Rede und Nebentext (kurze Sätze im Dialog, z. B. „■“, Z. 9, lange Regieanweisungen, vgl. Z. 4–8, 10–14, 23–26)

deuten den Text, z. B.:

- ◆ Darstellung der Wirkungsweisen der autoritären Erziehungsmethoden des Vaters: Pfarrer erzieht seine Kinder auf diese Weise, weil er es so für richtig hält und nicht besser weiß (Erziehungsvorstellungen der Kaiserzeit).
- ◆ mit Berücksichtigung der Symbolik des Käfigs (Symbol für ein Gefängnis) bzw. des Vogels (Symbol für Freiheit): Freiheit und Gefangenschaft als thematischer Schwerpunkt der gesamten Szene.

Teilaufgabe I.2

Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ◆ diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen (KMK 2014, 2.4.1, S. 19),
- ◆ Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen (KMK 2014, 2.2.2, S. 17).

Operationalisierung

Die Schülerinnen und Schüler ...

untersuchen die Gemeinsamkeiten der beiden Figuren, z. B.:

- ◆ Identifikation mit ihrer Rolle als Patriarch (vgl. Kap. III und 7. Bild, Szene im Esszimmer der Pfarrerfamilie)
- ◆ Einforderung von Gehorsam, Respekt und Demut bei Familienmitgliedern (Frauen und Kindern), Arbeitnehmern oder der Dorfgemeinschaft gemäß ihrer gesellschaftlichen Rolle, z. B. in der Arbeiterrede (Kap. III) und in der Züchtigungsszene hinter verschlossener Tür (14. Bild)
- ◆ Akzeptanz und Übernahme der Erziehungsmethoden und Denkweise der Kaiserzeit (vgl. Diederichs Sozialisation in Kap. I und II bzw. im 40. Bild im Gespräch mit Martin)
- ◆ Bewahrung und kritikloses Akzeptieren der herrschenden Machtstrukturen
 - Diederichs Mitgliedschaft in der Burschenschaft (Kap. I) und Unterordnung bei von Wulckow (vgl. Kap. V)
 - Rede zum Erntedankfest (19. Bild) und Gespräch mit dem Lehrer wegen der möglichen Täterschaft der Kinder (73. Bild)
- ◆ äußere Emotionslosigkeit: Sowohl der Pfarrer als auch Diederich Heßling können Liebe, Zärtlichkeit und Trauer anderen gegenüber nicht zeigen (vgl. 67. Bild) bzw. deuten dies als Schwäche (Diederichs Bewertung von Agnes' Verhalten in Kap. II).

untersuchen die Unterschiede zwischen den beiden Figuren, z. B.:

- ◆ Rolle und Stellung innerhalb der Familie: Darstellung Diederichs in seiner Auseinandersetzung mit seinen Eltern als Kind (Kap. I) sowie als Familienoberhaupt in Konfrontation mit seiner Mutter und seinen Schwestern (Kap. I f.) vs. Pfarrer als Vater und Autorität gegenüber seiner Frau und den Kindern
- ◆ Verhalten innerhalb der Familie und gegenüber Frauen:
 - Lächerlichkeit und Vergeblichkeit des Strebens nach patriarchaler Autorität (vgl. Gängelung der Familie in seiner Rolle als Bruder und Sohn in Kap. III) versus unumstößliche Autorität, die gefürchtet wird (vgl. Esszimmerszene, 7. Bild)
 - Streitereien mit Guste und den Schwestern als Zeichen von fehlender Akzeptanz der Autorität und fehlendem Respekt gegenüber Diederich (vgl. Kap. III, anfänglicher Widerstand der Schwestern, sich Diederichs Autorität zu unterwerfen) versus klare Unterordnung der Ehefrau des Pfarrers und Unterstützung der Vollstreckung (vgl. Züchtigungsszene und Anlegen des weißen Bandes im 7. und 14. Bild)
 - Nutznießer des Konkurrenzkampfes der Frauen in seiner Familie, die um Zustimmung und Zuneigung wetten, z. B. Spannungen zwischen Mutter und Schwiegertochter (vgl. Kap. VI), Streit zwischen Magda und Emmi (vgl. Kap. III), Guste und Emmi (vgl. Kap. VI) versus gestörte Beziehung des Vaters zu seinen Kindern, insbesondere Martin und Klara (vgl. öffentliches Bloßstellen während des Konfirmandenunterrichts im 56. Bild) führen zur Rebellion
- ◆ Verhalten gegenüber Untergebenen:
 - genussvolles Ausleben seiner Rolle als Mächtiger und Strafender, z. B. gegenüber seinen Arbeiterinnen und Arbeitern: Diederich genießt die Position des Überlegenen (vgl. Rede an die Arbeiter in Kap. III) und verlangt absoluten Gehorsam (vgl. Tadel der Arbeiterinnen in Kap. III) bis hin zur Einforderung einer kaisertreuen politischen Gesinnung versus pflichtbewusstes Ausfüllen der Rolle des Leitenden, Mahnenden und Strafenden in der Dorfgemeinschaft.
 - Kontrolle der Einhaltung der Hierarchien, die sich z. B. in der herabwürdigenden Behandlung des Dorfschullehrers zeigt (vgl. Konfirmandenunterricht)
- ◆ Verhalten gegenüber Autoritäten (Umgang mit Machtstrukturen, Autorität und Gehorsam):
 - Pfarrer als Autorität im Dorf aufgrund seiner Aufgabe bzw. seines Berufes versus Diederichs vergebliches Streben danach, eine Autorität zu sein: Diederich Heßling unterwirft sich den Autoritäten und eifert gemäß der Devise „Wer treten wollte, musste sich treten lassen“ einer mächtigen Stellung nach; der Pfarrer dagegen hat eine angesehene höhere Stellung im Dorf und wirkt dem Baron ebenbürtig, er steht während der Ansprache der Dorfbewohner vor dem Fest mit dem Baron auf gleicher Höhe und ist in der Kirche in seiner Funktion als Pfarrer eine unbestrittene Autorität.
 - Prägung durch Autoritäten aus Familie, Schule, Militär, Burschenschaft, politischen Kontakten (vgl. insbesondere Sozialisation Diederichs in Kap. I und II, Verhalten gegenüber von Wulckow in Kap. IV) versus eine Autorität sein (hohe Stellung des Pfarrers im Dorfleben)
 - Diederichs Streben nach finanziellen und politischen Vorteilen (Opportunismus); kein offensichtliches Streben nach Macht des Pfarrers und christlicher Glaube im Zentrum seines Alltags und Berufes, auch als Legitimation für das eigene Handeln
- ◆ Darstellungsweise: satirische Darstellung in „Der Untertan“ versus neutrale Sicht der Kamera und konstatierendes, subjektives Voice-over aus der zeitlichen Distanz in „Das weiße Band“
- ◆ Aufgreifen der Ergebnisse aus Teilaufgabe I.1 bzw. Bezüge auf Filmszenen herstellen, z. B. auf das 67. Bild

fassen die Ergebnisse ihres Vergleichs zusammen oder formulieren ein Fazit.

2 Bewertung

2.1 Verstehensleistung

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<ul style="list-style-type: none"> eine detaillierte Analyse der ausgewählten Drehbuchszene auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene, eine differenzierte und aspektreiche Deutung der Drehbuchszene, einen strukturierten, kriteriengeleiteten Vergleich beider Texte, der in ein fundiertes Resümee mündet. 	<ul style="list-style-type: none"> eine in Ansätzen nachvollziehbare Analyse der Drehbuchszene, ansatzweise auch auf sprachlicher Ebene, eine insgesamt plausible und verständliche Deutung der Drehbuchszene, einen Vergleich beider Texte, der mehrere Aspekte thematisiert und in ein Resümee mündet.

2.2 Darstellungsleistung

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
--	---

Aufgabenbezug, Textsortenpassung und Textaufbau¹

eine stringente und gedanklich klare, aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet

- eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte sicher und eigenständig umsetzt,
- eine Darstellung, die die primäre Textfunktion berücksichtigt (etwa durch den klar erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die erkennbare Entfaltung von Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),
- eine erkennbare und schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung berücksichtigt,
- eine kohärente und eigenständige Gedanken- und Leserführung.

eine erkennbare aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet

- eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte in Grundzügen umsetzt,
- eine Darstellung, die die primäre Textfunktion in Grundzügen berücksichtigt (etwa durch noch erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre noch nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die noch erkennbare Entfaltung von Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),
- eine im Ganzen noch schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung ansatzweise berücksichtigt,
- eine in Grundzügen erkennbare Gedanken- und Leserführung.

¹ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können ...

- „[...] komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2.2.1, S. 16. Köln: Carl Link.),
- „[...] die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen“ (KMK, 2014, 2.2.2, S. 17),
- „aus [...] Informationsquellen Relevantes in geeigneter Form aufbereiten“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

Fachsprache²

- | | |
|---|--|
| ♦ eine sichere Verwendung der Fachbegriffe. | ♦ eine teilweise und noch angemessene Verwendung der Fachbegriffe. |
|---|--|

Umgang mit Bezugstexten und Materialien³

- | | |
|---|---|
| ♦ eine angemessene sprachliche Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,
♦ ein angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. | ♦ eine noch angemessene Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,
♦ ein noch angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. |
|---|---|

Ausdruck und Stil⁴

- | | |
|--|--|
| ♦ einen der Darstellungsabsicht angemessenen funktionalen Stil und stimmigen Ausdruck,
♦ präzise, stilistisch sichere, lexikalisch differenzierte und eigenständige Formulierungen. | ♦ einen in Grundzügen der Darstellungsabsicht angepassten funktionalen Stil und insgesamt angemessenen Ausdruck,
♦ im Ganzen verständliche, stilistisch und lexikalisch noch angemessene und um Distanz zur Textvorlage bemühte Formulierungen. |
|--|--|

Standardsprachliche Normen⁵

- | | |
|---|--|
| eine sichere Umsetzung standardsprachlicher Normen, d. h.

♦ eine annähernd fehlerfreie Rechtschreibung,
♦ wenige oder auf wenige Phänomene beschränkte Zeichensetzungsfehler,
♦ wenige grammatikalische Fehler trotz komplexer Satzstrukturen. | eine erkennbare Umsetzung standardsprachlicher Normen, die den Lesefluss bzw. das Verständnis nicht grundlegend beeinträchtigt, trotz

♦ fehlerhafter Rechtschreibung, die verschiedene Phänomene betrifft,
♦ einiger Zeichensetzungsfehler, die verschiedene Phänomene betreffen,
♦ grammatikalischer Fehler, die einfache und komplexe Strukturen betreffen. |
|---|--|

2.3 Gewichtung von Verstehensleistung und Darstellungsleistung

Für die Ermittlung der Gesamtnote sind die Einzelnoten für Verstehensleistung und Darstellungsleistung gemäß folgender Tabelle zu gewichten:

Verstehensleistung	Darstellungsleistung
ca. 70 %	ca. 30 %

² **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] fachsprachlich präzise [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

³ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

⁴ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] stilistisch angemessen verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

⁵ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte orthographisch und grammatisch korrekt [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

Aufgabe II

- | | | |
|------|---|-----------|
| II.1 | Interpretieren Sie das Gedicht „im brunnen“ von Jan Wagner. | (ca. 70%) |
| II.2 | Vergleichen Sie die Gestaltung des Brunnenmotivs in Jan Wagners Gedicht „im brunnen“ mit derjenigen in dem Märchen „Frau Holle“ der Gebrüder Grimm. | (ca. 30%) |

Teilaufgabe	Anforderungsbereiche
II.1	I, II, III
II.2	II, III

1 Erwartungshorizont

Andere als im Erwartungshorizont ausgeführte Lösungen werden bei der Bewertung der Prüfungsleistung als gleichwertig gewürdigt, wenn sie der Aufgabenstellung entsprechen, sachlich richtig und nachvollziehbar sind.

1.1 Verstehensleistung

Teilaufgabe II.1

Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ◆ Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen (KMK, 2014, 2.4.1, S. 18),
- ◆ eigenständig ein Textverständnis formulieren [...] und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen (KMK, 2014, 2.4.1, S. 18).

Operationalisierung

Die Schülerinnen und Schüler ...

formulieren das Thema bzw. eine Interpretationshypothese zum Gedicht, z. B.:

- ◆ Erinnerung eines lyrischen Ichs an ein prägendes Ereignis in seiner Kindheit: Sturz in einen Brunnen und Rettung aus lebensbedrohlicher Lage
- ◆ Veränderung des Blicks des lyrischen Ichs auf die es umgebende Wirklichkeit und den Alltag
- ◆ Erfahrung „im brunnen“ als möglicherweise existenzielle Weichenstellung für das weitere Leben

analysieren die Sprechsituation, etwa:

- ◆ Erinnerung eines erwachsenen lyrischen Ichs, das ein Kindheitserlebnis beschreibt:
 - durchgängige Verwendung des Präteritums
 - direkte retrospektive Einordnung der erinnerten Situation: „■“ (V. 7f.)
 - Insbesondere in der letzten Strophe: Begrifflichkeit und Antithese von „■“ (V. 27) entsprechen nicht einem typisch kindlichen Bewusstseins- und Erfahrungshorizont.
- ◆ Beschreibung der Erfahrungen im Brunnen dagegen weitgehend aus Sicht eines erlebenden – kindlich anmutenden – Ichs; kindliche Assoziationen und Phantasien, z. B. „■“ (V. 15), „■“ (V. 16–18)

analysieren den Aufbau und wesentliche Inhalte des Gedichtes, etwa:

- ◆ fünf Strophen von unterschiedlicher Länge (insgesamt 29 Verse), freie Form
- ◆ Titel des Gedichts: „im brunnen“ als Evokation von Gegenwärtigkeit
- ◆ Strophe 1: Einstieg in medias res durch unvermittelte Setzung des Gefallen-Seins in eine noch nicht näher benannte Tiefe als Tatsache und ohne Beschreibung des Unfallhergangs
- ◆ Strophe 2: Benennung der Situation unter Erwähnung des Titels; Beschreibung des Kontrasts zwischen der eigenen Gefangenschaft und der Natur, die ‚entkommt‘ (vgl. V. 12)
- ◆ Strophe 3: Beschreibung von Naturphänomenen (Vögel, Blitz, Mond) in kindlich gehaltener Bildersprache; Andeutung einer Überlebensstrategie („■“, V. 15f.)
- ◆ Strophe 4: Beschreibung der Wahrnehmung der unvermuteten Rettung am Ende eines tiefgreifenden Erkenntnisprozesses
- ◆ Strophe 5: Beschreibung der Sinneseindrücke des lyrischen Ichs nach seiner Rückkehr in den Alltag; Hinweis auf die womöglich sensationelle Rettung aus dem Brunnen durch die Erwähnung der „■“ (V. 28)

analysieren wesentliche Aspekte der formalen und sprachlichen Gestaltung funktional, z. B.:

- ◆ Rekonstruktion dessen, was beschrieben wird, auf Basis von sprachlichen Indizien:
 - ein Unfall
 - eine länger andauernde Gefangenschaft im Brunnen (Mond geht mindestens einmal auf; Notwendigkeit, sich von Tieren zu ernähren (essen, „■“); Wörter in ihrer Bedeutung begreifen; wegdämmern/Erinnerungslücken aufgrund von Erschöpfung („■“); Schlagzeilen)
 - womöglich ein bevorstehendes Verhungern
 - eine unvermutete bzw. sensationelle Rettung
- ◆ Andeutung einer Fremdheitserfahrung des lyrischen Ichs in seiner Welt, die nicht erst mit dem Fall in den Brunnen beginnt:
 - Komparativ „■“ im zweiten/dritten Vers
 - Hervorhebung bis Übertreibung der Ferne und (inneren) Distanz durch die Assoziationen „■“, „■“, „■“ / „■“
 - positive Darstellung der Erfahrung einer anderen Welt (eskapistische Züge)
- ◆ Kontrast zwischen einer lebensbedrohlichen, tendenziell traumatischen Situation im Kindesalter und der Art, wie sie durch das lyrische Ich vermittelt wird:
 - positiv konnotierte Assoziationen und Zuschreibungen: „■“ anstelle von Absturz
 - lyrisches Ich als „■“ in einer „■“
 - lakonischer, fast komischer Stil, z. B. „■“
 - keine Anzeichen von Erregung oder Panik; konsequenter Verzicht auf mitleiderregende, Bewunderung auslösende oder Spannung erzeugende Elemente
 - Erzeugen einer ruhigen, friedlichen Atmosphäre durch sprachliche Gleichsetzung der Rettung mit einer Störung („■“; Begriffe im Zusammenhang mit der Rettung: Lärm, Hasten, Schreie)
 - Andeutung eines lebensverändernden Erkenntnisprozesses (z. B. das Erkennen der wahren Bedeutung von Wörtern)
 - Banalisierung des Ereignisses durch die Relativierung „■“
- ◆ Kontrast zwischen der Intensität des Daseins „im brunnen“ und dem Alltag außerhalb des Brunnens:
 - intensive Wahrnehmung der Natur im Brunnen und außerhalb (Moose, Efeu, Assel, Stein sowie Himmel, Mond, Universum, Blitz, Vogel)
 - Eindruck der Überlegenheit der Natur gegenüber dem Menschen, sich selbst aus dem Brunnen zu befreien, durch Personifikationen von Moosen und Efeu („■“)
 - außergewöhnliches (unrealistisches) Zeitempfinden, z. B. durch den Eindruck der nach oben kletternden Pflanzenwelt; auch: extreme Schärfung der Sinne
 - neues Begreifen dessen, was Wörter bedeuten (Assel vs. Stein)
 - Kontrast zwischen dem Alleinsein „■“ in einer Art Parallelwelt und dem Wiedereintritt in die Gesellschaft, den Alltag
 - Aufzählung von Sinneseindrücken (Glockenläuten, Brotgeruch, Schatten unter Bäumen) und Phänomenen des Alltags (Busfahrpläne, Gespräche übers Wetter, Schlagzeilen) nach der Rettung aus dem Brunnen: Uneindeutigkeit der Haltung des lyrischen Ichs zwischen womöglich (neuer) Wertschätzung auch der kleinen Dinge des Lebens und lakonischer Gleichgültigkeit gegenüber als solchen erkannten Banalitäten
- ◆ poetische Vermischung von kindlichem Erleben und erwachsenem Erinnern, z. B. durch Antithesen (V. 27), Chiasmus (V. 13–15), Aufzählungen (z. B. V. 23 ff.)
- ◆ Erzeugung komischer Effekte:
 - gewitzte Gestaltung der Beschreibung von Sinneseindrücken („■“ vs. „■“)
 - innovative, Komik erzeugende sprachliche Bilder, z. B. die Personifikation des Efeus
 - Kontrastierung der Bedeutung der bekannten Redewendung „Das Kind ist in den Brunnen gefallen“ mit der hier beschriebenen Situation („■“), die nicht negativ erscheint

formulieren eine Deutung des Gedichts, z. B.:

- ◆ Das Gedicht evoziert eine für das lyrische Ich existenziell prägende Kindheitserinnerung, die zu einer zumindest temporären Bewusstseinsveränderung geführt hat.
- ◆ Das Gedicht beschreibt die lebensbedrohliche Erfahrung des lyrischen Ichs als Kind „im brunnen“ als bedeutsam, aber nicht als negativ bzw. traumatisch.
- ◆ Das Gedicht legt nahe, dass die Erfahrung für das sich erinnernde lyrische Ich wegweisend war und womöglich das Erreichen einer neuen geistigen Entwicklungsstufe bewirkt hat.

Teilaufgabe II.2

Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ◆ relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften [...] vergleichen und in ihre Texterschließung einbeziehen (KMK, 2014, 2.4.1, S. 18).

Operationalisierung

Die Schülerinnen und Schüler ...

vergleichen beide Texte im Hinblick auf Gemeinsamkeiten, z. B.:

- ◆ Brunnen als Zugang zu und Verbindung mit einer Parallelwelt
- ◆ Brunnen als Ort, der eine Auszeit vom Alltag und eine (positive) neue Erfahrung ermöglicht (transitorischer Charakter der Erfahrung „im brunnen“ bzw. in der durch den Brunnen erreichten anderen Welt)
- ◆ Brunnen als Ort des Zu-sich-Kommens, des Innehaltens, des (auch wörtlichen) Begreifens
- ◆ mystische, magische Dimension des Motivs (in Anlehnung an romantische Motive)
- ◆ Erfahrung im Brunnen als weichenstellendes Erlebnis und (Charakter-)Prüfung
- ◆ Moratorium der Zeit im Brunnen verhilft zu einem veränderten Weiterleben: veränderte Wahrnehmung der Wirklichkeit außerhalb des Brunnens nach Rückkehr

vergleichen beide Texte im Hinblick auf Unterschiede, z. B.:

- ◆ Eintritt in den Brunnen als Sturz (Wagner) vs. als aktiver Sprung (Grimm)
- ◆ Brunnen als Aufenthaltsort (Wagner) vs. als Portal (Grimm)
- ◆ Rückkehr aus dem Brunnen als sich ereignende Rettung (Wagner) vs. als Entscheidung der Goldmarie zur Rückkehr aufgrund von Heimweh (Märchen): Bei Wagner ist kein Wunsch des lyrischen Ichs, in die alltägliche Welt zurückzukehren, erkennbar.

formulieren ein Fazit, z. B.:

- ◆ Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die lebensverändernde Wirkung der Erfahrung, die durch den Brunnen ermöglicht wird
- ◆ Unterschiede im Hinblick auf die Bedeutung des Brunnens als transitorischen Übergangsort (Schleuse bzw. (Über-)Lebensraum)

1.2 Aufgabenspezifische Aspekte der Darstellungsleistung

Die Darstellung kann „top down“ (mit einer im Anschluss zu verifizierenden Deutungsthese am Anfang der ersten Teilaufgabe) oder „bottom up“ (mit einer der Analyse folgenden Interpretation am Ende der ersten Teilaufgabe) angelegt werden.

2 Bewertung

2.1 Verstehensleistung

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<ul style="list-style-type: none"> eine differenzierte, textnahe und funktionale Analyse und Deutung des Gedichts hinsichtlich wesentlicher inhaltlicher, formaler sowie sprachlicher Elemente, ein darauf aufbauendes, schlüssig begründetes, fundiertes sowie aspektreiches Textverständnis, einen hinsichtlich passender Aspekte differenzierten und strukturierten Vergleich beider Gedichte. 	<ul style="list-style-type: none"> eine weitgehend textnahe, insgesamt plausible Analyse und Deutung des Gedichts hinsichtlich einiger relevanter inhaltlicher, formaler sowie sprachlicher Elemente, ein in Ansätzen daraus abgeleitetes, nachvollziehbares Textverständnis, das grundsätzlich stimmig und dem Gedicht in Grundzügen angemessen ist, einen einige relevante Aspekte berücksichtigenden Vergleich beider Texte.

2.2 Darstellungsleistung

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
--	---

Aufgabenbezug, Textsortenpassung und Textaufbau¹

eine stringente und gedanklich klare, aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet

- eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte sicher und eigenständig umsetzt,
- eine Darstellung, die die primäre Textfunktion berücksichtigt (etwa durch den klar erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die erkennbare Entfaltung von Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),
- eine erkennbare und schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung berücksichtigt,
- eine kohärente und eigenständige Gedanken- und Leserführung.

eine erkennbare aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet

- eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte in Grundzügen umsetzt,
- eine Darstellung, die die primäre Textfunktion in Grundzügen berücksichtigt (etwa durch noch erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre noch nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die noch erkennbare Entfaltung von Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),
- eine im Ganzen noch schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung ansatzweise berücksichtigt,
- eine in Grundzügen erkennbare Gedanken- und Leserführung.

¹ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können ...

- „[...] komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2.2.1, S. 16. Köln: Carl Link.),
- „[...] die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen“ (KMK, 2014, 2.2.2, S. 17),
- „aus [...] Informationsquellen Relevantes in geeigneter Form aufbereiten“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

Fachsprache²

- | | |
|---|--|
| ♦ eine sichere Verwendung der Fachbegriffe. | ♦ eine teilweise und noch angemessene Verwendung der Fachbegriffe. |
|---|--|

Umgang mit Bezugstexten und Materialien³

- | | |
|---|---|
| ♦ eine angemessene sprachliche Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,
♦ ein angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. | ♦ eine noch angemessene Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,
♦ ein noch angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. |
|---|---|

Ausdruck und Stil⁴

- | | |
|--|--|
| ♦ einen der Darstellungsabsicht angemessenen funktionalen Stil und stimmigen Ausdruck,
♦ präzise, stilistisch sichere, lexikalisch differenzierte und eigenständige Formulierungen. | ♦ einen in Grundzügen der Darstellungsabsicht angepassten funktionalen Stil und insgesamt angemessenen Ausdruck,
♦ im Ganzen verständliche, stilistisch und lexikalisch noch angemessene und um Distanz zur Textvorlage bemühte Formulierungen. |
|--|--|

Standardsprachliche Normen⁵

eine sichere Umsetzung standardsprachlicher Normen, d. h.

- ♦ eine annähernd fehlerfreie Rechtschreibung,
- ♦ wenige oder auf wenige Phänomene beschränkte Zeichensetzungsfehler,
- ♦ wenige grammatikalische Fehler trotz komplexer Satzstrukturen.

eine erkennbare Umsetzung standardsprachlicher Normen, die den Lesefluss bzw. das Verständnis nicht grundlegend beeinträchtigt, trotz

- ♦ fehlerhafter Rechtschreibung, die verschiedene Phänomene betrifft,
- ♦ einiger Zeichensetzungsfehler, die verschiedene Phänomene betreffen,
- ♦ grammatikalischer Fehler, die einfache und komplexe Strukturen betreffen.

2.3 Gewichtung von Verstehensleistung und Darstellungsleistung

Für die Ermittlung der Gesamtnote sind die Einzelnoten für Verstehensleistung und Darstellungsleistung gemäß folgender Tabelle zu gewichten:

Verstehensleistung	Darstellungsleistung
ca. 70 %	ca. 30 %

² **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] fachsprachlich präzise [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

³ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

⁴ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] stilistisch angemessen verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

⁵ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte orthographisch und grammatisch korrekt [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

Aufgabe III

- III In ihrem Aufsatz *Sprengkraft Sexualität*. Zum Konflikt der Geschlechter in Georg Büchners *„Woyzeck“* beschreibt Annette Graczyk die Figur der Marie als „Individuum mit eigenständigen Lebensinteressen“. Dabei sagt sie, dass Marie „ihre Rechte als weiblicher Mensch [verteidigt], denn sie schützt ihre sexuelle Freiheit, die Verfügbarkeit über den eigenen Körper und ihr Recht auf freie Partnerwahl.“

Erörtern Sie auf der Basis Ihrer Textkenntnis, ob bzw. inwiefern diese Einschätzung der Figur Marie zutrifft.

Aufgabe	Anforderungsbereiche
III	I, II, III

1 Erwartungshorizont

Andere als im Erwartungshorizont ausgeführte Lösungen werden bei der Bewertung der Prüfungsleistung als gleichwertig gewürdigt, wenn sie der Aufgabenstellung entsprechen, sachlich richtig und nachvollziehbar sind.

1.1 Verstehensleistung

Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ♦ „zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen [und] diese strukturiert entfalten [...]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2014, 2.2.2, S. 17. Köln: Carl Link.),
- ♦ „eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das sie persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbeziehen, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen“ (KMK, 2014, 2.4.1, S. 18),
- ♦ „Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen“ (KMK, 2014, 2.2.2, S. 17).

Operationalisierung

Die Schülerinnen und Schüler ...

erläutern die strittige Frage, etwa:

- ♦ Charakterisierung von Marie als
 - selbstbestimmt handelnde Frau mit eigenem Glücksanspruch
 - sich emanzipierende Person mit Anspruch auf selbstbestimmte Sexualität und Partnerwahl
- ♦ damit Lesart, die der Auffassung von Marie als „Hure“ widerspricht

erörtern die strittige Frage eher zustimmend, z. B. durch Verweis auf:

- ♦ Auftreten als selbstständige Person, die von Woyzeck zwar Unterhalt entgegennimmt, ihm aber in emotionaler Hinsicht keine Hoffnung auf eine dauerhafte partnerschaftliche Bindung macht
- ♦ Verteidigung ihres selbstbestimmten Verhaltens angesichts der Nachforschungen Woyzecks trotz ihrer Schuld („■“, 4. Szene, S. 15)¹
- ♦ Verteidigung ihrer persönlichen Würde in der Frage „■“ (4. Szene, S. 15)
- ♦ Demonstration eines jugendlichen Lebenswillens in ihrer Freude über die Ohrringe (vgl. 4. Szene, S. 14), an Amüsements, z. B. auf der Kirmes mit Woyzeck (vgl. 3. Szene) und beim Tanz mit dem Tambourmajor (vgl. 12. Szene)
- ♦ trotzig vitales Aufbegehren als weiblicher Mensch und Ausleben von Erotik und Begehren in der Affäre mit dem Tambourmajor:
 - Maries Beschreibung des – im Gegensatz zu Woyzeck – virilen Tambourmajors: „■“ (6. Szene, S. 17)
 - Anfeuerungsruf Maries beim augenscheinlich leidenschaftlichen Tanz mit dem Tambourmajor: „■“ (12. Szene, S. 27)
 - Bezeichnung Maries durch den Tambourmajor als „■“ (6. Szene, S. 18)
 - Maries Aufforderung „■“ (6. Szene, S. 18), verstehbar als erregte Aufforderung oder als kurzfristige zurückweisende Selbstbehauptung
- ♦ Ausleben dieses Begehrens ohne Rücksicht auf
 - mögliche Entdeckung durch Woyzeck (vgl. 12. Szene)
 - fehlende dauerhafte Zukunftsperspektive, derer sie sich bewusst zu sein scheint (vgl. dazu ihren bereits in der Verführungsszene resignativen Ausruf: „■“, 7. Szene, S. 18)
 - ihren Ruf (vgl. dazu Margreths Vorwurf: „■“, 2. Szene, S. 10)

¹ Die angegebenen Verweise beziehen sich auf die folgende Textausgabe: Büchner, Georg: Woyzeck. Hg. von Heike Wirthwein. Stuttgart: Reclam 2021. Angesichts der schwierigen Editionsfrage des fragmentarisch überlieferten Dramas impliziert die Wahl dieser Textfassung keine Wertung, sondern ist pragmatischen Überlegungen geschuldet.

erörtern die strittige Frage eher kritisch ablehnend oder relativierend, z. B. durch Verweis auf:

- ◆ Leben in prekärer materieller Situation, die ihrer Selbstbestimmung deutliche Schranken setzt:
 - beengte, ärmliche, weitgehend perspektivlose Verhältnisse mit Geldmangel aufgrund von Woyzecks geringem sozialem Status
 - Artikulation dieser Lage in dem Lied „**■**“ (2. Szene, S. 10)
 - Inkaufnahme eines Umgangs mit Woyzeck trotz fehlender emotionaler Bindung, um dessen (geringe) finanzielle Unterstützung nicht zu verlieren, Belügen Woyzecks in der Ohrringszene als Ausdruck ihrer Abhängigkeit von ihm
 - fehlende Gewähr, dass Woyzeck sie künftig weiter unterstützen kann (vgl. seinen mentalen Zustand, von dem sie Kenntnis nimmt, 7. Szene)
- ◆ Einschränkung ihrer Selbstbestimmtheit durch Moralität und Schuldgefühle, erkennbar in ihrer Aussage „m**■**“ (4. Szene, S. 15) sowie ihrer Bibellektüre (vgl. 17. Szene)
- ◆ Marie als Frau, die durch den Einsatz ihres Kapitals an Schönheit, Jugend und erotischer Ausstrahlung die für sie perspektivlosen Verhältnisse zu überwinden sucht, somit Ohrringe als ein „Hurengeschenk“; bezeichnet sich selbst als „Hure“, indem sie ihr Kind „**■**“ (2. Szene, S. 10) nennt
- ◆ Marie als eine naiv auf einen möglichen Aufstieg hoffende und sich deshalb auf eine Affäre einlassende Frau (vgl. u. a. die für Marie hörbare und falsch interpretierbare Aussage des Tambourmajors, mit Marie Kinder haben zu wollen, 3. Szene, S. 12 und 6. Szene, S. 18)

formulieren ein aus ihrer Argumentation resultierendes, begründetes Fazit

2 Bewertung

2.1 Verstehensleistung

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<ul style="list-style-type: none"> ◆ eine präzise Erläuterung der These oder strittigen Frage, ◆ eine sachlich differenzierte, aspektreiche und strukturell klare Argumentation mit passenden Textbelegen bzw. stichhaltigen Verweisen auf den Gesamttext, ◆ eine überzeugend begründete thesen- und textbezogene Positionierung. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ eine insgesamt zutreffende Erläuterung der These oder strittigen Frage, ◆ eine im Ganzen sachlich nachvollziehbare und strukturell weitgehend kohärente Argumentation mit im Ganzen passenden Textbelegen bzw. noch nachvollziehbaren Verweisen auf den Gesamttext, ◆ eine erkennbare thesen- und textbezogene Positionierung.

2.2 Darstellungsleistung

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
--	---

Aufgabenbezug, Textsortenpassung und Textaufbau²

eine stringente und gedanklich klare, aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet

- ◆ eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte sicher und eigenständig umsetzt,
- ◆ eine Darstellung, die die primäre Textfunktion berücksichtigt (etwa durch den klar erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die erkennbare Entfaltung von Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),
- ◆ eine erkennbare und schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung berücksichtigt,
- ◆ eine kohärente und eigenständige Gedanken- und Leserführung.

eine erkennbare aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet

- ◆ eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte in Grundzügen umsetzt,
- ◆ eine Darstellung, die die primäre Textfunktion in Grundzügen berücksichtigt (etwa durch noch erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre noch nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die noch erkennbare Entfaltung von Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),
- ◆ eine im Ganzen noch schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung ansatzweise berücksichtigt,
- ◆ eine in Grundzügen erkennbare Gedanken- und Leserführung.

² **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ◆ „[...] komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2.2.1, S. 16. Köln: Carl Link.),
- ◆ „[...] die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen“ (KMK, 2014, 2.2.2, S. 17),
- ◆ „aus [...] Informationsquellen Relevantes in geeigneter Form aufbereiten“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

Fachsprache³

- | | |
|---|--|
| ♦ eine sichere Verwendung der Fachbegriffe. | ♦ eine teilweise und noch angemessene Verwendung der Fachbegriffe. |
|---|--|

Umgang mit Bezugstexten und Materialien⁴

- | | |
|---|---|
| ♦ eine angemessene sprachliche Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,
♦ ein angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. | ♦ eine noch angemessene Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,
♦ ein noch angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. |
|---|---|

Ausdruck und Stil⁵

- | | |
|--|--|
| ♦ einen der Darstellungsabsicht angemessenen funktionalen Stil und stimmigen Ausdruck,
♦ präzise, stilistisch sichere, lexikalisch differenzierte und eigenständige Formulierungen. | ♦ einen in Grundzügen der Darstellungsabsicht angepassten funktionalen Stil und insgesamt angemessenen Ausdruck,
♦ im Ganzen verständliche, stilistisch und lexikalisch noch angemessene und um Distanz zur Textvorlage bemühte Formulierungen. |
|--|--|

Standardsprachliche Normen⁶

eine sichere Umsetzung standardsprachlicher Normen, d. h.

- ♦ eine annähernd fehlerfreie Rechtschreibung,
- ♦ wenige oder auf wenige Phänomene beschränkte Zeichensetzungsfehler,
- ♦ wenige grammatikalische Fehler trotz komplexer Satzstrukturen.

eine erkennbare Umsetzung standardsprachlicher Normen, die den Lesefluss bzw. das Verständnis nicht grundlegend beeinträchtigt, trotz

- ♦ fehlerhafter Rechtschreibung, die verschiedene Phänomene betrifft,
- ♦ einiger Zeichensetzungsfehler, die verschiedene Phänomene betreffen,
- ♦ grammatikalischer Fehler, die einfache und komplexe Strukturen betreffen.

2.3 Gewichtung von Verstehensleistung und Darstellungsleistung

Für die Ermittlung der Gesamtnote sind die Einzelnoten für Verstehensleistung und Darstellungsleistung gemäß folgender Tabelle zu gewichten:

Verstehensleistung	Darstellungsleistung
ca. 70 %	ca. 30 %

³ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] fachsprachlich präzise [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

⁴ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

⁵ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] stilistisch angemessen verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

⁶ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte orthographisch und grammatisch korrekt [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

Aufgabe IV

- | | | |
|------|---|-----------|
| IV.1 | Analysieren Sie den Text von Gustav Seibt. Berücksichtigen Sie dabei den Gedankengang, die sprachlich-stilistische Gestaltung sowie die Intention des Textes. | (ca. 70%) |
| IV.2 | Nehmen Sie begründet Stellung zu Seibts Position zum Framing als Element öffentlicher Meinungsbildung. | (ca. 30%) |

Teilaufgabe	Anforderungsbereiche
IV.1	I, II, III
IV.2	II, III

1 Erwartungshorizont

Andere als im Erwartungshorizont ausgeführte Lösungen werden bei der Bewertung der Prüfungsleistung als gleichwertig gewürdigt, wenn sie der Aufgabenstellung entsprechen, sachlich richtig und nachvollziehbar sind.

1.1 Verstehensleistung

Teilaufgabe IV.1

Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ◆ „den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2014, 2.4.2, S. 19. Köln: Carl Link.),
- ◆ „die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln“ (KMK, 2014, 2.4.2, S. 19),
- ◆ „die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern.“ (KMK, 2014, 2.4.2, S. 19),
- ◆ „die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen“. (KMK, 2014, 2.4.2, S. 19).

Operationalisierung

Die Schülerinnen und Schüler ...

formulieren das Thema und bestimmen die Textsorte, etwa:

- ◆ Problematisierung des sprachlichen Phänomens des Framings als Mittel der Beeinflussung
- ◆ Herausstellung der besonderen Leistung sprachlicher Bilder in der Literatur und im pragmatischen Kontext
- ◆ essayistischer Text

stellen den Gedankengang und wesentliche Inhalte dar, etwa:

- ◆ Anführung von Beispielen für Metaphern und deren Wirkung in der Literatur, insbesondere zur Eröffnung neuer Blickwinkel auf die Welt (vgl. Z. 1–11)
- ◆ Fokussierung des thematischen Schwerpunktes (vgl. Z. 12–15)
- ◆ Einführung des Framing-Begriffs unter Rückgriff auf die Diskussion um das ARD-Diskussionspapier; Aufgreifen von konkreten Inhalten und unterschiedlich assoziierten Sprachbildern (vgl. Z. 16–28)
- ◆ Darstellung der Theorie des Framings und deren Ausgestaltung im ARD-„Manual“ (vgl. Z. 29–44):
 - erstes Argument: Unausweichliches Funktionieren des Framings, insofern hier Sprache unbewusst wirke
 - zweites Argument: Annahme, eine rationale Bearbeitung von Gedanken jenseits des Framings sei unmöglich
- ◆ Entwertung des ersten Arguments zur Wirkungsmacht des Framings auf den Rezipienten durch die Zurückweisung der Behauptung, dass „Denken“ ein rein körperlicher Vorgang sei (vgl. Z. 45–56)
- ◆ Widerlegung des zweiten Arguments durch Aufzeigen eines Widerspruchs zwischen der von Wehling behaupteten absoluten Abhängigkeit von Frames einerseits und der offenkundig vorhandenen Fähigkeit des Produzenten zum bewussten Wechsel zwischen verschiedenen Frames sowie dem Reflektieren über Framing andererseits (vgl. Z. 57–70)
- ◆ Aufzeigen eines vorhandenen Bewusstseins für das Phänomen Framing sowie Veranschaulichung an konkreten Beispielen (vgl. Z. 71–80):
 - Entlarvung eines euphemistischen Frames
 - menschenverachtendes Umdeuten von Framingbegriffen durch rechtspopulistische Sprache

- ◆ Rückbezug auf die befreiende Kraft literarischer Sprache und diskursive Entflechtung von Sprache und Frames mit deutlicher Positionierung gegen die Aussagen des Manuals (vgl. Z. 81–88)
- ◆ Hauptargumentation gegen das Framing-Denken als gesellschaftsspaltende Tendenz mit manipulatorischen Konsequenzen (vgl. Z. 89–104):
 - Darstellung einer gesellschaftspolitischen Spaltung und Verrohung des Diskurses
 - Verweis auf die Gefährdung verfassungsrechtlicher Grundlagen der Demokratie
- ◆ Rückbezug auf die griechische Antike und die Ursprünge der Demokratie; Appell an die Medien zur Bewahrung einer an die griechische Antike anknüpfenden Diskurskultur (vgl. Z. 105–110)

beschreiben die sprachlich-stilistische Gestaltung des Textes und erläutern deren Funktion, z. B.:

- ◆ Gewinnung der Aufmerksamkeit der Leserschaft z. B. durch
 - ungewöhnliche sprachliche Bilder (vgl. Z. 1–5)
 - Anaphern („■“, Z. 1–4; vgl. auch Z. 54)
 - elliptische Exclamatio („■“ Z. 6)
 - metaphorische Erläuterung der Metaphern („■“, Z. 10; vgl. auch Z. 43 f.)
 - essayistische Schlagfertigkeit (vgl. Z. 89–97)
- ◆ sprachliche Distanzierung von der Gegenposition und Abwertung z. B. durch
 - Konjunktive („■“, Z. 36; vgl. auch Z. 45)
 - Modalverbkonstruktionen („■“ Z. 65; vgl. auch Z. 36 f.)
 - unpersönliche sowie unbestimmte „es“- bzw. Passivkonstruktionen („■“ Z. 54 f.)
 - indirekte und direkte Zitate in ironischem Kontext (vgl. Z. 54–58)
 - Alliteration („■“, Z. 38; „■“, Z. 95)
 - klar negativ konnotierte Begriffe („■“, Z. 89; „■“, Z. 98; vgl. auch Z. 38, 52)
 - süffisanten Grundton (vgl. Z. 29–35, 71–74)
- ◆ Ausdruck der Kritik an Framing mittels Dichotomie von Opfer und Täter bzw. Unwissenden und Wissenden z. B. durch
 - Antithesen (vgl. Z. 75–77, 90–93)
 - Depersonalisierung (vgl. Z. 48 f., 93 f.)
 - Klimax (vgl. Z. 75–77, 95–97)
 - Trikolon („■“, Z. 31; vgl. auch Z. 95–97)
 - Gewaltmetaphorik („■“, Z. 29; „■“, Z. 80; vgl. auch Z. 96 f.)
- ◆ Ausweisung eines (literarischen und geisteswissenschaftlichen) Expertentums zur Abgrenzung von behavioristischen Deutungsmustern, z. B. durch Gebrauch von
 - intertextuellen Bezügen (vgl. Überschrift, Z. 1–5, 78–80)
 - Bildungssprache und Fachvokabular („■“, Z. 84 f.; vgl. auch Z. 6, 12–15, 106–109)
 - negativ konnotierten Begrifflichkeiten für die Gegenseite („■“, Z. 52)
- ◆ Strukturierung der Argumentation z. B. durch
 - konsequente Ausführung von Behauptung, Argumentation und Beispiel (vgl. z. B. Z. 1–10)
 - wiederkehrende Selbstzitation (vgl. z. B. Z. 57 und 64)
 - Fragen in Gelenkfunktion („■“, Z. 12) und als Mittel der Pointierung („■“, Z. 65 f.; vgl. auch Z. 100–102)

stellen die Intention des Textes dar, etwa:

- ◆ kritische Auseinandersetzung mit der Framingtheorie und Ablehnung der These, dem Framing unvermeidlich ausgesetzt zu sein, indem ein freiheitlicher Umgang mit Sprache insbesondere in der Literatur als positives Gegenmodell zum Framing und der damit verbundenen behavioristischen Funktionalisierung von Sprache herausgestellt wird
- ◆ Kritik an Medien (am Beispiel der ARD) und Politik hinsichtlich des bewusst manipulativen Einsatzes von Framing in entmündigendem Sinn
- ◆ Appell an die Leserschaft, die demokratischen Fundamente nicht vom Menschenbild des Framingkonzepts unterminieren zu lassen

Teilaufgabe IV.2

Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ♦ „die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen“ (KMK, 2014, 2.4.2., S. 19)
- ♦ „Schlussfolgerungen aus ihren Analysen [...] von [...] Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen“ (KMK, 2014, 2.2.2, S. 17)
- ♦ „sich mittels pragmatischer Texte mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen [...] auseinandersetzen“ (KMK 2014, 2.4.2, S. 19).

Operationalisierung

Die Schülerinnen und Schüler ...

stellen Seibts Position zum Framing als Element öffentlicher Meinungsbildung in den Medien dar, z. B.:

- ♦ Zurückweisung der These der Unvermeidbarkeit von Framing in der Produktion und Rezeption von Texten sowie Ablehnung der absoluten Vereinnahmung durch Framing
- ♦ Kritik an Medien und Politik hinsichtlich des bewusst manipulativen Einsatzes von Framing in entmündigendem und demokratische Fundamente unterminierendem Sinn

setzen sich mit der Position des Autors zum Framing als Element öffentlicher Meinungsbildung in den Medien eher zustimmend auseinander, z. B.:

- ♦ Ablehnung der Aussage, dass es rationales Denken nicht gebe, durch Verweis auf pseudowissenschaftliche Zirkelschlüsse sowie durch die Fähigkeit zum Hinterfragen und Umgestalten von Frames
- ♦ Relativieren der Überlegung, dass jedes Verarbeiten von Fakten innerhalb von Frames stattfindet, durch die Möglichkeit der Entlarvung von Frames seitens des Rezipienten
- ♦ Verweis auf den Umstand, dass Beobachtungen und Aussagen innerhalb eines Referenzrahmens stattfinden (Objektivierbarkeit) und dem Regulativ eines öffentlichen Diskurses unterliegen
- ♦ Appell aus medienethischer Sicht, Framing im Rahmen der Möglichkeiten zu vermeiden
- ♦ Rekurren auf (auch historische) Gegenmodelle als Folie für moderne Gesellschaften, insbesondere im Sinne eines Auftrags an die Medien

setzen sich mit der Position des Autors zum Framing als Element öffentlicher Meinungsbildung in den Medien eher ablehnend auseinander, z. B.:

- ♦ Alltagsbeobachtung, dass einerseits Framing von manchen Menschen durchschaut wird, von vielen aber eher nicht, und andererseits Frames sogar dann noch funktionieren (können), wenn sie erkannt worden sind
- ♦ Ablehnung der einseitigen Perspektive auf das Einsetzen von Framing in ausschließlich böswillig-manipulativer Absicht bei gleichzeitigem Ausklammern z. B. der pädagogischen Wirkungsmöglichkeit durch den Autor
- ♦ Kritik an der verkürzenden und polemisierenden Darstellung der Framingtheorie durch punktuelles Herausgreifen einzelner Aspekte aus dem Diskussionspapier
- ♦ Kritik an herabwürdigendem Pauschalurteil und Generalverdacht gegenüber allen Berufsgruppen, die Framing für sich nutzen

verfassen ein Fazit

1.2 Aufgabenspezifische Aspekte der Darstellungsleistung

Eine bloße Paraphrasierung des Textes oder ein distanzloser Umgang mit dem Text entspricht nicht den Anforderungen.

2 Bewertung

2.1 Verstehensleistung

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<ul style="list-style-type: none"> ◆ eine präzise und sachgerechte Zusammenfassung des Textinhaltes, ◆ eine differenzierte Analyse von Autorenposition, Argumentationsstruktur bzw. Gedankengang und Textgestaltung, ◆ eine fachgerechte Analyse der sprachlich-stilistischen Gestaltung des Textes in funktionaler Anbindung zur Wirkungsabsicht, ◆ eine präzise Analyse der Funktion und der Wirkungsabsicht des Textes, ◆ eine sachlich differenzierte, ergiebige und strukturell klare Auseinandersetzung mit dem Verfasserstandpunkt auf der Grundlage einer deutlichen Position. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ eine im Ganzen zutreffende Zusammenfassung des Textinhaltes, ◆ eine in Ansätzen zutreffende Analyse von Autorenposition, Argumentationsstruktur bzw. Gedankengang und Textgestaltung, ◆ eine in Grundzügen treffende Analyse der sprachlich-stilistischen Gestaltung des Textes in noch erkennbarer Anbindung zur Wirkungsabsicht, ◆ eine in Ansätzen nachvollziehbare Analyse der Funktion und Wirkungsabsicht des Textes, ◆ eine im Ganzen sachlich nachvollziehbare und strukturell weitgehend kohärente Auseinandersetzung mit dem Verfasserstandpunkt.

2.2 Darstellungsleistung

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
--	---

Aufgabenbezug, Textsortenpassung und Textaufbau¹

eine stringente und gedanklich klare, aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet

- ◆ eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte sicher und eigenständig umsetzt,
- ◆ eine Darstellung, die die primäre Textfunktion berücksichtigt (etwa durch den klar erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die erkennbare Entfaltung von Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),
- ◆ eine erkennbare und schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung berücksichtigt,
- ◆ eine kohärente und eigenständige Gedanken- und Leserführung.

eine erkennbare aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet

- ◆ eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte in Grundzügen umsetzt,
- ◆ eine Darstellung, die die primäre Textfunktion in Grundzügen berücksichtigt (etwa durch noch erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre noch nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die noch erkennbare Entfaltung von Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten),
- ◆ eine im Ganzen noch schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung ansatzweise berücksichtigt,
- ◆ eine in Grundzügen erkennbare Gedanken- und Leserführung.

¹ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ◆ „[...] komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2.2.1, S. 16. Köln: Carl Link.),
- ◆ „[...] die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen“ (KMK, 2014, 2.2.2, S. 17),
- ◆ „aus [...] Informationsquellen Relevantes in geeigneter Form aufbereiten“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

Fachsprache²

- | | |
|---|--|
| ♦ eine sichere Verwendung der Fachbegriffe. | ♦ eine teilweise und noch angemessene Verwendung der Fachbegriffe. |
|---|--|

Umgang mit Bezugstexten und Materialien³

- | | |
|---|---|
| ♦ eine angemessene sprachliche Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,
♦ ein angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. | ♦ eine noch angemessene Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,
♦ ein noch angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. |
|---|---|

Ausdruck und Stil⁴

- | | |
|--|--|
| ♦ einen der Darstellungsabsicht angemessenen funktionalen Stil und stimmigen Ausdruck,
♦ präzise, stilistisch sichere, lexikalisch differenzierte und eigenständige Formulierungen. | ♦ einen in Grundzügen der Darstellungsabsicht angepassten funktionalen Stil und insgesamt angemessenen Ausdruck,
♦ im Ganzen verständliche, stilistisch und lexikalisch noch angemessene und um Distanz zur Textvorlage bemühte Formulierungen. |
|--|--|

Standardsprachliche Normen⁵

eine sichere Umsetzung standardsprachlicher Normen, d. h.

- ♦ eine annähernd fehlerfreie Rechtschreibung,
- ♦ wenige oder auf wenige Phänomene beschränkte Zeichensetzungsfehler,
- ♦ wenige grammatikalische Fehler trotz komplexer Satzstrukturen.

eine erkennbare Umsetzung standardsprachlicher Normen, die den Lesefluss bzw. das Verständnis nicht grundlegend beeinträchtigt, trotz

- ♦ fehlerhafter Rechtschreibung, die verschiedene Phänomene betrifft,
- ♦ einiger Zeichensetzungsfehler, die verschiedene Phänomene betreffen,
- ♦ grammatikalischer Fehler, die einfache und komplexe Strukturen betreffen.

2.3 Gewichtung von Verstehensleistung und Darstellungsleistung

Für die Ermittlung der Gesamtnote sind die Einzelnoten für Verstehensleistung und Darstellungsleistung gemäß folgender Tabelle zu gewichten:

Verstehensleistung	Darstellungsleistung
ca. 70 %	ca. 30 %

² **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] fachsprachlich präzise [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

³ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

⁴ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] stilistisch angemessen verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

⁵ **Bildungsstandards:** Die Schülerinnen und Schüler können „Texte orthographisch und grammatisch korrekt [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).